

# Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ?

---

Germain SIMONS

chargé de cours à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULg  
Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques

Cet article s'articule autour des quatre points suivants :

1. Quelques réflexions liminaires pour cadrer la problématique.
2. Description et commentaire des démarches entreprises au sein du Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques (**DSLGG**) de l'ULg dans ce domaine.
3. Problèmes rencontrés et esquisses de solution.
4. Bibliographie.

## 1. Quelques réflexions liminaires pour cadrer la problématique

- a) La formation *initiale* ne peut prétendre, à elle seule, former les (futurs) enseignants aux réformes du système éducatif. Certes, nous jouons un rôle important dans cette entreprise, mais il importe que les responsables de la formation continuée prennent le relais. Nous pensons que cette intervention des opérateurs de la formation continuée devrait se faire le plus tôt possible dans le parcours professionnel du jeune enseignant et que cette intervention pourrait être organisée en collaboration avec les opérateurs de la formation initiale.
- b) La didactique *spéciale* ne peut former, à elle seule, les futurs enseignants aux réformes du système éducatif. Il importe que chaque cours ou séminaire du programme de l'AESS ou de la future finalité didactique<sup>1</sup> prenne sa part de responsabilité dans ce processus de formation, et que nous communiquions davantage sur les objectifs et contenus de nos cours afin d'éviter les redondances.
- c) Le rôle de la formation initiale à l'université est certes de former les futurs enseignants aux réformes du système éducatif ; cela étant - et c'est sans doute là une des spécificités de la formation universitaire - le rôle de notre formation initiale est aussi d'amener les futurs enseignants à poser *un regard critique* sur les réformes du système éducatif.
- d) Le problème de la pertinence des 'savoirs savants' enseignés aux étudiants pendant leur formation *scientifique* par rapport aux besoins linguistiques engendrés par les dernières réformes du système éducatif – en ce compris la réforme de l'approche communicative dans le domaine des langues étrangères - est beaucoup trop important et complexe pour n'être qu'esquissé dans le cadre du présent article. Il en va de même du questionnement, légitime, que l'on peut avoir sur le *niveau de maîtrise* de ces savoirs savants par les futurs enseignants. Dans le présent article, nous feignons de croire que *tous* nos étudiants ont une maîtrise *au moins satisfaisante* des savoirs savants qui leur ont été enseignés, et que ces savoirs sont bel et bien indispensables pour l'exercice de leur future profession ; notre rôle consiste donc à les amener progressivement à assurer la *transposition didactique* de ces savoirs maîtrisés.

---

<sup>1</sup> A partir de l'année académique 2007-2008, le programme de l'AESS (30 ECTS) sera, à l'exception de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, intégré dans le programme de maîtrise, soit étalé sur les deux années, soit concentré exclusivement sur la seconde. L'AESS pourra cependant toujours être suivie 'séparément' comme c'est le cas actuellement.

## 2. Description des démarches entreprises au sein du Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques de l'ULg dans ce domaine

Notre formation en DSLLG se caractérisant par de nombreux 'allers et retours' entre le *cours*, les *exercices* didactiques, les *stages* d'observation et d'enseignement et les *séminaires* de pratiques réflexives, on ne peut considérer l'ordre de présentation des sous-points suivants comme strictement chronologique.

### 2.1. Informer

Pour que les (futurs) enseignants puissent mettre en pratique les réformes du système éducatif, il est évidemment indispensable qu'ils soient d'abord *informés* de l'existence des prescrits légaux. C'est là, apparemment, une évidence. Apparemment seulement car nous sommes parfois étonnés de constater que certains (jeunes) enseignants sont extrêmement hostiles à un décret, à un référentiel de compétences ou à un programme... qu'ils ne connaissent pas ou très/trop mal.

Dans le cadre du cours de DSLLG, les étudiants sont invités à lire certains extraits du *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* et du *Contrat pour l'Ecole – 10 priorités pour nos enfants* -, l'intégralité des référentiels *Socles de compétences en langues modernes* et *Compétences terminales et savoirs requis en langues germaniques*, ainsi que les programmes de langues germaniques de la Communauté française et de langues modernes de l'Enseignement libre<sup>2</sup>. Les quatre premiers documents sont présentés et commentés par l'enseignant, les deux autres, en revanche, sont présentés par des groupes de trois à quatre étudiants, leur tâche consistant à synthétiser le document et à en présenter une analyse critique à leurs pairs<sup>3</sup>. Enfin, au terme de ces présentations, les étudiants sont invités à préparer une liste de questions qu'ils auront l'occasion de poser à deux experts ayant participé activement à la conception de ces documents officiels. A titre d'exemple, lors de l'année académique 2006-2007, nous avons invité Mme N. BYA, responsable du secteur langues modernes à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, co-auteur du programme de langues modernes de l'Enseignement libre, et M. M. DAHMEN, inspecteur de langues germaniques à la Communauté française et co-président de la Commission du programmes de langues germaniques de la Communauté française (programme de l'enseignement de transition). Précisons que certains extraits ou chapitres de ces documents officiels sont illustrés par des exemples de séquences didactiques expérimentales et d'outils d'évaluation qui ont été conçus, mis en pratique et évalués par des membres du service de DSLLG dans le cadre de différentes recherches-actions. Ainsi, lors de l'année académique 2006-2007, deux exemples de séquences didactiques expérimentales articulées autour du concept de situation-problème ont été présentées aux étudiants. La première (BECKERS, SIMONS, *et al*, 2001 ; 2002) portait sur l'identification et l'enseignement des stratégies de communication efficaces ; la seconde (VAN HOOF, 2002) sur l'insertion des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans une séquence d'apprentissage articulée autour du concept de situation-problème. Précisons que la lecture critique des prescrits légaux mentionnés ci-avant ainsi que les exemples de mise en pratique de ces réformes, font partie intégrante de l'examen, ce qui nous garantit, au minimum, une lecture (attentive) de ces documents par *tous* les étudiants.

<sup>2</sup> Par manque de temps, nous travaillons principalement sur les documents officiels produits par ces deux réseaux.

<sup>3</sup> Cette présentation se fait obligatoirement avec rétroprojecteur. Plus tard dans l'année, les étudiants, toujours répartis en petits groupes, doivent synthétiser et commenter un chapitre d'un ouvrage théorique sur la recherche en didactique des langues étrangères ; ce travail doit être présenté avec le support du logiciel PowerPoint. Les étudiants ont bien sûr été familiarisés avec ces outils dans le cadre des exercices didactiques.

Soulignons également que, dans le cadre du cours de DSLLG, la réforme de « l'approche par compétences » est aussi abordée à travers *un éclairage historique*. Ainsi, les étudiants découvrent que, dans le domaine des langues étrangères, cette réforme trouve son origine dans les travaux réalisés par le Conseil de l'Europe dans les années 70. Les 'champs thématiques' qui sont repris dans les documents *Socles de compétences en langues modernes* et *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes* ainsi que dans les programmes de langues germaniques/modernes sont quasiment des 'copiers-collers' du célèbre *Threshold Level English*<sup>4</sup> de J. van EK datant de 1976, et il en va de même pour la liste des fonctions langagières reprise dans le référentiel *Compétences terminales...* Quant au concept même de 'compétences', on le retrouve déjà sous le libellé 'four skills' dans les programmes de langues germaniques du début des années 80 ainsi que dans tous les manuels du début de l'approche communicative.

Dans le cadre de ce volet historique du cours, nous tentons donc d'expliquer les éléments qui - sur le plan national mais aussi international - ont conduit à la réforme de « l'approche par compétences », mais aussi à la révolution de l'approche communicative. Sur la base de cet éclairage du passé, nous tentons également d'émettre quelques hypothèses sur *l'avenir* de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique. Dans ce cadre, nous sommes amenés à aborder, entre autres, le développement spectaculaire des programmes d'immersion, mais aussi l'avènement de ce que certains chercheurs ont appelé le 'nouvel électisme'(PUREN, 1994).

S'il est de notre devoir d'informer les futurs enseignants sur ces réformes et de faire en sorte qu'ils se les approprient, il est aussi de notre devoir d'universitaire de susciter chez eux une *réflexion critique* sur ces réformes. Pour amener les étudiants à cette réflexion critique, nous travaillons sur trois axes :

- a) L'analyse de ces réformes à la lumière d'autres volets du cours théorique, dont le volet 'histoire des méthodes,' que nous venons de brièvement décrire, et le volet 'recherche en didactique'. A ce sujet, il nous paraît en effet intéressant d'amener les étudiants à essayer de découvrir quels sont les fondements théoriques qui peuvent sous-tendre telle ou telle partie du programme de langues germaniques ou des référentiels de compétences. Par exemple, l'importance très relative accordée à une présentation linéaire et systématique des faits grammaticaux dans le programme de langues modernes de l'Enseignement libre et, dans une moindre mesure, dans celui de la Communauté française, trouve sans aucun doute son origine dans une conception assez Krashénienne (KRASHEN, 1981 ; 1985) de l'acquisition des langues étrangères, conception selon laquelle l'élève 'apprend' principalement - y compris les structures grammaticales - par (simple) exposition à un 'compréhensible input', qui doit se situer un degré au-dessus du niveau de l'élève ( $i + 1$ ). Selon KRASHEN, l'ordre d'*acquisition* de la langue étrangère ne suit pas (nécessairement) l'ordre d'*enseignement*, ce qui le conduit à relativiser fortement l'importance d'une progression linéaire dans l'enseignement des structures grammaticales, mieux ou pire encore, à remettre en doute l'utilité même de l'enseignement de la grammaire.

Pour prendre un autre exemple, qui n'est pas sans rapport avec le premier, le concept 'd'approche en spirale' que l'on retrouve dans tous les programmes de langues étrangères ainsi que dans les manuels de l'approche communicative, trouve également partiellement son origine dans un courant de recherche qui développe la thèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère suit un ordre universel, qui est, du moins en grande partie, indépendant de la langue maternelle de l'apprenant (PIENEMANN,

---

<sup>4</sup> On relèvera au passage que l'idée consistant à fixer, pour tous les élèves, un *minimum à atteindre* (cf. *Socles de compétences*) existait déjà, vingt-cinq ans avant, sur le plan européen, dans le domaine des langues étrangères (cf. Niveaux-*Seuils*).

1986 ; 1999). La conséquence didactique de cette découverte linguistique est la suivante : comme les élèves d'une classe ne sont pas tous au même stade de développement, il convient de revenir fréquemment sur les mêmes structures grammaticales et de les affiner ; bref, il est indispensable de travailler 'en spirale' pour avoir plus de chances de *rencontrer* chaque élève au moment où elle/il est *prêt(e)*, dans son interlangue, à acquérir telle ou telle structure linguistique.

- b) Le débat avec des auteurs de ces réformes (voir point 2.4.).
- c) La mise à l'épreuve de ces prescrits légaux dans les classes (voir point 2.3.).

## 2.2. Préparer *in vitro*

Une partie du cours de DSLLG est organisée sous forme d'exercices destinés à aider les étudiants à concevoir des plans de séquences didactiques ciblant les quatre macro-compétences langagières (compréhensions à la lecture et à l'audition, expressions écrite et orale) ainsi que les savoirs et savoir-faire linguistiques (lexique, fonctions langagières, grammaire).

Un premier exercice consiste à partir d'une 'unit' complète extraite d'un manuel et à *sélectionner*, dans tout le matériel proposé, des activités susceptibles d'être intégrées dans un plan de séquence didactique cohérent de quatre, six ou huit heures de cours<sup>5</sup>. Généralement, nous essayons de proposer cet exercice dans les trois langues germaniques, en utilisant comme support des manuels récents de l'approche communicative fréquemment utilisés par les maîtres de stage. En procédant de la sorte, nous familiarisons les étudiants avec des outils qu'ils seront amenés à utiliser pendant les stages<sup>6</sup>, mais nous suscitons également une réflexion critique par rapport à ces outils : *Cette 'unit' est-elle en phase avec les prescrits légaux ?<sup>7</sup> Si non, que lui manque-t-il ? L'ordre des activités proposées vous semble-t-il propice à l'apprentissage ? Justifiez votre réponse. Tous les exercices sont-ils indispensables ? Manque-t-il des exercices ? De quel type ? Pourquoi ?* Force est de constater que cette analyse critique des manuels s'avère de plus en plus indispensable.

Un autre exercice, plus difficile, consiste à *créer* toute une séquence didactique (plan et activités prévues dans chaque leçon) qui soit adaptée à un certain nombre de paramètres qui sont imposés aux étudiants (année d'études, niveau de langue, nombre d'élèves, nombre d'heures de cours, compétences ciblées en priorité dans la séquence). Cette séquence doit impérativement inclure une brève évaluation ainsi qu'une séance de remédiation. Comme outil de référence pour cette séquence didactique, les étudiants ont à leur disposition un syllabus qui propose divers schémas didactiques ainsi qu'une grande variété d'exercices d'entraînement et de transfert (SIMONS, 1999). Les propositions des étudiants sont commentées par le formateur dans le cadre des exercices didactiques.

<sup>5</sup> Précisons que les manuels de l'approche communicative, surtout ceux d'anglais, présentent souvent des 'units' aussi riches que touffues. Dans certains cas, réaliser en classe une unit *in extenso* peut prendre de trois à quatre semaines de cours à raison de quatre périodes par semaine ; il importe donc d'apprendre aux étudiants à *faire des choix*.

<sup>6</sup> Une séance d'information sur les manuels de l'approche communicative ainsi que sur les revues scolaires et autres adresses Internet est également prise en charge par les moniteurs pédagogiques avant les stages.

<sup>7</sup> Contrairement à d'autres disciplines, nous ne souffrons pas, dans le domaine des langues étrangères, d'une inadéquation entre les objectifs et contenus des manuels, d'une part, et les objectifs et contenus des prescrits légaux de la Communauté française, d'autre part. Certes les manuels – surtout ceux de langues anglaise et allemande – ne sont pas *parfaitement* en phase avec les référentiels et programmes publiés par la Communauté française de Belgique, mais comme ces derniers sont profondément influencés par les travaux du Conseil de l'Europe, et que tous les manuels de langues étrangères actuels se basent sur ces documents de référence européens, les différences ne sont guère importantes. En ce qui concerne les manuels de néerlandais, on trouve encore une plus grande adéquation avec les prescrits légaux de la Communauté française parce que, dans la majorité des cas, les maisons d'édition sont belges.

Afin de faciliter le passage de ces exercices de préparation de séquences et de leçons à leur mise en pratique dans les classes (voir point 2.3.), nous proposerons aux étudiants, dès l'année académique prochaine, des exercices de 'micro-teaching' assistés par la vidéo.

### 2.3. Exercer *in vivo*

C'est lors des stages d'enseignement que les étudiants sont amenés à mettre en pratique les nouveaux savoirs et savoir-faire présentés dans le cadre du cours théorique et des exercices didactiques afférents. A l'heure actuelle, trois grandes périodes de stage sont fixées par le Cifen : novembre, janvier/février et avril/mai. Pour affronter ce 'choc de la réalité' (VEENMAN, 1984), il nous semble important que, pour le premier stage, les étudiants puissent évoluer dans un *climat sécurisant* sur le plan affectif ; c'est la raison pour laquelle nous leur permettons de réaliser ce premier stage (2 x 6 heures) dans leur ancienne école<sup>8</sup>. La deuxième période de stage, la plus longue, est celle où les étudiants peuvent le plus travailler dans la durée. Généralement, ils donnent cours dans deux classes différentes (une par langue) pendant deux semaines ; ils prestent donc seize heures de cours (2 x 8 heures). La dernière période de stage est de nouveau plus courte (2 x 6 heures) et intègre les leçons publiques, qui, dans notre cas, sont de 'vraies leçons' réalisées *in situ*.

Sur l'ensemble des stages, chaque étudiant est observé, au minimum, six fois par les membres du service de DSSLG, ce qui nous permet, entre autres, d'évaluer le niveau d'assimilation des réformes du système éducatif par les étudiants. Notons que les représentants du service et les maîtres de stage utilisent la même grille d'évaluation, laquelle grille est évidemment communiquée aux étudiants avant le début des stages ; par ailleurs, les étudiants peuvent consulter toutes les grilles d'évaluation après chaque période de stage. Ce mode de fonctionnement poursuit un quadruple objectif :

- a) attirer clairement l'attention des étudiants sur ce que nous considérons être les critères de qualité d'une séquence didactique et, de manière générale, de l'enseignement moderne des langues germaniques ;
- b) permettre aux étudiants de s'auto-réguler au cours des stages ;
- c) assurer la plus grande cohérence possible entre les différents évaluateurs (les différents représentants du service et les différents maîtres de stage) ;
- d) familiariser les étudiants avec cette démarche de transparence dans l'évaluation pour qu'une fois devenus enseignants, ils la pratiquent également avec leurs élèves.

Signalons également qu'au terme du premier stage, nous proposons aux étudiants qui ont éprouvé de grosses difficultés d'être filmés pendant la deuxième période de stage<sup>9</sup>. Cette leçon filmée fait alors l'objet d'un séminaire d'autoscopie dont l'objectif est la prise de conscience, par l'étudiant, des problèmes qu'il a rencontrés en classe et la recherche de solutions pour les stages à venir.

---

<sup>8</sup> Ils ne peuvent cependant choisir leurs anciens professeurs, et ce pour les deux raisons principales suivantes : d'une part, il s'avère que les étudiants ont souvent profondément intégré le mode d'enseignement de leurs anciens professeurs, et, d'autre part, il n'est pas rare que le lien affectif parfois très fort qui peut exister entre le maître et son ancien élève biaise considérablement l'évaluation du stage.

<sup>9</sup> Initialement, nous propositions à *tous* les étudiants d'être filmés, mais cette formule s'est avérée beaucoup trop lourde pour le service. Aujourd'hui, nous réservons exclusivement ces séminaires aux étudiants qui éprouvent des difficultés, et, plus précisément, des difficultés liées à la 'présence en classe' et à la gestion du/des groupe(s). Ces séminaires restent néanmoins facultatifs. Pour plus d'informations au sujet des objectifs et de la méthodologie de ce séminaire d'autoscopie, voir SIMONS, 1997a et 1997b.

#### 2.4. Partager les expériences d'enseignement et réfléchir sur ses pratiques et sur celles de ses pairs

Les séminaires de pratiques réflexives (10 heures) organisés pendant les périodes de stages sont un moment-clé de la formation initiale. Après avoir testé, ces cinq dernières années, diverses formules, plus au moins convaincantes, nous avons finalement opté pour une organisation en deux temps, qui nous donne satisfaction. Lors des trois premiers séminaires de pratiques réflexives qui sont organisés pendant les stages de novembre, nous amenons les étudiants à *partager leurs expériences d'enseignement*. Sur la base des notes que nous avons prises lors de nos visites de stages, nous invitons les étudiants à décrire et à commenter les activités qu'ils ont réalisées en classe ; le plus souvent, il s'agit d'activités ou de leçons qui nous ont paru particulièrement riches et innovantes<sup>10</sup> et qui sont en phase avec les dernières réformes de l'enseignement des langues étrangères. Concrètement, les étudiants sont d'abord invités à présenter brièvement le contexte dans lequel ils évoluaient, les objectifs qu'ils poursuivaient dans cette séquence, les grandes étapes de la démarche didactique adoptée, puis à décrire, de manière plus précise, la leçon ou l'activité didactique repérée par les membres du service. Enfin, au terme de cette présentation, nous demandons aux autres étudiants s'ils ont donné une leçon ou organisé une activité semblable, et comparons les manières de procéder. Cet échange débouche généralement sur des suggestions de modification/amélioration de la leçon/activité présentée<sup>11</sup>. Force est de constater que les étudiants sont très réceptifs lors de ces échanges d'expériences ; le fait que ces (parties de) leçons aient été présentées et surtout données par leurs pairs – et non, par exemple, par des professeurs chevronnés, des moniteurs pédagogiques ou des inspecteurs - explique sans doute, en grande partie, la qualité de cette écoute.

Les trois autres séminaires sont organisés pendant les stages de janvier/février. Dans cette deuxième phase, nous travaillons davantage sur les *problèmes* rencontrés par les étudiants pendant les stages. Pour que nous ayons l'occasion de préparer ces séminaires, nous demandons aux étudiants de nous envoyer par courriel des exemples de problèmes qu'ils ont vécus en classe et qu'ils souhaitent voir traiter dans les séminaires de pratiques réflexives (voir point 2.5.). En équipe, nous analysons alors les problèmes qui nous ont été soumis. Enfin, lors des séminaires, avec l'aide des étudiants, nous proposons des pistes de solution pour résoudre ces problèmes.

Outre l'intérêt évident que ces séminaires présentent quant à l'échange de pratiques innovantes et à la résolution (partielle) de problèmes spécifiques rencontrés pendant les stages, nous sommes convaincus que cette manière de procéder offre un autre avantage : elle apprend au futur enseignant à *parler de ses pratiques à ses collègues*, or on sait que cette démarche de verbalisation n'est pas si répandue dans les salles de professeurs – a fortiori quand elle porte sur les difficultés voire les échecs rencontrés -. Cette démarche est pourtant essentielle car on sait que ce mutisme dans lequel s'enferment parfois les (jeunes) enseignants peut parfois les conduire à un 'burnout' précoce voire à l'abandon de la profession. Parler des succès et des échecs que l'on rencontre en classe est donc important et, exactement comme pour l'autonomie (voir point 2.6.), nous sommes convaincus que cela s'apprend.

<sup>10</sup> Le plus souvent... mais pas exclusivement car il nous arrive également de relever des leçons ou activités assez traditionnelles mais qui ont été remarquablement bien menées en classe. Il va sans dire que, dans la mesure du possible, nous essayons de solliciter *tous* les étudiants.

<sup>11</sup> Au terme de cette année académique 2006-2007, nous allons demander aux étudiants de nous fournir, sous forme électronique, une séquence didactique dont ils sont particulièrement satisfaits. Une partie de ces séquences fera l'objet d'une 'publication' sur la page FTP du service. Toutes ces séquences seront précédées d'une description succincte du *contexte* d'enseignement (type d'enseignement, classe, année et niveau de langue, nombre d'élèves), des *objectifs* poursuivis, des *grandes étapes* de la démarche didactique, ainsi que d'une rubrique... 'Et si c'était à refaire...'.

### 2.5. Articuler théorie et pratique didactiques

Lors de ces séminaires de pratiques réflexives, il nous arrive de réactiver des éléments théoriques abordés dans le cadre du cours de didactique spéciale, voire de présenter de nouvelles notions théoriques. Bien souvent, les étudiants y sont davantage réceptifs à ce moment-là que pendant le cours, sans doute parce que ces notions théoriques apparaissent alors comme des *outils* susceptibles de les aider à mieux comprendre et à résoudre une situation problématique qu'ils viennent de vivre<sup>12</sup>. A titre d'exemples, lors de l'année académique 2006-2007, deux grands problèmes ont été soulevés par les étudiants : celui de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise – un problème qui occupe une place importante dans le *Contrat pour l'Ecole*<sup>13</sup> - et celui de l'évaluation de performances complexes en expression orale et écrite – un des épineux problèmes de l'approche par compétences dans le domaine des langues étrangères -.

En ce qui concerne la problématique de la gestion de l'hétérogénéité, nous avons présenté aux étudiants les résultats d'une recherche-action que nous avons réalisée dans ce domaine avec de jeunes enseignants (BECKERS & SIMONS, 2000). Le problème de l'évaluation des compétences a, quant à lui, été traité en trois temps. Dans le cadre du cours théorique, nous avons d'abord fourni quelques grands principes de base relatifs à l'évaluation des compétences (SIMONS, 1999, pp. 158-164). Cette information a ensuite été complétée, toujours dans le cadre du cours, par les communications de Mme N. BYA et de M. M. DAHMEN, tous les deux membres d'un groupe de travail au sein de la Commission 'outils d'évaluation,' qui nous ont présenté bon nombre d'outils d'évaluation produits par cette commission. Notons que ces communications ont donné lieu à un véritable débat entre les étudiants et ces experts, débat qui fut parfois animé, mais toujours constructif, ce qui démontre, nous semble-t-il, que nos étudiants ont acquis un esprit critique affûté. Enfin, dans le cadre des pratiques réflexives, nous avons reçu Mlle A. CAMPO, étudiante en 3<sup>e</sup> licence en sciences de l'éducation qui a présenté aux étudiants une grille d'évaluation de l'expression orale qu'elle a testée, dans le cadre de son mémoire, sur des élèves du secondaire apprenant l'allemand en tant que langue étrangère. Après avoir décrit et commenté la tâche d'expression orale soumise aux élèves ainsi que sa grille d'évaluation critériée, elle a invité les étudiants à visionner différentes productions d'élèves et à utiliser sa grille pour les évaluer. La séance s'est achevée par une discussion sur les points forts et faibles de cette grille d'évaluation et par la formulation de suggestions destinées à l'améliorer.

### 2.6. Rendre les étudiants autonomes

Il n'est pas rare aujourd'hui d'entendre les enseignants du secondaire se plaindre du manque d'autonomie de leurs élèves. Depuis peu, on entend parfois le même type de critiques à l'égard des étudiants de l'université, en ce compris ceux de l'AESS. Force est de constater que, dans le domaine de l'aide apportée aux étudiants, l'université a beaucoup changé ces dix dernières années, les étudiants étant aujourd'hui beaucoup plus 'encadrés' - d'aucuns diront

<sup>12</sup> Qu'on ne se méprenne pas sur nos propos : quand les éléments théoriques du cours de didactique spéciale peuvent être 'raccrochés à...' (mieux encore, 'découverts à partir de...') une expérience vécue par les étudiants, cela facilite sans aucun doute leur compréhension de cet élément théorique. Cela étant, nous estimons que ce serait faire preuve d'une grande naïveté que de croire que *tous* les éléments théoriques du cours de didactique spéciale peuvent être *découverts* à travers l'expérience vécue par les étudiants en situation de stage.

<sup>13</sup> Dans la priorité 5 « Mieux préparer les enseignants » du *Contrat pour l'Ecole* (p. 31), on peut lire : « [...] Développer des modules de formation spécifique à l'attention des 'formateurs de formateurs' qui s'inscrivent dans les priorités du présent Contrat [...] : détection rapide des difficultés d'apprentissages, remédiation, maîtrise des apprentissages de base, utilisation des référentiels, **gestion de groupes hétérogènes**... ». Lors de l'année scolaire 2006-2007, une formation à la gestion de l'hétérogénéité a d'ailleurs été organisée par l'inspection des langues germaniques de la Communauté française.

‘maternés’ voire ‘assistés’ – qu’auparavant, surtout au niveau du baccalauréat<sup>14</sup>. L’AESS n’échappe pas à cette tendance générale puisque, depuis une dizaine d’années, nous bénéficions, grâce au Cifen, du soutien de moniteurs pédagogiques dont la fonction première est d’aider les étudiants dans la conception et l’exploitation de leurs séquences de cours.

Loin de nous l’idée de remettre en question et encore moins de critiquer cette aide indispensable apportée aux étudiants, tant au niveau du baccalauréat que de l’AESS, d’autant qu’en ce qui concerne cette dernière, elle permet aux services de didactique spéciale d’engager, pour quelques dizaines d’heures par an, des enseignants qui sont toujours en contact direct avec la réalité du terrain, ce qui est fondamental pour une formation à caractère professionnel comme la nôtre. En revanche, il nous semble que si nous voulons que nos étudiants s’approprient pleinement les réformes du système éducatif, si nous souhaitons aussi, plus globalement, que les futurs enseignants amènent leurs élèves du secondaire à devenir des élèves plus autonomes et plus responsables, bref, si nous voulons rompre avec ce cercle vicieux du manque d’autonomie des élèves du secondaire → manque d’autonomie des étudiants à l’université → manque d’autonomie des enseignants → manque d’autonomie des élèves..., il importe que nos étudiants de l’AESS et ceux de la future filière didactique se libèrent progressivement de l’aide fournie par les moniteurs pédagogiques et autres assistants. En un mot comme en cent, il faut qu’au terme de cette formation initiale, les étudiants soient capables de voler de leurs propres ailes. Convaincus que l’autonomie s’apprend, et qu’elle s’apprend par un processus de balises que l’on fixe, dans un premier temps, aux étudiants, puis qu’on leur retire progressivement, nous imposons les séances de tutorat pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> stages, mais les supprimons lors du troisième et dernier stage. Pour l’année académique prochaine, nous envisageons de les rendre facultatives lors du 2<sup>e</sup> stage. Selon la même logique, on pourrait imaginer fixer, pour chaque période de stages, des exigences différentes, allant du plus ‘directif/assisté’ (par exemple, travailler avec telle ‘unit’ de tel manuel), au tout début de la formation, au plus ‘permissif/autonome’ (l’étudiant choisit, avec l’accord de l’enseignant, les objectifs qu’il poursuivra dans cette séquence, construit sa tâche d’aboutissement et élabore toutes les activités d’apprentissage nécessaires), à la fin de la formation.

### **3. Problèmes rencontrés et esquisses de solution**

#### *3.1. De la nécessité de disposer de périodes de stage suffisamment nombreuses et longues*

Dans une formation professionnalisante, les problèmes d’ordre logistique sont tout sauf insignifiants. C’est un secret de polichinelle que la pédagogie par situation-problème recommandée par le programme de langues modernes de l’Enseignement libre, et, à quelques nuances près, par le programme de langues germaniques de la Communauté française, est assez ‘chronophage’. Heureusement, depuis la réforme de l’AESS introduite en septembre 2001, le volume d’heures de stages d’enseignement a doublé, passant de vingt heures de stages à quarante. La difficulté que nous rencontrons cependant en DSLG est de trouver assez de maîtres de stage qui acceptent d’accueillir des stagiaires dans leurs classes pour une période suffisamment longue (au minimum deux semaines dans la même classe) pour leur permettre de mettre en place des séquences plus complexes articulées autour de situations-problèmes. Et quand bien même la majorité des professeurs accepterait, il faudrait encore que nous disposions de *périodes de stages* suffisamment longues pour que ce soit réalisable, ce

---

<sup>14</sup> On pense, en particulier, aux assistants pédagogiques qui sont détachés, pour un mi-temps, de l’enseignement secondaire, et qui organisent, pour les étudiants en difficulté, des séances de répétition ou de remédiation en 1<sup>re</sup> année de baccalauréat.



qui – c’est du moins le cas pour la Faculté de Philosophie et Lettres - risque de devenir difficile à partir de l’année académique prochaine<sup>15</sup>.

### 3.2. De l’écart voire du fossé qui peut parfois exister entre les pratiques préconisées par les uns et les autres

Un des problèmes majeurs que nous rencontrons dans cette entreprise de formation des agrégés aux réformes du système éducatif est qu’un certain nombre de maîtres de stage avec lesquels nous travaillons – une grosse centaine d’enseignants dans le cas de l’AESS en Langues et Littératures germaniques à l’ULg - ne sont pas toujours suffisamment bien *informés* sur les objectifs et le contenu de ces réformes, et encore moins *formés* à les appliquer. Autre cas de figure, pas si rare que cela : les maîtres de stage sont bien informés voire formés, mais n’adhèrent pas (du tout) à ces réformes. Notons d’emblée que cela ne signifie pas pour autant qu’ils soient automatiquement de ‘mauvais enseignants’, d’autant que ces réformes ne sont pas exemptes de reproches. Toujours est-il que nos étudiants se trouvent parfois dans une situation très inconfortable, tiraillés entre, d’une part, des pratiques conseillées par le didacticien spécialiste (et/ou généraliste), ses assistants et ses moniteurs pédagogiques – quand il n’y a pas de contradictions entre ceux-ci, ce qui peut aussi arriver -, et, d’autre part, les pratiques du maître de stage, qui peuvent parfois être (très) éloignées des premières mentionnées. Certes, la diversité des éclairages peut-être bénéfique à la formation de l’identité professionnelle mais nos étudiants ont également besoin, surtout au début de la formation initiale, d’un minimum de cohérence.

De toute évidence, il importe que nous travaillions encore davantage avec les responsables de la formation continuée pour que les pratiques que nous préconisons et celles recommandées par les maîtres de stage soient plus proches<sup>16</sup>. C’est dans ce sens que nous oeuvrons depuis plus de six ans puisque nous avons mené trois programmes de recherches-actions avec l’inspection des langues germaniques de la Communauté française (BECKERS, SIMONS, DAHMEN *et al*, 2001-2002 ; 2002-2004 ; 2004-2006) *pour* et *avec* certains de nos maîtres de stage. Les principaux résultats de ces recherches sont présentés, par le didacticien spécialiste, dans le cadre de la formation initiale, mais aussi, par l’inspection, dans le cadre de journées de formation continuée. Bien sûr, il peut paraître plus économique et efficace de former directement – par exemple, par le biais de journées d’études ou de colloques – les maîtres de stage qui reçoivent nos étudiants dans leurs classes<sup>17</sup>, et les deux démarches peuvent d’ailleurs être complémentaires ; mais, pour tout dire, nous ne sommes guère convaincus de l’efficacité de cette procédure à moyen et à long termes. A l’instar de T.R. GUSKEY (1986), nous pensons que les enseignants ne modifient de manière substantielle leur manière d’enseigner que s’ils ont eu l’occasion de concevoir et de tester des innovations dans leurs propres classes, et que ces dernières s’avèrent, à leurs yeux, efficaces. Nous pensons que si le *discours* tenu par nos maîtres de stage se rapproche du nôtre mais que leur *pratique* en classe – observée par les étudiants dans le cadre des stages d’observation - continue à s’écarter radicalement des modèles proposés au cours de DSLLG, alors nos étudiants seront encore plus déboussolés. Nul doute que, dans cette communication didactique parasitée, entre le discours et la pratique,

<sup>15</sup> Suite à l’insertion de l’AESS dans le programme de maîtrise, nous avons dû diminuer le nombre de semaines réservées aux stages d’enseignement, passant de douze semaines à neuf ; par ailleurs, ces semaines de stages sont réparties sur quatre petites périodes sur les deux années de maîtrise (trois fois deux semaines d’affilée et une fois trois semaines d’affilée), ce qui limite encore les possibilités de travailler avec une même classe dans la durée.

<sup>16</sup> Encore une fois, il ne s’agit pas d’uniformiser les discours et pratiques des uns et des autres, mais de faire en sorte qu’il y ait quand même une base commune de référence afin que les jeunes enseignants ne soient pas complètement perdus.

<sup>17</sup> Dans ce cas, il conviendrait alors de passer un contrat clair avec les maîtres de stage et de les rémunérer de manière décente – ce qui n’est pas le cas à l’heure actuelle - pour cet investissement dans la formation initiale. Pour l’université, l’intérêt de ce contrat serait qu’elle pourrait alors avoir davantage d’attentes voire d’exigences à l’égard des maîtres des stage avec lesquelles elle travaillerait.

nos étudiants finiront par croire ce qu'ils ont *vu*, dans la classe, plutôt que qu'ils ont *entendu*, dans la salle des professeurs.

### 3.3. De la nécessité de mieux encadrer les jeunes professeurs lors de leur première année d'enseignement

La formation des enseignants aux réformes du système éducatif est certes de la responsabilité de la formation initiale, mais c'est aussi celle de la formation continuée. Force est de constater que le contexte des stages d'enseignement reste un contexte relativement *artificiel* puisque le maître de stage assiste aux cours et que les classes confiées aux étudiants sont, dans la très grande majorité des cas, et c'est bien normal, des classes qui ne posent guère de problèmes. Les témoignages de nos anciens étudiants sur les premiers mois d'enseignement après l'agrégation montrent que le 'choc de la réalité' est parfois extrêmement rude. Par ailleurs, la littérature scientifique dans ce domaine démontre que la manière avec laquelle les jeunes enseignants vont négocier cette période critique est susceptible de déterminer (positivement ou négativement) le reste de leur carrière d'enseignant (HUBERMAN, 1989). Il importe donc, selon nous, que l'on encadre davantage les jeunes enseignants lors de ces premiers mois d'enseignement, d'autant que, pendant cette période charnière, ils sont encore relativement 'plastiques' sur le plan didactique, ce qui n'est plus nécessairement le cas après quelques années d'enseignement. Pour faciliter ce passage délicat de la formation initiale vers la formation continuée, pour créer cette indispensable passerelle qui aujourd'hui semble faire défaut, on pourrait imaginer – pour autant que l'on débloque des moyens humains et financiers pour cette entreprise – organiser certains modules de formation continuée en collaboration avec l'inspection et les responsables de la formation continuée. La double formule que nous avons testée dans le cadre des séminaires de pratiques réflexives – le partage de pratiques innovantes, d'une part, et l'analyse de difficultés vécues par une majorité de jeunes enseignants et la recherche collégiale de solutions appropriées, d'autre part – pourrait être explorée.

## 4. Bibliographie

- ALLAL, L. (2000). « Acquisition et évaluation de compétences en situation » in J. DOLZ. & E. OLLAGNIER (Eds.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles. De Boeck, pp. 77-95.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles. Labor.
- BECKERS, J. & SIMONS, G. (2000). « Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become reflective practitioners » in C.W. DAY & D. van VEEN (Eds.). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000*. Leuven/Apeldoorn. Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.), pp. 125-138.
- BECKERS, J., SIMONS, G., CHARLIER, J.-F., D'ONOFRIO, B., PÊCHEUX, S., STADLER, C. (1998). « Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur : deuxième partie » in *Puzzle*. Liège, n°5, décembre 1998, pp. 8-16.
- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., DOPPAGNE, V., HERTAY, A., SERON, N. (mars 2001, septembre 2001 ; mars 2002, septembre 2002). *Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action*. Quatre rapports de recherche pour les membres du Comité d'accompagnement. Bruxelles. Communauté française.
- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., HALINK, R., HENDRIX, D., HERTAY, A., VAN HOOFF, F. (avril 2003, septembre 2003 ; mars 2004, septembre 2004). *Mise en place d'un programme de recherche-action visant à élaborer des outils didactiques dans le but de favoriser l'évolution des représentations des apprenants à l'égard de la culture étrangère et de développer leur maîtrise des quatre macro-compétences langagières : programme de recherche destiné à des*

*élèves francophones de l'enseignement secondaire supérieur étudiant le néerlandais et à des élèves néerlandophones apprenant le français.* Quatre rapports de recherche pour les membres du Comité d'accompagnement. Bruxelles. Communauté française.

- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., DEVREUX, V., MONVILLE, B. (mars 2005, octobre 2005 ; mars 2006, octobre 2006). *L'accès-libre : une reconfiguration efficace du métier de l'élève et de l'enseignant ? Observation et analyse des conditions d'efficacité.* Quatre rapports de recherche pour les membres du Comité d'accompagnement. Bruxelles. Communauté française.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (juillet 1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* Bruxelles. Cabinet de la ministre de l'Education.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999). *Socles de compétences – langues modernes –.* Bruxelles. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques.* Bruxelles. Ministère de la Communauté française.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (2000). *Programme d'études des cours et des options de base simples – langues germaniques – Humanités générales et technologiques. Enseignement général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés.* Bruxelles. Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (2005). *Contrat pour l'Ecole. Dix priorités pour nos enfants.* Bruxelles. Ministère de l'Enseignement – Gouvernement de la Communauté française.
- EK van, J. (1976). *The Threshold Level.* Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford. Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford. Oxford University Press.
- FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (2000). *Programmes de langues modernes – Langues I, II, III, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de transition. Humanités générales et technologiques.* Bruxelles. FESEC.
- GUSKEY, T.R. (1986). « Staff development and the process of teacher change » in *Educational Researcher*, 15 (5), pp. 5-12.
- HUBERMAN, M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision » in *Revue française de Pédagogie*, n°86, janvier-février-mars 1989, pp. 5-16.
- INSPECTION DES LANGUES GERMANIQUES (2007). *Petit guide du professeur de langues germaniques.* Bruxelles. Communauté française de Belgique.
- JOLOIS, Y. (2002). *Manuels : tout un programme*, mémoire de fin d'études du DES en formation et didactique des disciplines. Université de Liège. Centre interfacultaire de formation des enseignants.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford. Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications.* London. Longman.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (2006 : 3e édition). *How Languages are Learned.* Oxford/New York, Oxford University Press, Oxford Handbooks for Language Teachers.
- PIENEMANN, M. (1986). « Is Language teachable? Psycholinguistic experiments and Hypotheses » in *Applied Linguistic*, n° 10. pp. 52-79.
- PIENEMANN, M. (1999). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory.* Amsterdam, John Benjamins.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme.* Paris. Didier, coll. Crédif Essais.
- SIMONS, G. (1997a). « Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg : première partie » in *Education-Formation*, n°246, juin 1997, pp. 43-49.

- SIMONS, G. (1997b). « Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg : deuxième partie » in *Education-Formation*, n°247, septembre 1997, pp. 1-8.
- SIMONS, G. (1999). « La classe de langue comme observatoire et laboratoire d'un apprentissage expérientiel des langues étrangères à travers la pédagogie par projet » in *Etudes et Travaux*, Bruxelles. ULB. n°3, avril 1999, pp. 67-84.
- SIMONS, G. (1999). *Syllabus semi-interactif sur les exercices, procédés, techniques et stratégies didactiques utilisés dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège. ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et de Littératures germaniques, Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques.
- SIMONS, G. (2006). *Aperçu historique des principales méthodes de l'enseignement des langues vivantes : notes de synthèse*. Liège. ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et de Littératures germaniques, Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques.
- SIMONS, G. & BECKERS, J. (1999). *Vers une gestion optimale de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans l'enseignement des langues étrangères : description et commentaire d'une recherche-action sur l'apprentissage différencié des stratégies de compréhension à la lecture*. Liège. ULg. Centre interfacultaire de formation des enseignants / Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques et Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire.
- SIMONS, G. & DAHMEN, M. (2001). « Problématique de l'authenticité vs artificialité dans l'enseignement des langues germaniques : pistes de réflexion et esquisses de solutions » in *Puzzle* n°10, juin 2001, pp. 37-41.
- SIMONS, G., DAHMEN, M., HERTAY, A., SERON, N. (2002). « Construire avec des enseignants des outils pour développer la compétence orale en langues étrangères : synthèse provisoire d'un programme de formation-recherche sur l'optimisation des stratégies de communication en anglais » in *Puzzle*, n°11, janvier 2002, pp. 31-41.
- VAN HOOFF, Fl. (2002). *Les TIC au cours de langues germaniques : s'en méfier ou les intégrer ? Enquête sur l'utilisation des Centres Cybermédiés par les enseignants de langues germaniques et exemple d'intégration d'un logiciel d'apprentissage du néerlandais langue étrangère dans les pratiques d'enseignement des germanistes*, mémoire de fin d'études du DES en formation et didactique des disciplines. Liège. Université de Liège, Centre interfacultaire de formation des enseignants.
- VEENMAN, S. (1984). « Perceived Problems of Beginning Teachers » in *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, pp. 143-178.