

Nos prochains numéros

Des mots et des images
Le commissaire Maigret en classe
Littérature et cinéma

Édité avec l'appui de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux – de la Direction générale des Affaires culturelles du Hainaut – et du Fonds national de la littérature.

Liste des bulletins les plus récents disponibles

- 122/123 *Et la grammaire? Hommage à Joseph Hanse*
124 *L'orthographe en question*
126/132 *États généraux du français /1 et /2*
127/128 *L'interdisciplinarité*
129 *Accès au texte*
133/134 *De l'argumentation à la dissertation*
135/136 *Francophonie: libres parcours*
137 *Sur les pas de Verlaine et de Rimbaud*
138/139 *L'audiovisuel et l'école. 1. Les objectifs*
140 *L'audiovisuel et l'école. 2. Le dossier pédagogique*
141/142 *Pédagogie interculturelle*
143/144 *Enseigner la poésie à l'école ?*
145/146 *Cultivons notre français*
147/148 *Le lexique. Voyage à travers les mots*
149/150 *Quelle littérature enseigner?*
151 *Le point sur le FLE, français langue étrangère*
152/153 *Évaluer les compétences*
154/155 *Évaluons la lecture*
156/157 *La Romanistique*
158 *Informatique et cours de français : les logiciels*
159/160 *À l'école d'Internet*
161/162 *Regards croisés sur les cours de français et d'histoire*
163/164 *Culture littéraire et compétences terminales*
165/166 *De la grammaire avant toute chose...*
167/168 *Rencontre entre le théâtre et l'école*
169/170 *Lettres de Belgique et d'ailleurs*
171/172 *La liaison primaire-secondaire*
173/174 *Le français dans la forêt des langues*
175/176 *Enseigner l'oral*

FRANÇAIS 2000 ♦ DÉCEMBRE 2002 ♦ N° 181-182

La formation initiale et continuée des maîtres de français



La revue de la SBPF

10^e année – z 7,50 – N° 181-182 – Décembre 2002 – Bulletin de la Société belge des professeurs de français

UCL

LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ROMANISTES

Responsable de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en langues et littératures romanes à l'UCL, Jean-Louis Dufays connaît bien l'histoire de ce programme auquel il est mêlé depuis plus de quinze ans. Il en retrace ici les évolutions récentes dans les trois universités qui en ont la charge, jusqu'au récent décret de février 2001 dont il présente, pour la première fois, les conséquences concrètes dans les programmes de l'ULg, de l'ULB et de l'UCL.

1. L'agrégation avant-hier

En Communauté française de Belgique, on le sait, la formation des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur est, à la différence de celle des maîtres du secondaire inférieur et des instituteurs, dévolue aux universités, qui, jusqu'à une date récente, disposaient d'une large marge de manœuvre pour définir le contenu et les exigences de leur programme, à savoir l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Cette liberté laissée à chaque institution est longtemps allée de pair avec l'extrême modestie des programmes de formation et des moyens dégagés pour leur mise en œuvre. Pour des raisons qui tenaient sans doute à la fois au faible développement des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines, à la prégnance de l'idéologie du "don" associée à la profession d'enseignant et au peu d'intérêt des institutions universitaires pour les formations à visée professionnelle, les universités, jusqu'au milieu des années 90, s'accordaient tacitement pour confiner leurs agrégations dans une portion congrue qui se résumait, par exemple (dans le cas de l'UCL), à soixante heures de "méthodologie" (générale et spéciale), trente heures de "pédagogie" (historique et expérimentale), cinq heures de stage "passif", dix heures de stage "actif" et deux "leçons publiques" devant jury, soit une centaine d'heures de formation qu'il était assez aisé de suivre entièrement pendant les deux années de licence et qui faisaient ainsi office de simple annexe à celles-ci.

Le peu d'exigence du programme était tel que, dans le cas des romanistes, la quasi-totalité des étudiants (97,5 % à l'UCL) le suivaient, parmi lesquels un certain nombre – qu'on peut estimer à un tiers environ – ne songeaient guère pour autant à enseigner ; ceux-là faisaient l'agrégation sans trop y penser, dans le seul but d'acquérir à peu de frais une corde de plus à leur arc. Percevant l'agrégation comme un diplôme peu exigeant, ils

la suivaient avec désinvolture, en faisant peu de cas des efforts déployés par les enseignants qui en avaient la charge, mais non sans déplorer la modestie des moyens qui leur étaient dévolus. Cette tendance minimaliste de certains était contrebalancée par l'engagement des autres, qui faisaient le choix volontaire de renforcer leur formation professionnelle en suivant des séminaires optionnels de "méthodologie du français" (cas de 70 % des romanistes à l'UCL), voire en effectuant leur mémoire de licence dans ce domaine, comme cela fut admis à l'UCL dès le milieu des années 70 et comme cela devint dès ce moment le choix d'un romaniste sur six.

La modestie du programme n'empêchait donc pas nombre d'étudiants de pousser déjà assez loin leur formation pédagogique et didactique et de sortir de l'université dotés d'une compétence professionnelle nullement négligeable. Néanmoins, le développement fulgurant des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines au cours des vingt dernières années, joint aux bouleversements profonds qui se sont produits dans le monde de l'école en général et au sein de la profession enseignante en particulier, rendait impérieuse une révision profonde des exigences tant qualitatives que quantitatives de la formation initiale des enseignants. Les universités en prirent conscience au cours des années 90 et réformèrent tour à tour leurs agrégations.

2. L'agrégation hier

Comment se présentaient en 2000-2001 les programmes d'agrégation des trois universités complètes de la Belgique francophone, c'est-à-dire l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'Université de Liège (ULg) et l'Université catholique de Louvain (UCL) ? D'une manière générale, et sans entrer tout de suite dans le détail des choix propres à chaque institution, constatons d'abord qu'entre 1995 et 1998, ces trois universités ont significativement augmenté la masse globale de leur programme puisqu'en 2000-2001, celui-ci est monté à 170 h à l'ULg, à 180 h à l'ULB et à 270 h à l'UCL - laquelle a ainsi pris une longueur d'avance sur les exigences du décret de février 2001. Partout, l'agrégation équivalait déjà ainsi à près d'une année d'études et se présentait comme un diplôme à part entière qu'il était devenu difficile de suivre en dilettante. Le nombre de "touristes" a, du coup, singulièrement baissé dans les auditoires d'agrégation ; c'est ainsi qu'à l'UCL, les 97 % de romanistes agrégés de naguère n'étaient plus, en 2000-2001, que 70 %.

Le rapport entre le programme de l'agrégation et celui de la licence

s'est, quant à lui, assoupli puisque les trois universités admettent désormais *trois scénarios* :

- celui de l'*agrégation intégrée* à la licence, qui équivaut à suivre le programme de trois années en l'espace de deux ans et n'attire, en raison de son exigence, qu'un nombre réduit de candidats ;
- celui de l'*agrégation décalée* par rapport à la licence (c'est-à-dire entamée pendant la licence et achevée après), qui attire à présent la grande majorité des étudiants ;
- et celui de l'*agrégation reportée* (c'est-à-dire suivie entièrement après la licence), qui attire environ 10 % de candidats.

Qui plus est, dans les trois institutions, les étudiants peuvent à présent intégrer dans leurs stages d'agrégation un certain nombre de leçons d'espagnol, d'italien et de français langue étrangère, pour lesquelles ils suivent des exercices didactiques spécifiques. Depuis les années 90, les trois universités organisent d'ailleurs, en complément de l'agrégation proprement dite, des formations spécifiques centrées sur le français langue étrangère ou langue seconde, dont le succès semble se confirmer d'année en année (cf. l'article de Jean-Marc Defays dans ce numéro). Des diplômes complémentaires en études italiennes et espagnoles existent également depuis plusieurs décennies.

Au-delà de ces convergences, chaque institution a ses spécificités. Ainsi, les cours généraux (communs à toutes les agrégations) occupent la part du lion à l'ULB (5 cours sur 7) et à l'ULg (6 cours sur 8), alors qu'à l'inverse, les cours disciplinaires (propres à l'agrégation en romanes) dominent à l'UCL où ils représentent 6 cours sur 10. Quant à la *leçon publique* d'examen devant un jury de professeurs de romanes (non limité aux responsables de l'agrégation), elle a été abandonnée par l'ULB, tandis que l'ULg continue de l'organiser dans les locaux de l'université et que l'UCL l'organise depuis trente ans dans des classes de l'enseignement secondaire.

Le tableau récapitulatif ci-dessous permet de se faire une idée de la manière dont chaque université a jusqu'à présent réparti les différents axes de son programme.

	Nombre d'heures du programme	Heures de cours magistral	Heures de travaux pratiques	Heures de stage actif	Nombre d'enseignements	Enseignements généraux (pédagogie)	Enseignements disciplinaires (didactique)	Leçon publique
ULB	180	120	60	20	7	5	2	Non organisée
ULg	170	95	75	20	8	6	2	Organisée à l'université
UCL	240	135	105	30	10	4	6	Organisée dans des classes

3. Profil des agrégés sortants en 2001 (pour l'UCL)

Caractériser le profil des agrégés qui ont bénéficié des réformes mises en œuvre au cours des années 90 dans les différentes universités nécessiterait une enquête qu'il n'a pas encore été possible de mener. Je m'en tiendrai donc ici à évoquer ce que j'observe depuis quelques années chez les agrégés issus de l'UCL et ce que ceux-ci déclarent lorsqu'on les interroge sur le programme qu'ils ont suivi.

Une première différence évidente avec la situation antérieure est que les agrégés d'aujourd'hui ont eu davantage l'occasion de tester leur motivation à l'égard de l'enseignement au cours de leur formation : on ne trouve plus d'étudiants qui achèvent l'agrégation sans s'être investis un minimum dans les réalités et les interrogations du métier.

Une autre différence, attestée notamment par le succès des cours optionnels de français langue étrangère mais aussi par la nécessité faite à chacun d'effectuer des stages dans au moins deux filières d'enseignement différentes, est que pratiquement tous les nouveaux agrégés issus de l'UCL ont été confrontés un tant soit peu à l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves du secondaire.

Ces jeunes enseignants ont en outre été formés plus que leurs prédécesseurs à la maîtrise de la communication orale et écrite, et ils disposent d'une meilleure conscience des enjeux institutionnels et sociétaux de l'enseignement secondaire, notamment en ce qui concerne les nouvelles exigences liées au travail d'équipe et au développement de "compétences d'intégration" situées dans des contextes porteurs de sens.

Ces progrès récents restent cependant insuffisants aux yeux de certains agrégés, qui stigmatisent les redondances de leur formation théorique et la maigreur de leur formation pratique, en particulier en ce qui concer-

ne la gestion des situations scolaires difficiles et la prise en charge d'une préparation de leçons dans la durée, ou encore en matière de compétences orales et d'analyse des médias.

Parmi ces insuffisances, certaines devraient être bientôt comblées par des aménagements au sein des programmes : c'est ainsi que, depuis la rentrée 2001, le programme de l'UCL intègre dans un même ensemble cinq activités qui étaient jusqu'à présent séparées, à savoir le cours et les exercices de didactique du français langue première, le séminaire de réflexion sur les programmes, le stage d'observation, le premier stage actif (effectué "en duo") et les premières séances du séminaire d'intégration des stages.

En revanche, le seul remède aux redondances, qui serait d'instituer entre les différents formateurs un temps de travail commun pour la coordination des interventions, reste pour le moment difficilement praticable, étant donné la charge horaire et la diversité des appartenances (didacticiens et pédagogues ne relevant pas des mêmes facultés). On peut, au demeurant, se demander si, dans une formation professionnelle, une certaine dose de redondance n'est pas à la fois inévitable et nécessaire, et si l'impatience exprimée par certains étudiants à ce propos n'est pas surtout le signe de leur désir - éminemment légitime - d'être confrontés plus abondamment et plus diversement aux réalités du "terrain".

Enfin, les insuffisances qui touchent à la durée et aux modalités de la formation pratique sont directement liées aux moyens humains et financiers mis en œuvre pour renforcer l'encadrement et la coordination des stages, et elles ne trouveront sans doute pas de solution tant que les universités seront condamnées à puiser dans leurs seuls fonds propres pour organiser leurs agrégations et tant qu'aucune mesure structurelle ne sera mise en œuvre pour accompagner les enseignants débutants.

4. Le décret de février 2001

Si les universités ont accompli d'indéniables efforts pour renforcer leurs agrégations au cours des dernières années, il reste que, jusqu'en 2001, ceux-ci ont été effectués en ordre dispersé, en dehors de toute contrainte commune. Il revenait au pouvoir politique à la fois de reconnaître ces efforts, de les consolider et de fixer un cadre commun : tel a été l'objet du décret adopté par la Communauté française de Belgique le 8 février 2001, qui porte la masse globale de la formation à un minimum de 300 heures. Le noyau dur du programme est désormais constitué de 120 heures (soit 70 %) communes à toutes les institutions, qui sont réparties en quatre axes.

Le premier axe, qui doit comporter au moins 30 heures, est celui de "l'appropriation des connaissances socioculturelles". Il intègre "la sociologie de l'éducation", "l'analyse de l'institution scolaire", "une approche théorique de la diversité culturelle" – signe discret de la prise en compte des nouveaux publics –, "la politique de l'éducation" et "la réflexion éthique sur la profession".

Le deuxième axe, qui est censé compter au moins 60 heures, concerne "l'appropriation des connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche" et comporte deux parties : d'une part, "la transposition didactique", à savoir "l'épistémologie de la discipline, la didactique de la discipline, la recherche en didactique de la discipline, l'approche interdisciplinaire, la connaissance et l'exploitation pédagogique des médias et des technologies de l'information et de la communication" ; d'autre part, "la formation pédagogique intégrée" qui "aborde les domaines de l'évaluation des apprentissages, des processus d'enseignement et d'apprentissage, de l'étude critique des grands courants pédagogiques et de la recherche en éducation".

Le troisième axe, comportant au moins 30 heures, concerne "l'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles", à savoir "l'approche de l'adolescent et de la vie scolaire", "la gestion de groupes dans la classe et autour de celle-ci" et "l'étude des relations interpersonnelles dans un contexte scolaire".

Enfin, le quatrième axe, celui du "savoir-faire", qui doit valoir au moins 90 heures, repose sur "l'articulation de la théorie et de la pratique", laquelle doit être développée à travers deux dispositifs : d'une part, les "stages en situation réelle", qui comprennent des "stages d'observation participante", des "stages d'enseignement" proprement dits et des "stages d'activités scolaires hors cours" – une partie desdits stages devant être effectuée par équipe de deux personnes au moins au sein du même établissement ; d'autre part, les "séminaires d'analyse des pratiques", qui doivent permettre aux stagiaires "d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession, d'élaborer progressivement leur identité professionnelle et de planifier leur perfectionnement ultérieur".

Les objectifs de la formation sont, quant à eux, précisés sous la forme de 13 compétences générales :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.

3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.

Ces objectifs ambitieux, qui émanent des recherches récentes en matière de formation des enseignants (on pense notamment aux travaux de Perrenoud), rassemblent en fait ceux qui étaient déjà formulés depuis quelques années dans les programmes des différentes agrégations. Ceci constitue donc moins une réelle nouveauté que la clarification d'exigences communes. En revanche, le décret se signale par trois innovations :

- l'autorisation faite aux universités et aux hautes écoles d'organiser "une formation accélérée de l'agrégation, se déroulant entre le début de l'année académique et le 31 décembre de la même année civile" ;
- la fixation des "critères de recrutement" et des "éléments essentiels de la rémunération" des maîtres de stage ;
- l'institutionnalisation d'un "serment de Socrate" que "les nouveaux agrégés de l'enseignement secondaire supérieur prononcent publiquement au cours d'une cérémonie", et aux termes duquel ils s'engagent à "mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur seront confiés".

Si la troisième de ces nouveautés apparaît comme un complément judicieux à la valorisation symbolique de la fonction enseignante, les deux premières se heurtent au lancinant problème des moyens. D'un côté, organiser une agrégation en quatre mois supposerait de dédoubler la moitié au moins des cours et séminaires, et donc de renforcer en conséquence les

équipes de formateurs, ce que les universités ne semblent guère disposées à faire dans le cadre de leur enveloppe actuelle. L'organisation d'une telle formation accélérée contredirait en outre de manière flagrante la volonté exprimée par ailleurs de renforcer la crédibilité de l'agrégation. Quel sérieux accorderait-on à un diplôme universitaire obtenu en quatre mois ? D'un autre côté, les "éléments essentiels de la rémunération" fixés et payés par la Communauté française se limitent actuellement à quelque trois euros bruts par heure de stage encadrée, somme dérisoire qui oblige les universités à continuer à puiser dans leurs fonds propres pour accorder à leurs maîtres de stage un défraiement décent.

5. La mise en œuvre de la réforme dans les trois universités

Tel est donc le cadre légal dans lequel les universités sont tenues d'organiser leurs agrégations dès la rentrée 2001-2002. Chaque institution conservant, dans ce cadre, une marge de manœuvre de 30 %, il est intéressant de voir comment concrètement chacune d'elles envisage l'opérationnalisation de son programme à partir de cette rentrée. Le tableau ci-dessous, qui ne reprend que les charges de cours obligatoires, visualise la manière dont l'ULg, l'ULB et l'UCL conçoivent les différentes rubriques définies par le décret dans le cadre de l'agrégation en langues et littératures romanes :

	ULg	ULB	UCL
1. Connaissances socio-culturelles (30 h)	45 heures	30 heures	37,5 heures
• Sociologie de l'éducation (10 h)	Institutions et politiques scolaires et leur contexte (10 h)	Conceptions pédagogiques et institutions d'enseignement en Belgique et en Europe (15 h)	L'institution scolaire et son contexte (22,5 h)
• Approche théorique de la diversité culturelle (10 h)	Approche théorique de la diversité culturelle (10 h)	Conceptions de l'éducation et histoire de l'enseignement en Belgique (15 h)	Séminaire d'observation et d'analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs (15 h)
• Politiques de l'éducation (10 h)	Sociologie de l'éducation (10 h)		
• Réflexion éthique sur la profession (15 h)	Éducation à la citoyenneté (15 h)		

2. Connaissances pédagogiques (60 h)	135 heures	130 heures	142,5 heures
2.1. Transposition didactique	Didactique spéciale (épistémologie et didactique de la discipline, recherche en didactique) (75 h)	Didactique de la discipline (y compris des notions d'épistémologie) (70 h)	Didactique du français (langue première et réflexion sur les programmes d'enseignement) (60 h)
• Épistémologie de la discipline	Approche interdisciplinaire (15 h)	Éducation aux médias (15 h)	Épistémologie de la discipline : l'enseignement du français et les sciences humaines (30 h)
• Didactique de la discipline	Éducation aux médias (15 h)		Exercices de pratique de l'oralité (15 h)
• Recherche en didactique de la discipline			
• Approche interdisciplinaire			
• Connaissance et exploitation pédagogique des médias et des TIC			
2.2. Formation pédagogique	Didactique générale (théorie et exercices didactiques) (30 h)	Didactique générale (y compris les aspects épistémologiques) (30 h)	Didactique générale : théories et pratiques (22,5 h)
• Évaluation des apprentissages		Problèmes de pédagogie relatifs à l'enseignement supérieur (15 h)	Apprendre et enseigner avec les nouvelles technologies ou Multimédia et enseignement des langues (15 h)
• Processus d'enseignement et d'apprentissage			
• Étude critique des grands courants pédagogiques			
• Recherche en éducation			
3. Connaissances socio-affectives et relationnelles (30 h)	30 heures	30 heures	45 heures
• Approche de l'adolescent et de la vie scolaire	Psycho-éducative et adolescents en situation scolaire (15 h)	Psychologie des adolescents en situation d'apprentissage (15 h)	L'adolescent en situation scolaire (22,5 h)
• Gestion de groupes dans la classe et autour de celle-ci	Séminaires de gestion et de prévention (15 h)	Relations dans la classe (15 h)	Séminaire de formation à la relation interpersonnelle et à la gestion d'un groupe (22,5 h)
• Étude des relations interpersonnelles dans un contexte scolaire			
4. Savoir-faire (90 h)	90 heures	110 heures	90 heures
• Stages : observation participante enseignement, activités scolaires hors cours	Stages : (20 h) (40 h) (10 h)	Exercices didactiques (30 h)	Stages d'observation et d'enseignement (60 h)
• Séminaire d'analyse des pratiques	Pratiques réflexives (20 h)	Séminaire de pratique réflexive (30 h)	Séminaire d'accompagnement et d'intégration des stages (30 h)

Quand on compare ces nouveaux programmes avec ceux qui ont prévalu jusqu'à présent, leur convergence apparaît évidente et les nouveautés (accroissement substantiel des heures de stages et de didactique de la discipline, formation aux médias et aux multimédias, sensibilisation à l'épistémologie et à l'interdisciplinarité...) semblent des plus appréciables. Toute la question est de savoir si les formateurs chargés de mettre ces programmes en œuvre disposeront des moyens humains et matériels adéquats pour en faire le lieu d'un réel développement de compétences, qui soit à la hauteur à la fois des attentes des futurs enseignants et des exigences sans cesse croissantes de l'école d'aujourd'hui. Rendez-vous dans un an pour un premier bilan.¹

Jean-Louis DUFAYS

Professeur à l'UCL et coordinateur du CEDILL

Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes

*Cet article applique les recommandations orthographiques
de l'Académie française.*

Renouvo

Sous le sigle de *Renouvo* (« Réseau pour la nouvelle orthographe du français »), un site vient de voir le jour sur la toile. Il veut présenter aux internautes les règles de la nouvelle orthographe, parues au *Journal officiel* du 6 décembre 1990, ainsi que la nouvelle liste des mots rectifiés (« Le millepatte sur un nénufar »). Cette nouvelle liste qui compte 1400 mots rectifiés est le fruit d'une collaboration entre trois associations militantes : l'AIROE (Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture - France), l'ANO (Association pour la nouvelle orthographe - Suisse) et l'APARO (Association pour l'application des recommandations orthographiques - Belgique).

Pour tous renseignements sur ce site : www.renouvo.int.ms

¹ Pour une comparaison internationale des programmes de formation initiale, cf. le dossier "La formation des maîtres en DFLM" dans le numéro 28 de *La lettre de la DFLM* (2001), ainsi que les actes, à paraître, des journées d'études organisées à l'UFR de Rennes en septembre 2001 sur le thème "Didactique du français et formation des enseignants".