

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE MOINDRE DIFFUSION COMME LANGUES ETRANGERES DANS D'AUTRES PAYS

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Riitta PIRI
Ministère de l'Education, Helsinki, Finlande

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire
et de l'enseignement supérieur
DG IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface.....	5
1. Introduction.....	7
2. Pourquoi les langues de moindre diffusion sont-elles importantes ?.....	8
3. Langue et communauté	10
4. Pourquoi le plurilinguisme et le multiculturalisme sont-ils importants ?.....	10
5. Les principes généraux de l'enseignement et de l'apprentissage des langues s'appliquent également aux langues de moindre diffusion	11
6. Apprenants adultes.....	16
7. Politiques linguistiques et politiques d'enseignement des langues	18
8. L'enseignement dans une langue étrangère.....	19
9. Quel doit être le processus de décision ?.....	20
10. Rôles des différents acteurs concernés par les programmes de langues	23
11. Enseignants.....	24
12. Matériaux d'enseignement.....	25
13. Un exemple concret de projet d'enseignement d'une langue de moindre diffusion.....	27
14. Conclusion.....	30
Références	31

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la « version intégrale » elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournées vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le

plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et

l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans cette étude Riitta Piri parle du cas particulier de l'enseignement des langues qui ne sont pas très répandues, dont le nombre de locuteurs natifs est relativement restreint et qui ne sont pas largement enseignées. Elle montre qu'avec la complexité grandissante de l'Europe, il faut enseigner ces langues et elle présente une analyse des caractéristiques et des problèmes dont il faut tenir compte. D'une certaine manière, il n'y a pas de différence entre ces langues et les autres puisque le processus d'apprentissage est le même. Par contre, il faut souvent surmonter des difficultés particulières, comme la provision d'enseignants qualifiés et de matériel d'enseignement approprié. Piri montre comment résoudre ces problèmes en s'appuyant sur des études de cas de son propre environnement.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues "parfaites" à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

1. Introduction

L'idée de l'apprentissage et de l'enseignement de langues autres que les principales langues internationales se heurte souvent à des résistances. La raison en est généralement la crainte que l'enseignement de ces langues ne réduise les heures de cours consacrées à d'autres matières. Ne serait-ce pas là un gaspillage de temps et d'énergie ? D'un autre côté, des préoccupations se font entendre sur la nécessité pour les enfants d'apprendre à parler, écrire, lire et comprendre ces langues en plus des langues de diffusion mondiale. Mais il n'est pas vraiment nécessaire que nous apprenions tous à parler ces langues. Les personnes qui maîtrisent plusieurs langues sont en tous cas la preuve vivante que plus on apprend de langues, plus il est facile d'en apprendre de nouvelles, en particulier parmi celles qui appartiennent à la même famille linguistique.

Avec le développement continu de la coopération entre pays européens, les pays ou les aires linguistiques comprenant des individus, même peu nombreux, capables de communiquer directement avec les habitants d'autres pays européens semblent bénéficier d'un avantage. L'établissement de relations amicales avec des personnes vivant de l'autre côté de la frontière est une nécessité et si les amis en question vivent un peu plus loin, tant mieux. Comme me disait un collègue lorsque j'ai commencé à travailler au ministère de l'éducation : « Plus un pays est petit et plus le monde extérieur est vaste », en soulignant ainsi l'importance du plurilinguisme et du multiculturalisme. La simple compréhension d'une « petite » langue ou d'une langue « mineure » est un objectif qui en vaut la peine car des capacités linguistiques même limitées constituent un atout et une source de joie. Je me souviens avec plaisir d'une rencontre avec un fonctionnaire qui, en se présentant à moi, ajouta en finnois : « *Olen itävaltalainen poika* » (Je suis un gars d'Autriche).

Il importe peu de savoir, dans ce contexte, si la « petite » langue en question est une langue nationale, la langue d'une minorité ou la langue d'un groupe d'immigrés. L'expression de « petite langue » est utilisée ici pour désigner toute langue nationale, régionale ou minoritaire qui, contrairement aux « grandes langues de diffusion mondiale » telles que l'anglais, le français, l'allemand, le portugais ou l'espagnol, n'est pas utilisée dans les communications mondiales ou européennes au sens large.

La distinction entre « petite » et « grande » langue n'est cependant pas sans ambiguïté. Le russe, par exemple, est une langue de grande diffusion mais dans certains pays (notamment la Finlande et les Etats baltes), il est parlé par une minorité et est donc considéré, dans ce contexte, comme une « petite » langue. Il est caractéristique des langues européennes que même des langues considérées comme « petites » peuvent en fait être de « grandes » langues dans la mesure où elles sont parlées par une population importante et que s'y attachent une civilisation et une littérature raffinées. L'apprentissage d'une « petite » langue est donc un ajout précieux aux compétences linguistiques dont dispose un individu ou une société et il favorise l'appréciation et la protection du patrimoine culturel européen.

Les questions de politique linguistique mettent aussi souvent en jeu les droits de l'homme et les droits linguistiques et culturels. C'est la raison pour laquelle les décideurs souhaitent ou doivent en général prendre position sur ces questions. La raison pour laquelle les langues de moindre diffusion doivent bénéficier d'une attention particulière est le fait que, d'une manière générale, ces langues ne peuvent s'appuyer sur un pouvoir économique et que les forces du marché ne leur sont pas non plus favorables. Le manque de personnes parlant une langue de moindre diffusion peut cependant devenir, de façon tout à fait inattendue, une question d'actualité. C'est ce qui s'est passé en Finlande dans les années 90 lorsqu'il est apparu que personne dans ce pays n'était en mesure de commenter les événements qui se produisaient alors en Roumanie. Les ministères concernés ont alors été critiqués et une certaine confusion a régné dans les médias avant qu'aient pu être trouvées des personnes parlant roumain. Cette situation a suscité un débat sur la création éventuelle d'une base de données consacrée aux locuteurs de langues de moindre diffusion.

2. Pourquoi les langues de moindre diffusion sont-elles importantes ?

L'appréciation croissante de l'importance des « petites » langues est l'un des résultats de l'activité du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne pour la sauvegarde de la diversité linguistique en Europe. Chaque langue possède une valeur propre et, lorsqu'une langue disparaît, une partie de la culture qui lui est attachée disparaît également. Il est extrêmement improbable que les Européens décident unanimement dans un avenir proche d'accorder à une langue particulière un statut privilégié par rapport aux autres, dans le but d'en faire une nouvelle *lingua franca* qui serait utilisée dans toutes les communications internationales comme le latin l'était au Moyen Âge.

Un certain nombre de réalités et d'événements ont également donné un élan à la diversification des programmes d'enseignement des langues et aux activités en faveur du multiculturalisme.

Il existe en Europe un certain nombre d'Etats-nations nouveaux disposant d'une langue officielle propre dont ils cherchent activement à assurer le développement en tant que langue de communication à part entière. Chacun de ces pays travaille également à la mise en place d'une politique linguistique et d'un système éducatif et l'enseignement des langues étrangères en constitue un élément essentiel (cf. certaines régions de l'ex-Union soviétique et de l'ancienne Yougoslavie). Il est également évident que de nombreux conflits sont associés à l'affirmation d'identités ethniques et linguistiques.

De nombreuses communautés monolingues considèrent comme nécessaire de promouvoir la pluralité linguistique et d'accorder un statut particulier aux langues des pays voisins (Hongrie, Autriche, Suède). Certaines régions ont aussi institué un marché commun de l'emploi (les pays nordiques par exemple).

L'élargissement de l'Union européenne est aujourd'hui imminent et il y a là une bonne raison de développer les relations entre pays voisins. D'ici peu, en effet, les langues de nos voisins deviendront des langues officielles de l'Union européenne et elles acquerront dans ce processus un nouveau statut. De nouveaux voisins et de nouvelles langues voisines apparaîtront ainsi à l'intérieur des frontières de l'UE.

D'autres raisons justifient également le maintien par les pays de relations étroites avec leurs voisins (Pologne/Ukraine, Italie/Slovénie) et l'intensification des partenariats régionaux (comme celui entre l'Autriche, la Hongrie, la République tchèque, la République slovaque, la Slovénie et la Pologne). Les descendants d'immigrés peuvent souhaiter maintenir certaines compétences dans la langue du pays d'origine de leurs ascendants, ainsi que des contacts avec ses habitants (les Polonais de France, par exemple). Par ailleurs, la politique linguistique nationale d'un pays exige parfois de promouvoir les contacts avec et entre les locuteurs de certaines langues parlées à l'intérieur du pays (voir le cas de la population germanophone de Belgique ou des différents groupes linguistiques de la Suisse).

D'importants mouvements migratoires, permanents ou temporaires, ont lieu en Europe. Les autorités s'efforcent d'utiliser les langues des immigrants au profit du pays hôte et d'aider les migrants temporaires de retour au pays à entretenir et à améliorer les compétences linguistiques acquises à l'étranger. L'augmentation du nombre d'immigrants contribue à accroître la diversité ethnique et linguistique des pays européens (exemple de l'immigration russe et estonienne en Finlande).

L'informatisation de la société, la libre circulation des biens, des services et de l'information, la création de réseaux spécifiques dans certains domaines, les institutions politiques supranationales et l'internationalisation des échanges commerciaux : chacun de ces facteurs a des conséquences différentes sur le plan linguistique.

Même les pays essentiellement monolingues et dont la langue est une langue de diffusion internationale, comme l'Allemagne ou la France, ont de plus en plus besoin d'individus maîtrisant d'autres langues. Ces pays s'efforcent de promouvoir l'enseignement des langues à l'aide de certaines innovations (enseignement bilingue, enseignement précoce des langues étrangères).

Tous ces aspects renvoient à un thème général, celui du pluralisme linguistique (Truchot, 1998). Le pluralisme linguistique peut être envisagé comme une richesse ou comme une ressource potentielle pour une communauté linguistique. Les communautés locales ou régionales qui ne mettent pas leur(s) langue(s) minoritaire(s) ou de moindre diffusion à la disposition de la communauté, de la région ou de l'Etat, et donc de l'ensemble de l'Europe, disposent en fait de « richesses inexploitées ».

3. Langue et communauté

Pour pouvoir se maintenir et se développer au milieu des changements sociaux, une langue de moindre diffusion, ou une langue minoritaire, doit bénéficier d'une attention et d'un traitement particuliers. Une intervention politique est, par conséquent, nécessaire. La promotion d'une langue peut s'appuyer sur son statut de langue maternelle, de deuxième langue, de langue étrangère ou de langue d'enseignement, mais il n'est pas toujours nécessaire, ni même possible, de s'appuyer sur ces différentes approches. Un locuteur d'une langue majoritaire peut avoir besoin d'apprendre une langue minoritaire comme une langue étrangère. Les fonctionnaires, par exemple, peuvent être tenus d'apprendre cette langue, ou bien la maîtrise de la langue minoritaire peut être considérée comme un avantage dans l'accès à un emploi. La prise en compte des compétences linguistiques au niveau des rémunérations et d'autres types d'incitation favorisent la motivation à apprendre une langue (cf. le cas du suédois en Finlande).

Le sort de certaines langues, et en particulier celles dont les locuteurs sont peu nombreux, constitue un sujet de préoccupation commun à toute l'Europe qui mène des efforts concertés en ce domaine. Pratiquement tous les Etats sont confrontés de ce point de vue aux mêmes questions : comment les « petites » langues, les langues de diffusion locale et les langues minoritaires peuvent-elles survivre ? Quels moyens utiliser pour encourager les écoles à enseigner les « petites » langues comme langues étrangères ou à se servir de ces langues comme langues d'enseignement ?

4. Pourquoi le plurilinguisme et le multiculturalisme sont-ils importants ?

Le plurilinguisme et la diversification des programmes d'enseignement des langues constituent aujourd'hui, pour plusieurs raisons, des objectifs importants des politiques d'éducation et des politiques linguistiques. Les politiques privilégiant une seule langue étrangère ou les seules langues « mondiales » comme moyen de communication internationale aboutissent fréquemment à une homogénéisation culturelle et à une réduction de la diversité linguistique. Lorsqu'une langue s'éteint, une partie du patrimoine culturel, de la sagesse et de l'expérience vivante de la société en question s'éteint avec elle. Ce qu'une langue permet d'exprimer ne peut être exprimé exactement de la même façon dans une autre langue. Nous devons nous efforcer de préserver la diversité de notre culture tout comme nous nous attachons à favoriser la diversité naturelle.

Les populations de langues différentes, même lorsqu'elles vivent à proximité les unes des autres à l'intérieur d'un même pays, entretiennent souvent entre elles des relations distantes et, dans certains cas mêmes, des relations marquées d'hostilité, notamment lorsqu'elles se soupçonnent réciproquement de visées défavorables à leurs intérêts. Dans de telles situations, les individus bilingues sont très utiles comme intermédiaires entre les groupes linguistiques. Ces

individus, en effet, maîtrisent non seulement deux langues mais ils sont également familiarisés avec deux cultures et deux manières de penser. Les contacts directs entre individus vivant des deux côtés d'une frontière nationale, surtout au niveau des jeunes générations, sont un bon moyen de promouvoir la coopération transfrontalière. L'histoire ne pèse jamais de la même façon sur les nouvelles générations que sur les générations antérieures, qui ont encore la mémoire directe de certaines expériences.

Certaines raisons économiques justifient également la promotion du pluralisme linguistique. Malgré l'extension des échanges internationaux et la mondialisation de l'économie, il est évident que la langue la plus indiquée dans les relations commerciales est celle que parle le client. En fait, «gagner un locuteur, c'est gagner un client et un consommateur ; ce peut être aussi un moyen de familiariser le personnel avec la culture d'une entreprise, toutes choses qui doivent constituer des objectifs dans le contexte de la mondialisation » (Truchot, 1998). Une enquête portant sur les besoins linguistiques des entreprises de Haute-Autriche, par exemple, a montré qu'entre 10% et 20% des entreprises considèrent avoir besoin d'employés ayant une bonne maîtrise du tchèque ou du hongrois, langues généralement considérées comme sans utilité internationale (de Cillia, 1998).

Les raisons justifiant l'apprentissage des principales langues de diffusion internationale pour la coopération européenne et mondiale peuvent également s'appliquer à différentes langues de diffusion plus restreinte. La mise en avant actuelle du multilinguisme et du multiculturalisme concerne également les langues nationales, régionales et locales de l'Europe. Nous devons être attentifs au sort de toutes les langues mais les langues de diffusion plus restreinte doivent bénéficier d'une plus grande attention que les langues de diffusion mondiale. Toutefois, l'apprentissage des « petites » langues demande-t-il plus de temps et d'efforts que celui des autres ?

5. Les principes généraux de l'enseignement et de l'apprentissage des langues s'appliquent également aux langues de moindre diffusion

Lorsque les responsables de l'élaboration des politiques ont des décisions à prendre au sujet de l'enseignement des langues, ils se trouvent souvent en présence d'attitudes, de conceptions et d'opinions divergentes au sujet de l'apprentissage des langues, qui s'appuient sur des notions qui ne sont pas nécessairement vraies ou, tout au moins, ne le sont plus. Des progrès énormes ont été réalisés dans le domaine des méthodes, matériels et médias d'enseignement au cours des dernières décennies, depuis lesquelles les questions relatives à l'apprentissage et aux compétences en langues étrangères en sont venues à concerner tout un chacun et non les seuls universitaires. C'est pourquoi il est bon de remettre en question certaines conceptions datées et de se tourner vers les résultats de la recherche qui nous permettent de conceptualiser les problèmes. Ceci nous permet d'éclaircir nos idées et de former des aperçus nouveaux sur ces questions.

La première étape de la formulation d'une politique d'enseignement des langues étrangères pourrait consister à distinguer, d'une part, les questions susceptibles de bénéficier de l'éclairage nouveau fourni par la recherche et, d'autre part, celles qui relèvent de décisions devant être prises par les responsables de l'élaboration des politiques dans un contexte particulier. Les chercheurs peuvent fournir des informations sur les facteurs susceptibles de promouvoir et de faciliter l'apprentissage des langues, ainsi que sur les besoins linguistiques existants. Les besoins existants du point de vue d'une langue particulière ou des langues étrangères en général peuvent être évalués assez facilement et rapidement, tant en ce qui concerne la localisation de ces besoins que le type de compétences linguistiques nécessaires. Il est possible, par exemple, de déterminer les besoins des entreprises locales et d'autres acteurs économiques et sociaux en contact avec les secteurs où est utilisée une langue particulière. Des enquêtes de ce type ont été réalisées dans différentes régions d'Europe depuis les années 60. Elles portent généralement sur les besoins linguistiques dans les entreprises et sur les compétences linguistiques particulières requises par la vie professionnelle (Piri, 2001).

Les questions suivantes constituent un bon point de départ pour examiner le problème de l'enseignement des langues étrangères de moindre diffusion à l'intérieur du système d'éducation obligatoire : combien de langues étrangères un individu peut-il apprendre ? A quel âge l'enseignement de langues vivantes doit-il commencer ? Quels sont les objectifs de cet enseignement ? Quelle place l'enseignement de langues vivantes doit-il occuper dans le programme d'enseignement par rapport aux autres matières ? Quelles langues sont faciles/difficiles à apprendre pour les enfants ? L'apprentissage de langues étrangères doit-il commencer avec une langue facile ou avec une langue difficile ? Quelles sont les caractéristiques particulières de l'apprentissage des langues à un âge plus avancé ? Comment favoriser le développement de la motivation à apprendre des (« petites ») langues ? Les linguistes peuvent répondre à certaines de ces questions ; d'autres pourront recevoir un éclairage utile de l'expérience d'autres pays. La réponse à nombre d'entre elles pourra également venir de la situation géopolitique, des traditions, des langues nationales et du degré d'internationalisation de chaque pays et surtout de l'orientation des politiques sociales et d'éducation dans le cadre desquelles s'insère l'enseignement des langues. Il importe également d'examiner les facteurs susceptibles de soutenir et d'encourager l'apprentissage des langues.

Le nombre de langues qu'un individu peut apprendre est en principe illimité. Il n'existe en tout cas aucune preuve scientifique du contraire. Il est impossible de connaître l'ensemble des besoins de chaque individu au début de sa vie : ces besoins se préciseront seulement avec le temps. La seule chose dont on puisse être certain est que chaque individu aura besoin de plusieurs langues. Il est naturellement préférable que l'ensemble des citoyens en connaissent le plus grand nombre possible. Toutes choses étant par ailleurs égales, la personne qui dispose des meilleures compétences linguistiques bénéficie toujours d'un avantage, à cause des connaissances culturelles et autres qu'impliquent les compétences linguistiques. Le fait pour cette personne de connaître en outre une

langue de moindre diffusion constitue pour elle un élément de distinction par rapport aux autres.

Le nombre de langues qui doivent être enseignées dans une école est question d'appréciation. Il dépend des divers éléments en concurrence avec les langues et l'apprentissage des langues du point de vue du temps et des ressources. Le nombre de langues devant être enseignées dépend en dernier ressort des besoins linguistiques de chaque pays. Pour le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, le point de départ est que chaque Européen devrait avoir la possibilité d'apprendre, en plus de sa langue maternelle, au minimum deux langues. L'une de ces langues peut être une langue de moindre diffusion, une langue parlée dans un pays voisin (ou une région voisine) ou bien une langue parlée dans une région avec laquelle le pays entretient, pour une raison ou une autre (échanges commerciaux, jumelage de villes), des relations particulières.

Dans de nombreux pays, les élèves ont la possibilité d'apprendre trois à quatre langues à un certain niveau de l'enseignement secondaire. Le nombre de langues proposées est défini par les responsables de l'élaboration des programmes mais le nombre de langues optionnelles effectivement étudiées dépend du choix de chaque élève et de ses parents. Des conseils et une information doivent être fournis aux parents pour leur permettre de faire de bons choix.

La possibilité d'apprendre des langues nouvelles, en particulier des langues moins fréquemment étudiées, suscite de la curiosité et parfois même de grandes attentes chez les apprenants. L'enseignement de langues doit donc être soigneusement planifié, afin de ne pas décevoir les attentes des enfants, des jeunes et de leurs parents (Blondin *et al.*, 1998). L'enseignement d'une langue doit faire l'objet de préparations adéquates si l'on souhaite qu'il se poursuive.

Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne insistent tous deux sur l'importance d'un démarrage précoce de l'apprentissage des langues. Des expériences positives d'apprentissage précoce ont été menées dans l'ensemble de l'Europe. Plus la qualité de l'enseignement est élevée et plus l'enseignant est adapté à ce rôle et plus ces expériences sont réussies. Le fait de commencer l'apprentissage des langues de bonne heure allonge également d'autant la durée d'étude des langues. La première langue étrangère apprise ouvre la voie à l'apprentissage d'autres langues. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de la première langue étrangère demande généralement plus de temps que celui de la deuxième et de la troisième. Il en va ainsi, tout au moins, lorsque la première langue étrangère étudiée n'appartient pas à la même famille linguistique que la langue maternelle de l'enfant (ce qui est le cas des enfants ayant le finnois pour langue maternelle). Il s'agit dans une certaine mesure d'une question de sensibilisation aux langues qui peut ensuite aider l'apprentissage d'une ou même de plusieurs langues nouvelles. Ce premier apprentissage facilitera ensuite l'apprentissage d'une langue de moindre diffusion.

Les élèves qui étudient une langue pendant une longue période développent souvent un intérêt pour les pays dans lesquels cette langue est parlée. C'est pourquoi il est important que la première langue, qui sera la mieux maîtrisée, ne

soit pas la même pour tous et que partout en Europe, on puisse trouver des citoyens, des salariés et des travailleurs bénévoles capables de communiquer avec les individus et les communautés parlant des langues européennes de moindre diffusion.

De nombreuses raisons peuvent dicter le choix du niveau auquel est enseignée une langue étrangère. Les facteurs décisifs sont la qualité et le niveau des compétences linguistiques recherchées. L'expérience montre que plus le contact avec la langue étudiée est fréquent, meilleurs sont les résultats de l'apprentissage. Le nombre d'heures de cours de langue hebdomadaires varie généralement de deux à quatre. Un élève ayant à choisir entre apprendre une langue et apprendre plusieurs langues, dont une langue de moindre diffusion, peut opter en faveur de la deuxième possibilité. L'expérience montre qu'une fois qu'un élève s'est approprié diverses stratégies d'apprentissage avec une première langue, il ne lui est plus nécessaire de consacrer autant de temps à l'apprentissage de la suivante. Et une langue étrangère est d'autant plus facile à apprendre qu'elle appartient à la même famille linguistique que la langue de l'élève. Les méthodes utilisées pour apprendre une deuxième ou une troisième langue peuvent varier si l'objectif est d'optimiser l'utilisation du temps d'étude en relation avec des objectifs définis. Le Conseil de l'Europe travaille sur ce problème et, en particulier, sur le développement de méthodes d'enseignement adaptées à l'apprentissage des langues apparentées.

Le monde d'aujourd'hui offre de nombreuses possibilités de compléter l'enseignement de langue obligatoire et systématique avec des situations réelles d'utilisation de la langue, dans les médias par exemple. L'apprentissage des langues est aussi facilité par le progrès rapide des technologies de l'information et de la communication. Les contacts directs, les divers moyens de communication (téléphone, télégramme, télex, télécopie, courrier électronique, bases de données) et les médias (radio, télévision, presse écrite) favorisent tous le développement des compétences linguistiques. Il existe en outre de nombreux moyens d'apprentissage en dehors de la classe tels que les échanges de lettres entre correspondants, les visites d'élèves et/ou d'enseignants, les échanges d'élèves, les jumelages d'écoles, les projets conjoints entre écoles et les stages. Un enseignement de nature systématique est bien entendu nécessaire mais il n'est pas obligatoire que celui-ci ait lieu en classe. Il devrait être possible, par conséquent, de réduire le nombre global d'heures de cours consacrées à l'apprentissage d'une langue à l'école, ce qui laisserait du temps pour d'autres langues ou d'autres matières, tout en maintenant les performances au même niveau. C'est ce que montre, en tout cas, l'expérience que nous avons acquise dans l'enseignement d'une langue moins fréquemment étudiée, à l'aide notamment de la télévision, de la radio et de l'Internet. Certains élèves réussissent aussi à acquérir de bonnes compétences linguistiques sans enseignement formel. Ils sont cependant l'exception car, pour parvenir à ce résultat, une première expérience d'apprentissage d'une langue, des matériaux d'enseignement adaptés, un niveau élevé de motivation et une très forte détermination sont nécessaires.

Pour que l'élève puisse parvenir à une bonne maîtrise fonctionnelle d'une langue de moindre diffusion, ou tout au moins acquérir une bonne base en vue d'études ultérieures, les périodes d'enseignement et d'étude doivent être d'une durée suffisante. L'apprentissage d'une langue dépend de nombreux facteurs (proximité linguistique avec la langue maternelle de l'élève, aptitudes à l'acquisition des langues, maturité intellectuelle et motivation). Des centaines d'heures d'étude sont nécessaires pour maîtriser une langue. Si l'objectif visé est plus modeste, le temps nécessaire sera naturellement moins important. Il convient d'être réaliste au sujet des résultats à attendre de l'enseignement d'une langue. Même lorsque ne sont visées que des « compétences partielles », par exemple la capacité à lire la langue en question ou à la parler suffisamment pour pouvoir faire face à certaines situations de la vie quotidienne, il est conseillé d'enseigner des rudiments de grammaire et de syntaxe, c'est-à-dire les structures élémentaires de la langue, car la connaissance de ces structures est indispensable à toute communication. Et cela demande du temps.

On peut dire, sur la base de l'expérience et en simplifiant quelque peu, que les premières étapes de l'apprentissage d'une langue prennent entre 100 et 150 heures. Pendant cette période, l'apprenant peut acquérir les premières compétences sur lesquelles pourra s'appuyer le travail plus approfondi de l'étape suivante. Ces compétences de base permettent à l'apprenant de se faire comprendre oralement dans des situations prévisibles de la vie quotidienne, par exemple pour se présenter, commander un repas ou acheter des billets. La communication reste à ce niveau encore lente et ponctuée d'hésitations et le locuteur doit souvent recourir à des moyens d'expression non verbaux. Sa prononciation n'étant évidemment pas conforme à la norme, la compréhension nécessite par conséquent un effort particulier. Le message n'est pas nécessairement compris de manière immédiate. A ce niveau, l'élève peut *comprendre* des phrases simples portant sur des thèmes familiers mais les notions plus complexes restent hors de sa portée. L'élève peut également *écrire* certaines phrases élémentaires. Les compétences linguistiques étant limitées, le message aussi est simple et bref. L'élève est encore capable de *saisir le sens général* d'un texte simple et de retenir certaines idées individuelles de textes portant sur des questions générales. Le *lexique* passif reste limité à des situations précises de la vie quotidienne. L'apprenant ne peut encore faire un usage polyvalent des *structures élémentaires de la langue* et emploie les mots qu'il connaît à l'intérieur de formes syntaxiques arbitraires.

Malgré ces limites, l'apprenant dispose déjà à ce niveau de certaines capacités dans les domaines de l'expression orale, de la compréhension orale, de l'expression écrite et de la compréhension à la lecture et maîtrise certaines structures ainsi qu'un vocabulaire réduit. Il lui est ensuite loisible, sur cette base, de développer des compétences plus avancées dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. On peut dire de cette première étape de l'apprentissage d'une langue qu'elle porte sur les « compétences élémentaires ». Pour parvenir à une maîtrise plus avancée de la langue, plusieurs centaines d'heures supplémentaires sont nécessaires. Il convient également de noter, comme on l'a déjà indiqué, que tout contact avec la langue en dehors de la classe favorise le

développement des compétences de l'apprenant en réduisant le temps nécessaire pour atteindre un niveau plus avancé.

Les données de la recherche sur l'apprentissage des langues ne permettent pas d'établir s'il est préférable que la première langue étrangère soit une langue facile ou une langue difficile. Il n'est pas non plus possible de répondre sans ambiguïté à la question de savoir si certaines langues – s'il en existe – sont plus faciles ou plus difficiles à apprendre que d'autres. De bons résultats ont été obtenus dans l'enseignement et l'apprentissage du latin, de l'allemand et du français dans des contextes où la maîtrise de ces langues était un critère essentiel de réussite, bien que la grammaire de ces langues soit considérée comme complexe par les apprenants. L'expérience montre que la maîtrise de deux langues proches demande moins de temps que celle de deux langues appartenant à des familles linguistiques différentes. Ceci semble indiquer qu'il est plus gratifiant d'apprendre une langue proche, même s'il s'agit d'une langue de moindre diffusion (l'estonien pour les Finlandais, par exemple, ou le biélorusse pour les Tchèques, ou encore le flamand ou le danois pour les Allemands et inversement).

Le degré de difficulté d'une langue varie également en fonction des individus : la motivation et l'attitude à l'égard des locuteurs de la langue en question sont des facteurs importants de ce point de vue. Certaines études ont d'ailleurs montré que l'apprentissage d'une langue favorise le développement d'attitudes positives à l'égard des locuteurs de cette langue. Une étude comparative consacrée aux attitudes des individus ayant appris des langues étrangères et de ceux qui n'ont suivi aucune formation en langues a montré, par exemple, que même des études de langues de courte durée ont un effet positif de cette nature (Sajavaara, 2000).

Bref, il est souhaitable que chaque élève puisse apprendre le plus grand nombre possible de langues à l'école et qu'au moins une de ces langues, peut-être, soit une langue de moindre diffusion. Une personne ayant appris pendant sa jeunesse les rudiments de plusieurs langues pourra ensuite développer sur cette base diverses compétences linguistiques utiles à une époque ultérieure de sa vie. Ceci montre bien l'importance de l'enseignement des langues vivantes à l'école.

6. Apprenants adultes

Il est aussi possible d'apprendre des langues nouvelles à une étape plus tardive de la vie lorsque existe pour cela une motivation suffisante, notamment lorsque la maîtrise d'une langue est considérée comme nécessaire à l'intégration sociale ou importante pour des raisons personnelles, professionnelles ou autres.

L'enseignement de langues à l'école ne saurait à lui seul, quelle qu'en soit la qualité, permettre à un individu d'acquérir l'ensemble des compétences linguistiques dont il aura besoin tout au long de sa vie. C'est pourquoi il est important de perfectionner ces compétences par la suite dans certains domaines nécessaires pour suivre une formation ou occuper un emploi et même d'être prêt à apprendre une nouvelle langue à l'âge adulte.

Les adultes, semble-t-il, aiment apprendre des choses nouvelles à l'aide de méthodes nouvelles mais préfèrent en général revenir aux anciennes méthodes lorsqu'ils doivent réapprendre des choses étudiées précédemment. Les méthodes d'enseignement des langues utilisées il y a quelques décennies étaient cependant assez peu efficaces, tout au moins du point de vue des aptitudes à la communication. Pour un enseignant de langue, l'élève d'âge mûr représente un défi car les adultes n'aiment pas en général perdre du temps pour des choses qui ne leur en semble pas valoir l'effort. Ils exigent des résultats rapides et divers tests de niveau peuvent être utiles pour ponctuer leurs progrès. Les apprenants adultes sont aussi souvent plus critiques que les enfants à l'égard de leurs propres résultats, ce qui accroît les risques d'abandon.

Les facteurs les plus importants pouvant influencer sur l'apprentissage des langues sont notamment la réussite générale dans les études, les capacités linguistiques, la motivation individuelle, le degré de similitude entre la ou les langues connues de l'apprenant et la langue étudiée, le nombre et la qualité des possibilités d'apprentissage existantes, la qualité de l'enseignement et le niveau des tests. Les adultes sont plus fortement motivés à apprendre une langue dans le cas où leur employeur exige un certificat d'aptitudes linguistiques ou lorsque leur travail les met en contact avec des locuteurs de langues étrangères et notamment de langues de moindre diffusion.

Les adultes ont également besoin d'opportunités différentes pour apprendre de nouvelles langues. Des études ont montré que dans les petites entreprises, il est parfois nécessaire qu'une personne puisse parler plusieurs langues, y compris certaines langues de moindre diffusion. Les centres et associations de formation des adultes, ainsi que d'autres institutions publiques et privées, jouent un rôle important dans la diffusion des connaissances sur les « petites » langues. Par ailleurs, les ambassades, les centres culturels et les associations d'amitié entre pays sont souvent prêts à fournir des informations sur les possibilités d'apprentissage de telle ou telle langue ou même à organiser eux-mêmes des cours. Les opérations de jumelage entre villes incluent parfois aussi des activités d'apprentissage linguistique (Lefranc, 2001). On connaît également des expériences positives de cours intensifs organisés par des entreprises, de coopération avec des centres de formation professionnelle pour demandeurs d'emploi et de programmes de stages transfrontaliers. Pour favoriser l'apprentissage d'une « petite » langue, il est en outre souhaitable que le contenu de l'enseignement soit en relation avec le travail et la vie quotidienne des apprenants (Raasch, 1998).

Pour établir des comparaisons entre les compétences linguistiques des adultes, on peut se servir des informations existantes sur l'équivalence entre différents tests de langue et l'identification de ces compétences est facilitée par l'échelle d'aptitudes du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ce système est particulièrement adapté pour comparer les diplômes ou certificats concernant des langues de moindre diffusion et permet d'identifier les compétences, quelle que soit la manière dont celles-ci ont été acquises. En outre, le Conseil de l'Europe a récemment mis au point un « Portfolio européen des langues » qui est utile pour aider les apprenants en langues de différentes régions

d'Europe à garder trace des compétences linguistiques qu'ils ont acquises. Ce Portfolio est de plus en plus utilisé par les organisateurs de programmes de cours de langues en relation avec la planification de l'enseignement et la délivrance des diplômes.

7. Politiques linguistiques et politiques d'enseignement des langues

Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont investi de manière systématique des ressources aussi bien matérielles qu'intellectuelles dans l'enseignement des langues, notamment des langues de moindre diffusion. Dans les régions frontalières de l'ensemble de l'Europe, divers projets linguistiques transfrontaliers ont été mis en place. Les programmes scolaires sont souvent assez souples pour offrir toute une gamme d'options pour l'apprentissage des langues à différents niveaux de la scolarité. Les élèves ont la possibilité de choisir différentes langues comme première, seconde ou même troisième langue étrangère. L'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol occupent une bonne place dans l'enseignement de langues vivantes mais il existe aussi des exemples intéressants de langues de moindre diffusion proposées à différentes étapes de la scolarité.

Les langues de moindre diffusion doivent être utilisées le plus possible dans les médias et d'autres situations publiques. Ceci permet de sensibiliser le public à l'écoute de langues moins fréquemment entendues et à l'inciter à chercher à reconnaître et à apprendre au moins certains mots et phrases. Il s'agit là d'une expérience que nous avons tous faite, en particulier dans le cas de langues apparentées. Il est beaucoup plus facile à quiconque connaît déjà une langue germanique, romane, slave ou scandinave d'apprendre une autre langue de la même famille. Une politique des médias visant à assurer la présence d'une langue sous le plus grand nombre de formes et dans le plus grand nombre de contextes possibles a donc ici un rôle à jouer (Raasch, 1998). Dans les régions transfrontalières, l'apprentissage linguistique est favorisé par les contacts quotidiens et les fréquentes occasions d'utiliser une autre langue (publicité, journaux, médias).

La coopération transfrontalière, en particulier les programmes d'échange d'étudiants et les perspectives d'étude et d'emploi qu'elle offre, peut aussi encourager les individus à apprendre la langue de leurs voisins. Le choix d'une langue de moindre diffusion doit être soutenu par des incitations concrètes. Les programmes d'apprentissage précoce des langues, les projets d'enseignement bilingues et les cours et programmes intensifs créent aussi des conditions favorables à une diversification des programmes de langues par l'inclusion de « petites » langues. Il est vrai que les parents peuvent avoir du mal à accepter que leurs enfants commencent l'apprentissage des langues étrangères par une langue voisine de moindre diffusion ou même par une langue minoritaire. Ceci est particulièrement vrai dans les situations où la maîtrise d'une telle langue n'est pas valorisée par la communauté locale et où ses locuteurs sont perçus comme étant d'un statut social inférieur.

Des campagnes nationales et régionales d'information ont été mises sur pied afin d'aider à dépasser de telles attitudes et de permettre les contacts directs avec les familles des élèves. Parfois, le groupe d'apprenants d'une langue de moindre diffusion inclut une personne dont c'est la langue maternelle, ce qui est un atout très important. D'une manière générale, les individus sont de plus en plus sensibles à l'objectif du maintien des identités culturelles et linguistiques. Cet objectif inclut la nécessité d'assurer l'accès des individus à un enseignement de la langue de leur communauté d'origine, les langues des immigrants étant souvent des langues de moindre diffusion.

Certains pays ont lancé des projets de sensibilisation dans lesquels l'apprentissage des langues commence au niveau de la maternelle ou du primaire avec l'introduction de plusieurs langues. Le but est de sensibiliser l'enfant au plurilinguisme. L'expérience acquise montre que ce type d'enseignement permet d'ouvrir la voie au multilinguisme et au multiculturalisme à un degré qui n'est pas possible lorsque le choix des langues est laissé entièrement aux parents. La liberté de choix semble favoriser les langues de grande diffusion (Blondin *et al.*, 1998).

8. L'enseignement dans une langue étrangère

L'enseignement dans une langue étrangère, ou enseignement intégré de contenu et de langue (*CLIL – Content and Language Integrated Learning*), peut être considéré comme une notion générique pouvant s'appliquer aussi bien à l'enseignement d'une matière au moyen d'une langue étrangère ou à l'utilisation occasionnelle d'une langue étrangère dans l'enseignement d'autres matières. Cette notion s'applique également à l'enseignement bilingue. Les pays d'Europe centrale et orientale sont généralement des pays de langues de moindre diffusion et ils pourraient bénéficier de la mise en œuvre de ce type d'enseignement. En Estonie, pays officiellement monolingue qui comprend une importante minorité russophone, par exemple, les parents russophones peuvent mettre leurs enfants dans une école maternelle de langue estonienne afin que leurs enfants apprennent à maîtriser la langue principale du pays. Il existe aussi dans ce pays des possibilités de scolarisation en estonien pour les enfants russes.

L'enseignement dans une langue étrangère est également adapté à l'enseignement d'élèves plus âgés, en particulier dans l'enseignement professionnel, et peut permettre un nouveau départ par l'apprentissage de langues de moindre diffusion dans le cas où un élève n'a pas eu précédemment de bons résultats en langues. L'apprentissage d'une nouvelle langue de moindre diffusion peut être plus motivant que celui d'une langue de diffusion mondiale, non seulement parce que la maîtrise d'une telle langue est quelque chose d'un peu exotique, mais aussi parce qu'elle est pour ceux qui la parlent un moyen de se distinguer des autres. Par ailleurs, l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère peut constituer une approche nouvelle bienvenue pour les élèves ayant eu certaines expériences d'apprentissage négatives.

L'enseignement dans une langue étrangère peut aussi être adopté dans le cadre de programmes de cours de courte durée, en préparation de projets transfrontaliers,

et d'échanges d'élèves (échanges réels ou virtuels). Le recours à cette méthode nouvelle peut être utile pour s'attaquer de manière indirecte à certains problèmes légués par l'histoire ainsi qu'à certains préjugés. Celle-ci permet d'« apprendre en faisant », de renforcer la confiance des élèves dans leurs contacts avec les locuteurs d'une langue de moindre diffusion et de développer en général certaines attitudes tout en communiquant des informations aux élèves. Dans le cas des apprenants adultes, l'enseignement peut porter directement sur les capacités de communication dont ils ont besoin sur leur lieu de travail. Les écoles des régions frontalières peuvent aussi offrir des cours transfrontaliers sur des thèmes d'intérêt commun.

L'avantage méthodologique de l'enseignement dans une langue étrangère est qu'il libère l'enseignement des langues des méthodes traditionnelles. Dans ce type d'enseignement, par exemple, la signification d'un mot inconnu peut être inférée du contexte dans lequel celui-ci est utilisé. Les élèves sont encouragés à travailler de manière indépendante en se servant de dictionnaires, par exemple, à rechercher certains mots et sens clés dans un texte et à identifier séparément ou en groupe certains mots ou phrases dans un contexte particulier. L'enseignement intégré de contenu et de langue favorise tout particulièrement l'autonomie de l'apprenant. En outre, les élèves dont la langue d'enseignement est la langue maternelle peuvent contribuer de manière intéressante à l'enseignement.

Il existe de nombreuses manières d'enseigner dans une langue étrangère. L'élaboration préalable de modèles adaptés à différentes situations d'enseignement n'est pas nécessaire car celles-ci varient en fait selon les pays et les régions.

9. Quel doit être le processus de décision ?

L'éducation bénéficie souvent d'un financement public. C'est pourquoi il est nécessaire de s'assurer de l'existence d'une volonté politique favorable, au niveau national ou local, à l'enseignement d'une langue de moindre diffusion. Il est également utile d'établir quels seront les besoins en termes de soutien et les possibilités existantes de ce point de vue.

La volonté politique peut prendre diverses formes. Les décideurs peuvent par exemple confier l'élaboration du programme d'enseignement de langues à un groupe de spécialistes. Ceci permet aux décideurs de piloter et de contrôler la planification de l'enseignement. Certaines limites et conditions peuvent être imposées au travail du groupe de spécialistes. On peut exiger, par exemple, du programme d'enseignement qu'il favorise le maintien du statut de certaines langues de moindre diffusion, telles que celles des régions ou pays voisins. Une attention particulière doit également être accordée aux conditions spécifiques de chaque région et à la nécessité d'assurer aux élèves la possibilité de continuer à étudier la même langue d'une classe à une autre. Le groupe de spécialistes pourrait aussi être chargé de déterminer les besoins linguistiques du pays, de la région ou de la ville en relation avec les politiques culturelles, les relations internationales, certaines relations commerciales spécifiques ou d'autres besoins du marché de l'emploi.

Les décideurs disposent pour atteindre ces objectifs de trois types d'instruments, comme le montre la figure 1 ci-dessous : des instruments juridiques et réglementaires (législation, directives, décisions administratives), des instruments financiers et des instruments d'information – le bâton, la carotte et le sermon.

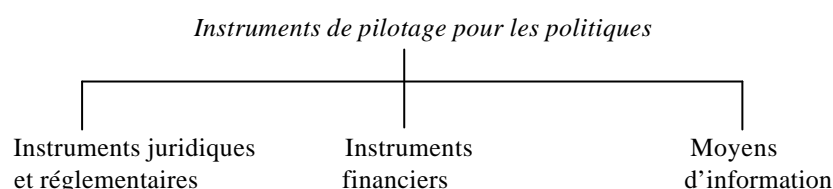


Figure 1. Instruments de pilotage pour les politiques (Vedung, 1998)

L'inclusion d'une langue dans le programme d'une ou de plusieurs écoles exige une intervention législative ou réglementaire, l'adoption de directives ou d'autres décisions de nature politique. Elle nécessite également le déblocage de ressources financières pour le personnel enseignant, la mise en place d'équipements et de locaux, l'élaboration de matériaux pédagogiques et la diffusion d'informations en direction des différents acteurs concernés.

Les propositions mises en avant par le groupe de spécialistes auront d'autant plus de chances d'être appliquées qu'un large éventail de domaines et de secteurs (enseignement des langues, recherche, politiques de l'éducation et élaboration des programmes) sera représenté en son sein, selon les besoins de chaque pays ou de chaque région. Il est aussi préférable que la personne assurant la présidence du groupe soit un haut fonctionnaire national ou régional/local. Ceci aidera à garantir la mise en œuvre des propositions en cas de modification de l'équilibre politique. Ces remarques s'appliquent également à l'enseignement des langues de moindre diffusion.

On trouvera ci-après un exemple de schéma de développement d'un programme qui pourra servir notamment aux discussions préliminaires.

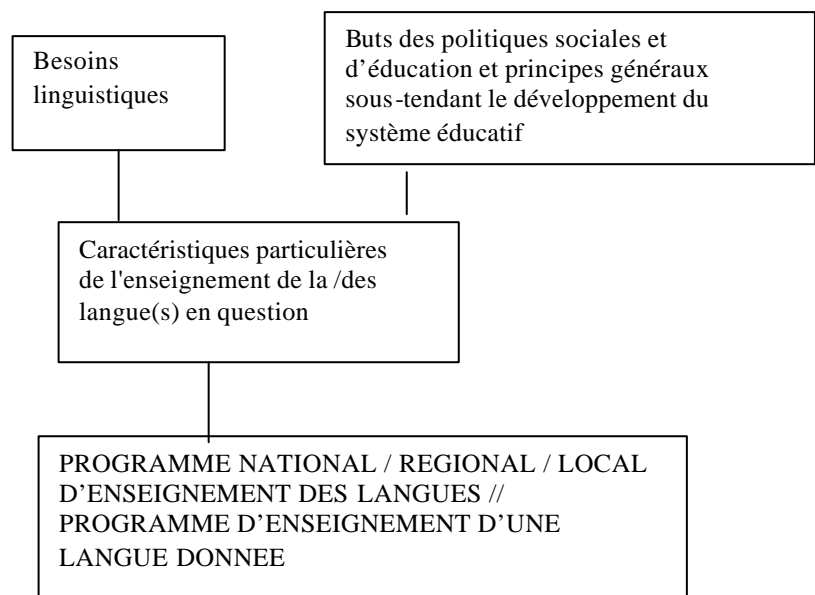


Figure 2. Eléments clés du développement d'un programme d'enseignement des langues

Comme le montre la figure 2, le développement d'un programme peut partir des besoins linguistiques et des buts des politiques sociales et éducatives. Les besoins linguistiques peuvent être établis au moyen d'études spécifiques. Les données d'enquête seraient dans ce cas l'élément essentiel alors que dans le cas des politiques sociales et éducatives, la volonté et l'appréciation des décideurs sont déterminantes. Il n'est ni utile ni nécessaire de développer des programmes linguistiques reposant uniquement sur l'opinion de spécialistes car le point de vue et l'engagement des hommes politiques sont des facteurs décisifs. La question de l'enseignement des langues, en effet, met aussi en jeu certaines relations internationales. Les propositions doivent donc à la fois répondre aux besoins linguistiques existants et être le produit d'une volonté politique. Elles doivent tenir compte de certains aspects particuliers de l'apprentissage des langues (contenu et aspects culturels). Le groupe de spécialistes peut également fournir un avis sur les instruments nécessaires à la mise en œuvre du programme d'enseignement. Les propositions peuvent aussi porter sur certains facteurs clés tels que les disponibilités du point de vue du personnel enseignant et des matériaux pédagogiques.

Les langues se trouvent comme on le sait dans des situations différentes du point de vue des programmes d'enseignement et de la communication. Toutefois, une division du travail constructive entre elles est possible. C'est ainsi que, dans le programme de langues d'un élève, une langue de moindre diffusion pourra accompagner une grande langue internationale comme par exemple l'anglais, le français, l'allemand ou l'espagnol. La langue de moindre diffusion, cependant, nécessitera souvent un programme d'enseignement spécifique mettant en valeur la maîtrise de certains aspects particuliers de cette langue.

Toute discussion au sujet des langues à inclure dans les programmes de langues doit porter sur tous les niveaux de l'enseignement général, de l'enseignement professionnel et de l'enseignement pour adultes car, pour acquérir la maîtrise d'une langue, la continuité de l'apprentissage est essentielle. Une attention particulière doit être accordée au maintien de la continuité de l'enseignement dans le cas des « petites » langues, moins fréquemment étudiées ; l'apprentissage d'une langue ne doit pas être remis en cause par un changement d'école. L'enseignement et la formation professionnels doivent aussi permettre aux élèves de commencer l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues nouvelles et de poursuivre celui d'une langue de moindre diffusion étudiée dans la scolarité antérieure. Les universités devraient rendre obligatoire pour tous les étudiants l'étude d'une ou de plusieurs langues, en mettant particulièrement l'accent sur l'enseignement de langues à des fins spécifiques.

L'expérience montre qu'un enseignement de qualité contribue à maintenir l'intérêt pour une langue de moindre diffusion. Ceci ne veut pas dire qu'il faut s'abstenir d'organiser des programmes d'enseignement de durée limitée dans une « petite » langue à l'intention de groupes d'élèves enthousiastes mais ces programmes doivent, eux aussi, être soigneusement conçus et l'ensemble des acteurs concernés doit être informé de leur durée, ainsi que des objectifs poursuivis.

Plusieurs spécialistes ont mis au point des modèles pouvant servir à la planification et à la formulation des politiques linguistiques et des programmes d'enseignement des langues à long terme (cf. Kaplan et Baldauf, 1997 ; Takala, 1972/1998 ; Piri, 2001).

10. Rôles des différents acteurs concernés par les programmes de langues

Le processus de décision peut exiger, selon la législation en vigueur et le degré de centralisation de l'administration, que le programme d'enseignement des langues soit soumis au préalable au parlement ou aux conseils régionaux ou locaux. Ces organes politiques peuvent définir les grandes lignes des politiques et adopter des résolutions sur différentes questions telles que l'opportunité de promouvoir l'enseignement de langues de moindre diffusion, le choix des langues dont l'enseignement doit être soutenu et à quel niveau, les moyens d'encourager les élèves à étudier des « petites » langues et l'utilité d'un recours à l'information ou à la législation pour atteindre ces objectifs. Lorsque le programme d'enseignement d'un pays ou d'une région comprend à la fois des « grandes » et des « petites » langues, la stratégie la plus productive doit viser à la réciprocité dans l'enseignement des langues. Dans une communauté où sont parlés l'allemand et le néerlandais, par exemple, cela voudra dire que les locuteurs germanophones apprennent le néerlandais et les locuteurs néerlandophones apprennent l'allemand.

Les employeurs peuvent soutenir l'acquisition de langues de moindre diffusion à l'aide d'incitations salariales et en organisant des voyages d'étude. Les autorités de l'éducation et les établissements scolaires peuvent se servir des échanges

d'élèves et d'étudiants et d'autres activités semblables à des fins identiques. La compétence dans une langue régionale ou dans une autre langue de moindre diffusion pourrait être incluse dans les compétences requises pour l'accès à certains emplois. Les programmes de développement du personnel pourraient aussi prendre en compte les besoins de formation à certaines « petites » langues. En outre, les activités de formation devraient être utilisées pour vérifier que le personnel répond à certaines exigences de qualité en ce qui concerne les langues. Les administrations locales devraient, elles aussi, considérer les aptitudes linguistiques comme un facteur de qualité et assurer la présence en leur sein d'un nombre suffisant de fonctionnaires parlant les langues minoritaires. Les fonctionnaires nationaux et locaux et les employés du secteur privé devraient être encouragés à utiliser dans la mesure du possible les langues minoritaires. Dans les situations où des interlocuteurs comprennent la langue de l'autre mais ne peuvent la parler, chaque interlocuteur utilisera sa propre langue. Les technologies de l'information et de la communication peuvent favoriser le développement des services d'interprétation.

Le cas échéant, des subventions publiques peuvent aussi être utilisées à cet effet. Le soutien peut prendre la forme de l'attribution d'une aide publique supplémentaire aux communautés bilingues car la mise en place d'un enseignement en deux langues exige un personnel enseignant et des groupes d'enseignement plus nombreux que l'enseignement monolingue. Dans certains cas, des parrainages pourront être trouvés à l'intérieur du pays ou à l'étranger.

Pour développer les services nécessitant des compétences dans une langue minoritaire, le recours à des personnes bénévoles, susceptibles de tirer un profit professionnel ou matériel de ce travail, sous forme de participation à des voyages d'études bon marché ou de dons de livres par exemple, peut également être envisagé.

11. Enseignants

Dans les premières étapes de l'enseignement des langues de moindre diffusion, il peut être nécessaire de travailler avec des enseignants ne disposant pas d'une qualification formelle mais présentant les aptitudes requises, dont l'importance est essentielle. Dans le même temps doivent être offertes des possibilités de recyclage et de formation professionnelle continue (comme, par exemple, les cours de formation à la langue et à la culture finnoises à l'intention des enseignants de retour de l'étranger en Finlande).

Ces enseignants formellement non qualifiés peuvent être des enseignants d'autres langues ayant une maîtrise suffisante d'une « petite » langue ou des personnes disposant de certaines qualifications en matière d'enseignement et ayant pour langue maternelle une langue de moindre diffusion.

Avec le temps, la création d'une filière spécifique de certification pour les enseignants de langues de moindre diffusion peut devenir nécessaire. Le contenu de la formation pourra différer dans une certaine mesure de celui des autres enseignants de langue. En raison des différents contextes éducatifs et du nombre

limité d'enseignants de « petites » langues, il sera peut-être parfois impossible de mettre sur pied un enseignement totalement distinct pour ces futurs enseignants. Dans la définition du contenu de la formation des enseignants, différents groupes de personnes maîtrisant une langue particulière et connaissant bien la ou les cultures concernées peuvent aussi jouer un rôle important dans la formation des enseignants de cette langue.

Les futurs enseignants pourront également produire des matériaux d'usage général et travailler à la conception de lignes directrices pour l'enseignement des langues de moindre diffusion. Les enseignants doivent aussi être formés à l'utilisation des réseaux d'information et aux méthodes de diffusion de matériaux à l'aide de ces réseaux. La terminologie nécessaire à l'enseignement de la langue doit aussi, lorsque existent des lacunes, être complétée par les futurs enseignants et leurs formateurs.

Il peut également être utile dans certains cas de développer chez les futurs enseignants se spécialisant dans l'enseignement de « petites » langues des aptitudes et des compétences suffisamment étendues pour leur permettre de travailler dans d'autres pays ou de travailler avec des immigrants et des migrants de retour au pays. Un système idéal de formation des enseignants devrait permettre, par exemple, à certaines personnes rentrant chez elles après un séjour prolongé à l'étranger d'enseigner la langue de ce pays à des enfants migrants ou leur langue maternelle à des migrants de retour au pays sans aucune formation supplémentaire ou seulement après une formation de courte durée, notamment s'il s'agit de personnes ayant été formées dans un pays hôte à enseigner la langue de ce pays comme deuxième langue ou comme langue étrangère. Ceci doit être rendu possible bien que l'enseignement d'une langue comme langue maternelle ou comme langue étrangère corresponde à des situations très différentes. L'essentiel, ce ne sont pas toujours les compétences linguistiques mais l'aptitude à passer d'une situation à une autre.

12. Matériaux d'enseignement

L'accès à des matériaux pédagogiques adaptés tels que manuels, livres d'exercices, enregistrements et guides pour enseignants, par exemple, est d'une grande aide pour les enseignants. Au cours des dernières années, de plus en plus de matériaux de ce type ont été présentés sous forme électronique.

La publication de matériaux de faible tirage n'est cependant pas toujours possible d'un point de vue économique et ceux-ci ne sont donc pas toujours d'un accès facile. C'est pourquoi les autorités publiques doivent soutenir la production de matériaux d'enseignement spécifiques car l'enseignement de langues de moindre diffusion constitue un élément très important des politiques culturelles et éducatives. Ces matériaux doivent être conçus et rédigés par des professionnels expérimentés. Certaines régions ont recruté un personnel spécialisé en vue de l'établissement de matériaux d'enseignement adaptés à l'enseignement des « petites » langues ou chargé certains spécialistes d'organiser la publication des matériaux en question dans la région. Un tel groupe de spécialistes peut aussi contrôler la qualité des matériaux éducatifs en coopération avec la communauté

de locuteurs concernés. L'élaboration des matériaux d'enseignement et d'apprentissage peut également être réalisée conjointement par deux ou plusieurs pays. Les ambassades peuvent aussi parfois fournir des matériaux d'enseignement.

Les matériaux conçus pour d'autres pays ont en général besoin d'être révisés. L'ensemble des matériaux d'enseignement doivent autant que possible être adaptés de façon à tenir compte de l'âge et des capacités des apprenants. Le contenu des matériaux éducatifs conçus dans un autre pays ou une autre région, c'est-à-dire en relation avec un contexte culturel différent, doit par exemple faire l'objet d'un travail d'édition. Une révision est également nécessaire lorsque des matériaux élaborés à l'intention d'apprenants dont la langue d'étude était la langue maternelle sont utilisés pour l'enseignement de cette même langue comme deuxième langue ou comme langue étrangère.

La question des matériaux d'enseignement et d'apprentissage peut être prise en compte dans la formation des futurs enseignants de «petites» langues. Des modules consacrés à la conception et à la publication de matériaux d'apprentissage peuvent, par exemple, être inclus, selon les situations, dans la formation initiale ou continue des enseignants. Ce type d'expérience permettra aux futurs enseignants d'acquérir des compétences supplémentaires et de faire preuve d'une plus grande créativité et flexibilité dans leur travail. Les enseignants de langues de moindre diffusion peuvent aussi former des groupes de mise en commun des ressources. Leurs diverses aptitudes et compétences pourront ainsi être mises au service de la réalisation de matériaux d'enseignement, à l'aide notamment des technologies de l'information et de la communication. Il existe par ailleurs une demande croissante de matériaux adaptés à l'étude individuelle, surtout pour les adultes.

La question des matériaux pédagogiques peut être une source de complication pour l'enseignement si elle n'est pas prise en compte au niveau de l'élaboration du programme d'enseignement. On peut trouver des matériaux adaptés dans des journaux, des brochures et autres sources d'information. Il est parfois possible de recourir à des parrainages ou à d'autres formes d'aide pour la compilation des matériaux. On peut également se servir de cartes postales, de lettres, de tickets de bus et de billets de théâtres qui contiennent un vocabulaire utile en provenance directe de la région ou du pays où est parlée la langue étudiée.

La Norvège offre un exemple intéressant de production de matériaux d'enseignement. En 1999, le ministère norvégien de l'éducation a lancé un projet d'une durée de trois ans pour la réalisation de matériaux d'enseignement d'une «petite» langue (le finnois comme langue étrangère dans l'enseignement général). Les matériaux en question seront disponibles sous forme électronique sur le réseau Internet. Le choix de la forme électronique était lié au fait que les enseignants concernés travaillaient dans des écoles très éloignées les unes des autres. Les matériaux ont fait l'objet d'un travail de coopération entre huit enseignants qui devaient tenir compte de la situation géographique et culturelle des groupes d'apprenants de la langue. Les enseignants concernés travaillent en effet dans différentes régions du nord de la Norvège, de Suède et de Russie. Les

élèves sont actuellement au nombre de 1000. Les enseignants ont réalisé les matériaux parallèlement à leur travail en classe et une aide financière a été débloquée pour réduire leur charge d'enseignement (de 50%). Les matériaux en question sont également accessibles aux enseignants et aux apprenants d'autres pays (<http://skolenettet.ls.no>).

Les enseignants de langues de moindre diffusion ne doivent pas résoudre isolément le problème des matériaux d'enseignement. Le travail effectué par d'autres en ce domaine doit bénéficier de la plus large diffusion. La plus grande récompense pour un enseignant est de voir ses anciens élèves élargir les frontières existantes en tant que nouveaux locuteurs d'une « petite » langue.

13. Un exemple concret de projet d'enseignement d'une langue de moindre diffusion

On trouvera ci-dessous une présentation détaillée d'un projet transfrontalier finno-russe.

Cas : L'école finno-russe de l'est de la Finlande

Contexte : Les autorités et les hommes politiques finnois s'efforcent depuis 30 ans d'encourager les élèves finnois à choisir le russe comme première langue étrangère. Le russe est considéré en Finlande comme une langue difficile et d'un statut peu élevé en tant que langue d'immigrants. Toutefois, certains aspects de la culture russe, notamment les chants et des éléments du folklore, sont très appréciés en Finlande.

Les autorités locales disposent en Finlande d'une assez large autonomie. L'Etat finance les écoles privées et les écoles municipales selon des principes identiques à l'échelon national. Les élèves bénéficient généralement des mêmes avantages (cantine, par exemple) dans toutes les écoles.

En 1995, le ministère finnois de l'éducation a lancé un programme visant à faire des connaissances et compétences liées aux relations transfrontalières avec la Russie l'un des atouts de la Finlande au sein de l'Union européenne. Une partie importante de ce programme était consacrée au développement de la compétence de la langue russe. Le ministère de l'éducation a invité les autorités de l'éducation de trois villes frontalières, Lappeenranta, Joensuu et Imatra, à débattre de l'opportunité de la création d'une école finno-russe dans l'est de la Finlande.

A la suite de ces discussions, le ministère de l'éducation a institué une commission de planification en vue de la création de l'établissement scolaire en question. Cette commission était composée de membres nommés par les municipalités concernées et de spécialistes des politiques éducatives. L'un d'eux était un enseignant de langue qualifié disposant d'une expérience dans l'élaboration de programmes d'enseignement des langues. La commission comprenait également un fonctionnaire de la Commission nationale de l'éducation chargé de l'enseignement de la langue russe en Finlande. Elle avait pour mandat de réfléchir à la création d'un établissement scolaire incluant les

niveaux du primaire, ainsi que du premier et du deuxième cycles du secondaire, de formuler une proposition au sujet du mode de gestion de l'école (privé ou municipal), d'élaborer les amendements législatifs nécessaires, de définir les besoins en matière d'enseignement de la langue russe et d'autres exigences liées à la coopération transfrontalière et enfin d'établir les prévisions des dépenses qu'entraînerait la réalisation du projet.

La commission a proposé la création dans les trois villes d'unités scolaires pour les classes de niveau 5 à 9 (élèves de 11 à 15 ans), la localisation de l'établissement du deuxième cycle du secondaire (classes de niveau 10 à 12) devant être décidée ultérieurement. Les activités d'enseignement de l'école seraient axées prioritairement sur les compétences commerciales et la maîtrise du russe, qui sera enseigné comme langue étrangère cinq heures par semaine dans la classe de niveau 5, le nombre d'heures de cours de russe diminuant progressivement les années suivantes. Certaines matières seraient en outre enseignées en russe.

Au moment de leur admission à l'école finno-russe, les élèves auront étudié l'anglais depuis la classe de niveau 3 (c'est-à-dire à partir de l'âge de 9 ans). Le suédois, dont l'étude est obligatoire pour tous les élèves en Finlande, et l'allemand seraient des langues optionnelles. L'école sera conçue avant tout pour des élèves de langue finnoise mais quelques élèves russophones y seront également admis. L'école servira de centre régional de ressources sur la langue et la culture russes et s'efforcera le plus possible de commercialiser certains services auprès des entreprises locales.

Les décisions politiques ont été prises conformément aux propositions de la commission. Le Parlement finnois a adopté les amendements nécessaires (principalement afin de pouvoir faire du suédois une langue optionnelle) et les trois villes concernées ont pris les décisions nécessaires. Un programme détaillé a été conçu par la Commission nationale de l'éducation et les autorités locales de l'éducation. Le fonctionnaire de la Commission nationale chargé de l'enseignement du russe a été nommé président du comité de direction de l'école. La plupart des élèves ont déjà étudié l'anglais ou le russe pendant deux ans au moment de leur entrée à l'école finno-russe, où l'enseignement des deux langues tient compte de leurs études antérieures. Les élèves peuvent également étudier l'allemand et le suédois comme langues optionnelles. L'école a ouvert ses portes en 1997.

L'établissement du deuxième cycle du secondaire, dont la durée est de trois ans, ouvre en 2002. Les études dans cet établissement conduiront à l'examen national de fin d'études secondaires comme tous les autres établissements du deuxième cycle du secondaire en Finlande. Aucune décision n'a encore été prise au sujet des changements qui devront être introduits dans le contenu de cet examen pour les élèves de l'école finno-russe (au moins en ce qui concerne le suédois comme langue optionnelle). Le deuxième cycle du secondaire sera aussi enseigné dans les trois villes, les parents des élèves n'étant pas prêts à envoyer leurs enfants dans une autre ville, bien que cela aurait permis de regrouper les activités d'enseignement. Les modalités particulières d'enseignement de cette école,

notamment en ce qui concerne l'enseignement de plusieurs matières en russe, prennent généralement la forme d'un enseignement à distance simultané dans les trois localités.

Le résultat est que nombre d'élèves est en général suffisant pour former une classe. Toutes les candidatures sont acceptées. La plupart des élèves étudie le suédois car aucune décision n'a encore été prise au sujet de l'exemption de l'épreuve obligatoire de suédois dans l'examen de fin d'études secondaires. L'école n'a pas encore commencé à offrir ses services au niveau local, qui concerneront surtout les élèves du secondaire, et la mise en œuvre initiale du projet a nécessité un très long travail de préparation. L'école comprend à la fois des enseignants de langue russe et de langue finnoise dans les différentes matières mais le manque d'enseignants russophones qualifiés se fait sentir. Les deux groupes d'enseignants ont participé à une formation continue. Le gouvernement a accordé chaque année des subventions supplémentaires ; les initiatives de parrainage sont demeurées d'un niveau modeste.

Les contacts commerciaux et individuels avec la Russie se sont développés au cours des dernières années. Des relations de coopération ont été établies dans le domaine de la langue et de la culture russes et de leur enseignement, notamment sous la forme de séjours d'étude et d'échanges.

Dans le cadre de ce projet transfrontalier, les autorités de l'éducation de Lappeenranta, d'Imatra, de Joensuu et de Vyborg (Russie) ont signé un accord de coopération pour le développement de programmes d'enseignement dans plusieurs matières (littérature, mathématiques, arts et sciences sociales) et l'échange de matériaux d'enseignement. La prochaine étape prendra la forme d'échange d'élèves et d'étudiants. La coopération bénéficie du côté finnois du soutien des parents et des entreprises locales. Toutefois, la nécessité d'obtenir un visa pour entrer et sortir de Russie constitue un problème.

On pourra obtenir des informations plus détaillées sur ce projet en contactant :
Mme Leena Luostarinen, Chef d'établissement, Ecole finno-russe de l'est de la Finlande, Ratakatu 20,
FIN-53100 Lappeenranta, Finlande
Tél. : +358-40-594 5336,
Fax : +358-5-616 2779,
Courrier électronique : leena.luostarinen@www.net.fi

Mme Anna-Kaisa Mustaparta, Conseiller d'éducation, Commission nationale de l'éducation
Hakaniemenkatu 2, FIN-00530 Helsinki, Finlande
Tél. : + 358-9- 77477268
Fax : +358-9-77477823,
Courrier électronique : anna-kaisa.mustaparta@oph.fi

Des informations sur d'autres projets dans des langues voisines sont également disponibles sur le réseau Internet (www.cicero-net.nl).

14. Conclusion

L'exemple ci-dessus concerne l'organisation de l'enseignement d'une « petite » langue dans une région frontalière. Il s'agit d'un exemple intéressant car il met en évidence les nombreux aspects politiques, également pertinents dans d'autres contextes, liés à la prise de décisions au sujet de l'enseignement des langues de moindre diffusion. Comme indiqué plus haut, la mise en place de l'enseignement d'une « petite » langue exige la présence de besoins linguistiques définis et l'existence d'une réelle volonté politique, le déblocage d'un financement adéquat et un travail attentif de préparation et de planification. Ce travail préalable nécessite la participation de spécialistes des politiques de l'éducation, des politiques linguistiques et de l'enseignement des langues. Il est en outre souhaitable que certains fonctionnaires de la région concernée, bien au fait des conditions locales, puissent contribuer aux activités préparatoires. Pour garantir la qualité de l'enseignement, les acteurs concernés doivent aussi s'assurer au préalable des disponibilités d'enseignants dans la langue en question. Il convient également de prendre en compte la nécessité d'une formation continue pour les enseignants. Les liens de coopération avec le pays ou la région où est parlée la langue concernée peuvent aussi ouvrir des possibilités aux élèves souhaitant pratiquer la langue en situation réelle et inciter les autres enseignants, notamment les enseignants des « grandes » langues, à apprendre cette langue, même s'ils ne s'en servent pas dans leur propre travail (par exemple un locuteur de l'une des langues majeures). Le développement des contacts avec le pays ou la région en question peut aussi favoriser l'accès à des matériaux d'enseignement adaptés.

Dans de nombreux cas, l'enseignement de langues de moindre diffusion et la préservation des langues menacées soumettent le système éducatif à de fortes demandes et celles-ci peuvent parfois apparaître excessives. La société et l'école ne peuvent en effet prendre sur elles la responsabilité de maintenir certaines compétences linguistiques si les individus concernés ne sont pas convaincus de leur importance. Le système éducatif, cependant, et les écoles prises individuellement, ont effectivement un rôle important à jouer dans la préservation des langues de moindre diffusion. Bien qu'impuissante à empêcher à elle seule le déclin d'une langue, l'influence exercée par le système scolaire constitue de ce point de vue un facteur déterminant.

Références

- Blondin, C. Candelier, M. Edelenbos, P. Johnstone, R. Kubanek-German, A. Taeschner, T. 1998, *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- De Cillia, R. 1998, Towards a policy of multilingualism in Europe: Some reflections. In Fink, B. (ed.) *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe: which diversification and how can it be achieved?* Proceedings of the second colloquy of European Centre for Modern Languages Graz (Austria), 13-15 February 1997. In co-operation with Directorate-General XXII of the European Commission. Graz: Council of Europe.
- Haugen, E. 1972, Bilingualism as a Social and Personal Problem. In Filipovic R. *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign languages*. London: Oxford University Press.
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. Jr. 1997, *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lefranc, M. 2001, Les jumelages et l'apprentissage et l'enseignement des langues: quelques pistes. *La Gazette Européenne des Langues*. Graz. CELV. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp 1-2.
- Marsh, D. Maljers, A. Hartiala, A-Kr. 2001, *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Finland: University of Jyväskylä.
- May, S. 2001, *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Pearson Education Limited.
- Piri, R. 2001, Suomen kieliohjelmapolitiikka. kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö (Foreign Language Teaching Policy in Finland. National and International Context). Finland: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä.
- Raasch, A. 1998, *Die Sprachen unserer Nachbarn - unsere Sprachen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. 1998, *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. 2000, Fremdsprachen-Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen. In *Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenzentrum des Europarates, Graz, das Projekt getragen von Goethe-Institut, München, Kulturkontakt Austria Wien, Talenacademie Nederland, Maastricht. Mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes, Bonn/Berlin*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

- Sajavaara, A. 2000, *Virkamies ja vieraat kielet virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti (The civil servant and foreign languages: final report of language needs assessment)*. Finland: Centre for Applied Language Studies. University of Jyväskylä.
- Skutnabb-Kangas, T. 2001, Worldwide threats to linguistic diversity and reasons for why linguistic diversity should be maintained. Plenary paper at the conference 'Small languages in the 21st Century Europe'. Riga, Latvia, 19-21 April 2001.
- Takala, S. 1998, Language Teaching Policy Effects - a case study of Finland. In K. Sajavaara, S. Takala, R.D. Lambert, and C.A. Morfit, *Festschrift for Kari Sajavaara on his sixtieth birthday*. Poznan: Studia Angelica Posnaniensia XXXIII.
- Truchot, C. 1998, Les langues sur le marché international: Les langues d'Europe dans la mondialisation des échanges. In Fink, B. (ed.) *L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe centrale et orientale: quelle diversification et comment peut-elle être réalisée?* Actes du second colloque du Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Autriche, 13-15 février 1997 en coopération avec la Direction générale XXII de la Commission européenne. Centre européen pour les langues vivantes. Graz. Conseil de l'Europe
- Vedung, E. 1998, *Utvärdering i politik och förvaltning (Evaluation in policy and administration)*. Lund: Evert Vedung och studentlitteratur.