



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

## **RAPPORT DE SYNTHÈSE "SUD" (SOUS PROJECT 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 interservices, 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. Région du Sud et états méditerranéens**

Les pays du sud de l'Europe et les états méditerranéens ont certaines caractéristiques en commun. Ils sont tous, à l'exception de Malte et de Chypre, relativement grands, leurs langues nationales gagnent progressivement de l'importance et de plus en plus d'intérêt y est porté, à l'exception peut être du français. Pendant longtemps, les pays de langues romanes ont été réputés pour leur résistance à l'influence des langues étrangères et du multilinguisme, sorte de « mentalité monoglote » qui a perduré pendant des siècles. Mais il semble que cette situation ait changé durant ces dix dernières années, où même, dans le cas de l'Espagne, depuis beaucoup moins longtemps. Il devient urgent pour ces pays d'avoir une main d'œuvre formée en langues étrangères et disposant de compétences interculturelles, pour leur permettre de devenir des membres actifs de la communauté internationale, et d'être performants sur la scène mondiale. Les institutions de l'enseignement supérieur jouent ici un rôle majeur, mais 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 italien et maltais. La version à jour du rapport national espagnol ne fait pas état des problèmes rencontrés lors de la mise en place de consultations, mais donne un bon aperçu de ce que peut être un développement rapide et global de structures de consultations. Enfin certaines informations proviennent des conclusions de la conférence sur la situation en France, en particulier sur la nouvelle politique linguistique nationale.

### **5.1.1 Axe vertical**

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 sud 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. Même si les politiques linguistiques nationales ne semblent pas se démocratiser, on note depuis l'an 2000 un bon nombre d'initiatives prometteuses, au niveau national ou dans certains domaines particuliers de l'enseignement des langues.

En France, de nouveaux programmes ont été élaborés pour toutes les langues modernes entre 2002 et 2006, un débat national a eu lieu en 2004 et, en 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École et le Décret relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire ont été adoptés. Selon cette loi, la première langue étrangère devra être enseignée aux élèves dès le CE2, puis étendu au CE1, et ce à partir de 2007. L'apprentissage d'une deuxième langue vivante sera progressivement proposé à partir de la classe de cinquième. Les autorités locales en matière d'éducation seront responsables de la diversité et de la continuité des langues proposées du primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne Malte, un rapport datant de mai 2001 intitulé « Une stratégie linguistique nationale » a servi de base à la discussion entre les différents intervenants. La situation particulière de Malte vis-à-vis des langues favorise et améliore la qualité de l'enseignement bilingue, en maltais et en anglais, et ce tout au long de la scolarité. Les langues étrangères sont quant à elles introduites lors du second cycle.

En Italie, le ministère de l'éducation décide des langues proposées, à tous les niveaux de l'enseignement et sur l'ensemble du territoire. Il s'agit de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol (les deux derniers étant moins représentés). Le *Progetto Lingue 2000* a donné un nouvel élan à

l'enseignement des langues dans les écoles italiennes. Cette mesure gouvernementale vise à moderniser l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes et prend en compte l'importance de former des groupes d'étudiants aux compétences homogènes, de favoriser les classes de peu d'élèves et les emplois du temps flexibles, tout en respectant les directives du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues. Elle vise à une réorganisation des formations sur l'axe vertical de l'enseignement primaire et secondaire italien, de la maternelle au lycée, dans le but de rédiger une liste d'objectifs pédagogiques et de compétences qui pourront être vérifiés et certifiés.

En Espagne, la remise en question du rapport aux langues étrangères est récente et provient de plusieurs universités. Elles ont réagi à une situation socio-politique en mutation, en particulier le nombre croissant d'immigrants et les mauvais résultats soulignés par les études européennes qui ont mis en relief le très faible niveau de compétences dans les langues B. La Conférence des Recteurs d'Universités Espagnoles (CRUE) a donc décidé de s'atteler à l'amélioration de l'enseignement des langues. Ils projettent de revoir la formation initiale des enseignants, d'améliorer l'enseignement des langues pour toutes les licences, de promouvoir les formations bilingues ou trilingues du primaire et du secondaire, et de proposer des programmes de mise à niveau aux étudiants immigrants.

Toutes ces décisions en rapport à l'idéologie ou à la politique de la langue montrent clairement que les pays du sud de l'Europe sont devenus multilingues et multiculturels. Néanmoins, comme le font remarquer certains critiques (par exemple en France) les efforts restent insuffisants, notamment dans le domaine du multilinguisme, pour encourager et promouvoir l'égalité des différentes langues étrangères et enfin pour reconnaître les spécificités de différentes langues maternelles. 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. L'Espagne semble être un cas à part, à cause des initiatives prises par les universités, et on ne sait pas encore comment la coopération y sera mise en œuvre. On manque d'informations sur les politiques linguistiques des universités, ainsi que sur les structures de consultations nationales, régionales ou locales, qui semblent pourtant être d'excellents moyens de communication entre les différents secteurs de l'éducation. 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. Au niveau du primaire, les situations varient selon les pays : si à Malte on fait état d'une collaboration étroite entre les institutions de l'enseignement supérieur et les écoles primaires en ce qui concerne le développement des formations, l'évaluation, la coopération du personnel, la formation continue, la recherche et le développement de politiques, il semble qu'il n'existe aucune forme de coopération en Italie. La France et l'Espagne semblent commencer à améliorer leur situation, notamment grâce à des projets et à des initiatives indépendantes (par exemple le projet Didenheim d'éducation à la diversité des langues et des cultures). Les institutions d'enseignement supérieur devraient prendre des initiatives et trouver différents moyens de mettre en place des formations initiales comme celles qui ont été développées par différents partenaires, créer des formations permanentes 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.

En Espagne, la coopération est en train de se mettre en place, grâce à la création par l'état d'une équipe de recherche sur l'enseignement bilingue, dont le gouvernement régional andalou a profité pour lancer un projet de promotion du plurilinguisme visant à créer un réseau de 400 écoles bilingues entre 2004 et 2008. Pour les responsables politiques, un tel projet est un bon moyen de regrouper les différents acteurs du secteur des langues, notamment ceux qui n'ont habituellement pas de contacts avec l'enseignement public (services culturels étrangers, universités étrangères et groupes de recherche). Les universités locales ont été chargées d'effectuer des recherches concernant l'enseignement bilingue, c'est-à-dire de développer des systèmes de gestion et d'évaluation, ainsi qu'une liste de conseils pratiques. L'université d'Almeria cherche des moyens d'appliquer le Portfolio Européen des Langues aux écoles primaires et secondaires, l'université de Huelva développe quant à elle un logiciel de formation en interne pour les écoles bilingues et l'université Pablo de Olavide (Séville) établit une liste de conseils pour intégrer au mieux les langues dans les enseignements des disciplines étudiées. Les six autres universités andalouses ont également reçu une liste de tâches à effectuer.

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, ou fournir des ressources. A Malte, du fait de la taille du pays et du manque de ressources humaines, la coopération est solidement implantée entre les universités et les institutions de l'enseignement secondaire, à l'exception de la gestion des ressources et des matériaux ; à l'inverse en Italie, la coopération semble rare, sauf en ce qui concerne l'enseignement en ligne, où on note la création de certains projets et l'intégration des portfolios de compétences en langues. On s'attend néanmoins à ce que l'enseignement public italien, jusque

là très diversifié, devienne plus homogène dans un avenir proche dans un contexte de concurrence internationale, ce qui va probablement augmenter le besoin en communication et en coopération entre les institutions de l'enseignement supérieur et les autres secteurs de l'éducation. La situation espagnole, quant à elle, s'améliore rapidement : on attend avec impatience les répercussions qu'auront les nouveaux programmes issus de Bologne sur la formation initiale des enseignants en langue. L'année universitaire 2007-2008 verra la mise en oeuvre d'un nouveau Master orienté vers l'enseignement dans le secondaire. Ce Master, représentant 60 à 120 ECTS, est la première vraie tentative de créer un cursus de formation initiale pour les professionnels de l'enseignement des langues. Il s'agit là d'une avancée remarquable, sachant qu'à l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants espagnols est régie par une loi de 1970, donc d'avant la période démocratique, et est constituée de seulement 2 mois de cours complètement déconnectés de la structure universitaire. On ne sait cependant pas dans quelle mesure cette initiative est le fruit de coopérations et de collaborations entre les différents secteurs de l'enseignement.

Les nouveautés françaises semblent être essentiellement à l'initiative du gouvernement, à travers notamment les lois, réglementations et instructions définissant les nouveaux programmes. Le rôle de l'enseignement supérieur dans ces réformes en profondeur reste à définir, mais une étude plus approfondie montrerait sans doute de nombreux exemples où l'université a joué un rôle moteur dans la coopération entre les différents secteurs. Selon le rapport présenté à la conférence de Rennes, le programme de formation des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques se concentre sur l'amélioration de la qualité de la langue, notamment à l'oral, sur la possibilité de créer des « classes de langue » indépendamment des classes habituelles, sur l'organisation de sessions d'apprentissage intensives durant l'année scolaire, sur le développement de l'accès aux ressources multimédia dans toutes les écoles, sur l'amélioration du travail en collaboration avec les assistants de langue, etc. On note également l'apparition de stratégies de formation internationale pour les enseignants, par exemple avec un programme d'échanges de stagiaires en formation initiale avec la Grande Bretagne pendant 4 semaines.

Il semble que le CECRL et les portfolios sont de mieux en mieux intégrés dans les pays du sud de l'Europe. Dans de nombreuses régions (par exemple en Andalousie), l'évaluation de toutes les compétences langagières se fait par le biais du CECRL et les portfolios ont été introduits à différents niveaux (en collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur), en particulier quand des recherches ont été effectuées sur ces outils. Les autorités françaises sont conscientes de la nécessité de créer des interfaces entre les différents niveaux de l'enseignement, mais le rôle des universités dans ce processus reste encore vague. Lors du projet de promotion du plurilinguisme en

Andalousie, le CECRL a été utilisé pour adapter les formations et pour définir les critères d'évaluation. Le portfolio européen des langues y est utilisé à la fois comme outil d'autoévaluation par les étudiants et comme outil de sensibilisation à la langue. Il permet en outre de certifier les compétences langagières des enseignants et d'éviter ainsi toute controverse. Les enseignants sont tenus de prouver leur compétence à différents niveaux pour participer aux formations de remise à niveau, aux programmes de mobilité internationale – certificat de niveau B2 obligatoire – et pour avoir accès aux écoles bilingues – où un niveau C1 minimum est exigé de tout candidat à un poste.

### **5.1.1 Axe horizontal**

L'individualisation croissante de l'enseignement et de l'apprentissage, la diversification de la demande en terme de langues et les réductions budgétaires dans l'enseignement supérieur ont poussé les institutions à travailler en collaboration avec des acteurs privés. Certaines institutions de l'enseignement supérieur italiennes acceptent les certificats provenant d'autres formations, par exemple les écoles de langues ou les instituts culturels. Même si la large variété d'acteurs privés et l'irrégularité des coopérations existantes ont rendu difficile la collecte de données, nous pouvons tout de même remarquer qu'il existe un grand nombre de types de coopération. Les institutions de l'enseignement supérieur profitent fréquemment des offres des instituts culturels, encouragent la mobilité des étudiants, coopèrent avec les organismes locaux ou régionaux, des communautés linguistiques, et parfois avec d'autres intervenants pour favoriser l'apprentissage des langues étrangères, et ce quel que soit l'âge de l'apprenant. Il serait cependant important de développer la coopération en ce qui concerne les critères d'évaluation, les qualifications d'entrée et de sortie, et l'utilisation des outils développés par l'UE et le Conseil de l'Europe. La collaboration avec les producteurs de matériaux pédagogiques, les acteurs de l'enseignement sur Internet et tous les secteurs de l'enseignement supérieur, qui ont travaillé jusqu'ici de manière individuelle, améliorerait l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères, stimulerait l'apprentissage en autonomie, garantirait la régularité de la progression et serait donc bénéfique à tous les intervenants. De plus en plus d'institutions de l'enseignement supérieur proposent des cours de langues pour les adultes, les immigrants, ou toute personne intéressée en général.

## **5.2 Besoins et recommandations**

Au cours des trois étapes de ce sous-projet, nous avons pu identifier un certain nombre de besoins et énoncer quelques propositions de solutions. Les principaux besoins de l'Europe du Sud, selon l'analyse des rapports nationaux, sont les suivants :

- 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.

- Une meilleure coopération dans la formulation des politiques linguistiques. De telles politiques doivent souligner l'importance de la diversité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.
- Un accroissement des ressources consacrées à l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur, afin de combler les manques dans l'offre de formation et permettre aux étudiants d'améliorer leur niveau de compétences.
- Une offre régulière de formation continue en langues pour les enseignants. 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.
- Une accroissement de 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.
- Un éventail plus large de langues et d'approches 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. 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.
- Une meilleure coopération entre les différentes institutions de l'enseignement supérieur. L'indépendance relative des institutions qui caractérise les systèmes de l'enseignement supérieur des pays du sud de l'Europe, en particulier l'Italie, est un obstacle à la mise en place de coopérations, car il n'existe ni programmes à l'échelle nationale, ni réglementation des contenus et de

l'organisation des cursus. En outre, il existe au niveau national une telle variété de traditions, de cultures et de concepts, qu'il est difficile de regrouper tous les acteurs pour initier la coopération. On citera également comme obstacle le système de financement de l'enseignement supérieur, et la réduction des financements publics pour l'enseignement et la recherche, qui oblige les institutions à s'orienter vers un système compétitif plutôt que coopératif.

- Des contacts plus étroits entre les institutions de l'enseignement supérieur et les représentants du monde du travail.
- Une meilleure exploitation des technologies de la langue, et le développement de nouveaux outils.

Neva Šlibar, Anita Malmqvist, Klara Szabo

