



Network project for the decentralised and centralised dissemination of TNP3 results and outcomes

## RAPPORT DE SYNTHÈSE "EST" (SOUS-PROJET 3)

Les langues : interface entre les différents secteurs de l'enseignement

### 1 Objectifs du sous-projet n°3 et problèmes rencontrés

Le sous-projet n°3 du TNP3 est consacré aux points de convergence et d'interaction entre les différents secteurs de l'enseignement des langues et de coopération entre les différents acteurs de ce domaine. En cela il est novateur. Ces points de convergence sont ceux par exemple, où se rencontrent les décideurs d'une part et les formateurs de l'autre, que ce soit sur l'axe vertical qui relie les différents niveaux d'enseignement, où sur l'axe horizontal d'un même niveau, où se situent à la fois les acteurs du secteur public et du secteur commercial. Nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants, les apprenants, et les partenaires extérieurs au système coopèrent et communiquent avec les institutions d'enseignement supérieur, dans le but d'améliorer l'enseignement des langues et le multilinguisme dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

**Justification du nouveau concept :** Malgré le fait que l'apprentissage d'une langue est un processus qui se perfectionne tout au long de la vie et malgré la mise au point de différents instruments et de différentes actions au niveau européen pour définir des acquis d'apprentissage plus efficaces, plus transparents et plus facilement comparables à travers toute l'Europe (par exemple, grâce au PEL et au CECRL), la communication entre les spécialistes en langues de différents secteurs éducatifs, ou entre décideurs et prestataires, reste largement embryonnaire. Le sous projet avait pour but d'examiner les pratiques et les expériences de coopération fructueuse, de découvrir et d'analyser les besoins et les aspects à améliorer, et de démontrer jusqu'à quel point la collaboration entre différents acteurs pouvait être bénéfique à la fois pour les étudiants, les institutions et les pays, en permettant aux citoyens européens de maîtriser au moins deux langues en plus de leur langue maternelle. Cet objectif est à mettre en relation avec la politique plus générale de l'UE d'accroissement de l'employabilité par la mobilité, de création d'une plus grande cohésion sociale, et de promotion de la dimension européenne.

**Thèmes et objectifs :** Toutes les activités, et tous les rapports, analyses et recommandations du sous-projet tournent autour de trois problématiques :

- Faciliter la continuité de l'apprentissage (et de l'enseignement) des langues, en le rendant plus cohérent et efficace, objectif qui peut être atteint en optimisant la régularité de la progression ainsi que la transparence et l'efficacité des parcours.
- Promouvoir ainsi l'apprentissage d'autres langues, en encourageant et en développant le multilinguisme afin que chaque Européen puisse parler au moins 2 langues en plus de sa langue maternelle.
- Promouvoir les processus de sensibilisation aux langues dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Cette nouvelle approche est en phase avec l'importance donnée aux acquis d'apprentissage. Par exemple, le processus d'apprentissage d'une langue doit déboucher sur la qualification, c'est-à-dire la capacité à exploiter ses connaissances. C'est d'une importance primordiale pour les apprenants individuels et pour les professionnels de l'enseignement des langues. A chaque étape du processus d'apprentissage du multilinguisme, l'apprenant devrait pouvoir vérifier son niveau de compétence, puis se spécialiser grâce à un large éventail d'offres de formation, et poursuivre sa formation efficacement, sans délais inutiles et ce, dans la langue qu'il ou elle a décidé d'apprendre ou d'améliorer. Afin d'assurer une progression linguistique transparente, efficace, adaptée au besoin de chacun et donc satisfaisante, les professionnels des industries de la langue et les décideurs devraient jouer un rôle moteur, en engageant des discussions, et dans un souci d'efficacité, se concentrer sur les résultats escomptés du processus d'apprentissage. Une telle approche rehaussera la sensibilité à l'apprentissage des langues, fera prendre conscience aux Européens des avantages du multilinguisme et leur fera comprendre l'intérêt de s'y atteler quelle que soit l'étape de leur vie.

**Rôle des institutions d'enseignement supérieur:** L'un des principaux objectifs du sous-projet a été d'identifier le rôle des institutions d'enseignement supérieur dans le processus d'apprentissage permanent. Comme elles occupent une position centrale dans ce processus, à la fois en terme d'offre de formation et en terme de formation de formateurs en langues, elles devraient prendre l'initiative en concevant des cursus qui couvrent la totalité des besoins d'apprentissage. Nous avons voulu découvrir quel rôle les institutions d'enseignement supérieur pouvaient jouer dans la mise en place d'initiatives et de dispositifs favorisant le dialogue et la coopération entre les différents secteurs.

## 2. Activités et évolution du sous projet

Ci-dessous, les résultats des activités entreprises dans le cadre du sous projet :

**Etape 1 :** Identification, présentation et élucidation des différents problèmes concernant les types d'interfaces : décisions sur la structure des rapports nationaux destinés à identifier les contacts existants et les initiatives

nécessaires, et les rapports sur des exemples de bonnes pratiques. Production finale : des rapports nationaux (RN) et des questionnaires sur les interactions existantes au niveau national.

**Etape 2 :** Production, examen et évaluation d'un rapport de synthèse (RS) à partir des rapports nationaux. Ce rapport a été utilisé comme document de référence pour produire un questionnaire utilisé dans une enquête au niveau européen. Le questionnaire a ensuite été traduit et le sous-projet a établi une liste des sondés. Production finale : Rapport de synthèse, rapport du groupe de réflexion, questionnaire traduit en 11 langues.

**Etape 3 :** Sur la base de ces trois étapes, le sous-projet a formulé des recommandations et des propositions qui ont été examinées au cours de plusieurs ateliers. Production finale : résultats de la consultation, recommandations et propositions, rapport final.

Pour avoir des exemples concrets de ces interactions et des solutions proposées, consultez les rapports nationaux, les rapports de synthèse, les rapports des ateliers, les rapports sur la formation des enseignants produits à Southampton et le rapport final complet sur le site Web du TNP3.

### **3. Identification des interfaces**

Afin de rendre les différents rapports nationaux comparables et d'avoir une vue d'ensemble plus précise des différents types d'interfaces, nous avons organisé les différents secteurs de l'enseignement et les différents types de formations en langues sous forme d'un système à deux axes. L'axe vertical représente les trois cycles (au minimum) du système d'enseignement traditionnel. L'axe horizontal regroupe tous les autres services de formation, qu'ils soient officiels ou non, tels que les institutions de formation continue, les instituts culturels, les écoles de langues et les institutions privées, mais aussi les services d'enseignement à distance et en ligne.

### **4. Résultats de la consultation**

Comme nous l'avons vu dans le rapport de synthèse, les enquêtes montrent que sur l'axe vertical de l'enseignement, l'interface la plus importante est celle entre les institutions de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Cette interface comprend la formation des enseignants, ceux de l'enseignement secondaire ayant le rôle de tuteur, la formation inter-services, la coopération en ce qui concerne la recherche et le développement de méthodes d'enseignement et d'évaluation. Peu d'efforts sont cependant faits pour couvrir l'intégralité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, en ce qui concerne le début des formations tout au long de la vie, on note un besoin urgent de coopération entre les institutions de l'enseignement supérieur et les services commerciaux de formation. Un autre domaine qui devrait être développé est celui du concept d'enseignement des

langues tout au long de la vie. L'axe horizontal comporte déjà des interfaces entre les institutions de l'enseignement supérieur et les services commerciaux de formation, dont les plus importants sont les Instituts Culturels, comme l'Institut Goethe ou l'Alliance Française, et les organisations d'enseignement à distance, par Internet ou permanente, telles que EUROCALL, COIMBRA, LINGUA, AILA, etc. Les pays d'Europe centrale et orientale ne font pas exception et suivent le même schéma, sur l'axe horizontal comme sur l'axe vertical.

## **5. Régions de l'Est, Allemagne et Autriche**

Les pays dont il est question dans cette conférence sont différents des trois précédemment traités, car particulièrement hétérogènes, ce qui a rendu plus difficile la découverte de caractéristiques communes. La zone étudiée comprend la Pologne au nord, qui n'est d'ailleurs pas représentée dans le sous-projet, l'Allemagne, qui a une situation particulière, représentative de la diversité propre à l'Europe avec ses systèmes éducatifs différents selon les Länder, l'Autriche, la République Tchèque, la Hongrie et la Slovénie au sud. Même si ces pays sont très attachés à leur langue nationale, on ne peut pas les considérer comme ayant une « mentalité monoglotte » (ce qui était le cas depuis de longues années dans les pays latins), car ils ont réalisé relativement tôt l'importance des langues étrangères et du multilinguisme. Les raisons sont aussi diverses que les pays eux-mêmes et que leurs traditions : l'Autriche, la République Tchèque, la Hongrie, et la Slovénie sont d'anciens empires multiethniques, multiculturels et multilingues, avec les traditions que cela implique. Bien qu'ils soient passés par de longues phases d'insistance sur le développement monolingue de leur nation, leur passé multilingue semble être resté dans la conscience collective, rendant donc plus facile l'apprentissage de nouvelles langues ou l'ouverture aux pays étrangers. L'Allemagne est une fois de plus un cas particulier, car les résultats désastreux d'une politique d'apprentissage forcée d'une langue ont laissé une forte empreinte sur les mentalités. Tous ces pays ont en outre deux expériences communes. D'une part ils sont tous membres de l'Union européenne et savent donc que pour être des membres actifs de la communauté internationale et être compétitifs au niveau mondial les langues étrangères et les compétences interculturelles sont d'une importance cruciale. D'autre part, certains d'entre eux, sans être particulièrement multilingues, ont derrière eux des années d'immigration et/ou de présence de langues minoritaires. Par le passé, les immigrants venaient d'Europe de l'Est et du Sud, mais nous faisons maintenant face à un nouveau phénomène, à savoir que l'immigration n'est pas cantonnée à certaines régions, mais est dorénavant internationale et demande de nouvelles approches. Par rapport à certains états de l'ouest et du sud, où il faut faire face à une immigration à forte échelle (en Espagne, en France et au Royaume Uni) ce genre d'immigration dans les pays de l'Est reste encore relativement faible (à

l'exception peut-être de l'Allemagne). Les pays de l'Est doivent donc d'abord sensibiliser leurs opinions publiques à la nécessaire diversité des langues auxquelles elles seront confrontées et devraient se préparer à de nouveaux développements en s'inspirant des solutions trouvées en France, en Espagne, et dans certains pays nordiques.

Les pays slaves et du centre de l'Europe ont une vision particulière de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur, car, traditionnellement, l'étude linguistique et l'acquisition de compétences communicatives ont primé sur l'histoire de la littérature ou sur les théories littéraires. De plus, dans certains de ces pays, l'entrée dans l'UE a induit non seulement des changements dans l'éventail des langues étudiées, mais aussi l'adoption des normes européennes, qui ont profondément modifié l'enseignement supérieur à travers le modèle de Bologne, entraînant une refonte de la plupart des formations au niveau national. Même dans ce cas, où des réformes profondes de la totalité de l'enseignement supérieur sont tentées, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères ainsi que la promotion du multilinguisme restent marginalisés.

Pour contrebalancer et réagir à cette situation et à cause des raisons mentionnées ci-dessus, les institutions de l'enseignement supérieur doivent jouer un rôle central. La qualité du développement de la coopération entre les différents secteurs de l'enseignement et ses autres prestataires dépend cependant de facteurs externes au système éducatif. On citera par exemple les politiques linguistiques nationales, l'allocation de ressources pour la formation des enseignants, la formation permanente et la formation spécialisée, l'attitude générale du grand public et du marché du travail vis-à-vis du besoin en compétences linguistiques et culturelles, plus particulièrement quand la connaissance de plus d'une langue étrangère est nécessaire et enfin la prise en compte de l'objectif européen que chaque citoyen maîtrise 1+2 langues, c'est-à-dire deux langues étrangères à un niveau supérieur au B1 en sus de la langue maternelle.

## **5.1. Structures de consultations existantes**

Les données suivantes proviennent essentiellement des rapports nationaux et des questionnaires autrichien, grec, allemand et hongrois, ainsi que des versions à jour du rapport national hongrois et du questionnaire slovène.

### **5.1.1. Politiques linguistiques et structures de consultation**

Le concept de politique linguistique joue un rôle central dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Une politique linguistique nationale fait référence au statut officiel d'une langue parlée dans un pays donné, tandis qu'une politique linguistique institutionnelle définit le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Dans tous les états du centre

et de l'est de l'Europe, il existe déjà des politiques nationales, traitant essentiellement de la (ou des) langue officielle ainsi que des langues minoritaires, quand celles-ci ne sont pas déjà organisées par la loi. L'enseignement n'est cependant pas proposé pour toutes les langues minoritaires, et certainement pas dans les langues des immigrants. Les mesures et les systèmes varient selon les pays<sup>1</sup>. Les politiques linguistiques à l'échelle nationale ne sont pas encore monnaie courante, mais depuis l'Année européenne des langues en 2001, on compte bon nombre d'initiatives prometteuses au niveau régional ou dans certaines sections spéciales de l'enseignement des langues étrangères.

L'Autriche est fière d'avoir été, en 1998, le premier pays Européen à rendre obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère – l'anglais – dès le CP. Mais il reste à vérifier si le but visé, à savoir le développement de l'intérêt pour une langue étrangère et l'ouverture vers les locuteurs étrangers, a été atteint, car l'anglais ne favorise pas particulièrement le multilinguisme. La réalisation du concept d'intégration d'une seconde langue dans toutes les formations générales, et en tant que partie intégrante des cours, a rencontré des problèmes, certains enseignants n'ayant pas un niveau suffisant en anglais. En 2001, un Comité linguistique autrichien a été créé pour aider au développement d'un plan d'action national sur la manière d'atteindre les objectifs européens

---

<sup>1</sup> Citons quelques exemples issus du rapport national:

Autriche : Dans les Länder multilingues de Carinthie et de Burgenland, le slovène, le croate et le hongrois sont considérés par la loi comme des langues officielles. En Carinthie, les trois premières années de la Volksschule (école primaire) sont enseignées en allemand et en slovène pour la minorité slovène. Puis à partir de la quatrième année, les cours ne sont plus qu'en allemand. Quatre heures d'enseignement obligatoire du Slovène sont prévues pour les membres de la minorité slovène. Les mêmes règles sont appliquées aux minorités hongroise et croate. Les cours sont répartis équitablement entre l'allemand et le hongrois ainsi qu'entre l'allemand et le croate durant les quatre premières années du primaire. Outre les slovènes, les croates et les hongrois, les populations tchèque et slovaque (à Vienne) romanichel (dans le Burgenland) et Sinti (en Carinthie) forment des minorités.

République Tchèque : Les principales minorités sont slovaque (1,8%), polonaise (0,5%), allemande (0,4%), morave (3%) et silésienne (1%). A cause de la faible représentation de ces minorités, et de leur éparpillement, leur droit à être instruit dans leur propre langue n'est assuré par l'administration public que pour la minorité polonaise et ce dans le nord de la Moravie, de l'école maternelle au lycée. L'enseignement en slovaque n'a pas été jugé intéressant, probablement en raison des similitudes de langue et de culture avec les polonais.

Hongrie : 98,5% de la population a comme langue maternelle le hongrois. Les minorités ont le droit légalement d'apprendre et d'utiliser leur langue à l'école. Dans les agglomérations, un gouvernement local pour les minorités peut être mis en place à la demande d'au moins cinq membre d'une communauté. Les plus importants groupes nationaux et ethniques en Hongrie sont : les croates (80 000-90 000 personnes), les allemands (200 000-220 000), les roumains (25 000), les serbes (5000), les slovaques (100 000-110 000) et les slovènes (5000). Selon les estimations, sur 620 000 individus, seuls 120 000 romanichels parlent leur langue maternelle. L'enseignement leur est offert dans des institutions spécialisées, de la maternelle à l'université.

Slovenie : L'enseignement de la maternelle à la fin du second cycle est proposé en italien et en hongrois. Des mesures spéciales ont été prises pour les jeunes romanichels, mais pas encore pour les populations immigrées.

pour le système d'enseignement autrichien et d'enseignement tout au long de la vie, dans le respect des priorités nationales.

Depuis 2003, le ministère de l'éducation hongrois a mis en place le « *World Language Programme* ». C'est un excellent exemple de création d'une politique linguistique nationale exhaustive, qui couvre tous les domaines de l'enseignement des langues, et développe systématiquement les compétences linguistiques, quels que soient l'âge des apprenants, leur statut social et/ou leur profession. Au sein de ce programme, des projets à long terme devraient être mis en place, et dans un même temps, le document du *World Language Programme* essaie de localiser des points de blocage potentiels et de formuler des recommandations d'ordre général<sup>2</sup>.

Il n'y a pas pour le moment de politique linguistique nationale ni de plan d'action en Slovénie, mais l'enseignement des langues étrangères commence de plus en plus tôt depuis quelques années, au niveau primaire (et on discute actuellement de l'intérêt de commencer une langue au CP) et l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue à ce niveau devrait bientôt réapparaître, en réponse au plan d'action européen.

En Allemagne, l'identification des mesures et politiques est rendue quasiment impossible en raison de la structure fédérale de l'enseignement. La plupart des initiatives ont été prises durant les années 90 ou au début des années 2000, et aux niveaux régional ou local. Il existe d'une part bon nombre de déclarations faites par des institutions ou des organismes gouvernementaux (par exemple le Kulturministerkonferenz, le DAAD) qui fixent les principes et les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à différents niveaux, mais qui n'ont aucun impact direct au niveau national. D'autre part, on peut voir dans le rapport national qu'il existe de nombreuses activités partielles et des initiatives isolées pour améliorer le multilinguisme et l'apprentissage des langues dans une perspective de formation tout au long de la vie. Elles sont souvent isolées, peu ambitieuses, et ont un impact limité, mais peuvent néanmoins servir d'exemples de bonnes pratiques.

Une approche plus centralisée, systématique et harmonisée de l'enseignement des langues étrangères commence à apparaître en Europe centrale et orientale. Elle se manifeste par la création de cadres généraux, au niveau national. A l'inverse, on constate une tendance vers la décentralisation et l'accroissement de l'autonomie aux niveaux institutionnels, où les écoles individuelles et les institutions – ou les régions – peuvent décider de leurs propres politiques linguistiques. Dans certains pays, comme dans certains Länder allemands, mais de plus en plus également dans d'autres pays, surtout ceux qui ont un secteur privé important dans l'éducation, se spécialiser par le choix des langues étrangères pratiquées est devenu une pratique courante. Au niveau universitaire, certaines institutions ont déjà mis en place des politiques linguistiques exemplaires, même si toutes n'ont pas été formalisées.

---

<sup>2</sup> [http://www.tpf.iif.hu/pages/content/index.php?page\\_id=59](http://www.tpf.iif.hu/pages/content/index.php?page_id=59)

Citons notamment la *Freie Universität* de Berlin, certains départements de l'Université de Klagenfurt et l'Université roumaine de Babes-Bolyai à Cluj. Le besoin de transmettre un savoir-faire en matière d'élaboration de politiques linguistiques s'est fait sentir, et une réponse a été apportée par l'un des sous-groupes les plus productifs du projet ENLU (cf. [www.fu-berlin.de/enlu/](http://www.fu-berlin.de/enlu/)), qui va déboucher sur la mise en place d'un réseau de coopération.

On sait peu de choses sur le fonctionnement de la coopération et de la communication entre les différents secteurs de l'éducation dans les structures à politique nationale centralisée, même si ces systèmes semblent plus propices à l'échange entre les différents secteurs de l'éducation sur la problématique de l'apprentissage des langues et de la conception des formations. Il y a également un manque d'informations plus globales sur les politiques linguistiques universitaires dans la région. En ce qui concerne les structures de consultation aux niveaux national, régional ou local, le Comité linguistique autrichien<sup>3</sup> a déjà été cité. Il existe aussi en Slovénie un Conseil pour les langues étrangères du Ministère de l'Éducation, dans lequel les représentants des différents secteurs concernés débattent de problèmes d'une importance stratégique et de problèmes de mise en œuvre de l'enseignement des langues à différents niveaux du système éducatif. Malheureusement ce conseil a été dissous par le gouvernement actuel. En Hongrie, il ne semble pas y avoir de structure de consultation nationale régulière de mise en place, mais la coopération est encouragée par les programmes mentionnés précédemment, et par son système actuel de création de projet. En Allemagne on peut identifier tout un ensemble de commissions, de structures de consultation et d'associations :

- En 2001, le gouvernement fédéral allemand a mis en place une commission consultative (Beirat) constituée de représentants de l'enseignement supérieur, des Länder, du gouvernement fédéral, de l'économie et des syndicats, qui ont formulé 10 propositions de plan d'action pour l'enseignement des langues, qui identifient les objectifs des politiques linguistiques parmi les différents secteurs de l'enseignement. Le comité a souligné les connections entre les différents secteurs de l'éducation et la cohérence dans l'apprentissage des langues. ([http://www.bmbf.de/\\_media/press/Akt1116\\_01Thesen.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/Akt1116_01Thesen.pdf))
- Un important forum pour la coopération, l'échange d'expériences et d'informations, le AKS, cercle de travail des centres de langue, de l'enseignement des langues et des instituts de langues étrangères. Il s'agit de la seule association allemande qui traite de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur allemand de manière complète.

---

<sup>3</sup> Le centre autrichien de compétence linguistique est une interface entre la commission européenne, le comité autrichien des langues et le ministère fédéral de l'éducation, de la science et de la culture. Des synergies avec le Centre Européen pour les langues vivantes de Graz et toutes les autres institutions autrichiennes investies dans le développement des langues ont été établies.



Elle s'adresse aux personnes et aux instituts actifs dans l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur, travaillant dans le domaine de la didactique des langues, la formation interne et la recherche dans les différents domaines concernés. L'AKS organise des conférences et des ateliers, publie des résultats de recherches et d'activités, propose l'accréditation au certificat *UNlcert*<sup>®</sup> et effectue des enquêtes. (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/>)

- Le gouvernement fédéral encourage la coopération à travers les Länder grâce à des projets de coopération financière (Verbundprojekte) pour l'amélioration de la qualité dans les secteurs de l'éducation. Il choisit des domaines stratégiques et prend des mesures innovantes, mais pas seulement en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, comme par exemple « la formation tout au long de la vie » ou « l'informatique dans l'enseignement » etc. Plus d'informations dans le rapport du TNP2 disponible ici : [http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/national\\_reports.html](http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/national_reports.html)
- Au niveau régional, les structures et plans d'actions dans le domaine de la politique linguistique du Kulturministerkonferenz (KMK, la plateforme de discussion et de coordination des ministères de l'éducation de chaque Länder) et du Hochschulrektorenkonferenz (HRK, congrès des directeurs d'établissement scolaire) organisent beaucoup d'activités entre les secteurs de l'éducation et d'autres intervenants. Dans ce contexte, les plateformes ou les structures régionales visant à améliorer le multilinguisme jouent un rôle moteur ; la coopération, souvent initiée et menée par les institutions de l'enseignement supérieur, met en relation les institutions culturelles et politiques ainsi que diverses entreprises. Les principaux domaines de coopération sont : la mise en relation des institutions offrant des formations pour promouvoir l'intérêt régional, l'organisation d'événements pour promouvoir le multilinguisme et multiculturalisme, l'apprentissage dès le plus jeune âge, et la promotion des projets de recherche innovants dans le domaine de l'enseignement des langues. Citons deux exemples de commissions régionales sur les langues, le SPRACHENRAT du bassin moyen de la Ruhr et le SPRACHENRAT de la Sarre, cf. <http://www.sprachenrat.de> et <http://www.sprachenrat-saar.de>.
- La table ronde sur les langues étrangères (Runder Fremdsprachentisch) vise à créer des interfaces dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, plus particulièrement la formation des enseignants et la formation permanente, la gestion de projet visant à développer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage novateurs, la production de matériaux pédagogiques et la coopération dans la mise en place de portfolios des langues. Les partenaires participant sont des universités, des administrations scolaires

et des écoles de Bonn, Cologne, Brême et les entreprises Bayer et Deutsche Telekom

### **5.1.2. Axe vertical – Coopération et communication entre enseignement supérieur et les autres niveaux du système éducatif**

De manière générale, on note une augmentation de la collaboration entre les institutions de l'enseignement supérieur et les différents niveaux de l'enseignement : plus l'école est avancée dans le système éducatif, plus elle a de chance de participer à une coopération régulière ou occasionnelle. Le secteur pré-élémentaire est donc toujours très détaché des institutions d'enseignement supérieur, même si de nouveaux travaux en collaboration ont été entrepris en ce qui concerne l'enseignement dès le plus jeune âge. De plus, certains pays signalent une coopération via la participation des équipes pédagogiques, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les matériaux pédagogiques et la formation permanente. En république Tchèque, certaines universités, en particulier les départements concernés par l'éducation scolaire, proposent des programmes d'enseignement des langues étrangères pour les enfants d'âge pré-scolaire. Cependant, en tenant compte de l'importance cruciale de ce secteur – pour la plupart des enfants, les cours de langue de l'école maternelle représentent leur premier contact avec une langue étrangère – une action plus volontariste et engagée des institutions d'enseignement supérieur est nécessaire. Les enseignants de langue travaillant dans le pré-scolaire sont eux-mêmes des « interfaces » : leur métier les oblige à combiner diverses compétences normalement séparées. Comme il n'existe pas de formation à ce genre de poste, c'est à eux de créer leurs propres cours, d'imaginer des méthodes et des matériaux d'enseignement. Ces personnes sont la plupart du temps diplômées en langues et travaillent dans des institutions locales ou communautaires, et connaissent parfaitement les différents besoins, non seulement en ce qui concerne les formations et le transfert d'expérience, mais aussi les besoins sociaux. Les institutions d'enseignement supérieur devraient s'attacher à maîtriser ce domaine de l'enseignement, qui est en train de passer de la sphère publique à la sphère privée, et elles doivent réagir vite si elles veulent assurer une progression adaptée de l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge.

Parmi les outils pour rendre l'apprentissage des langues plus efficace, pour améliorer le multilinguisme et donc pour pouvoir atteindre l'objectif européen de la maîtrise de deux langues étrangères, l'importance de la continuité et de la progression est au cœur de nombreux débats entre les acteurs de l'enseignement, les représentants des institutions de l'enseignement supérieur, les représentants d'association et parfois même des gouvernements. Ces « interfaces » prennent souvent la forme de groupes de travail en charge de la création ou de la modification de cursus scolaire. Des Commissions scolaires, fondées par le ministère, au niveau national ou régional (en Allemagne, il s'agit

de la compétence d'organismes propres à chaque Länder), ont été identifiées en Autriche, en Allemagne et en Slovénie. Elles sont essentiellement constituées des représentants nommés ci-dessus, souvent rejoints par des membres du gouvernement ou de conseils scolaires, et par des experts provenant d'instituts spécialisés en pédagogie ou en éducation. En Hongrie, les experts de l'enseignement supérieur sont également impliqués dans la création de toutes les formations. En Autriche, le "Lehrplankommissionen", et d'autres structures de coopération ont essayé de mettre en évidence le fil conducteur qui traverse le système éducatif en matière d'enseignement des langues depuis le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, en connectant toutes les étapes de l'apprentissage. Ils essaient d'atteindre leur objectif, premièrement en formulant des concepts clairs pour l'ensemble du système éducatif et donc assurer des changements cohérents dans les formations ; deuxièmement en utilisant l'outil du CECRL pour montrer l'apprentissage des langues comme un tout qui transcende les différentes étapes individuelles ; et troisièmement, en attirant l'attention des enseignants sur les compétences que leurs élèves ont acquises à un autre niveau ou dans une autre école, afin de ne pas les sous-estimer ni de les surcharger. De plus, des initiatives de coopération et de communication entre les différents secteurs de l'enseignement ont été identifiées en Autriche, qui n'ont hélas pas débouché sur une collaboration permanente, mais qui prouvent à quel point l'interfaçage peut-être productif.<sup>4</sup>

Les offres de formations linguistiques dans le primaire et la formation des enseignants de ce niveau sont très variables selon les pays, mais tous s'acheminent vers l'apprentissage précoce des langues étrangères, et la diversification des langues proposées. Ce devrait justement être aux institutions d'enseignement supérieur de développer systématiquement des programmes de formations adéquates ainsi que des matériaux pédagogiques en collaboration avec les instituts de formation des maîtres et les professionnels. Pour revenir à l'identification des types de communication entre les institutions d'enseignement supérieur et le primaire, en dehors du développement ou la modification de formations, tous les pays ont identifié la formation permanente comme une interface importante, certains d'entre eux ajoutant le développement conjoint de portfolios et la coopération en matière de méthodes d'évaluation. Les institutions d'enseignement supérieur devraient prendre des

---

<sup>4</sup> Le rapport national autrichien fait état de quelques initiatives remarquables du Tyrol, où les enseignants du début du cycle secondaire et les spécialistes en grammaire enseignant en fin de secondaire à Telfs se rencontraient régulièrement il y a quelques années pour discuter des contenus de leurs formations et pour avoir un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage dans des domaines réciproques. L'initiative était pour tous un succès, mais a cessé avec l'agrandissement de la ville. A Innsbruck, des tentatives de coopération ont été faites entre les enseignants d'anglais de ces différents niveaux, les poussant à se regrouper et à échanger leurs points de vue sur l'enseignement. Les réunions consistaient en des visites réciproques des salles de classe, ce qui s'est avéré être le plus enrichissant et instructif pour les professeurs. Cependant, de tels exemples de coopération ne concernent que de rares enseignants, et cessent avec la carrière des professeurs impliqués.

initiatives et trouver différents moyens de mettre en place des formations initiales comme celles qui ont été développées par différents partenaires, créer des formations permanente appropriées, développer des matériaux, particulièrement dans le domaine de la formation en ligne, là où la coopération est déjà en place, et expliquer au grand public les différents moyens disponibles pour résoudre les problèmes rencontrés.

Des contacts étroits entre les institutions d'enseignement supérieur et les enseignants existent habituellement dans le secondaire. Les universités formant les enseignants, elles devraient organiser différents types de formation des enseignants en activité, le tutorat d'étudiants dans les stages pratiques<sup>5</sup>, ou fournir des ressources<sup>6</sup>. Il est intéressant de constater que dans les quatre pays où les questionnaires ont été remplis, la communication entre les institutions d'enseignement supérieur et le secondaire est identifiée dans quasiment tous les types de coopération : dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (le développement de formations, les qualifications d'entrée et de sortie d'étude, et la formation permanente), dans le domaine de l'organisation (coopération du personnel enseignant dans le développement de politiques, dans des structures de consultation ou dans la recherche) et dans le domaine des matériaux et ressources (méthodes d'enseignement et d'évaluation, matériaux pédagogiques, ressources d'apprentissage, portfolios des langues et enseignement en ligne). La seule exception ou aucune coopération n'a été détectée, dans un certain nombre de pays, est la validation, la reconnaissance et les relations avec les intervenants externes. En Autriche, il est explicitement précisé dans les formations que les enseignants post-secondaires doivent prendre en considération le problème des interfaces et de la continuité entre le primaire et le secondaire, mais, comme le précise le même rapport, il n'y a aucune obligation ou condition légale qui oblige les deux secteurs à communiquer, que ce soit lors de formations initiales, de formations permanente ou de stages. Certaines recommandations sont donc formulées pour répondre à ce manque d'interfaces, par exemple que tous les futurs enseignants devraient dès le début de leur formation partager leurs cours et donc être informés des demandes en formation de tous les secteurs de l'enseignement<sup>7</sup>. Cependant, l'exemple d'autres pays (comme la Slovénie, où l'école primaire dure neuf ans et intègre le début du secondaire et où les langues étrangères sont enseignées de la même manière du début à la fin du secondaire) montre que cela ne débouche pas toujours sur une meilleure conscience des interfaces. Les différents types d'écoles tendent à être en concurrence, ce qui augmente la tension entre les niveaux. Il est donc très important que de la communication et de la coopération soit mises en place, orchestrées et modérées par les institutions d'enseignement supérieur, mais aussi par le personnel enseignant en ce qui concerne les activités en interne,

---

5

6

7

les activités de développement des formations et des politiques. Là où les enseignants sont conscients de ces problèmes d'interfaces, et où ils souhaitent y remédier, ils doivent faire face, entre autres obstacles infranchissables, à la rigidité du système scolaire et à la logistique de l'organisation des écoles. Dans la plupart des pays, il est impensable de former des cours de langues non plus selon l'âge des élèves, mais selon leur niveau de compétence ; cette approche bien plus efficace et individualisée compliquerait énormément la logistique, ce que les responsables ne sont pas prêts à assumer. Ainsi les enseignants des niveaux supérieurs doivent travailler dans des classes aux niveaux très hétérogènes, et sont donc obligés d'ignorer la progression individuelle de leurs élèves. C'est un problème qui devrait être résolu systématiquement à une échelle régionale voire nationale : des exemples et des retours d'expérience sur la manière de résoudre ces problèmes seraient particulièrement bienvenus dans les nouveaux pays européens, les nombreuses et fréquentes réformes dans tous les domaines sociaux et économiques rendant difficilement acceptable toute réforme supplémentaire.

On a identifié une telle instabilité en Hongrie, où le nombre d'institutions d'enseignement supérieur a augmenté considérablement et où, selon le rapport national, ce domaine est devenu un vrai champ de bataille. La formation des maîtres pâtit de ce combat pour la survie, où les intérêts financiers prennent le pas sur les impératifs professionnels. La tendance est plutôt à faire passer la responsabilité pour cette formation des instituts de formation des maîtres expérimentés et reconnus à des institutions plus académiques, où l'expertise et la pratique pourraient disparaître au profit d'approches plus théoriques et moins appliquées<sup>8</sup>.

D'autre part l'instabilité de la régulation et de l'offre de formation des enseignants créée par les réformes de Bologne, la stratégie de Lisbonne et les normes européennes, particulièrement en ce qui concerne les compétences et l'approche orientée vers la pédagogie par objectifs, de même que la nécessité d'améliorer la qualité devrait déboucher sur des développements positifs : en Slovénie les institutions d'enseignement supérieur sont habituellement responsables de la formation initiale des enseignants du secondaire, quelle que soit la matière, mais également pour tous les enseignants en langue du primaire. Des projets de partenariat entre écoles et institutions d'enseignement supérieur (et pas seulement celles spécialisées en formation des maîtres et sciences de l'éducation), sponsorisés par les fonds européens, de même que des « Projets Bologne » visant à améliorer les cursus et leur mise en place, ont débouché sur une approche systématique de la coopération et de la communication entre les institutions d'enseignement supérieur et les écoles, ainsi que sur la création d'un module pédagogique d'un an et de 60 ECTS, pour tous les futurs enseignants. Ce module se concentre sur la pratique, en introduisant de nouveaux domaines et en promouvant de nouvelles compétences. Il correspond aux nouveaux profils d'enseignants et aux

nouvelles normes européennes. Les stages pratiques pour les futurs enseignants hongrois se passent souvent dans des écoles ordinaires (donc pas en université ni dans des collèges dédiés à la formation des formateurs). Les étudiants retournent souvent dans l'école de leur région pour effectuer leur stage et de cette manière, une plus grande coopération peut exister entre les différentes écoles d'une même région, quel que soit leur type, ou entre les écoles de différentes régions. C'est également le cas dans d'autres pays, comme la Slovénie. Un groupe de Hambourg a proposé un exemple de formation pour les enseignants, basé sur l'apprentissage d'un sujet spécifique mis en rapport avec des problèmes d'ordre pédagogique. Le problème de la mise en conformité des examens de qualification pour l'enseignement du second degré avec les exigences universitaires, que le projet n'a pas abordé, a été résolu par le nouveau programme de licence pour les enseignants d'anglais, de français, d'italien, de polonais, de russe et d'espagnol de la Freie Universität Berlin et de l'Université de Potsdam (Brandebourg), où des modules ont été créés en accord avec le CECRL et avec les normes de niveau de qualification du second degré. En Autriche, des changements adaptés sont en cours : pour plus d'informations, consultez l'étude autrichienne déjà citée<sup>9</sup>.

Il semble que le CECRL et les portfolios soient de plus en plus utilisés dans les pays du centre et de l'est de l'Europe : l'évaluation de toutes les compétences linguistiques grâce à des critères pertinents issus du CECRL, l'introduction de portfolios à différents niveaux, souvent en coopération avec les institutions de l'enseignement supérieur, en particulier lorsque des recherches doivent être effectuées sur ces outils, ont été entrepris dans de nombreuses régions. Nous avons des rapports positifs provenant de l'Autriche, où le CECRL est utilisé comme base pour les formations et on attend des changements similaires en Slovénie. En République Tchèque les portfolios sont utilisés dans les collèges uniques, alors qu'en Allemagne un projet de trois ans sur « l'apprentissage et l'enseignement des langues en tant que continuum » a été lancé. De nombreux Länder (la Hesse en tant que coordinateur, la Bavière, le Brandebourg, Brême, la Rhénanie-du-Nord-Westphalie et la Thuringe) sont partenaires de cette initiative ambitieuse (2,5 Mio €). Leur objectif est de produire et d'étudier un portfolio des langues utilisable dans tout l'état fédéral et validé par le Conseil de l'Europe, un outil de documentation et d'évaluation dans le premier cycle, qui aiderait à assurer la continuité de l'apprentissage des langues étrangères lors du passage au cycle secondaire<sup>10</sup>.

En général, il faut souligner que les projets ou réseaux (ou le simple fait de travailler à plusieurs sur une même tâche) (co)financés par l'Europe, et en particulier lorsqu'ils sont à l'échelle internationale, sont la source de nombreuses interfaces : ils permettent à des personnes de différents milieux, avec des expériences variées de se rencontrer, de discuter et de trouver des solutions au niveau approprié, indépendamment de leurs situations respectives.

---

9

10

Ce fait a été particulièrement remarqué dans le rapport national hongrois<sup>11</sup>. Le seul inconvénient de ces activités est la faible diffusion des résultats et la dissolution de la coopération une fois l'objectif atteint.

Comme nos collègues hongrois l'ont signalé, la formation permanente est habituellement un bon exemple d'interface entre différents secteurs de l'éducation, puisque les départements de langues, les institutions d'enseignement supérieur, les instituts pédagogiques régionaux ou locaux ainsi que le secteur de l'éducation privée proposent tous des programmes de formation permanente. Il existe des liens informels entre ces secteurs mais il faut des structures plus officielles, de conseil et de dialogue, non seulement pour coordonner les événements, les matériaux et les programmes, mais surtout pour tirer le plus d'avantages possible de la coopération et de la communication déjà en place. Leurs découvertes s'appliqueraient à tous les pays concernés. Le rapport national allemand identifie des coopérations structurées entre les secteurs de l'éducation en ce qui concerne la formation permanente pour l'apprentissage interculturel, autodidacte ou autonome ainsi que pour l'apprentissage des plus jeunes et des adultes<sup>12</sup>.

Ces dix dernières années, le nombre d'institutions offrant des formations en langues a explosé : les centres de langues des universités, les départements de langues de ces mêmes universités ou les autres institutions proposent des cours de langue pour tous les étudiants souhaitant étudier les langues hors de leur cursus ou en tant que composante de leur programme d'étude. Dans ce domaine, la coopération et la communication doivent avoir lieu entre les universités, c'est-à-dire au sein même des institutions de l'enseignement supérieur, et être mis en rapport avec les matières initialement étudiées. Par leur ouverture au grand public – la plupart des centres n'étant pas complètement financés par les fonds universitaires et devant s'assurer leurs propres revenus – les centres de langues des universités sont des institutions qui appartiennent à la fois à l'axe horizontal et à l'axe vertical de l'enseignement. En Autriche, de tels centres ont été créés dans la plupart des universités et proposent un large éventail de cours. Depuis les années 90, les universités allemandes, plus précisément leurs centres de langue, ont travaillé sur un système de certification pour les langues étrangères pour les cas particuliers, et ont développé un cadre en coopération avec différents intervenants (*Rahmenordnung für eine studienbegleitende Fremdsprachenausbildung an Universitäten und Hochschulen*) qu'ils ont fait valider auprès de plus de 40 universités.

Le système *UNlcert*<sup>®</sup> est basé sur le CECRL. Etant adapté aux besoins de l'enseignement supérieur, l'échelle ne commence qu'au niveau B1 et va

---

11

12

jusqu'au niveau C2.<sup>13</sup> La Freie Universität Berlin et son *Sprachenzentrum* (Centre de langues) sous la direction de Wolfgang Mackiewicz, peut servir de modèle pour bien des universités allemandes et européennes : elle a mis en œuvre une politique des langues exemplaire, qui oblige tous les étudiants à obtenir un minimum de crédits en langues et a initié et coordonné de nombreuses activités internationales dans le domaine des langues (réseaux thématiques TNP, le CEL/ELC, le système Dialang d'auto-évaluation en ligne, le projet ENLU, etc.). La Hongrie met en avant le dispositif d'enseignement des langues pour les étudiants d'autres disciplines et souligne l'importance du Centre de langues de Budapest. En République Tchèque et en Slovénie, les universités ne semblent pas encore avoir une approche très systématique et coordonnée dans ce domaine difficile. Mais les universités de Ljubljana et de Koper ont commencé à préparer la mise en place de centres de langues, de programmes de formation et de certifications.

Deux autres domaines en pleine expansion, où l'interfaçage semble primordial, sont d'une part celui du CLIL (EMILE) sous toutes ses formes, de l'enseignement bilingue et multilingue, de la formation des formateurs en CLIL, de la formation permanente pour les enseignants à tous les niveaux proposant des cours en langues étrangères et d'autre part, celui de la formation professionnelle à différents niveaux, qui est l'un des secteurs les plus dynamiques de l'enseignement des langues. Les rapports nationaux autrichien et hongrois contiennent des réflexions détaillées et une analyse des besoins dans ces deux domaines très prometteurs. L'introduction de l'EUROPASS en Allemagne a notamment eu des effets très positifs sur la formation professionnelle.<sup>14</sup>

### **5.1.3 Axe horizontal – coopération et communication entre enseignement supérieur et les autres secteurs de la formation en langues**

(traduction française à compléter)

## **6. Besoins, obstacles et recommandations en matière de communication et la coopération entre les différents secteurs de l'enseignement des langues**

Lorsque l'on observe toutes les interfaces entre les différents niveaux et secteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, que ce soit sur l'axe vertical ou sur l'axe horizontal, une conclusion s'impose : il existe de nombreux points de contact et de moyens de coopération et de communication

---

<sup>13</sup> More information on this certification system and its goals can be found on the homepage and in the German NR <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert>.

<sup>14</sup> About 20.000 passes were issued in Germany by ten educational institutions. It is an easy and efficient instrument to confirm periods of practical training abroad.



entre les acteurs de la formation en langues, mais ces points et ces moyens sont souvent ignorés, fragmentaires; limités dans leur portée et par le nombre de personnes concernées et enfin, il faut le dire, mal exploités. C'est là que l'enseignement supérieur a un rôle à jouer pour essayer de remédier à cette situation. Le premier besoin et la première recommandation porte sur les efforts à faire pour identifier de façon régulière les interfaces qui fonctionnent, les faire connaître, leur apporter un soutien efficace grâce à des ressources adéquates, les évaluer et les aider à disséminer les résultats de la coopération.

Nous sommes bien conscients des obstacles à surmonter : il faut non seulement vaincre les réticences et les problèmes de communication et de disponibilité, mais également les obstacles structurels, comme le souligne le rapport national allemand, par exemple, le fait que l'enseignement des langues relève de plusieurs administrations et autorités différentes et entraîne donc des problèmes en matière de nomination de personnels enseignants intervenant à plusieurs niveaux différents, d'intégration dans les systèmes éducatifs, de réticences et de frilosités, ou de contraintes financières, pour ne citer que ceux-là. Même la relative indépendance des institutions d'enseignement supérieur peut poser problème, comme leurs systèmes de financement et les restrictions budgétaires en matière de formation et de recherche, qui rendent les institutions plus sensibles à l'amélioration de leur compétitivité qu'aux efforts de coopération. La coopération est pourtant indispensable si nous voulons atteindre les objectifs définis en introduction : l'expérience montre qu'elle est possible, mais qu'elle ne suffit pas.

Les principaux besoins identifiés et les recommandations listées ci-dessous s'appliquent tout particulièrement aux pays d'Europe centrale et orientale (sur la base des rapports nationaux des pays concernés) mais ils peuvent tout aussi bien s'appliquer à toutes les institutions d'enseignement supérieur.

- La coopération et la communication entre les trois ou quatre niveaux d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur doivent être facilitées, organisées et intégrées dans le système éducatif. Mais la coopération doit fonctionner dans les deux sens : les initiatives émanant des écoles et des enseignants doivent être prises en considération et soutenues, et leur expertise doit être utilisée pour redéfinir les cursus universitaires ou dans la formation permanente, etc. Une coopération cohérente et plus étroite entre les niveaux secondaire et supérieur doit être une priorité, car les enseignants de langue du secondaire ont rarement l'occasion de s'intéresser au fonctionnement de l'enseignement supérieur. Les tensions entre ces deux niveaux d'enseignement trouvent souvent leur origine dans les attentes différentes des enseignants des deux systèmes quant au niveau de compétence à attendre d'un élève quittant le système scolaire pour entrer à l'université. Ces malentendus peuvent être atténués ou même supprimés par une meilleure communication entre les deux niveaux et la collaboration à des projets communs.

- Des politiques et des programmes d'action ambitieux et transparents dans le domaine de l'apprentissage des langues doivent être mis en oeuvre à tous les niveaux du système éducatif. Ceci nécessite une coopération accrue entre tous les acteurs et tous les secteurs de l'enseignement. Ces politiques doivent insister sur la nécessaire diversité de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est également important, pour la crédibilité des décisions à prendre en matière de politiques des langues, que les enseignants et les autres acteurs puissent appuyer leurs décisions sur les résultats de la recherche appliquée dans ces domaines et sur des méthodes fiables de mise en oeuvre.
- Les membres du sous-projet ont tous souligné l'importance absolue de l'application rigoureuse et généralisée du Portfolio européen des langues et du CECRL à tous les niveaux, de la maternelle à l'enseignement supérieur et également en formation continue. Ils pensent que l'enseignement supérieur peut garantir la transparence des formations et des acquis de l'apprentissage en promouvant la généralisation du CECRL à travers des activités diverses. La comparabilité doit aussi pouvoir jouer dans le secteur privé.
- Les enseignants de langue doivent pouvoir bénéficier de la formation permanente à intervalles réguliers. Cette formation doit être mieux financée et prendre en compte les dernières avancées en matière d'apprentissage et de didactique des langues. La mise en oeuvre du CECRL et du Portfolio européen des langues est un élément important pour la formation permanente, mais elle coûte cher en temps et en efforts et demande des ressources appropriées. Les possibilités de formation permanente pour les enseignants doivent être élargies et on doit prendre en compte les besoins réels des enseignants. Il faut également accroître et systématiser la participation des autorités, des entreprises et des institutions dans les programmes de formation permanente. Les enseignants du supérieur devraient également pouvoir bénéficier de formation permanente adaptée à leurs besoins spécifiques, en collaboration avec d'autres acteurs.
- Une coopération plus cohérente entre les différents acteurs (autorités, institutions d'enseignement supérieur et autres institutions enseignant les langues) pour la définition de nouveaux cursus, la définition des niveaux d'entrée et de sortie, des tests d'évaluation et des accréditations.
- Il est également recommandé de développer la recherche collaborative impliquant différents secteurs d'enseignement, par exemple dans les processus d'apprentissage des langues et la didactique. Ce sont les universités qui doivent garder l'initiative dans ce domaine, mais avec des financements de l'état ou des collectivités locales. De nouveaux projets de recherche liés à l'apprentissage des langues et aux langues appliquées devraient être mis sur pied et soutenus, et leurs résultats disséminés et appliqués à l'aide de financements.

- Il faut encourager des publications impliquant des enseignants et des chercheurs de plusieurs secteurs éducatifs, et organiser des conférences et des réunions conjointes rassemblant des enseignants, des étudiants, des chercheurs et des spécialistes d'horizons différents.
- Un effort supplémentaire doit être fait au niveau national comme au niveau européen pour diffuser les conclusions et les résultats de toutes les études et de tous les projets de recherche concernant l'apprentissage des langues.
- Un éventail plus large de langues et d'approches devrait être proposé dans les secteurs de la formation professionnelle, de la formation continue et des langues de spécialité. Il faut encourager le dialogue et la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur et les organismes de formation pour adultes. Des ressources doivent être affectées à la mise en oeuvre de l'Europass.
- La promotion de l'apprentissage précoce des langues et une meilleure cohérence de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à travers l'ensemble du système éducatif doivent devenir les priorités. L'accent devrait être mis sur les fonctions communicatives de la langue et sur la langue en tant que phénomène socio-culturel. Il faut s'assurer que les enseignants chargés de l'enseignement précoce des langues soient dotés des connaissances et des compétences nécessaires.
- Le CLIL/EMILE et le multilinguisme doivent être encouragés à tous les niveaux du système éducatif.
- La coopération en matière de technologies de l'apprentissage des langues doit être soutenue et développée.
- Tous les enseignants de langues à tous les niveaux du système devraient pouvoir bénéficier d'une évaluation et d'un suivi assurés par des organes et des spécialistes externes, afin de garantir la qualité de leur enseignement.
- Il serait souhaitable que les institutions d'enseignement supérieur puissent ouvrir leurs enseignements à d'autres publics, notamment pour favoriser l'apprentissage des langues moins pratiquées et pour faire bénéficier un plus large public de leurs compétences universitaires. La coopération avec le monde du travail, et notamment avec des juristes ou des chefs d'entreprise travaillant à l'international, peut s'avérer particulièrement bénéfique.
- La coopération avec tous les acteurs de la formation en langues : instituts culturels, écoles de langues privées, centres de formation continue, etc. peut permettre d'élargir l'offre de formation pour les langues moins pratiquées. La motivation des apprenants adultes peut être accrue en encourageant la coopération avec des organismes tels que les universités du temps libre, et en adaptant les programmes et les matériaux pédagogiques. Les problématiques de l'apprentissage tout au

long de la vie doivent être intégrées à la formation initiale des enseignants et faire l'objet de stages de formation continue.

Neva Šlibar, Anita Malmqvist, Klara Szabo

