
EDUCATION OF TEACHERS AND TRAINERS FOR A MULTILINGUAL EUROPE

Introduction

Les travaux relatés ici, portant sur la formation des enseignants universitaires en matière d'enseignement des langues, d'interprétation et de traduction, s'inscrivent dans un double objectif général de la politique européenne: construire une Europe multilingue et construire un citoyen plurilingue. Il s'agit là de deux niveaux en intersection mais tout de même relativement indépendants, dans la mesure où il ne suffit pas de définir un multilinguisme institutionnel ou de "coller" un certain nombre de territoires monolingues pour susciter l'avènement d'un citoyen plurilingue.

La construction du plurilinguisme passe ainsi par l'augmentation quantitative et qualitative de la connaissance des langues et des cultures, par un système d'éducation qui à la fois forme aux langues et fonctionne comme milieu multilingue exemplaire. Un problème majeur réside toutefois dans le décalage important qui subsiste entre la demande et l'offre en formation. En effet, alors que la pression du terrain se fait de plus en plus forte, que la prise de conscience en matière de langue se profile dans bien des milieux sociaux et professionnels, les institutions de formation, et notamment les universités, ont peu à offrir, elles se révèlent souvent incapables d'encadrer sérieusement de nouvelles expérimentations. Si l'on constate que la pratique devance souvent la formation, elle devance parfois même la recherche. On remarque ainsi que la formation des enseignants est souvent le dernier échelon touché dans le long processus de l'expérimentation.

L'Université doit se remettre en question, revisiter son rôle au double plan de la formation et de la recherche pour répondre à ce nouveau défi. Elle doit non seulement former aux langues et à leur enseignement, mais elle doit prendre des responsabilités en matière de politique linguistique et de politique éducative. En sa qualité de lieu de construction du savoir, elle doit réfléchir au rôle particulier du plurilinguisme comme clé d'accès aux connaissances. Le renouvellement de sa réflexion se fera alors en prise directe avec le terrain et les nouvelles données de l'environnement socio-économique, avec lequel elle devra instaurer un dialogue constant.

Il faut toutefois constater que le plurilinguisme ne touche pas de la même façon les différentes régions ou nations du territoire européen, plus ou moins hétérogènes linguistiquement. Ainsi, l'Europe, en tant que territoire politique constitué, doit à la fois répondre à sa propre hétérogénéité et aux hétérogénéités nationales. Mais elle doit aussi développer certaines aptitudes communes chez l'élève et le futur professionnel européen. La construction européenne s'exerce par conséquent dans une dynamique complexe associant un double mouvement d'hétérogénéité ainsi qu'un mouvement d'homogénéité.

Toutes ces considérations ont des retombées importantes dans plusieurs domaines de la formation et de la recherche en Europe, et en particulier la formation des enseignants de langue et celle des interprètes et des traducteurs. L'Université est appelée à mieux s'engager dans ces deux types de formation. Pour les enseignants de langues, il s'agit de les former aux nouvelles approches didactiques, qui demandent bien plus qu'un simple réaménagement ou un complément de formation linguistique, mais un cursus spécifique. Pour la formation des traducteurs et interprètes, le défi consiste à adapter les cadres de formation aux exigences de l'intégration croissante de la Communauté Européenne, des phénomènes de mobilité qui en résultent et des risques de discrimination qu'elle comporte.

Par ailleurs, l'Université devrait aussi porter un regard plus critique sur elle-même, sur sa pédagogie et sa politique linguistique. En effet, en tant que lieu de formation, elle participe à l'édification du citoyen européen et le place face à certains savoirs et à certains discours. La recherche doit ainsi se questionner sur la pédagogie universitaire aussi bien que sur le multilinguisme de l'académie. Ces questions comportent en outre des enjeux tout à fait pratiques, liés à la mobilité des étudiants.

Plus généralement et pour faire face aux défis et aux problèmes évoqués ci-dessus, l'Université doit s'engager dans trois dynamiques:

- non seulement rattraper son retard et rejoindre la demande du terrain, mais aussi anticiper les besoins futurs, en posant les bonnes questions quant à la formation et à la politique des langues, dans une grande sensibilité socio-économique et idéologique;
- contribuer à la constitution de nouveaux domaines n'ayant pas toujours jusqu'ici un statut académique bien ancré, comme la formation des enseignants, la formation des interprètes et des traducteurs, la politique des langues et la pédagogie universitaire;
- inventer de nouveaux objets interdisciplinaires, décloisonner certains domaines de recherche; mettre en évidence la transversalité des langues dans les activités sociales et la construction du savoir; faire en sorte que les langues deviennent l'affaire de tous et non seulement celle des linguistes, des interprètes/traducteurs ou des enseignants de langue.

Malgré la pertinence de ces nouvelles orientations, il faut constater que la construction linguistique de l'Europe reste confrontée à un défi fondamental et très contraignant, celui de l'équilibre entre unité et diversité, qui doit être pris très au sérieux par la recherche et la politique, dans un questionnement toujours renouvelé. Ce défi doit s'envisager à plusieurs niveaux:

- la mobilité: les exigences de la mobilité (des étudiants, des enseignants, des chercheurs) se traduisent tout autant en mouvements de diversité qu'en mouvements d'uniformité; le but (et le moyen) de la mobilité est en effet la diversité, mais son efficacité ne peut être garantie qu'en fonction d'un cadre "suffisamment commun"; quel doit être alors le champ et le niveau de généralité de cadre commun?
- les langues minoritaires: la diversité européenne ne profite à l'heure actuelle que trop peu aux langues minoritaires, qui échappent souvent aux enjeux économiques; or, ces langues devraient éveiller l'intérêt à plus d'un titre:
 - ➔ traduction: les langues (et les couples de langues) moins diffusées sont aussi les moins accessibles pour le plus grand nombre, si bien qu'elles représentent des enjeux particulièrement importants pour la formation des interprètes et des traducteurs;
 - ➔ socioculturel: une construction européenne équilibrée ne saurait se faire au mépris des enjeux socioculturels; elle devrait contribuer à la formation d'un citoyen sensible aux problèmes de la minorité et conscient de la richesse inhérente à toute langue;
 - ➔ cognitif: la prise en compte de langues éloignées pourrait mener au développement d'une compétence bilingue particulièrement riche et souple; un programme d'éducation bilingue associant deux langues typologiquement éloignées pour la transmission de connaissances non linguistiques pourrait contribuer à une meilleure fixation de celles-ci;
 - ➔ prospectif: certaines langues actuellement minoritaires joueront probablement un rôle-clé demain; on peut penser par exemple aux langues des pays de l'Est.

Le défi pour l'Université de demain sera donc d'aider l'Europe à assumer ses tâches et ses responsabilités linguistiques tout en étant suffisamment visionnaire pour construire à long terme

Language teacher training and bilingual education

Definition of the area covered

L'intégration européenne passe par un besoin important en matière de maîtrise et d'apprentissage des langues. Le citoyen européen doit être capable de **communiquer dans plusieurs langues à des fins pratiques et en vue de besoins professionnels**. De même, sa définition passe par la construction d'une identité plurilingue et non plus monolingue. Or, l'état actuel de l'enseignement des langues à l'école ne répond pas réellement à ces besoins, car, d'une part, il ne privilégie pas encore suffisamment

la compétence de communication et, d'autre part, n'encourage pas l'avènement d'une compétence bilingue.

Conscients de ce problème, les membres du sous-groupe 6 du *Thematic Network Project in the Area of Languages* ont porté leur réflexion sur une des remédiations possibles, à savoir l'**enseignement bilingue**, qui consiste à scolariser les élèves dans plus d'une langue (une partie du programme est enseignée dans une ou plusieurs langues non maternelles), à des rythmes et des intensités variables. L'enseignement bilingue ne saurait être la seule et unique réponse au besoin de formation en langues, car il ne faut pas négliger les possibilités offertes notamment par l'apprentissage précoce des langues étrangères, l'éveil aux langues, la pédagogie interculturelle ou la pédagogie des échanges. Toutefois, l'enseignement bilingue devrait constituer la colonne vertébrale de la formation en langues et organiser un dialogue entre ces différentes options; il représente des enjeux transversaux dans le cursus scolaire, contribue à développer des attitudes positives envers les langues et les cultures et garantit l'accès à une véritable efficacité communicative. De plus, si les nouveaux besoins européens en matière de langues exigent une plus grande focalisation sur la formation linguistique des élèves, il ne s'agit pas d'accorder beaucoup plus de place aux disciplines linguistiques dans le cursus, déjà bien chargé. L'enseignement bilingue permet alors d'offrir un complément de formation linguistique dans le cadre de disciplines non linguistiques, d'offrir une formation *en* langues à côté d'une formation plus traditionnelle *de* langues. Ce type d'enseignement représente donc un **gain didactique** tout en demeurant dans un cadre de **faisabilité pratique**.

Cependant, l'enseignement bilingue ne demande pas un simple réaménagement de surface dans les cursus et les pratiques pédagogiques, mais une réelle réforme. Une telle réforme ne saurait aboutir sans une **formation adéquate des enseignants**. Former les enseignants à l'éducation bilingue suppose une intervention aussi bien auprès des **enseignants de disciplines** que des **enseignants de langues**, dans la mesure où tous assument désormais des responsabilités linguistiques. Cela signifie aussi une implication des enseignants dans la **recherche**, afin de calibrer au plus juste toute nouvelle expérimentation et de toujours mieux comprendre les enjeux de l'éducation bilingue. Formation des enseignants et recherche doivent alors relever principalement de l'université, qui ne saurait se soustraire à de nouvelles responsabilités.

Synthesis of the status quo

The status quo of bilingual education

Jusqu'à présent, l'éducation bilingue ne s'est pas développée de la même façon suivant les régions d'Europe. Comme elle s'est davantage constituée sur des idéologies sociopolitiques que sur des idéaux didactiques, elle s'est initialement mise en place pour régler des conflits (réels ou potentiels) locaux, pour favoriser la paix sociale à travers une meilleure communication et intercompréhension, dans des régions traditionnellement et politiquement bilingues ou fortement marquées par la migration. Les modèles résultant de cette dynamique peuvent être qualifiés de "context-bound" ou de "négatifs". Le bilinguisme y est recherché d'une part comme outil social, en tant que produit ou que résultat d'une acquisition, et d'autre part pour des raisons externes au développement scolaire et cognitif. Les modèles négatifs ont servi de base de réflexion et de moteur à la pédagogie bilingue, qui a pu très vite gagner une certaine autonomie et construire ses arguments didactiques. On voit ainsi de plus en plus se développer des modèles bilingues "positifs" (ou "context-free"), qui considèrent, d'une part, le bilinguisme comme favorable en soi (pour le développement sociocognitif en général et pour les processus intellectuels qu'il engendre) et, d'autre part, la pédagogie bilingue comme instrument didactique efficace pour une meilleure exploitation du territoire scolaire.

L'éducation bilingue semble ainsi bien pouvoir répondre à deux types d'enjeux clairement marqués au niveau européen:

- sociohistoriques: ces enjeux trouvent un écho dans l'appel du Conseil des ministres de l'éducation pour "le respect du pluralisme linguistique en vue de maintenir la richesse culturelle de l'Europe";

- cognitifs et communicatifs: à mettre en parallèle avec le plaidoyer pour "la connaissance pratique de deux langues en plus de la langue maternelle" pour tous les citoyens européens.

L'éducation bilingue prend une rapide expansion en Europe, même si c'est de façon inégale et souvent à travers des expérimentations qui peinent à se régulariser. Il s'agit aussi dans bien des cas d'options pédagogiques qui, bien que s'adressant à tous les élèves, ont tendance à canaliser une élite. Malgré ces quelques problèmes dus essentiellement à un manque d'audace des institutions, l'enseignement bilingue donne des résultats convaincants, qu'on retrouve d'une situation à l'autre. En subordonnant la langue à de "vrais" enjeux de communication et à la réussite scolaire, il conduit à une maîtrise rapidement efficace des langues étrangères. De plus, ce gain linguistique ne nuit pas à l'apprentissage de la discipline, dont les contenus ne progressent pas moins en L2 qu'en L1. Des recherches récentes montrent même que le travail scolaire dans deux langues ou plus pourrait favoriser une meilleure fixation des connaissances en général.

La mise en place de l'enseignement bilingue a en outre le mérite de drainer une réflexion pédagogique très large, qui tire parti de démarches innovantes comme l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage collaboratif, la pédagogie par projets, l'apprentissage autonome, etc. Cette réflexion concerne autant les disciplines non linguistiques que linguistiques et trouve, à travers l'éducation bilingue, de nouvelles voies de dialogue et de légitimation.

Naturellement, comme toute pratique pédagogique encore jeune, l'enseignement bilingue démontre quelques faiblesses (ralentissement des acquisitions linguistiques après quelques années (fossilisation de l'apprentissage), manque de sensibilité à la variation sociolinguistique, etc.) et demande des réajustements. On constate aussi souvent un manque de coordination entre les différents ordres scolaires et de plus grandes hésitations à offrir une éducation bilingue dans les niveaux supérieurs (lycée, université). Par ailleurs, les langues proposées privilégient rarement les langues minoritaires, dont l'apprentissage pourrait pourtant former la conscience sociolinguistique et, dans le cas de langues éloignées, représenter des atouts cognitifs.

Ces quelques problèmes tiennent en partie à deux facteurs: la formation inadéquate ou insuffisante des enseignants et le manque de recherche au niveau européen. Idéalement, il faudrait même impliquer les enseignants le plus directement possible dans le processus de recherche, afin de garantir une action rapide et efficace sur le terrain et de renforcer non seulement les compétences, mais la conviction et l'enthousiasme des acteurs pédagogiques.

The status quo of language teacher training for bilingual education

Le système de formation des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre, ce qui n'empêche pas d'identifier au moins trois généralités:

- la prise en charge de la formation des enseignants est loin d'appartenir systématiquement à l'Université;
- l'enseignement bilingue ne donne pas souvent lieu à des formations initiales et/ou régulières, mais intervient au mieux en formation continue;
- la formation à l'enseignement des langues s'oriente rarement vers des besoins professionnels, mais plutôt par rapport à des besoins internes à l'institution scolaire et au savoir linguistique.

Si la formation des enseignants s'effectuait à l'Université et que celle-ci pouvait pousser en avant ses recherches en matière de bilinguisme, il serait plus facile de sortir de ces insuffisances et de croiser de vraies sciences de la formation avec de solides sciences du langage en matière de bilinguisme. En l'absence d'une telle formation, on "recompose" souvent avec ce qui existe et on intervient, plus ou moins adroitement, au titre d'un simple accompagnement d'expérimentations nouvelles.

Une des exigences particulières de l'éducation bilingue est de s'adresser aussi bien aux enseignants de discipline qu'aux enseignants de langue. Mais il s'agit de trouver une nouvelle voie de formation pour les deux catégories, et non seulement de donner un surplus de formation linguistique aux enseignants de discipline. Tous les enseignants doivent recevoir une formation spécifique en didactique du

bilinguisme. D'une certaine manière, le défi est encore plus grand pour les enseignants de langue, qui voient en partie leur objet leur échapper et doivent apprendre à recalibrer leurs enseignements *de* langue, afin qu'ils s'harmonisent avec les enseignements *en* langue. Le succès de l'enseignement bilingue passe ainsi par une formation adéquate des enseignants, mais surtout par une formation et une action conjointes des enseignants de langue et de discipline.

The status quo of european research on bilingual education

Le recherche européenne en éducation bilingue se développe de façon très variable et souvent en lien direct avec des expérimentations pédagogiques locales. Elle s'appuie sur des traditions méthodologiques diverses et se construit dans une certaine interdisciplinarité. On ne saurait toutefois trop plaider en faveur de l'avènement d'une véritable science et d'une didactique du bilinguisme.

A nos yeux, la recherche européenne doit recevoir une double mission:

- développer une réflexion en rapport direct avec la problématique de l'intégration européenne: il s'agit d'envisager les spécificités de la question européenne et de tester notamment les outils mis en place ailleurs dans le cadre de ces spécificités;
- développer une réflexion générale et originale sur l'éducation bilingue: il s'agit de contribuer, à propos de l'Europe, à la constitution d'un savoir international en didactique du bilinguisme.

La recherche européenne construira ainsi son utilité et sa légitimité, ceci de façon interne et externe à la question européenne.

A set of recommendations

Nos recommandations tournent autour de deux axes prioritaires: la formation des enseignants (et la reconnaissance des enseignants formés) et la recherche. Toutes deux devraient s'organiser de manière à garantir une régularisation rapide de l'enseignement bilingue et une optimisation continue de son rendement. Dans ce mouvement, on souhaiterait notamment voir se réduire un certain nombre de fossés:

- fossé entre recherche, enseignement et vie sociopolitique;
- fossé entre monde professionnel et école;
- fossé entre enseignements linguistiques et enseignements disciplinaires.

Recommendation 1: Development and implementation of a European Advanced Level Programme in Multilingual Education¹

Target groups: language teachers, subject matter teachers, language pedagogues, teacher trainers.

Actors: University departments of Education and/or departments involved in initial and / or in-service teacher education.

Action: to develop and implement one year University programmes at Master's level to prepare both language teachers and subject matter teachers for teaching in a multilingual environment or school system.

Reasons: The overall aim is to promote a multilingual Europe by enabling young Europeans to learn and communicate meaningful content through a number of European languages. Bilingual / Multilingual education is a potentially a powerful tool with which to do this. Given the diversity of the different teacher education programmes in the member states, it is important to develop a self-standing programme to be taken as part of the initial teacher education or in-career.

Recommendation 2: Design a research programme to evaluate bilingual / multilingual education in schools²

Target groups: all partners in initial and in-service teacher education.

Actors: University departments involved with initial and in-service teacher education.

Action: to carry out an analysis of the discourse of classrooms in which content subjects are taught through a language which is not the mother tongue of the pupils. This would take place at both primary and post-primary levels in a number of countries with a range of languages and for a range of subjects.

Reasons: to examine the effects of bilingual education programmes on the development of content knowledge and of linguistic knowledge of pupils across a number of countries and a range of content subjects at different levels of the school system. It is also important to examine the issue of whether certain linguistic outcomes of bilingual education may be due to the extra exposure involved in such programmes, rather than to the simple fact of the teaching of a content subject through the foreign language.

*Examples of good practice*³

Example 1: Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD)

Identification: the School of Education, University of Nottingham, UK.

Brief description: The programme is an integral component of the initial teacher education programme in the University. The difference is that training is given in teaching Geography, History or Science through a foreign language, with opportunities being provided for teaching practice both in multi-lingual schools in the area and in schools in France and Germany.

Conceptual background: The standard initial training programme is fully implemented with certain components being available in French or German. The qualification is accepted in the UK, and is likely to diminish problems of recognition in France or Germany.

Relevance to the area: The key problem noted in the section on the status quo above was the lack of formal training for teachers for bilingual / multilingual programmes. This programme offers a very practical solution at a local level.

Distinguishing features: The key distinguishing feature is the opportunity afforded to student teachers to carry out teaching practice in French- or German-speaking schools on the European mainland, as well as in the UK. This means that issues of appropriacy of discourse can be dealt with at first hand. Another key feature is that it is designed with content subject teachers in mind, rather than language teachers. This gets over the problem of acceptability of qualifications for the teaching of content subjects.

Wider applicability: The programme would be applicable to other contexts in Britain and Ireland without too much difficulty. It would need to be adapted to local conditions for it to be applicable in other countries.

Further information: Contact Dr. Do Coyle, BILD Course Director, University of Nottingham, School of Education, Jubilee Campus, Wollaton Road, Nottingham NG8 1BB, UK Email address: Do.Coyle@nottingham.ac.uk Phone: +44 (0) 115 951 4429 Fax: +44 (0) 115 951 4599.

Example 2: Zusatzstudiengang Bilingualer Unterricht

Identification: Bergische Universität GHS Wuppertal, Fachbereich 4

Brief description: The programme offers courses in the theoretical background to bilingualism and bilingual education, practical aspects of bilingual education (including visits to bilingual schools and teaching practice in bilingual classes).

Conceptual background: The programme can be an integral part of the initial component of the teacher education programme offered by the University (the first of two stages of teacher education in the German model). It therefore fits into the local context very easily.

Relevance to the area: As in the case of the Nottingham programme, this programme offers a very practical solution at a local level to the lack of formal training for teachers for bilingual / multilingual programmes.

Distinguishing features: One of the key features is that the programme is designed with content subject teachers in mind, rather than language teachers. This gets over the problem of acceptability of qualifications for the teaching of content subjects.

Wider applicability: The programme would be applicable to the German context. It is complemented in Nordrhein Westfalen by follow-up programmes in some pre-service training institutions. This means that it fits perfectly into the German teacher education context. A programme combining elements of these two programmes could be applicable in other member states.

Further information: Contact Professor Dieter Wolff, Bergische Universität GHS Wuppertal, Fachbereich 4, Gaustr 20., D-42097 WUPPERTAL. Phone/Fax: +49 202 4392554. wolff2@uni-wuppertal.de

Exemple 3: Projets *Disciplines et bilinguisme et Projeter l'alternance dans le curriculum* (Vallée d'Aoste, Italie)

Ces deux projets, en continuité, relèvent de l'Inspectorat technique de l'Ecole moyenne de la Vallée d'Aoste. Nous n'en présenterons pas ici les détails, mais tenons à en souligner l'originalité et la particulière efficacité. En effet, ces projets associent recherche, formation des enseignants et réforme des cadres institutionnels. L'équipe est composée d'experts scientifiques, d'experts de disciplines, de responsables scolaires et d'enseignants. Tous réfléchissent, selon leur regard, aux mêmes questions, ce qui contribue notamment à réduire les décalages entre recherche et enseignement. Cette dynamique permet tout à la fois d'arriver très vite à une mise en place régulière de l'enseignement bilingue et de définir des objets de recherche à la pointe de l'innovation. Pour de plus amples informations, adressez-vous à laurent.gajo@lettres.unine.ch.

Education of University Language Teachers

Definition of area covered

The area of teacher training for University Language Teachers is a particularly good example of where TNPs can be a potentially powerful instrument for positive development. Fast economic social and technological change during the past decade has created a 'global village' that is complex, interconnected and interdependent. In Europe, integration has been accompanied by a growing awareness of the need for improved quantitative and qualitative knowledge of European languages. Among the relevant developments that signal the need for proficiency in several Community languages are: the physical mobility in the areas of employment, education, training and research; the transnational dissemination of technological media; the access to new information technologies (such as the internet); and the regional co-operation across national borders. Consequently, foreign language learning is related to objectives which can be specified in terms of concrete tasks to be performed in different domains. There is considerable consensus on the strategies and methods that are necessary and broad agreement that it is our Universities that hold the key to achieving the necessary goals.

Synthesis of the status quo

In spite of a number of promising developments, there is still a gap between the strategies and methods propagated on the one hand, and the state and results of language learning on the other. When we turn to teacher education programmes in place across the European Economic Area, we find that, in many cases, there has been little change. Universities are apt to point out that teacher education is a particularly difficult area, and that both school education and teacher education for schools tend to be regulated by the state. In most countries recognised teacher status is obtained through a formal teaching qualification such as the CAP in Spain, the CAPES in France, the Staatsprüfung für die Lehrämter in Germany and the PGCE in the UK.

For Language teachers and lecturers in Higher Education, however, the situation is different. Whereas EU states demand recognised teacher status for the secondary school sector, this is rarely the case in higher education. There are, of course, examples of good practice, but language teaching is often carried out by academic specialists with no formal teaching qualifications, teaching assistants or unqualified native speakers. The situation is, however, changing and research carried out within the TNPs has identified new positive developments and the goals to which we should aspire in terms of

materials and curriculum development, syllabus design and teacher and staff development.

Strengths

The major strength is that there is a huge research base within the European Higher Education Sector in the relevant areas, such as Applied Linguistics, Languages for Specific Purposes, Language Acquisition, Language Teaching, Intercultural Communication, Testing and Assessment, and the Application of New Technologies for Language Learning. This research has been built upon by work carried out by organisations such as the European Language Council, EuroCALL, AILA and CercleS . There is also considerable consensus, based on this research, on the methodologies and strategies necessary to meet the required goals in the area of education and training for language teachers in Higher Education.

Weaknesses

There are, of course, examples of good practice, but language teaching is often carried out by academic specialists with no formal teaching qualifications, teaching assistants or unqualified native speakers. In all countries there are examples of underfunding and funding formulae that do not adequately recognise the cost of language teaching. There are problems relating to the fact that assessment grading is not easily comparable across the European Union, thereby making it difficult for employers to assess the capability of graduate candidates.

Changes under Way

In response to the EC White Paper *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, the TNP has developed an Advanced Level Programme in Multilingual Education. The programme aims at preparing language teachers for teaching in a multilingual environment. The core modules of the programme include:

- Language acquisition
- Bilingual education
- Approaches to language teaching for multilingual education
- Curriculum, syllabus and materials design
- Subject related practical language courses
- Comparative European Studies
- Research Project
- Teaching practice

The programme, which will lead to a transferable *European Master in Multilingual Education*, will be awarded by every institution taking part in the project. The project partners will take necessary measures to ensure proper academic recognition of the degree in accordance with the rules, regulations and procedures in place in the countries involved. These countries include, Germany, the UK, France, the Netherlands, Finland, Ireland, Italy, and Belgium.

Recommendations

In light of the weaknesses identified in previous sections, and in order for an effective European strategy for the training of University Language teachers to be developed about, the following points are listed as recommendations:

- Develop and introduce a portfolio of transferable qualifications, such as the one year *Advanced Level Programme in Multilingual Education*.
- Build on national initiatives to create a network of in-service training programmes for the staff development of Teachers in Higher Education. The training should include, classroom

management, quality assurance, curriculum design, testing and assessment, the introduction of new technologies and materials evaluation.

- Introduce a system, whereby all Language teachers can, during their initial training, and during their career, spend time in the country of the target language. It will also be important for native speaker teachers to undertake properly assessed periods of teaching practice abroad.
- Develop online networks of language teachers across Europe, to ensure that experience and experience is widely shared.
- Develop teacher- training programmes which will:
 - enhance mobility
 - facilitate academic study and to develop skills directly applicable in the specific disciplines;
 - enhance professional development and to prepare students in terms of their social and communication skills for their future careers; and
 - promote the development of skills needed in life-long learning.

Examples of good practice

The TNP identified the following in-service programmes as being particular relevant examples of good practice:

SMILE - Strategies for Managing an Independent Learning Environment. Organises workshops on language teaching and advising in Higher Education. The project seeks to implement independent learning ethics inside and outside the classroom.

<http://www.hull.ac.uk/langinst/smile/>

DOPLA - Development of Postgraduate and Language Assistants. This in-sessional training programme includes the following areas: how students learn; workshops on involving the learner; small group teaching; translation as a learning process; teaching grammar; reinforcement and creative activities; working with course materials; testing and assessment.

<http://www.bham.ac.uk/dopla>

DEVELOP - Developing Excellence in Language through the Observation of Peers. This project is concerned with the dissemination of good practice in the use of peer observation for staff development purposes in modern languages. The project builds on the use of peer observation in other disciplines and applies this to a languages context, where the lack of coherent staff development policies was highlighted in all the recent Teaching Quality Assessment reports.

<http://www.lmu.ac.uk/cls/fdtl/develop/>

CIEL - Curriculum and Independence for the Language Learner. This project aims to disseminate current good practice relating to the integration of independent learning with the language curriculum. These are: policy making; management; staff development and support; learner training; curriculum design; self-access learning resources. The project also offers on-site staff seminars and workshops, visits to partner institutions and regional support networks and national conferences.

<http://ciel.lang.soton.ac.uk/>

WELL – Web-enhanced Language Learning. This project aims to disseminate good practice in the use of Web-based resources and communication for teaching and learning languages across the HE sector. This will be achieved through a programme of workshops, newsletters, a collection of case studies, a mailbase discussion list and a conference.

<http://www.well.ac.uk>

LTSN - Learning and Teaching Support Network. This project aims to promote high quality learning and teaching in all subject disciplines in higher education. The network will support the sharing of innovation and good practices in learning and teaching including the use communications and information technology.

<http://www.ltsn.ac.uk>

Examples of post-graduate programmes specifically designed for university language teachers and required by some universities, include the Maîtrise (FLE), the MA in Applied Linguistics/TEFL and the Cambridge DELTA (Diploma in the Teaching of English Language to Adults). The DELTA programme focuses on:

- Language Awareness
- The background to teaching and learning English at adult level
- Resources and materials
- Working in the classroom
- Evaluation, monitoring and assessment
- Professional Development

Quality Assurance

There are examples, across Europe, of high quality language programmes, with quality control mechanisms built into every stage of the course design and teaching process. All such courses are evaluated by teaching staff and students through questionnaires, interviews and regular meetings. In the UK, courses in English for Academic Purposes can be fully externally accredited in conjunction with the British Association of Lecturers in English for Academic Purposes (BALEAP) on the basis of Management and Administration, Staffing, Resources and Facilities, Course Design, Assessment and Evaluation. In terms of university language teacher qualifications, the scheme demands:

- MA in Applied Linguistics or English Language Teaching (or equivalent)
- Postgraduate Certificate in Education with TEFL/TESL
- Postgraduate Diploma in TEFL/TESOL (or equivalent), eg RSA or Trinity College Diploma
- 4 year BEd with Qualified Teacher status in language teaching (with EFL experience)

Sources

- TNP National Reports on Language Teacher Training and Bilingual Education
- Advanced Level Programme in Multilingual Education (TNP project)
- TNP 8 Reports on Mobility and Employment
- EC White Paper *Teaching and Learning. Towards a learning Society.*
- The Nuffield Language Inquiry 2000
- The BALEAP accreditation Scheme
- UCLES

The training of trainers in interpreting

The need for qualified interpreter trainers

The underlying philosophy of any training in the pedagogy of interpreting has always been that training the trainers would ultimately produce better-trained interpreters. Recent changes in the political landscape of Europe and the continued commitment to multilingualism have created a situation in which trained interpreter trainers are scarce while at the same time the demand for well trained interpreters in a variety of less widely used language is on the rise.

Training interpreter trainers allows for economies of scale as a well trained interpreter trainer will in turn train a large number of future interpreters. However, certain conditions apply: before being able to train interpreters the person must have acquired sufficient professional experience as an interpreter. This avoids the common problem of “those who can’t teach”. For language combinations in which only few or even no well-trained interpreters are available, candidates with significant potential need to be trained first before the multiplier effect of teacher training can be exploited.

While interpreter schools exist in virtually every country of the European Union not all of them deliver the kind of high-level training required for conference interpreting in the institutions of the European Union. Some interpreting schools have specialized in the training of community interpreters who are increasingly needed as free movement of workers creates situations in which not everyone is capable of accessing civic services for want of sufficient communicative skills in the language of the country he or she has moved to. Recent political upheavals have produced a constant flow of refugees who are not competent to converse in the language of the receiving country.

There is also a growing need for sign language interpreters who are competent in interpreting the most sophisticated university lectures as deaf students advance their education and are admitted to university courses. The large variety of signed languages in Europe – one and the same oral language often has more than one equivalent sign language (French sign language in France, in Belgium and in Switzerland is signed differently) – makes training often uneconomical when deaf communities in a particular sign language are small. Yet, there is an undeniable need for trained interpreters in all of these signed languages, and hence for trained interpreter trainers.

Crisis-ridden regions often must rely heavily on interpreters for reconstruction to move ahead. Such is the case in Kosovo, where an urgent need for trained interpreters at all levels has arisen virtually overnight: seminar interpreters to accompany technical support staff sent to the region to impart specialized knowledge in all technical fields, court interpreters to ensure a fair trial for all in an emerging court system that relies heavily on foreign judges and has chosen English as its vehicular language, and conference interpreters to accompany political leaders so that political messages do not get distorted.

Not all of the above scenarios require the same type of training for interpreter trainers. Each has its own peculiarities, but all of them share certain characteristics: the professional expertise of the trainer, his or her pedagogical insights based on a solid grasp of the interpreting process and his or her commitment to excellence.

Profile of an interpreter trainer

The following profile emerged from the workshops organized as part of the TNP. Workshop participants were involved in training community interpreters, sign language interpreters and conference interpreters. They taught at the undergraduate and the postgraduate level. This profile thus reflects a variety of needs and perspectives on the training of interpreters:

1. Trained as interpreter (although a team of interpreter trainers in any given training institution need not consist only of trained interpreters, but should/could also include non-interpreters, most of whom should at least be initiated to the interpreting task)
2. Practicing interpreter, professional expertise and interest in reflecting on professional practice
3. Willingness to work as member of a team that could also include non-interpreters
4. Sound pedagogical background which includes:
 - didactic skills
 - classroom management skills
 - communicative skills
 - diagnostic ability
 - provide encouragement and motivate students
 - authoritativeness
 - eager to impart knowledge
 - instill team spirit in students
5. Good theoretical foundation
6. Intellectual curiosity, willingness to engage in research
7. High proficiency in A, B (C) languages
8. Have contacts to experts in other disciplines

9. Adaptability to university structures and framework of interpreter training course
10. Potential for academic advancement

Training modules: Needs analysis – content and mode of delivery

In view of the diversity of interpreter trainers who participated in the TNP and the differences in teaching environments the Center of Competence decided to carry out a needs analysis concerning content and mode of delivery to gain insight into the optimal delivery of training for interpreter trainers. A questionnaire was sent to all participating institutions as well as to the members of the European Masters in Conference Interpreting.

Shaded boxes indicate greatest interest and/or need

Course design and curriculum development
course sequencing/progression
syllabus design
assessment methods
student selection
intermediate testing
final examination
Materials and technological resources
Collection and production of teaching materials for simultaneous and consecutive
Collection and production of teaching materials for subject matter courses
Classroom resources (teaching aids - audio, audio-visual, IT resources)
Self-access resources (tape libraries, Internet resources)
Teaching interpreting
Classroom management (presentational skills, group dynamics, student criticism, etc.)
Specific techniques for teaching simultaneous (all levels)
Specific techniques for teaching consecutive (all levels)
Specific techniques for teaching subject matter courses (conference terminology, parliamentary procedure, conference preparation, theory of interpreting, etc.)
Remedial coaching of individual students
Team teaching across the curriculum
Application of theoretical knowledge
Continuing education for professional interpreters
Professional profiling
Awareness of professional standards and practice
Work environment
Professional status and legal aspects

The results of this questionnaire provided the basis for a second questionnaire designed to survey respondents on the preferred mode of delivery of a particular teaching module. Teaching modules can be delivered in a variety of formats: seminars organized in one location, video-conferencing (multi-point conferences), video to be produced and distributed, written documentation posted on the web, or e-mail. Interpreters are by definition mobile; they often move from one contract to the next with little time available to attend a full-fledged training course that lasts longer than a day or two. If interpreter trainers are to improve their pedagogical skills and make full use of continuing education options the

mode of delivery emerges as the single most important parameter and is often the sole determining factor in whether an interpreter trainer will seek further training or not.

The replies to the questionnaire on modes of delivery are thus not surprising: while traditional seminars organized in one location are still in demand, the web emerges as the preferred mode of delivery for 9 out of 13 sub-modules. **Video-conferences** are preferred for assessment methods, classroom management and team teaching, **video-cassettes** for classroom management, specific techniques for simultaneous and consecutive interpreting and team teaching, **seminars** for classroom management, although all respondents indicated seminars to be a valuable mode of delivery for all but one (continuing education) sub-module. **E-mail** does not appear to be an attractive mode of delivery

Shaded boxes indicate preferred mode of delivery for distance learning sub-modules.

Activity	WWW	VC	V	SEM	E-M
Course sequencing	3			2	
Assessment methods	3	3		1	
Collection/production of teaching materials	5			2	
Classroom resources	3	1	1	1	1
Self-access resources	4		1	1	1
Classroom management		2	2	2	
Techniques sim./consec.	2	1	3	2	
Remedial coaching	2	1	2	2	
Team teaching		3	3	1	
Continuing education	3	2	2		
Professional standards	4	1	1	2	1
Work environment	3	2	2	1	
Professional status/legal aspects	4	1		2	

Legend:

V	= Video to be produced and distributed
VC	= Video-conference
WWW	= Written documentation posted on Website
E-M	= E-mail
SEM	= Seminars in one location

Training modules produced to date

The TNP has produced two video cassettes of the two multi-point video-conferences held as part of the TNP project:

- Assessment of interpreters (including documentation) – 90 minutes
- Teaching consecutive interpreting – 90 minutes

Two additional video-tapes were produced as part of the *Certificate program for Interpreter Trainers* offered by the *Ecole de traduction et d'interprétation* (ETI) of the University of Geneva:

- Introduction to simultaneous interpreting (including documentation) – 3 hours
- Feedback to students (including documentation) – 3 hours

Additional video-tapes with documentation covering other training modules will be made available by ETI as part of its effort to build a virtual institute for interpreter trainers.

Future developments

The diversity of needs and settings described above, the urgency with which interpreter training has to be delivered in times of crisis, the profound changes in interpreting practice dictated by emerging political needs and Europe's commitment to multilingualism all require that a professionally and pedagogically sound, yet economical, way be found to train our interpreter trainers. With life-long learning emerging as one of the most promising prospects for updating and improving professional skills, with interpreters rarely working in one and the same location for any length of time, with the emergence of distance-learning techniques and the availability of web-based information for professionals on the move, the creation of a virtual training institute seems to have become a necessity.

Such a training institute could respond to the large variety of needs both in terms of content and modes of delivery. It could be structured in a way to provide trainers with a variety of options:

- continuing education à la carte – picking and choosing from the course offering;
- certificate or diploma-courses that obligate the trainer to conform to a specific curriculum and have his or her education validated in the end;
- occasional seminars that cater to specific ongoing or occasional needs, and many more.

While it is quite feasible to deliver the majority of training modules on-line or video-based, most every participant in the TNP project has felt the need for pursuing training seminars the traditional way, which most feel provide more interactive learning possibilities than any of the virtual options. This should be borne in mind as training for interpreter trainers is offered in future.

The training of trainers in translation

Dans le cadre d'un Projet de Réseau Thématique (PRT/TNP) 26022 d'abord, 25917 ensuite, l'ITI-RI de Strasbourg s'est vu confier la coordination des activités concernant la formation de formateurs en traduction tandis que l'ETI de Genève a travaillé sur cette même question dans le domaine de l'interprétation.

Au cours de plusieurs réunions, dont une en juillet 1997 avec des représentants d'une vingtaine de centres de formation européens, nous avons pu dresser une liste de modules de formation basée à la fois sur une **analyse des besoins** et sur les **compétences** des uns et des autres en la matière.

Avant de présenter un peu plus en détail ces quelques éléments d'une formation de formateurs en traduction, il nous semble utile de revenir à notre démarche fondée sur une expérience acquise au fil des projets de coopération, notamment avec les Pays d'Europe Centrale et Orientale. En effet, dès le départ, notre institut a participé au programme Tempus et, en parallèle, à des projets de coopération bilatérale, voire multilatérale, initiés par les Services culturels des Ambassades de France. L'ITI-RI a par ailleurs mené une politique de partenariat avec certains instituts de formation qui a permis la mise en place d'une double certification dans le cadre de cursus communs diplômants (pour plus de détails au sujet des projets de coopération, consulter notre site internet <http://u2.u-strasbg.fr>). Dans le cadre de ces projets, la formation de formateurs joue bien entendu un rôle essentiel puisqu'il s'agit du premier, du plus important besoin exprimé par les institutions partenaires.

En effet, la première génération de nos projets concernait en grande majorité la création de nouvelles filières d'études, de nouveaux instituts proposant des études en traduction et en interprétation. A côté des besoins en matériel (livres, ordinateurs, cabines, etc.), la formation des enseignants en place constitue invariablement la pièce maîtresse du dispositif de coopération.

S'agissant de la formation d'enseignants en langues appelés à enseigner la traduction, cette demande ne nous était pas très familière puisque nos enseignants étaient (et restent) en grande majorité des professionnels de la traduction ou de l'interprétation. Par conséquent, nos efforts de formation en interne avaient plutôt porté sur la didactique de l'enseignement et non pas sur les spécificités de

l'enseignement de la traduction professionnelle par opposition à la tradition universitaire du thème/version, voire de l'enseignement des langues en général.

D'ailleurs, il s'agit bien là des critères constitutifs d'une formation de formateurs en traduction: d'une part, la **formation d'enseignants qui ne sont pas des professionnels** (ce qui ne saurait être le cas dans la formation de formateurs en interprétation!) et, d'autre part, celle **de professionnels appelés à enseigner la traduction**.

Mais analysons de façon plus détaillée la demande et les besoins exprimés. Dans la presque totalité des projets, l'institution bénéficiaire souhaite se doter des moyens nécessaires pour élargir son offre de formation qui, jusqu'ici, a invariablement pour objet la formation d'enseignants (en langues). La traduction y est alors considérée comme un moyen permettant de proposer des débouchés professionnels plus variés et plus attrayants aux étudiants et, accessoirement, de tirer profit d'un savoir-faire disponible, mais peu utilisé du côté de certains enseignants. Peu nombreux sont les exemples de nouvelles filières de T/I créées au sein d'une faculté autre que celle des langues. Lorsque tel est le cas (à l'Université Technique de Budapest par exemple), la nouvelle formation dispose d'un environnement favorable à la spécialisation et à la professionnalisation des études. Ceci étant, la demande n'émane pas des seules institutions d'enseignement supérieur, elle se définit bien entendu par le marché et, fort heureusement, il n'est pas rare de trouver des études de marché à l'origine d'un projet de création d'une nouvelle filière.

A cet égard, les pays d'Europe centrale sont un exemple particulièrement parlant: en vue de leur adhésion à l'UE, et sans même évoquer les énormes besoins du marché privé, ils devront fournir un grand effort et sensiblement accroître leur capacité à traduire (la traduction de l'acquis communautaire n'en est qu'un exemple). Les offices de traduction qui fonctionnent actuellement auprès des gouvernements sont souvent incapables d'y faire face. Quant au marché privé, il commence seulement à se structurer et force est de constater que nous devons adapter notre démarche de formation – souvent conçue sur le modèle occidental - à des réalités très différentes. D'ailleurs, le terme de "professionnel" recouvre lui-aussi des réalités différentes: dans les PECO, jusqu'à une période récente, les seuls professionnels présents sur le marché ont été des enseignants.

C'est dire que la formation de formateurs requiert des **compétences** à la fois précises et variées, pédagogiques et professionnelles, ainsi qu'une grande flexibilité afin d'adapter sa démarche à une situation (nationale, locale) donnée. Comprendre et analyser les données de base, faire preuve d'une certaine sensibilité interculturelle, respecter et mettre à profit les traditions et le savoir-faire existants (traduction vers la langue étrangère!), maintenir l'équilibre difficile et fragile entre contraintes académiques et exigences professionnelles – voilà quelques exemples de compétences dont feront preuve les formateurs et les institutions qu'ils représentent.

Soulignons également que la formation de formateurs représentera toujours un **travail d'équipe**. Par équipe, nous entendons celle formée par les formateurs et les formés, travaillant dans le respect mutuel des qualités de l'autre, mais nous pensons également à une équipe de formateurs multilingue et multinationale, tirant profit de l'expérience spécifique de chacun de ses membres. En effet, il s'agit bien de dépasser à la fois le concept d'assistance et le mode de coopération des projets Tempus, uniquement orienté Est-Ouest; il est grand temps de passer à un véritable partenariat.

Au-delà de la dimension Est-Ouest qui, dans le cadre des projets de coopération, nous aura permis de formaliser une pratique interne souvent heuristique et plutôt ponctuelle, le concept de formation de formateurs s'applique bien évidemment à toute école et tout institut qui forme des traducteurs. A ma connaissance, il existe très peu d'institutions ayant adopté une démarche systématique de formation interne du personnel enseignant vacataire ou sur poste. Et il existe encore moins d'initiatives pour faire évaluer et, le cas échéant, former les enseignants par une instance externe.

C'est pourquoi de nombreux instituts se sont retrouvés autour du projet initial de M. Hugo Marquant de l'ILMH de Bruxelles de rédiger un **"cahier des charges" pour une formation de formateurs** qui

constituerait le point de départ d'un futur "institut virtuel" chargé de dispenser des formations communes.

Au cours de plusieurs réunions, dont une en juillet 1997 avec des représentants d'une vingtaine de centres de formation, nous avons pu dresser à l'ITI-RI de Strasbourg une liste de modules de formation basée à la fois sur une analyse des besoins et sur les compétences acquises dans ce domaine par les uns et les autres. Ce cahier des charges (cf. annexe) comprend des modules aussi bien descriptifs ("Qu'est-ce qu'un traducteur professionnel?", "La gestion de la traduction professionnelle") que pédagogiques ("Gestion de la progression", "Modes d'évaluation"). Les premiers sont destinés à l'information d'enseignants néophytes, tandis que les modules pédagogiques sont du domaine de la didactique de l'enseignement de la traduction (professionnelle) et par conséquent, font une large place à l'opposition entre "traduction pédagogique" et "traduction professionnelle".

Certains modules de formation sont restés au stade de l'ébauche et demandent à être complétés et actualisés. D'autres traduisent l'expérience de nombreux projets et sont immédiatement opérationnels. Nous venons ainsi de terminer un projet de trois ans de formation de formateurs en Slovaquie. Dans le cadre de la mise en place de formations postgraduées dans les universités slovaques, nous avons organisé plusieurs séminaires de formation intensive sur place ainsi que des périodes de stages pédagogiques dans les universités partenaires en France, en Allemagne et au Royaume-Uni. Ce projet, financé par l'Ambassade de France à Bratislava, sera poursuivi en 2000-2002 par un projet régional de mise en réseau incluant des universités polonaises, slovaques et hongroises. Du stade de formation externe, nous tenterons de passer à un dispositif de formation interne en réseau, un concept élargi à des aspects tels que la qualité dans l'enseignement de la traduction et l'harmonisation des niveaux d'études.

Ce dernier exemple montre à l'évidence que la formation de formateurs devra recourir à certaines formes d'**enseignement à distance** même si, pour l'instant, c'est dans la pratique "présentielle" (séminaires, ateliers et stages de formation) que le travail porte ses fruits. Dans le cadre du PRT, une vidéoconférence entre plusieurs centres européens avait permis de tester la validité de la dimension "à distance" qui, déjà, fut l'un des objectifs du projet. A l'avenir, d'autres formes seront certainement expérimentées en utilisant l'expérience acquise dans d'autres domaines. C'est l'une des conditions notamment pour faire survivre des réseaux auxquels Tempus avait donné naissance, mais qui risquent de disparaître dès lors que la mobilité des personnes n'est plus assurée en l'absence de moyens financiers.

La formation des formateurs devra également mettre l'accent sur les **nouvelles technologies de l'information et de la communication** (NTIC). Les "outils du traducteur" sont en constante évolution et entraînent de profonds changements dans l'exercice du métier. Les instituts de formation, qui accusent toujours un certain retard par rapport à l'évolution technique, devront disposer non seulement d'un équipement performant, mais aussi d'un personnel enseignant bien formé afin de bien préparer les futurs diplômés à affronter les exigences de la traduction professionnelle.

Teacher training and language learning: The polish perspective

The new political situation in Poland (after 1989) increased social awareness of the gap between Polish standards in foreign language competence, and those averaged in other European countries.

In the past (before 1990s), all primary school pupils had to learn Russian, and only in the secondary school would they choose a second foreign language (usually English, German or French). Nowadays, as Russian is no longer obligatory, English is the first choice for the vast majority of pupils. With the numbers of students choosing French dropping steadily, German is the second most popular language, with Spanish, Italian and Swedish being quite popular as well, and Russian getting back to favour. Despite the arguments brought forward in some European countries against stating that English is on its way to become an important lingua franca in Europe, in Poland it has already become by far the most popular foreign language. This is not to say that the majority of Poles can speak English, but it is the language most pupils and students choose to learn.

The table below illustrates the percentage of students taking particular foreign languages in the different types of schools in 1994 and 1999.

	Primary		Lycée		Secondary vocational		Vocational	
	1994	1999	1994	1999	1999	1999	1994	1999
English	17.6	25,0	70.0	86,2	37.1	35,5	7.6	11,4
French	1.8	1,6	19.6	16,7	6.2	4,5	2.4	2,0
German	11.3	15,1	55.5	61,2	43.9	37,5	15.6	24,6
Russian	20.5	13,5	45.6	23,7	23.6	30,4	69.6	57,1
Other	0.0	0,1	8.5	6,9	0.5	0,1	0.0	0,0

(Source: Statistical Yearbook, 1995, 1999)

The still high percentage of students taking Russian (especially in the vocational schools) can be explained by the fact that if a school has no funds to employ a Western language teacher or cannot find one, students are given no choice but take Russian. On the other hand, some lycee students realise the advantages of learning a non-Western language and, foreseeing the economic expansion to the East, choose Russian as their second foreign language.

Many schools, understanding the importance of foreign languages for educational and career opportunities in present day Poland, often institute more intensive Western languages programmes than the national curriculum stipulates. And thus, children may start experiencing foreign language learning as soon as pre-school. Many primary schools introduce a Western language already in the first or second grade (age 7-8) and then a second language might be begun later on, usually in the fifth grade. Secondary schools offer two foreign languages, one of which is often taught extensively, i.e. 6-8 hours per week, whereas the other one is offered for 3-4 hours. Some schools even offer so-called bi-lingual profiles, where most content subjects are taught in the foreign tongue.

School teachers

The above situation closely influences the education of language teachers. Despite some plans to introduce teacher-training courses, which would qualify schoolteachers to offer two subjects, students usually study only one discipline, and there are no minors. Until 1990 most teachers of foreign languages (i.e. teachers of Russian) held MA degrees from Language Departments. The degree was obtained after 5 years of university studies and was most often accompanied with the teaching certificate. The obligatory courses were loaded with theory and little did they help students in preparation for their role of language teachers in schools. MA degree allowed you to teach at all levels of education.

In answer to the growing demand for teachers of West European languages - and in an attempt to lower the cost of educating teachers- in 1990 Foreign Language Teacher Training Colleges were founded, where after three years of studies the students graduate with a teaching certificate and a 'licencjat' (B.A.) diploma. The College diploma allows you to teach foreign languages at both primary and secondary levels. Due to the short cycle of teacher education at English language colleges, instruction is fairly intensive. Ministerial specifications recommend approximately 2200 contact hours throughout the 3 years. Teacher education is based on an integrated programme consisting of 4 modules: knowledge of English, teacher training, philological studies (literature, linguistics and cultural background) and optional subjects (another language, CALL/TILL, etc.). College education, aiming at a native-like language competence, puts stress on the practical needs of a language teacher, not disregarding general education. In order to insure the steady improvement of the language proficiency, all College courses are taught in the target language.

In colleges of the Pedagogical University of Cracow, which train teachers of English and of French, the curriculum includes the following course groups (www.wsp.krakow.pl/nkja):

(1 credit = 30 contact hours)

Language Proficiency	30 credits
Psychopedagogy and Methods of Teaching	10 credits
School Practicum	6 credits
Applied Linguistics	10 credits
Cultural Studies	6 credits
Literature	5 credits
CALL/TILL	2 credits
Second Foreign Language	10 credits

Despite the foundation of over 50 Teacher Training Colleges all over Poland, there is still an acute shortage of competent language teachers: estimates made in 1995 indicated a need for an additional 60,000 western languages teachers till year 2002.

The following table shows the increase of English teachers in the group of all foreign language teachers employed in 1992 and 1996.

Language	1992	1996
English	22.9%	36.5%
Russian	50.9%	31.1%
German	19.5%	26.1%
French	6.7%	6.3%

The situation leads to accepting as teachers people with only secondary education who, in case of English, have passed either one of the Cambridge University examinations or the Princeton Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and earned a methods of teaching course certificate. Such teachers can hardly guarantee the proper level of instruction, therefore some Colleges offer specially tailored week-end courses, allowing the teachers to take part in in-service training and to earn a bachelor's degree.

University teachers

There are no special programmes aimed at educating language university teachers. Usually, university teachers are recruited from among the best students of the MA/PhD programmes. Quite often their speciality is linguistics or literature, and apart from the psychopedagogy and methods of teaching courses obligatory to all MA students who want to receive a teaching certificate, there are no extra courses which would prepare them to teach at the university level. On the contrary, their abilities as researchers are more valued – and, indeed, are decisive in getting the job - than any pedagogical interests or practice. It follows, that the vast majority of courses offered at the university level are very academic and even the courses in methods of teaching the foreign language are overloaded with theory and have – apart from the obligatory school practicum - little to do with everyday school practice.

Training of T/I teachers

The post-1989 period saw a boom in international communication and an enormous increase in the demand for translation and interpreting services. Qualitatively, the demand for Russian dropped significantly, while the demand for English and German was overwhelming. Numerous Polish universities have a long tradition in the training of translators and interpreters. In most cases, the departments involved belong to Arts and Humanities (Philosophy/Philology) Faculties and cater mainly for language specialists. But, as of today, no university or other organisation, offers programmes for the training of future teachers of I/T.

The majority of the present teachers of I/T are recruited from among scholars whose speciality is linguistics or, sometimes, history of literature. They, however, have one feature in common: all of

them are practising translators and/or interpreters. And it is their 'hands-on experience' which often proves the most useful in teaching future translators and interpreters.

Many present-day teachers of T/I benefited from Tempus projects, which enabled them to establish broader contacts with the EU community, to gain support in updating or developing T&I programmes and courses, and to obtain up-to date technological infrastructure and know-how.

Notes

¹ An application has been made to Brussels by a consortium of Universities represented by the members of the scientific committee of TNP 6 to set up such a programme. It is being coordinated by Universita Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.

²² The scientific committee of TNP 6 met again after its work was completed to design a research proposal within the Fifth Framework Programme of the European Community, DGXII.

³ Only three examples are mentioned here. Other examples that might be cited are: (i) the University of Jyvaskyla, Finland (contact person: David Marsh, marsh@cone.jyu.fi) (ii) L'Université Marc Bloch, Strasbourg, France (contact person: Claude Springer).