

POLÍTIQUES EUROPEES EN EDUCACIÓ I MULTILINGÜISME: EL ROL DELS PROFESSORS DE LLENGÜES ESTRANGERES

Miquel Strubell i Trueta
Universitat Oberta de Catalunya

«We cannot do much about languages – there are no plans for a single
European language!»
H. TENT (2001)

RESUM

L'article repassa els orígens de la política comunitària de foment de l'aprenentatge de llengües estrangeres, contextualitzant el procés en la progressiva creació de l'espai laboral europeu i les necessitats lingüístiques que han de facilitar la mobilitat dels treballadors. A continuació hom descriu sintèticament els canvis recents que hi ha hagut en la presència de les llengües estrangeres en els sistemes educatius i l'evolució dels resultats d'aquest ensenyament pel que fa als coneixements de la població general. També, arran d'un estudi encarregat per la Comissió, l'article presenta amb un cert detall el perfil del responsable darrer d'executar la política: el professor de llengües estrangeres. Com a conclusió principal, és evident que les competències de la Unió en aquest camp, per decisió dels estats membres, continuen essent molt limitades i que recomanacions ja molt antigues, com ara que els plans d'estudi per a la formació dels futurs professors de llengua incloguin una estada obligatòria d'estudi en un país que parla la llengua que ensenyaran, han tingut, en la pràctica, una incidència minsa. Tot i així, també és evident el pes creixent de les llengües (i especialment de l'anglès) en els plans d'estudi, ja des de primària, a quasi tot Europa.

PARAULES CLAU: política lingüística, Unió Europea, estratègia de Lisboa, ensenyament, mobilitat del professorat, aprenentatge, professor de llengües estrangeres, llengües estrangeres, formació del professorat.

EUROPEAN POLICIES IN EDUCATION AND MULTILINGUALISM: THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

ABSTRACT

The article summarises the origins of the Community's policy in the field of fostering the learning of foreign languages, and contextualises this process in the progres-

sive setting up of the European work area and the language needs that can facilitate the mobility of workers. Then recent changes in the presence of foreign languages in education systems are synthetically described, as are developments in the results of this presence as regards the language skills of the general population. Then, drawing on a study commissioned by the Comission, the article presents in some detail the profile of the teacher of foreign languages, who are at the coal face, implementing these policies. As the main conclusion, it is clear that the Union's powers in this field, as decided by the Member States, remain very limited, and that even longstanding recommendations, for instance, that the curriculum for training future language teachers should include a compulsory stay in a country that speaks the language the student will in future teach, have in practice made scant inroads. Nevertheless, the growing presence of languages (and especially English) in the school curriculum, even at primary level, is also clear.

KEY WORDS: language policy, European Union, strategy of Lisboa, teaching, teacher mobility, learning, teacher of foreign languages, foreign language, teacher forming.

INTRODUCCIÓ

La política actual de la Unió Europea, basada a crear un espai competitiu abans del 2010 (l'estratègia de Lisboa; Consejo Europeo de Lisboa, 2000), dóna molta importància a la mobilitat dels treballadors. Les estadístiques que n'ha publicat la Comissió Europea mostren que la mobilitat interna a la Unió és molt inferior a la que es troba als Estats Units, per exemple. A la vegada, atès que la Unió, sense ser un espai amb una gran concentració de llengües (en tenen moltíssimes territoris molt més petits, com ara Papua Nova Guinea o Indonèsia), agrega una vintena de llengües a l'entorn de cadascuna de les quals s'ha forjat al llarg del temps un mercat laboral «nacional» o estatal, la Unió és molt conscient que cal que una proporció alta de la població activa tingui competència en llengües altres que les pròpies del mercat laboral de l'estat d'origen. Això li facilitarà molt la mobilitat, si més no sobre el paper, i facilitarà també la relació comercial entre empreses de diferents països, encara que no comporti una mobilitat de llocs de treball.

Una solució senzilla seria, o hauria estat, acceptar l'hegemonia de l'anglès, però per raons polítiques la Comunitat mai no ho ha plantejat. Entre altres raons, n'hi ha una que neix amb la mateixa creació de la Comunitat: el fet que el Regne Unit no fos un dels sis països fundadors el 1957. L'economista suís François Grin (2005) ha intentat quantificar què suposa actualment aquesta hegemonia de l'anglès per a l'economia britànica. El Regne Unit guanya, en termes nets,

un mínim de 10.000 milions d'euros cada any a conseqüència del predomini actual de l'anglès; però si es té en compte l'efecte multiplicador de certs components d'aquesta suma, així com el rendiment dels fons que els països anglòfons poden invertir en un altre lloc a conseqüència de la posició privilegiada de la seva llengua, aquest total puja a 17.000-18.000 milions d'euros per any. Aquesta seria la situació actual, però les xifres serien més elevades si els altres estats reforcessin l'hegemonia de l'anglès donant-li prioritat en el marc de les polítiques educatives respectives.

Grin planteja dos escenaris més:

a) L'escenari «multilingüe»: no reduiria els costos, però sí les desigualtats entre locutors; tanmateix, vistes les forces en joc en la dinàmica de les llengües, aquest escenari presenta per a Grin un risc cert d'inestabilitat i exigeix tot un seguit de mesures d'acompanyament per ser viable.

b) L'escenari «esperanto»: resulta ser el més avantatjós, ja que es traduiria en un estalvi per al conjunt d'Europa (el Regne Unit i Irlanda inclosos) d'uns 25.000 milions d'euros anuals (Grin, 2005, p. 7)

Grin considera que el rebuig generalitzat de l'esperanto fa impracticable l'objectiu plantejat en l'escenari *b)*, si no és a molt llarg termini. En canvi, Grin creu preferible l'escenari *a)*, és a dir, el del «plurilingüisme», ni que sigui perquè gaudeix d'una gran acceptació política. No seria una millor opció que la primera, en termes de costos directes, però en canvi reduiria considerablement els moviments econòmics contraris a l'equitat que comporta l'hegemonia de l'anglès. A més, Grin diu que és sens dubte l'escenari més congruent amb la idea d'una Europa construïda sobre la diversitat de les llengües i de les cultures, com invoca sovint el discurs oficial comunitari. Aquest guió *a)* implica tanmateix riscos d'inestabilitat i d'erosió a favor de l'anglès, fet que constitueix un argument a favor de l'escenari *b)* (l'esperanto). Ara bé, si les mesures d'acompanyament poden garantir l'estabilitat a llarg termini d'un autèntic multilingüisme, l'escenari *a)* (el multilingüe) pot suposar una estratègia de llarg abast (Grin, 2005, p. 8).

Certament, com exclama Tent (2001), «There are no plans for a single European language!». En aquest treball estudiarem la resta de la seva afirmació («We cannot do much about languages»), mirant l'evolució en la política de la Unió pel que fa a l'ensenyament de llengües estrangeres (especialment a les escoles); a continuació mirarem amb més detall el perfil dels agents d'aquest ensenyament —els professors de llengües estrangeres— i alguns aspectes significatius de llur formació inicial i continuada.

LA POLÍTICA DE FOMENT DE L'ESTUDI DE LLENGÜES ESTRANGERES

El tema de l'educació no figura en la llista de prioritats en el moment de posar en marxa la Comunitat Econòmica Europea el 1957. De fet, no és fins al 1971 que es reuneixen per primer cop en el Consell de Ministres els ministres d'Educació dels estats membres de la Comunitat. Al cap de dos anys apareix un informe (Janne, 1973) redactat per un grup de trenta-quatre experts i coordinat per un exministre belga d'Educació. Aquest informe suggereix que cal reforçar el coneixement de llengües (Siedersleben i Dahl, 2003). El pas següent és una Resolució (1974) dels ministres d'Educació sobre cooperació en el camp de l'educació en què acorden el que segueix:

La cooperació es referirà principalment a les següents esferes prioritàries d'acció: [...]

- el foment de la llibertat de moviment i la mobilitat de professors, estudiants i recercadors, en particular per la supressió d'obstacles administratius i socials al moviment lliure d'aquestes persones i per la millora en l'ensenyament de llengües estrangeres [...].

Observi el lector que l'ensenyament de llengües, en aquest moment, es justifica com a element per a la promoció de la mobilitat dels professors, alumnes i recercadors.

Fruit de la resolució, al cap de dos anys, trobem una nova resolució que, a més de crear un Comitè d'Educació amb representants dels estats, aprova un pla d'acció en el camp de l'educació, seguint les pautes ja marcades (Council, 1976). El pla dedica tres paràgrafs a les accions destinades al tema de les «llengües estrangeres»:

ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

17. Per permetre que el nombre més gran possible d'estudiants aprenguin les llengües de la Comunitat, hom fomentarà l'assoliment dels objectius següents:

- oferir a tots els alumnes l'oportunitat d'aprendre com a mínim una altra llengua de la Comunitat,
- el principi que abans de qualificar-se com a professor de llengua estrangera un estudiant hauria d'haver passat un període en un país o regió on es parla la llengua que ha d'ensenyar, i

— la promoció (p. ex., en ràdio i televisió) de l'ensenyament de llengües fora del sistema escolar tradicional, en particular per satisfer els requisits de la formació professional d'adults.

18. Com a mesures inicials, l'acció següent s'emprendrà en l'àmbit de la Comunitat:

— l'organització de consultes entre els responsables d'organitzar l'ensenyament de llengües i els investigadors especialitzats en aquest camp, i

— un examen en l'àmbit de la Comunitat dels resultats de la recerca sobre la metodologia d'ensenyament de llengua, especialment de la realitzada en el CCC del Consell d'Europa.

19. Alhora, els estats membres:

— organitzaran períodes estesos regulars a l'estranger per a professors i fomentaran el sistema d'intercanvis per a ajudants de llengua estrangers, i

— fomentaran intercanvis d'alumnes o grups d'alumnes.

Hermans (1997) ha descrit bé l'evolució posterior en la política de les institucions europees, que culminarà en el programa Lingua, un dels avenços més importants en el procés de configuració d'una política comunitària en aquest àmbit. Hermans destaca la proposta que la Comissió eleva al Consell el 1978 específicament (per primer cop) sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a la Comunitat Europea. La proposta conté accions com ara la formació inicial i el reciclatge de professors de llengües estrangeres; els professors ajudants; l'ensenyament precoç de llengües; la mobilitat dels estudiants; l'ensenyament de llengües a la població estudiantil entre setze i vint-i-cinc anys, i l'ensenyament de llengües als adults, amb finalitats professionals. Pel que sembla, el Consell mai no va acceptar aquesta proposta. Segons Labrie (1993, p. 284-286), les explicacions donades pel Consell al Parlament indiquen que els estats membres no estaven encara disposats a fer-se seus els objectius i les activitats proposats.

Al cap d'uns anys (l'11 de febrer de 1983), el Parlament Europeu vota una resolució sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a la Comunitat Europea en què exhorta la Comissió a fer tot el que estigui en el seu poder per portar a terme les accions que havia proposat cinc anys abans.

La segueixen una sèrie de declaracions més retòriques que programàtiques. El Consell Europeu de Stuttgart (19 de juny de 1983) subratlla la necessitat de promoure l'ensenyament de llengües en els estats membres. L'any següent, en una resolució, el Parlament Europeu reitera la importància que atorga a l'aprenentatge de llengües i subratlla que totes les llengües tenen un valor igual. Fa una crida als estats membres perquè reconeixin com a assignatures importants en l'ensenyament escolar des de la primària l'aprenentatge de llengües i l'ensenyament

ment d'una o més llengües de la Comunitat, i també perquè facilitin la formació inicial i cursos de formació continuada per a professors de llengües en els països de les llengües que ensenyen (punt 5). Fa una crida a la Comissió perquè emprengui totes les accions possibles per assolir els objectius establerts en el capítol sobre l'ensenyament de llengües estrangeres del pla d'acció de 1976 (punt 6), i exhorta el Consell a convertir en un pla d'acció l'informe del Comitè d'Educació (del mateix Parlament) sobre el qual s'afirma que el 27 de juny de 1980 hom havia arribat a un acord (punt 8).

Els ministres d'Educació, reunits en el Consell del 4 de juny de 1984, varen fer públiques unes recomanacions sobre la qualitat en l'ensenyament de llengües i en la tria de llengües ofertes. No hem pogut localitzar el text d'aquestes recomanacions, però segons Hermans, el punt més important fou l'adopció del principi que els alumnes han de tenir l'oportunitat d'esdevenir capaços de comunicar-se en dues llengües durant l'escolarització obligatòria. Hi fa referència un text força posterior (European Council, 1997):

Considerant les conclusions del Consell i dels Ministres d'Educació reunits en el si del Consell el 4 de juny de 1984, en què els estats membres convenien promoure totes les mesures adequades perquè un màxim d'alumnes adquireixi, abans de finalitzar l'escolaritat obligatòria, un coneixement pràctic de dues llengües, a més de la seva pròpia llengua materna [...].¹

El Consell Europeu de Milà (1985) va aprovar l'informe sobre *L'Europa dels pobles*, en què es reconeix que les llengües parlades a la Comunitat són una part essencial de la riquesa i la diversitat del seu patrimoni cultural. Posava èmfasi en la competència lingüística, que ha de ser encoratjada entre els alumnes, com més joves millor. Recomanava que s'oferís a tants alumnes com es pogués l'oportunitat d'estudiar dues llengües. Recull la proposta del mateix Consell de 1976, en el sentit que tot futur professor de llengua havia de poder passar un període de temps al país o la regió la llengua del qual ensenyaria i també participar en activitats de reciclatge.

Tota aquesta retòrica, gairebé buida de continguts reals, va aconseguir, si més no, que la promoció de l'aprenentatge de llengües a través d'un programa comunitari acabés constant en l'agenda política, i el 1988, quan la Comissió torna a presentar al Consell de Ministres una proposta de programa, el clima polític és molt més favorable. La consigna introduïda per Jacques Delors de remoure els obstacles per crear un espai únic europeu facilita que aquesta proposta reïxi el

1. Traducció de l'autor (al llarg de l'article).

1989, moment en què, per cert, la base legal era encara molt feble. Aquest és el text de l'article 128 del Tractat de Roma:

Article 128

El Consell, que actua sobre una proposta de la Comissió i després de consultar el Comitè Econòmic i Social, establirà principis generals per implementar una política de formació professional comuna capaç de contribuir al desenvolupament harmoniós tant de les economies nacionals com del mercat comú.

El text de la proposta estableix (en l'article 5) que «el programa Lingua contribuirà a facilitar l'execució d'aquelles polítiques que els estats membres adoptin i apliquin en el marc de les seves estructures internes i de les característiques i possibilitats dels seus sistemes educatius i de formació, a fi de [...] multiplicar les possibilitats d'ensenyar i aprendre les llengües estrangeres en la Comunitat i, en particular, fomentar el coneixement de les llengües estrangeres menys esteses i menys ensenyades».

No és fins tres anys més tard, amb el Tractat de Maastricht, que es crea la base en els tractats per sustentat els inicis d'una autèntica política (i encara, condicionada pel vot majoritari del Consell) en els camps de l'educació, la formació i la joventut: el capítol 3. L'article 126 es dedica a l'educació i planteja molt específicament, en primer lloc, el tema que ens ocupa. És evident que els estats membres volen mantenir les seves competències sobre els sistemes educatius respectius. Això explicaria el primer subratllat que apareix en l'article 126 (sobre educació) del tractat que crea la Comunitat Econòmica Europea:²

Article 126

1. La Comunitat contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els estats membres i, si fos necessari, ajudant i completant l'acció d'aquests *en el ple respecte de les seves responsabilitats quant als continguts de l'ensenyament i a l'organització del sistema educatiu*, així com de la seva diversitat cultural i lingüística.

2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:

* desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, especialment a través de *l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels estats membres*; [...].

2. Continua essent l'article 126 en el tractat que crea la Comunitat Europea (versió consolidada de Maastricht); és l'article 149 del tractat que crea la Comunitat Europea (versió consolidada de Niça). Cursives de l'autor.

És evident, doncs, que la Unió Europea poca cosa podrà fer tota sola. Ha de «fomentar la cooperació entre els estats membres i, si fos necessari, ajudar i completar l'acció d'aquests». I la primera tasca concreta que l'article especifica és, justament la de «l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels estats membres».

Sigui com sigui, ja des de 1989 el programa Lingua promou aquesta política de foment de les llengües estrangeres, i paga la pena de recordar que entre les accions estipulades en el text de la decisió hi trobem mesures per promoure la formació permanent del professorat de llengües i mesures destinades a promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres a la universitat, en especial per desenvolupar la formació inicial del professorat de llengües estrangeres. Aquestes han continuat fins avui, en les successives versions i transformacions del programa, principalment a través de la seva incorporació, al costat d'Erasmus i Leonardo, al programa Sòcrates, el 1995 (ara sí, citant l'article 126, referent a l'educació).

Després del període cobert pel treball de Hermans es produeixen alguns nous avenços. Parteixen sobretot del període (1995-1999) en què la comissària responsable d'Educació, Recerca i Ciència és Édith Cresson, antiga primera ministra francesa. El fet que vingui de l'entorn francòfon de la Comissió una forta promoció de la idea que amb una llengua estrangera a les escoles no n'hi ha prou, es deu a la progressiva substitució a gran escala del francès (i també de l'alemany i del rus) per l'anglès com a llengua preferida a les escoles d'Europa. En la mesura que s'hi promogué l'estudi de més d'una llengua estrangera, òbviament la llengua francesa estaria en una bona situació per recuperar una part del terreny perdut. Hom comença a parlar de la «diversitat lingüística» amb aquesta intenció (i de vegades amb altres ramificacions).

Hi ha una important Resolució del Consell, de 16 de desembre de 1997 (ja esmentada), relativa a l'ensenyament precoç de les llengües de la Unió Europea, que afirma el següent:

[L]aprenentatge precoç d'una o diverses llengües diferents de la llengua o les llengües maternes i la sensibilització, especialment a través d'un enfocament lúdic, per les llengües en una fase en la qual la flexibilitat i la receptivitat intel·lectuals arriben al màxim nivell poden crear les condicions necessàries i favorables per a l'aprenentatge ulterior de llengües estrangeres, i poden contribuir així a l'objectiu d'aprendre dues llengües de la Unió Europea a més de la llengua o les llengües maternes.

El paràgraf 44 de les conclusions de la Presidència al final de la reunió del Consell Europeu de Barcelona, celebrada al cap de cinc anys, els dies 15 i 16 de

març de 2002, ha estat àmpliament citat en els darrers anys i incideix en el tema de l'ensenyament precoç de les llengües estrangeres. Diu el següent:

44. El Consell Europeu sol·licita altres accions en aquest àmbit:
 — per millorar el domini de les competències bàsiques, en particular mitjançant l'ensenyament de dues llengües estrangeres, pel cap baix, des d'una edat molt precoç: establiment d'un indicador de competència lingüística en 2003; [...].

En la resta d'aquest treball analitzarem alguns aspectes de la política encaminada a aconseguir aquest objectiu, des de la perspectiva del col·lectiu que en definitiva l'ha de fer possible: la dels ensenyants de llengües estrangeres a l'ensenyament primari i secundari reglat.

Abans, però, caldria demanar-nos si l'objectiu (al marge de si és molt ambiciós o poc) d'aconseguir que tots els ciutadans sàpiguen comunicar-se en dues llengües europees, a més de llur pròpia, pot resoldre el repte d'intercomunicació dels europeus. Grin (2006) ho dubta. Grin fa una anàlisi crítica del pretès model «1+≥2», segons el qual tots els europeus haurien d'aprendre almenys dues llengües estrangeres, centrant-se en una pregunta relativa a la seva efectivitat: el model «1+≥2» garanteix una comprensió (lingüística) entre els europeus i pot oferir una resposta als reptes de la comunicació en una Unió plurilingüe? Grin demostra que el model «1+≥2» esdevé insuficient: podria no garantir la comunicació eficaç i, a més, podria afavorir la mateixa hegemonia lingüística que se suposa que evita. Per tant, perquè el model «1+2» pugui complir la seva doble missió (assegurar la comunicació eficaç tot mantenint la diversitat lingüística a Europa), calen mesures correctores, i Grin esbossa les possibles vies per identificar algunes d'aquestes mesures.

TENDÈNCIES EN EL CONEIXEMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

Fa més de trenta anys que l'Eurobaròmetre estudia periòdicament el coneixement de llengües estrangeres de la població (adults) de la Unió. Tot i que es tracta d'autoestimacions i, per tant, subjectes a un cert marge d'error, les dades al llarg del temps ens mostren una sèrie de trets i de tendències relativament clars.

- i. Com més joves són els enquestats un nombre més gran d'aquests afirma saber parlar una llengua estrangera, pel cap baix. Més enllà de la lectura

més òbvia d'aquest fet —que les escoles d'ara dediquen més esforços a ensenyar llengües estrangeres que abans—, hi ha la possibilitat que moltes persones, amb el pas del temps, considerin que han oblidat part del que han estudiat de joves i, per tant, passin a contestar que no són capaces de conversar en una llengua estrangera.

- ii. Al llarg de la sèrie s'observa, en conjunt, que cada cop més ciutadans afirmen ser capaços d'expressar-se en diverses llengües estrangeres.

Hi ha sens dubte altres factors —com ara la presència cada cop més nombrosa de persones que viuen en països dels quals no són originàries, i per a les quals la llengua de l'Estat de residència és una llengua estrangera. Però això no ens ha de desviar de la conclusió general, amb tots els matisos que hom vulgui, que augmenta el coneixement de llengües estrangeres i que aquestes tenen un lloc cada cop més important en el currículum escolar.

TENDÈNCIES EN L'ENSENYAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES

Diferents estudis d'Eurydice, resumits pel que fa als darrers anys per Strubell *et al.* (2007), deixen clares tres tendències:

- a) L'ensenyament d'una llengua estrangera comença cada cop a una edat més precoç, i a molts països, ja a l'inici de l'educació primària.
- b) Cada cop més escolars estudien dues (i en alguns països, més) llengües estrangeres, fins i tot dins del mateix curs escolar, sobretot en l'educació secundària.
- c) L'augment, aparentment inexorable, de l'anglès com la principal llengua estrangera estudiada en primer lloc, a costa sovint de les altres. A l'Europa oriental, i especialment a les antigues repúbliques de la Unió Soviètica, ha baixat molt el rus (tot i que es manté com a llengua d'instrucció per a importants minories russòfones a Estònia i a Letònia).

Tot això es deu, és clar, a la doble voluntat dels ciutadans, dels pares dels alumnes i dels governs (influits sens dubte pel context europeu), però seria impossible sense l'activa participació dels ensenyants. En la resta d'aquest article intentarem descriure el perfil (no podem dir-ne «retrat robot» perquè la seva feina és de tot menys robòtica!) —i el punt de vista— dels professors encarregats de portar a la pràctica la política de la Unió en aquest terreny.

EL PERFIL DEL PROFESSOR DE LENGÜES ESTRANGERES

Un estudi recent (Williams *et al.*, 2006) sobre els obstacles a la mobilitat dels professors de llengua estrangera conté, al marge d'un repàs d'aspectes legals, administratius, professionals i personals, els resultats principals d'una enquesta dissenyada per a l'esmentat treball i administrada en línia. Gràcies a una xarxa de corresponsals, la tasca dels quals era promoure l'enquesta entre el col·lectiu de professors de llengua estrangera al país respectiu, es varen recollir 6.250 respostes vàlides de professors d'arreu d'Europa. A continuació reproduïm dades de l'estudi publicat i també dades elaborades per l'autor a partir de l'anàlisi més aprofundida de la base de dades.

TAULA 1.
Països on treballen els enquestats de la mostra DROFOLTA

Alemanya	198	Itàlia	1.457
Altres	37	Liechtenstein	34
Àustria	412	Letònia	70
Bèlgica	179	Lituània	78
Bulgària	149	Luxemburg	4
Dinamarca	672	Malta	45
Eslovàquia	41	Noruega	80
Eslovènia	122	Països Baixos	98
Espanya	323	Polònia	325
Estònia	52	Portugal	126
França	158	Regne Unit	180
Finlàndia	182	República Txeca	189
Grècia	37	Romania	195
Hongria	312	Suècia	101
Irlanda	20	Turquia	312
Islàndia	53	Xipre	9

Veiem que els principals països en nombre de respostes foren els set següents:

TAULA 2.
Països on treballa un nombre més gran d'enquestats

Itàlia	1.457
Dinamarca	672
Àustria	412
Polònia	325
Espanya	323
Turquia	312
Hongria	312

Per sort, més que no pas per voluntat expressa, ens trobem amb un bon ventall de situacions: un país fundador de la Comunitat Econòmica Europea (Itàlia), països ingressats en les dècades posteriors (Espanya, Dinamarca i Àustria), països de l'ampliació del 2004 (Polònia i Hongria) i un important país candidat (Turquia).

Quines són les característiques del conjunt de la mostra?

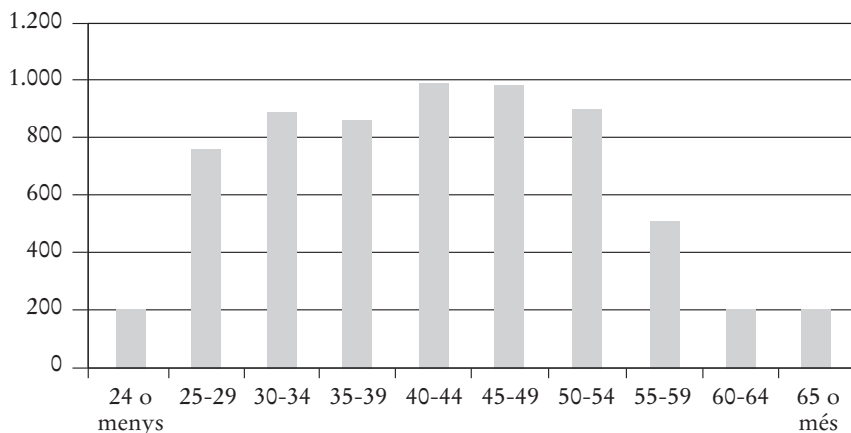
a) Edat

TAULA 3.
Distribució per edats de la mostra DROFOLTA
(reproducció de la taula 5.1, pàgina 58)

<i>Grup d'edats (anys)</i>	<i>Nombre de casos</i>	<i>Percentatge</i>
< 30	1.105	17,7
30-40	1.806	28,9
40-50	2.036	32,6
> 50	1.304	20,9
Total	6.251	–

GRÀFIC 1.
Distribució per edats de la mostra DROFOLTA
(elaborat amb les dades de la taula 5.1, pàgina 58)

Nombre d'enquestats, per grup d'edats



Es tracta d'un ventall força ampli d'edats, doncs. En conjunt, l'edat mitjana és de 41,1 anys (amb una desviació típica de 10,0 anys).

TAULA 4.
Mitjana i desviació típica de l'edat dels enquestats als set països
amb més enquestats (elaboració pròpia)

	<i>Mitjana d'edat</i>	<i>Desviació típica</i>
Itàlia	44,1	7,9
Àustria	43,7	9,2
Dinamarca	43,4	10,6
Espanya	42,3	8,2
Hongria	38,3	9,3
Turquia	34,7	8,3
Polònia	34,5	9,1

La situació varia, però, per països. Sembla clar que és al nord d'Europa on es troben col·lectius de més edat, però hi ha moltes excepcions: al costat de Letònia (45,9 anys) hi trobem Estònia (38,1 anys). Quatre dels cinc col·lectius més joves són del sud d'Europa (l'altre és de Polònia). A continuació es recullen, en ordre descendent, les dades dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

b) Gènere

Pel que fa al gènere, gairebé el 83 % de la mostra eren dones, una proporció elevadíssima. Aquesta arriba a més del 90 % en els casos de les mostres de set països, encapçalats per Lituània (97 %) i Letònia (96 %), i és curiós que, dels deu països situats en primer lloc, vuit siguin membres recents (des de 2004 o 2007) de la Unió. A cap país la mostra té menys de la meitat de dones. Tanquen la llista tres països amb nombres baixos d'enquestats (i, per tant, amb un marge d'error més gran): Malta (62 %), Irlanda (60 %) i Xipre (56 %). A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 5.
*Distribució d'homes i dones en les mostres dels set països
amb més enquestats (elaboració pròpia)*

	<i>Dones</i>	<i>Homes</i>	<i>Total</i>	<i>% de dones</i>
Itàlia	1.319	138	1.457	91
Hongria	276	36	312	88
Espanya	276	47	323	85
Polònia	277	48	325	85
Dinamarca	535	137	672	80
Àustria	291	121	412	71
Turquia	214	98	312	69

c) Estat civil

Una mica més de la meitat dels enquestats eren casats i gairebé un terç eren solters. Però aquestes proporcions varien substancialment per país. A continua-

ció es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 6.
Estat civil de la mostra DROFOLTA

Solters	1.950	31,2 %
Casats	3.218	51,5 %
Separats/divorciats	519	8,3 %
Convivint	419	6,7 %
Vidus	145	2,3 %

TAULA 7.
*Estat civil dels professors en les mostres dels set països amb més enquestats
(elaboració pròpia)*

	<i>Solter / soltera</i>	<i>Casat / casada</i>	<i>Separat / separada</i>	<i>Cohabita</i>	<i>Vidu / vídua</i>	<i>Total</i>
Àustria	52,2 %	26,0 %	9,5 %	9,2 %	3,2 %	412
Polònia	45,5 %	44,0 %	6,5 %	2,5 %	1,5 %	325
Turquia	36,2 %	55,4 %	6,1 %	0,3 %	1,9 %	312
Hongria	33,3 %	48,4 %	10,6 %	6,1 %	1,6 %	312
Itàlia	27,7 %	60,5 %	6,2 %	3,4 %	2,3 %	1.457
Dinamarca	25,6 %	52,7 %	8,8 %	10,3 %	2,7 %	672
Espanya	21,7 %	56,0 %	10,5 %	10,2 %	1,5 %	323

Àustria és el país amb més solters i solteres (el 52,2 % de la mostra) i l'Estat espanyol, el que en té menys (21,7 %); mentre que hi ha més casats i casades en la mostra d'Itàlia (60,5 %), seguida de prop per l'Estat espanyol (56 %) i Turquia (55 %), on la cohabitació no és gaire freqüent entre els enquestats.

d) Circumstàncies personals

TAULA 8.
Circumstàncies personals domèstiques de la mostra DROFOLTA

Viu sol	1.109	17,7 %
Viu amb cònjuge o parella i dependent(s)	2.363	37,8 %
Viu amb cònjuge o parella	1.725	27,6 %
Viu amb dependent(s)	414	6,6 %
Viu amb altres persones	640	10,2 %

Es tracta d'una mostra que, tot i no tenir dades a l'abast sobre el conjunt, sembla congruent amb la població laboral activa.

e) Situació laboral

TAULA 9.
Estatus laboral de la mostra DROFOLTA

Contracte indefinit a temps complet	4.719	75,5 %
Contracte indefinit a temps parcial	340	5,4 %
Contracte temporal a temps complet	643	10,3 %
Contracte temporal a temps parcial	349	5,6 %
Excedència professional	70	1,1 %
Aturat	130	2,1 %

Tres de cada quatre enquestats tenien contractes fixos a temps complet. En conjunt, es tracta, doncs, d'un col·lectiu laboralment força estable. A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats. De la taula se'n dedueix que hi ha una diversitat considerable de situacions pel que fa al percentatge que té un contracte indefinit a temps complet: va del 88 % en la mostra danesa a només el 67 % en la mostra polonesa (on, per cert, trobem la xifra més alta d'aturats):

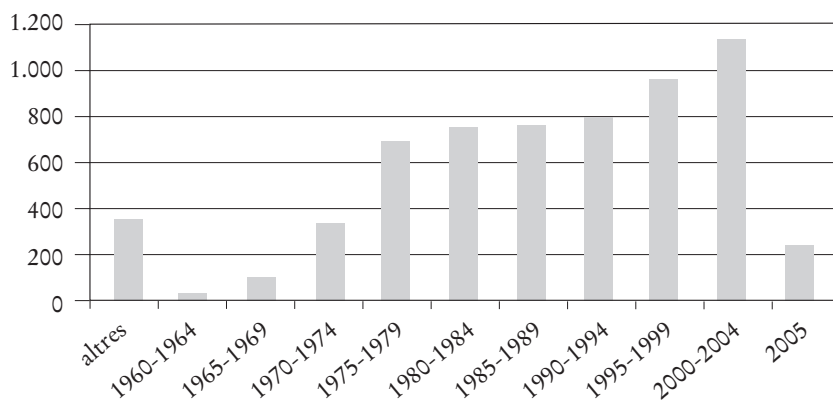
TAULA 10.
*Estatus laboral dels professors en les mostres dels set països amb més enquestats
 (elaboració pròpia)*

	<i>Contracte indefinit a temps complet</i>	<i>Contracte indefinit a temps parcial</i>	<i>Contracte temporal a temps complet</i>	<i>Contracte temporal a temps parcial</i>	<i>Excedència professional</i>	<i>Aturat</i>
Dinamarca	88,7 %	3,9 %	5,1 %	1,0 %	0,6 %	0,7 %
Turquia	81,7 %	1,6 %	8,7 %	1,3 %	1,6 %	5,1 %
Espanya	79,6 %	4,6 %	10,5 %	3,4 %	1,2 %	0,6 %
Itàlia	76,7 %	3,7 %	11,5 %	6,5 %	0,3 %	1,2 %
Hongria	73,1 %	5,8 %	10,3 %	6,7 %	1,9 %	2,2 %
Àustria	71,4 %	9,7 %	11,4 %	5,3 %	1,2 %	1,0 %
Polònia	66,5 %	4,6 %	14,2 %	7,4 %	1,2 %	6,2 %

f) Anys d'experiència

GRÀFIC 2.
Anys d'experiència docent de la mostra DROFOLTA

Nombre d'enquestats per període en què varen començar a treballar com a professors



Dels que varen contestar correctament, el 24 % va començar a treballar com a professor el 2000 o després; el 51 % va començar el 1991 o després; el 76 %, el 1982 o després, i el 90 % va començar el 1975 o després.

Dit d'una altra manera, el 89 % fa cinc anys o més que treballa com a professor, el 68 % en fa deu o més, el 41 % en fa vint o més i el 14 % en fa trenta o més.

g) Tipus i nivell d'escola

TAULA 11.

Propietat del centre on treballa l'enquestat de la mostra DROFOLTA

Pública	5.022	77,8 %
Privada	793	12,3 %
Concertació pública-privada	643	10,0 %

TAULA 12.

Nivell del centre on treballa l'enquestat de la mostra DROFOLTA

Preescolar	13	0,2 %
Centre de primària	1.278	20,4 %
Centre de secundària	3.256	52,1 %
Centre de formació professional	289	4,6 %
Centre de formació d'adults	392	6,3 %
Acadèmia de llengües	347	5,6 %
Altres	676	10,8 %

La major part (el 82 %) treballava en escoles públiques i un 13 % més, en escoles privades. Com era previsible, més de la meitat dels enquestats treballaven a centres de secundària i només el 20 % ho feien a l'escola primària. No hi ha diferències gaire grans en les edats mitjanes de cada col·lectiu: entre el més jove (centres d'ensenyament infantil) i el més gran (centres d'ensenyament secundari) la diferència entre mitjanes és de poc més de sis anys.

TAULA 13.
*Edat mitjana dels enquestats segons el nivell del centre on treballen
 (elaboració pròpia)*

	<i>Edat mitjana (anys)</i>
Centre d'ensenyament infantil	36,6
Centre d'ensenyament primari	39,9
Centre d'ensenyament secundari	42,7
Centre de formació professional	40,9
Centre de formació d'adults	40,5
Centre d'idiomes	37,3
Altres	42,2
No treballen	35,7

h) Llengua ensenyada

De gran interès per al nostre estudi és la llengua que ensenyen. En aquest cas, sí que hi ha estadístiques que ens permetrien avaluar la representativitat de la mostra (Strubell *et al.*, 2007).

El 70 % de la mostra ensenya anglès, seguit d'un 18 % que ensenya alemany, un 17 % que ensenya francès, un 7 % que ensenya espanyol, un 3 %, l'italià i un 2 %, el rus. Una simple suma indica clarament que una certa proporció de la mostra ensenya dues llengües simultàniament: la mitjana és d'1,27 llengües per enquestat. Hi ha països en què la mitjana de la mostra supera de molt poc l'1,00: França (1,03), Malta (1,04), Turquia (1,05), Polònia i Bulgària (1,06) i Lituània (1,08). A l'altre extrem, les petites mostres d'Irlanda i Liechtenstein tenen mitjanes d'1,75 i 1,65, respectivament; Suècia en té 1,71, i el Regne Unit, 1,65.

Hi ha quatre llengües més que són ensenyades per més d'un 1 % de la mostra, al cap d'una llista de trenta-sis llengües (que van des del tibetà fins a l'afrikaans). En tres dels quatre casos són ensenyades dins del territori lingüístic respectiu, de vegades com a llengua segona (en molts casos no ens consta, però). El quart és el suec: dos terços dels enquestats que l'ensenyen ho fan a Finlàndia, on és la segona llengua nacional i oficial.

TAULA 14.
Altres llengües ensenyades per més d'un 1 % de la mostra

Danès	162	2,6 %
Neerlandès	101	1,6 %
Suec	96	1,5 %
Català	63	1,0 %

Ara podem mirar alguns dels requisits acadèmics per poder treballar a diferents països.

i) Voluntat de participar en la mobilitat

L'estudi investigava, com a peça clau, si els enquestats tindrien interès a participar en una estada en un altre país, durant un temps d'entre un trimestre i un parell d'anys. Va sorprendre l'alt grau d'interès per aquesta possibilitat, si s'ha de jutjar per la resposta favorable: el 70,5 % del conjunt. I això que la pregunta concretava molt: «Havent valorat els avantatges d'ensenyar a l'estranger i els obstacles que hauríeu de superar per acceptar una oferta per al curs acadèmic que ve, acceptaríeu l'oferta?»

A més, va ser de gran interès veure la distribució territorial de les respostes. Mirem només els set països amb una mostra més gran:

TAULA 15.
Voluntat dels set països amb més enquestats de participar en la mobilitat (elaboració pròpia)

	<i>% que diu que sí</i>	<i>Total</i>
Polònia	87,1	325
Turquia	86,5	312
Hongria	84,9	312
Itàlia	73,6	1.457
Espanya	69,0	323
Dinamarca	60,9	672
Àustria	41,0	412

És molt evident una constatació, que es reproduïx a la resta de països estudiats: l'interès per participar en la mobilitat és notòriament més gran en els nous estats membres (i en el país candidat, Turquia) que no en els estats que pertanyien a la Unió abans de l'ampliació de 2004. I entenem que és lògic que sigui així.

Però hi ha altres factors també que poden explicar, si més no en part, les diferències entre països pel que fa a la mobilitat dels professors de llengües. Els que funcionen més bé sobre el paper (tot i que sovint no es cobreixen les ofertes amb les sol·licituds presentades) són els contractes de mobilitat per a professors fixos, que organitzen les respectives autoritats (Williams *et al.*, 2006, p. 38) en forma d'acords bilaterals. Al Regne Unit es diu Teacher Exchange Europe i el gestiona el British Council.³ A França es diu *Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante*⁴ i cobreix els nivells primari i secundari. A Espanya se'n diu Programa de Intercambios «Puesto por Puesto» i el gestiona el Ministeri d'Educació i Ciència (hi ha acords amb diferents països).⁵ A Alemanya els intercanvis es fan en el si del Bilateraler Lehreraustausch i, en aquest cas, són competència dels *länder*.⁶

j) Nivell acadèmic necessari

Quan mirem quines qualificacions tenen els enquestats que els autoritzen a fer de professors de llengua estrangera, la visió de conjunt és diferent de la visió per país, tot i que cal fer constar la gran dificultat per trobar fórmules equivalents en les set llengües del qüestionari, atesa la diferent nomenclatura, i tradició de formació, als diferents països. Heus aquí en primer lloc el resultat global:

TAULA 16.
*Nivell acadèmic que ha qualificat l'enquestat de la mostra DROFOLTA
per fer de professor de llengua estrangera*

<i>PhD</i>	Doctorat	230	3,7 %
<i>Higher degree, e. g. M. A.</i>	Llicenciatura	2.177	34,8 %
<i>First degree, e. g. B. A.</i>	Diplomatura	1.824	29,2 %
Diploma	Certificació de magisteri	2.020	32,3 %

3. Vegeu <http://www.britishcouncil.org/learning-tx-europe-what-is-teacher-exchange-europe.htm>.

4. Vegeu, per exemple, <http://www.ac-orleans-tours.fr/daric/files/ciep-fiche.rtf>.

5. Vegeu <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>.

6. Hi ha un exemple al web del Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern: http://www.kultus-mv.de/_sites/schule/download/lehreraustausch06_07_hinweise_f.pdf.

Compararem els resultats dels set països indicats més amunt (és a dir, amb més de 300 enquestats). Destaquen, per la banda baixa, Àustria i Itàlia: per a una molt alta proporció dels enquestats, l'acreditació necessària per poder ensenyar llengües estrangeres a l'escola era inferior al títol de grau o de llicenciat; amb un diploma n'hi havia prou. Cal dir de seguida que aquesta no és necessàriament la normativa actual per a nous professors.

En canvi, varen necessitar estudis de postgrau més de la meitat dels professors a Espanya (53 %) i a Polònia (51 %) i —curiosament, pel que hem vist abans— gairebé la meitat a Itàlia (45 %). A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 17.

Nivell acadèmic que ha qualificat l'enquestat per fer de professor de llengua estrangera en les mostres dels set països amb més enquestats (elaboració pròpia)

		Àustria	Dinamarca	Espanya	Hongria	Itàlia	Polònia	Turquia
<i>PhD</i>	Doctorat	1 %	6 %	3 %	2 %	2 %	2 %	12 %
<i>Higher degree, e. g. M. A.</i>	Llicenciatura	20 %	11 %	50 %	37 %	43 %	49 %	19 %
<i>First degree, e. g. B. A.</i>	Diplomatura	18 %	46 %	31 %	44 %	3 %	36 %	55 %
Diploma	Certificació de magisteri	61 %	37 %	16 %	17 %	52 %	12 %	14 %

En alguns estats, els professors de llengua reben formació per poder ensenyar altres matèries a més de llengües; en aquesta categoria s'hi trobava més del 40 % dels nostres enquestats (Williams *et al.*, 2006, p. 59).

k) Formació inicial a l'estranger

L'enquesta demanava si en la formació inicial com a professor de llengües era imprescindible passar una temporada en un país estranger. No arriba, en el

conjunt de la mostra, al 15 % la proporció que respon afirmativament. Entre els països amb mostres més grans (i, per tant, amb marges d'error que podem suposar que són més petits) ens trobem amb els següents percentatges destacats: per la banda alta, el Regne Unit, on el 54 % dels enquestats afirmen que aquesta estada era obligatòria; i per la banda baixa, Dinamarca, amb només un 5 %, Itàlia amb un 7 %, Turquia amb un 8 % i Àustria amb un 9 %. Entre els altres països hi ha dos casos que mereixen un comentari, per raons diferents. El 87 % dels professors a Finlàndia varen afirmar haver hagut de passar una temporada a fora, i un 59 % dels que treballen a Liechtenstein. En aquest segon cas, l'explicació és que no hi ha formació de professors al mateix país: han d'anar a l'estranger a rebre una formació superior de totes totes, sigui per esdevenir professors o per cursar qualsevol altra carrera. A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats:

TAULA 18.

Casos en què, per esdevenir professors de llengües, els professors dels set països amb més enquestats varen haver de fer una estada obligatòria en un país estranger (elaboració pròpia)

<i>País</i>	<i>Sí (1)</i>	<i>No (2)</i>	<i>Total</i>	<i>% Sí</i>
Hongria	71	241	312	23 %
Polònia	48	277	325	15 %
Espanya	44	279	323	14 %
Àustria	37	375	412	9 %
Turquia	25	287	312	8 %
Itàlia	104	1.353	1.457	7 %
Dinamarca	34	638	672	5 %

Tractant-se justament de professors de llengua estrangera, és curiós observar que gairebé el 90 % dels enquestats (normalment) viuen al seu país d'origen (Williams *et al.*, 2006, p. 59). Només trenquen aquesta tònica, substancialment, els nascuts als tres països amb llengües més estudiades a l'exterior: el Regne Unit, França i Alemanya.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA, CAP A ON?

Ja hem vist que la quantitat i la qualitat de l'ensenyament de llengües estrangeres a les escoles de primària i secundària d'Europa són objectius crucials per a una Europa que vol ser competitiva en el món.

En les conclusions de la Presidència al final del Consell Europeu de Lisboa (23 i 24 de març de 2000), hi consta en primer lloc l'anomenada *Estratègia de Lisboa*, que té el triple objectiu estratègic, per a la pròxima dècada, de contribuir a l'ocupació, la reforma econòmica i la cohesió social, i preparar així el pas a una economia competitiva, dinàmica i basada en el coneixement, modernitzar el model social europeu mitjançant la inversió en capital humà i la constitució d'un estat actiu de benestar, i posar en pràctica les decisions mitjançant un plantejament «més coherent i sistemàtic».

En el paràgraf 26, el Consell insta els estats membres, el Consell i la Comissió a adoptar les mesures necessàries en els seus respectius àmbits de competència per tal de crear, entre altres coses, un marc europeu per definir les noves qualificacions bàsiques que s'han de proporcionar a través de la formació continuada en una sèrie de camps. Entre aquests, el de les llengües estrangeres. Això facilitarà, sens dubte, un altre objectiu: eliminar les barreres per a la mobilitat dels professors abans de 2002 i atreure així professors amb altes qualificacions.

CONCLUSIÓ

Entre la política de la UE en aquest terreny (que exhorta, encoratja i dóna suport però no pot imposar) i la seva incidència real sobre el terreny, com hem vist, hi ha un abisme. Els seus intents d'encoratjar una formació comuna dels ensenyants de llengües estrangeres i d'encoratjar llur mobilitat entre països han tingut un impacte escàs, en bona part a causa de les molt limitades competències que els estats membres atorguen a la Unió en aquest camp.

A més, hi ha aspectes de la temàtica que difícilment tindrien solució ni que la Unió hi tingués competències. Tornem, per exemple, al tema dels obstacles a la mobilitat del professorat de llengües estrangeres. Hi ha barreres de tipus personal que afecten determinats períodes de la vida (quan el professor o la professora té gent molt gran, o fills petits, al seu càrrec) i que fan que la mobilitat no sigui factible per a molts. D'altra banda, l'enorme pressió sobre Irlanda i el Regne Unit dels professors de llengua anglesa, majoritaris arreu d'Europa, fa impossible atendre la demanda de mobilitat cap a aquests països, i més quan tenim present que aquests dos països són dels que menys demanda escolar tenen

per a les llengües estrangeres (tret de l'alemany, el francès, i en menor grau, l'espanyol, l'italià i el rus). Els professors de la resta d'Europa no trobarien escoles on poder ensenyar les seves pròpies llengües: el portuguès, l'hongarès, el finès, el polonès i una dotzena llarga més.

Cap política lingüística europea podrà resoldre fàcilment aquesta mena d'obstacles estructurals. En definitiva, des de la perspectiva de la Unió, i amb les competències que té, més aviat hem de donar la raó a la frase de Tent que encapçalava aquest capítol: «We cannot do much about languages —there are no plans for a single European language!»

BIBLIOGRAFIA

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Education action programme at Community level: The teaching of languages in the Community*. Brussel·les, 1978.
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA. «Conclusiones de la Presidencia. 23 y 24 de marzo 2000». <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> [Consulta: 20 abril 2008]
- COUNCIL. «Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education». *OJ C*, 98 (20 agost 1974), p. 2. <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=41974X0820&model=guichett&lg=en> [Consulta: 28 abril 2008]
- «Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education». *OJ C*, núm. 38 (19 febrer 1976), p. 1-5. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML>> [Consulta: 28 abril 2008]
- COUNCIL AND THE MINISTERS FOR EDUCATION. «Conclusions. 4 June 1984». *OJ C*, núm. 184 (11 juliol 1984), p. 1.
- EUROPEAN COUNCIL. «Council Decision of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the European Community (Lingua)». *Official Journal L* 239 (16 agost 1989), p. 24-32. [Ref. 89/489/EEC] <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989D0489:EN:HTML>> [Consulta: 20 abril 2008]
- EUROPEAN COUNCIL. «Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages». *Official Journal C* 1 (3 gener 1998), p. 2-3. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1998:001:0002:0003:EN:PDF>> [Consulta: 20 abril 2008; traducció del castellà al català amb www.translendum.com]
- «Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 March 2002». p 73. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf>

- EUROPEAN PARLIAMENT. «Resolution of February 11, 1983 on the teaching of foreign languages in the European Community». *OJ C*, núm. 68 (14 març 1983).
- «Resolution of April 13, 1984 on the Use of Languages in the Community». *OJ C*, núm. 127 (14 maig 1984), p. 139.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL. «Decision No 819/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme 'Socrates'». *Official Journal L*, núm. 87 (20 abril 1995), p. 10-24. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D0819:EN:HTML>>
- GRIN, F. «L'enseignement des langues étrangères comme politique publique». *Rapport Établi à la Demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École* [França], núm. 19 (setembre 2005). p. 127.
- «Peut-on faire confiance au modèle "1+≥2"? Une évaluation critique des scénarios de communication dans l'Europe multilingue». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 45 (juliol 2006), p. 217-231.
- HERMANS, Stefaan. «Promoting foreign language competence in the European Community: The LINGUA programme». *World Englishes*, vol. 16, núm. 1 (1997), p. 45-55. <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/1467-971X.00045?cookieSet=1>> [Consulta: 20 abril 2008]
- JANNE, H. «Rapport Pour une politique communautaire de l'éducation». *Bulletin des Communautés Européennes*, suplement 10/73 (1973), p. 6-56.
- LABRIE, Normand. *La Construction Linguistique de la Communauté européenne*. París: Champion, 1993.
- SIEDERSLEBEN, W.; DAHL, B. «Chronology of education and training policy within the European Union». A: PHILLIPS, D.; ERTL, H. [ed.]. *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 319-329.
- STRUBELL, M. [et al.]. *Report on the diversity of language teaching offered in the European Union (DiTLang)*. Brussel·les: European Commission, 2007. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/divlang_en.pdf> [Consulta: 20 abril 2008]
- TENT, H. *Towards a European Research Area Open to the World*, in: *Special lecture given at the Annual Meeting and Science Innovation Exhibition*. San Francisco, 2001. <<http://ec.europa.eu/research/area/aaas.html>> [Consulta: 28 abril 2008]
- WILLIAMS, G. [et al.]. *Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad (DROFOLTA)*. Brussel·les: European Commission, 2006. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect_en.pdf> [Consulta: 20 abril 2008]