Réforme structurelle profonde d'une faculté des lettres

Mon expérience de doyen concernant le processus de Bologne

Heinz BOUILLON

Université Catholique de Louvain, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9946

Résumé : Dans l'union européenne, la réforme dite de Bologne a entrainé pour les universités et leurs facultés de profondes restructurations. Sur base d'une expérience décanale, la mise en œuvre de ces réformes est d'abord présentée sous l'angle des nombreuses contraintes légales et académiques. L'exécution du projet est ensuite analysée du point de vue des adaptations successives nécessaires. Le bilan des réalisations aborde dans la foulée les différents apports qualitatifs pour l'enseignement, les enseignants et les enseignés. La didactique, l'enseignement des langues, la traduction et bien d'autres domaines ont été soumis à ces transformations. Ces réformes facultaires imposées et implémentées pendant cinq ans ont-elles réellement amélioré la qualité des cursus ? L'examen des aspects qualitatifs positifs et négatifs est-il concluant ? Enfin, quelques recommandations sur base de ces réformes structurelles sont faites à ceux qui envisagent la mise en œuvre de réformes de l'enseignement.

Mots-clés : Restructuration facultaire – qualité de l'enseignement – réforme LMA – processus de Bologne - parcours d'étudiant – orientation didactique – crédits

Abstract: In the European Union, the so-called Bologna Reform has triggered profound restructuring processes within universities and their constituent faculties. Drawing upon decanal experience, the implementation of these reforms is first examined from the perspective of the numerous legal and academic constraints involved. The execution of the project is subsequently analysed in terms of the successive adaptations required. The assessment of outcomes then addresses the various qualitative contributions to teaching, educators, and learners. Didactics, language instruction, translation studies, and numerous other disciplines have been subjected to these transformations. Have these faculty-level reforms, imposed and implemented over a five-year period, genuinely enhanced curriculum quality? Is the examination of positive and negative qualitative aspects conclusive? Finally, several recommendations are formulated for those contemplating the implementation of educational reforms, based upon these structural transformations.

Keywords: Faculty restructuring - teaching quality - LMD reform - Bologna Process - student trajectory - didactic orientation - ECTS credits

1 Présentation du cadre général d'une réforme

La question de qualité a gagné en importance au cours de la seconde moitié du vingtième siècle. Appliquée à l'enseignement, elle a conduit entre autres à des rankings internationaux et nationaux qui ont mis les universités sous pression, qu'elles l'admettent ou non. Tout le monde voulait et veut un enseignement supérieur de qualité, mais qu'est-ce que cette notion d'excellence sous-entend plus précisément ? Qualité de l'enseignement, qualité des structures et des parcours, qualité de la recherche, qualité aux yeux des gouvernants, des enseignants ou des enseignés ?

Mon propos ne sera pas d'analyser les différentes approches du terme « qualité », je souhaite plutôt proposer l'étude d'un cas vécu, en me basant sur mon expérience de doyen gagnée à partir d'une réforme de la structure profonde de ma faculté. La faculté de philosophie, arts et lettres de mon université délivre trois types de diplômes : langues et lettres d'une part, histoire (avec histoire de l'art et archéologie) et philosophie. La structure de l'enseignement et singulièrement celui de l'enseignement des langues a été modifiée en profondeur

L'expérience que je veux relater est le passage de ma faculté (qui offre l'étude de nombreuses langues et leur didactique) au régime LMD ou BMD, selon l'appellation française ou belge. En fait, il s'agissait à l'époque d'une grande mue qui devait laisser la faculté dans une structure rénovée au bout de 5 années de transformations rendues obligatoires par l'environnement. Ces transformations ont eu des répercussions non négligeables sur l'étude des langues.

Dès les années 1990, les autorités européennes ont conçu le projet d'harmoniser les parcours des enseignements supérieurs et universitaires, beaucoup connaissent probablement très bien ce projet. La décision fut prise à Bologne, d'où l'appellation « réforme de Bologne » et la déclaration de Bologne invitait les pouvoirs politiques des différents pays à mettre en œuvre cette réforme. La déclaration de Bologne du 19 juin 1999 identifie six actions à mener :

1. Mettre en place un système facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et qualifications.
2. Organiser les formations sur un premier cycle destiné au marché du travail (de 3 ans au moins) et un deuxième cycle nécessitant l'achèvement du premier.
3. Valider les formations par un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements.
4. Faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs.
5. Coopérer en matière d'assurance de la qualité des enseignements.
6. Donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur.

Il fallait aux yeux des réformateurs que les cursus de l'enseignement supérieur deviennent comparables entre eux de telle manière qu'à terme, les étudiants d'un pays

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

puissent accomplir leurs études supérieures complètement ou partiellement dans un autre pays de l'union européenne.

L'initiative première fut dès lors européenne, elle fixait le grand cadre dans lequel s'inscrivaient les signataires et ceci menait tout droit à une contrainte légale, dans mon propre cas, exprimée dans le décret de réforme de l'enseignement supérieur et universitaire du gouvernement de la Communauté française de Belgique paru le 31 mars 2004.

Je fus élu doyen précisément en 2004 et devais prendre mes fonctions le 1er septembre. Mon prédécesseur devenu Recteur de l'université avait balisé les premières réformes qui concernaient ma faculté, mais la mise en œuvre des réformes se situait de 2004 à 2009, coïncidant exactement avec les deux mandats de doyen que j'ai pu exercer.

Une courte présentation de ma faculté – qui s'appelle maintenant la faculté de philosophie, arts et lettres – s'impose ici. Nous délivrons des titres universitaires en archéologie, histoire de l'art, histoire, langue française et langues romanes (espagnol et italien), les trois langues germaniques (anglais, néerlandais et allemand), langues classiques, langues orientales, études théâtrales, philosophie et depuis peu traduction et interprétation en plusieurs langues. Les facultés de lettres et de sciences humaines regroupent dans le monde des enseignements qui sont variables, d'où ma brève présentation des disciplines concernées.

2 Les contraintes de la réforme

L'analyse des contraintes nous permettra de voir dans quelle mesure une réforme profonde, balisée par des autorités européennes et nationales laissait une marge de manœuvre à ceux qui devaient la mettre en application. En dessous de mes considérations se situe une question moins explicite : une réforme effectuée sous la contrainte mène-t-elle à une réussite qualitative durable ?

La première très forte contrainte consistait à faire passer le premier cycle – appelé candidature en Belgique – de deux ans à trois ans. Le décret ne laissait aucun choix : il fallait organiser le premier cycle en trois fois 60 crédits. Ces notions de crédits avaient trouvé leur origine dans les échanges européens appelés ERASMUS et qui prévoyaient l'équivalence de 30 crédits importés d'une autre université européenne. Une fois signés, ces accords ERASMUS contraignaient les jurys des diplômes à accepter sans discussion les notes ou résultats importés d'une autre université européenne partenaire.

La deuxième contrainte consistait dès lors dans l'attribution d'un certain nombre de crédits à chacun des cours. Ce nombre de crédits était – du moins officiellement – fonction du temps investi par l'étudiant moyen pour ce cours. Auparavant, l'importance d'un cours était intuitive, elle n'était pas définie de manière arrêtée dans des documents. A vrai dire, connait-on beaucoup de collègues qui estiment que leur propre cours est moins important qu'un autre à l'université ? Ce passage à un mode chiffré contenait donc pas mal d'écueils. Les cours anciennement donnés recevaient un nombre de crédits allant généralement de 2 à 6.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

La troisième contrainte était de persuader tous les responsables des différents diplômes d'appliquer une approche comparable, de manière que les descriptifs de cours deviennent transparents pour les différents diplômes qui les utilisaient. Voici un exemple. Un étudiant d'archéologie doit pouvoir aller suivre des cours prévus et organisés pour les diplômes de langues classiques, par exemple le latin dont il ne faut pas démontrer l'importance pour beaucoup d'aspects de l'archéologie. La faculté était de fait un immense marché car les cours des différents diplômes étaient partagés avec ce qu'on peut appeler les diplômes voisins, la logique d'un diplôme devait s'harmoniser avec les autres de la faculté et parfois de l'université. A titre d'exemple, presque tous les diplômes de l'université empruntent au moins un cours de philosophie. Le cours de « critique de l'information » est emprunté par plusieurs cursus.

La quatrième contrainte était arithmétique : il fallait que parmi les cours offerts, chaque étudiant puisse arriver par année à 60 crédits, même s'il pouvait avoir un premier semestre à 26 et un deuxième à 34 crédits, il fallait que cela tombe juste pour le décompte annuel. Même si les comptes pouvaient se faire par semestre, le niveau de réussite de l'étudiant était calculé par année d'études. Ce n'est pas le cas partout en Europe, en Allemagne par exemple, la progression de l'étudiant se fait par semestres.

Par voie de conséquence, les descriptifs de cours devenaient plus explicites ; les enseignants devaient annoncer ce qui serait fait aux cours (objectifs, méthode et résultats attendus) et quels étaient les critères de réussite. S'agissait-il ici d'une intervention autoritaire dans la liberté académique ? Ce dernier point a comme vous pouvez le deviner souvent fait problème, j'y reviendrai.

La cinquième contrainte était une contrainte forte, imposée par les autorités politiques. Je schématise le contenu du décret. Le législateur imposait une équivalence approximative par diplôme d'environ 60 % des cours d'une université par rapport à une autre. Un exemple : le diplôme de lettres françaises devait comporter partout un cours de syntaxe du français, pesant à peu près le même nombre de crédits. Les études de lettres françaises devaient présenter 60% d'intitulés similaires dans chaque institution. Comme il y avait 5 universités en Communauté française de Belgique qui avaient le type de faculté comme la mienne, les cinq doyens étaient tenus de se concerter régulièrement pour établir les appellations et contenus de ces cours appelés communs. Le but du jeu était qu'à la fin du premier cycle, le titre de bachelier (appelé licence en France) donne le droit de passer en master dans le même cursus dans une autre université de la Communauté française de Belgique.

La sixième contrainte était le fruit d'une opportunité que mon université avait retirée de l'imposition des réformes structurelles voulues par les autorités politiques. Nous sommes une université complète, c'est à dire que l'étudiant peut pratiquement suivre n'importe quel cursus complet dans mon université allant de la médecine à la philosophie en passant par les lettres ou la psychologie. L'université a décidé que sur le cursus de 180 crédits, 30 crédits devaient être réservés à ce que nous avons appelé une mineure, soit le regroupement cohérent de plusieurs cours à option. Chaque faculté offrait ainsi 15 crédits en Bac2 et 15 crédits en Bac3 pour fabriquer plusieurs mineures. Ainsi un étudiant en criminologie de faculté de psychologie pouvait choisir

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

une mineure en archéologie, un étudiant en économie de l'entreprise pouvait choisir une mineure d'allemand etc.

Enfin, septième contrainte : après les années de Bac, l'étudiant entrait en Master. Dans mon université, ces masters s'appelaient licence auparavant, dérivant du latin licentia docendi (permission d'enseigner). Le master était une profonde réforme des années de licence anciennes, car il y avait plusieurs contraintes dont celle de prévoir 30 crédits pour la formation didactique, du moins pour les étudiants qui choisissaient cette voie. Pour tous les masters, le mémoire de fin d'études constituait bien évidemment l'axe le plus important.

3 Quelle a été la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions ?

La mise en œuvre fut réalisée progressivement et c'était un choix. Comme il fallait réformer tout le cursus de chaque discipline et le faire passer à cinq années, le programme des trois premières années a été conçu d'abord sur papier, ensuite mis en place année par année. Nous étions ainsi en mesure de corriger le tir à tout moment, fort de l'expérience de l'année qui venait de s'achever. Au cours de la troisième année, les plans des masters furent élaborés, puis mis en œuvre de la même façon que les années de bachelier. La faculté a de la sorte été un chantier permanent au cours de mes deux mandats de doyen.

Dans mon pays, le doyen est élu par ses pairs, ce qui n'est souvent pas le cas dans d'autres pays où il est nommé soit par les autorités académiques soit par les autorités politiques. Elu, il a une légitimité électorale et doit rendre des comptes à ceux qui l'ont mis en place, mais il se doit aussi de réaliser les projets facultaires en accord avec les autorités supérieures et ses autres collègues doyens. Pour le dire clairement, le doyen est presque toujours pris entre deux feux. Et pour corser le tout dans ma faculté, j'avais cinq ans pour réduire la voilure académique de 4 postes de professeur car l'université avait un important déficit budgétaire à résorber par suppression de postes.

La tâche était celle d'un équilibriste. Comment procéder dans cette situation ?

Au niveau des autorités supérieures, il faut respecter le cadre établi et donc dessiner des projets réalistes. En termes clairs, il faut privilégier dans ce qu'il faut garder ou supprimer ce qui est vraiment spécifique, donc excellent dans la comparaison internationale et regrouper autant que possible les enseignements plus généraux pour faire des économies d'échelle. La seule méthode acceptable pour y parvenir dans l'ordre et le calme – du moins dans la faculté – était la concertation permanente. Celle-ci se faisait au Bureau de faculté (organe exécutif de la faculté présidé par le Doyen) où tous les représentants des diplômes étaient présents, mais aussi les représentants du personnel scientifique, administratif et les étudiants. Les allers-retours des épures proposées par les départements et les diplômes ont permis d'aboutir à des propositions concrètes qui rentraient finalement dans le cadre exigé. En termes clairs, très peu de choses ont dû être imposées, les décisions adoptées l'ont été par consensus final.

La mise en œuvre n'entrainait alors plus aucune contestation. Je peux dire avec le recul que la représentation des étudiants au niveau décisionnel m'a été d'une aide

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

précieuse. Nous avions toujours la réaction immédiate de ceux à qui ces réformes étaient destinées qui nous indiquaient que le chemin pris était acceptable ou non. Le Bureau de faculté parvenait ainsi à proposer au Conseil de faculté des maquettes de programmes réalistes et applicables telles quelles. Le Conseil de faculté a en fin de parcours entériné toutes les réformes proposées.

Cette mise en place des réformes avait au demeurant constitué un travail colossal de tous les acteurs, et au bout des cinq années, précisément en 2009, les nouveaux cursus étaient en place. Mais ce gros effort de réformes avait-il sensiblement amélioré la qualité structurelle des cursus ? Nous en parlerons dans le bilan.

Revenons sur le maître mot de cette implémentation, la concertation permanente.

La concertation s'est jouée entre diplômes d'abord. Et entre professeurs surtout. Comme les crédits accordés par cours variaient de 2 à 6, il fallait faire ressortir les différences entre cours de base et les autres cours. C'est ainsi que les cours qui comportaient les bases d'une discipline allaient prendre une importance numérique croissante par rapport aux autres. Il va de soi que pour un étudiant qui veut par exemple s'approprier les bases grammaticales de l'anglais, la réussite dans ce cours de première année devient un préalable pour l'accès à la deuxième année et doit donc comporter un nombre de crédits importants.

Ce travail d'équilibrisme fut d'abord mené à l'intérieur des différents départements, où furent déjà recueillis les premières réactions des assistants et des étudiants comme dit précédemment, puis vint l'arbitrage au niveau du Bureau de faculté où les questions en suspens furent tranchées entre pairs. Disons le tout de suite : le travail de doyen consistait à respecter les susceptibilités et les bouffées narcissiques des uns et des autres en gardant une logique générale des programmes. Dans la très grande majorité des cas, les professeurs responsables étaient prêts à céder lorsqu'entre pairs, ils comprenaient que l'intérêt général devait primer.

Année après année, les trois années de bachelier furent mises en place.

La mise en place des masters devait se faire selon trois orientations : orientation générale, orientation professionnelle et orientation didactique. Si l'orientation professionnelle ne devait pas faire de grands problèmes (mise en place par exemple d'un diplôme de communication multilingue dans l'entreprise), l'orientation didactique comportait une difficulté de taille. Cette orientation devait s'avérer être la seule possibilité d'accès au statut de professeur de l'enseignement secondaire, en schématisant quelque peu. Ainsi, le diplôme final en « langues et lettres » conférait simultanément le titre de « master » et d'« agrégé de l'enseignement secondaire supérieur », titre exigé pour enseigner dans l'enseignement secondaire en Communauté française. En termes précis, sans cette agrégation, pas d'accès légitime à la carrière de professeur. Le décret constituait de la sorte un cadenas protecteur de la profession voire un contournement protectionniste des ambitions européennes. Ne pouvaient enseigner en communauté française de Belgique que les diplômés des universités de la communauté française de Belgique. Trouver un bon équilibre entre cours généraux et cours de didactique dans les programmes ne fut pas chose aisée.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

On peut se demander si cette mesure n'était pas un point négatif dans la perspective européenne. Nous n'avions de fait aucun choix dans ce domaine. Il faut constater que les autorités politiques locales, tout en rendant les cursus comparables au niveau européen, ont pratiqué ici un protectionnisme incontournable. Il fallait dans le chef de la faculté simplement s'adapter aux prescrits.

4 Bilan qualitatif des réformes

Nous allons tenter de faire le bilan de cette lourde restructuration.

La première question est : est-ce que l'objectif principal européen a été atteint ?

Le premier objectif qui était de transformer une faculté avec des propositions de cours peu structurées en un ensemble structuré avec une grande lisibilité afin de faciliter et de guider le choix des étudiants a certainement été atteint. On peut dire au terme du processus, que la présentation des cours avec leurs valeurs en crédits était nettement plus lisible que les présentations anciennes. Cette présentation devenait consultable sur la toile pour les autres universités, pour les professeurs du monde entier et surtout pour les étudiants.

Ce faisant, un point très positif est apparu assez vite. Les cours disposaient au vu de tous d'un descriptif assez clair, ce qui constituait comme un contrat de travail entre l'étudiant et l'enseignant. L'étudiant connaissait les règles du jeu, l'enseignant s'engageait à s'y tenir et à appliquer les critères de réussite qu'il avait énoncés. Combien de fois n'avait-on pas entendu auparavant des plaintes de la part des étudiants sur l'étendue de la matière ou sur le travail à fournir. Les étudiants ont vu dans les programmes réformés une plus grande protection surtout dans le cas où certains professeurs sortaient largement des matières prévues ce qui faisait échouer des étudiants. Dans ce domaine, nous avons constaté une diminution appréciable des plaintes. Le progrès qualitatif de la présentation est indéniable.

Cette transparence a-t-elle eu pour effet une plus grande mobilité comme le souhaitait la déclaration de Bologne ? Dans un premier temps, nous avions constaté une sage continuité dans le chef des étudiants qui s'inscrivaient à un master correspondant après leurs trois années de bachelier. Et puis, quatre ou cinq ans après, un nombre appréciable d'étudiants a profité de cette mobilité soit en changeant d'université, voire en allant à l'étranger, soit en changeant l'orientation de leurs études en utilisant des passerelles. Nous avons assisté à des départs d'étudiants mais aussi à des arrivées. Le processus Erasmus a continué à fonctionner. Le parcours de l'étudiant a profité d'une plus grande souplesse. Disons même que cette mobilité accrue a conduit à des rencontres entre étudiants de tous pays, et aussi, soit dit en passant, à de nombreux mariages, mais ceci n'a plus rien à voir avec notre problème de qualité.

Pour l'enseignant francophone belge, cette transparence mais aussi cette mobilité des étudiants devenait parfois une épreuve de vérité. S'il voyait beaucoup d'étudiants quitter son cours ou l'éviter, l'enseignant se sentait interpelé sur la portée ou l'actualité ou d'autres aspects peut-être dépassés de son cours. Et un certain nombre de collègues se sont remis en question et ont remis leurs cours en question.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Lisibilité des programmes oui, mobilité des étudiants oui, y avait-il des aspects positifs supplémentaires, des aspects négatifs inattendus peut-être aussi ?

Le plus grand aspect positif inattendu – vécu sous l'aspect d'une opportunité saisie – fut à mes yeux l'organisation des mineures. La mineure devait opérer une ouverture d'esprit chez l'étudiant vers une discipline proche ou plus lointaine. Mon université avait par exemple entre autres imaginé une mineure en « études européennes ». Cette mineure a rassemblé des étudiants de presque toutes les facultés. Elle pouvait d'ailleurs mener à un master spécialisé en études européennes. A mon sens, c'est cette ouverture d'esprit sur une autre discipline qui a constitué le point positif le plus important. L'université se doit d'ouvrir l'esprit des étudiants sur le monde. Cette possibilité de mineure a débouché sur des étudiants formés autrement, souvent plus orientés vers une plus grande interdisciplinarité, c'était un vrai progrès qualitatif.

Le point plus critiquable est sans doute l'importance de l'effort par rapport au résultat. J'entendais chez les collègues parfois des réflexions « Tout ça pour cela ! ».

Formulé autrement, la question s'impose : cette lourde restructuration a-t-elle débouché sur des étudiants qualitativement mieux formés ? C'est à mon sens une question fondamentale et durable.

La qualité de l'enseignement n'est pas facile à définir et les qualités de l'enseigné, celui qui a reçu cet enseignement, sont très difficilement quantifiables. Peut-on comparer la formation d'un diplômé d'il y a vingt ans avec un diplômé actuel ?

Commençons par constater que pour ma faculté, la durée des études s'est allongée d'un an, ce qui n'est pas négligeable ni pour les étudiants, ni pour les parents et ni non plus pour ceux qui offrent cette formation. Cette réforme a eu un coût.

Peut-on dire que l'allongement a été profitable ?

Pour l'étudiant, la pression a diminué car les programmes sont moins énergivores qu'auparavant. Nous avions constaté que souvent, les étudiants allongeaient eux-mêmes les études en ajoutant une année pour le mémoire de fin d'études. En ce point, il y a profit pour l'étudiant car le poids des matières à apprendre a été mieux réparti.

Ceci m'amène à ma réflexion finale, certainement pas définitive. Si des programmes plus clairs amènent les étudiants à faire des choix de cours ou de parcours plus responsables au cours de leurs études, ces programmes bien étudiés et régulièrement mis à jour peuvent contribuer à améliorer la qualité des enseignements. Mais il est clair aussi, que la qualité de la formation dépend essentiellement des excellents contenus de formation assurés par des enseignants de qualité. De bons programmes ont besoin de bons cours et de professeurs de qualité.

5 Qu'en retenir pour l'enseignement des langues et la didactique

La première conclusion est que l'étude des langues est passée au total de quatre à cinq ans. Les langues concernées sont principalement le français (langue maternelle), l'espagnol, l'italien, l'anglais, le néerlandais et l'allemand. Ce qui est le plus impor-

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

tant dans ce contexte est que l'étudiant peut dès à présent ajouter une langue à son parcours. Par exemple : s'il a choisi l'étude de l'anglais et de l'allemand comme majeure, il pourra ajouter une mineure d'espagnol. En faculté se trouvent aussi des cours de latin, de grec et une série de langues orientales comme l'arabe, le hittite et bien d'autres. L'étudiant peut y puiser des cours à option si cela l'intéresse. La réforme de la structure facultaire a donc été bénéfique à l'enseignement des langues.

Le deuxième apport de la réforme est que les étudiants en langues peuvent se choisir une mineure extérieure à la faculté, ce qui ouvre leur vision du monde : criminologie, aide humanitaire, management, psychologie etc. Ils peuvent ainsi s'approprier une langue et sa culture avec un regard croisé sur d'autres problématiques. Il est apparu, lors de l'insertion professionnelle, que la seule étude des langues permettait certes de trouver un emploi, mais que l'engagement dans différents secteurs était grandement facilité pour des étudiants ayant d'autres cordes à leur arc.

Une troisième conclusion concerne l'évolution des méthodologies utilisées dans le domaine de l'étude des langues : les étudiants ont dès à présent voix au chapitre dans l'évaluation des enseignements. Je ne distinguerai pas ici l'évolution des didactiques particulières dans les différents cours mais le moteur de leur évolution pour l'ensemble de la faculté. Très régulièrement, des évaluations anonymisées ont lieu pour aider les enseignants à faire évoluer leur didactique. Les étudiants ont à se prononcer sur les objectifs et moyens des cours qu'ils reçoivent à l'aide d'un questionnaire type. Le résultat est envoyé à l'enseignant et n'est pas public. Ce type d'évaluation permet à l'enseignant de prendre en compte l'avis des étudiants dans une forme de discrétion.

Une quatrième conclusion concerne la réforme des programmes ou maquettes proposés dans l'enseignement des langues. Concernant toutes les langues, trois axes quasiment équivalents ont été dégagés : l'étude de la langue elle-même (syntaxe, lexique, synchronie et diachronie), de la littérature et de la culture des pays concernés. Munis de cette base, les étudiantes et étudiants choisissent en master soit le parcours didactique, soit un parcours professionnalisant qui les oriente vers les entreprises. Ce schéma a été appliqué à l'ensemble de la faculté.

La cinquième conclusion concerne la mobilité des étudiants en langues et lettres. Si par exemple l'approche de la langue sur un plan général restait assez théorique par le passé, les échanges Erasmus ont été d'une utilité extraordinaire. Prenons un étudiant en allemand. Les connaissances de la langue sont généralement assez étendues chez le jeune bachelier. Dans la suite en master, il peut passer un semestre à Heidelberg, Munich, Berlin ou Vienne. Son aisance à son retour est incomparable. Les principes techniques des échanges Erasmus ont été évoqués plus haut. Retenons ici qu'une formule pourrait convenir aux étudiants en langues du monde entier : d'abord étude académique de la langue par une formule choisie (apprentissage structuré ou acquisition) suivie de la pratique sur le terrain. En tous cas, les résultats linguistiques de ces échanges Erasmus sont spectaculaires. Le séjour a fixé pratiquement les connaissances acquises préalablement.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

6 Recommandations

Nous en venons à des recommandations simplifiées, dégagées sur base de l'expérience acquise. Ce sont des suggestions à débattre en étant conscient qu'elles ont les limites de toute généralisation intellectuelle. Elles sont faites en toute humilité.

Pour améliorer en général la qualité de l'enseignement en agissant sur les structures

1. Il faut que les contraintes extérieures soient clairement formulées en mettant en exergue les améliorations prévues. Ces améliorations doivent pouvoir être vérifiées à la fin du processus. L'ensemble des contraintes ne doit pas contenir des contraintes contradictoires qui rendent l'implémentation de solutions impossibles. Les contraintes extérieures inévitables priment sur les contraintes imposées par soi-même.
2. Il faut que le projet établi à l'avance fasse preuve d'une grande lisibilité et montre une cohérence persuasive en formulant explicitement les améliorations qualitatives. Les acteurs du changement doivent clairement savoir où ils vont et doivent pouvoir comprendre pourquoi ils y vont.
3. Les actions à mettre en œuvre doivent être le fruit d'une concertation. Imposer des changements sans que les acteurs du système y croient peut mener à des détournements de l'action par rapport aux objectifs initiaux. Si la majorité des acteurs adhère au projet, celui-ci sera correctement mis en œuvre et portera ses fruits.
4. Les bénéficiaires des actions entreprises doivent pouvoir constater à la fin du processus que les changements sont opérants et constituent une réelle amélioration par rapport à la situation antérieure. Ceci peut être mesuré en termes de satisfaction. La mise en œuvre des améliorations doit être un processus permanent sur base des bons résultats engrangés et des échecs corrigés.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues

1. Il faut faire évoluer le cadre général en attribuant à ces enseignements une valorisation en rapport avec l'importance qu'elles ont pour le futur emploi des diplômés.
2. Il faut permettre des parcours différenciés aux apprenants de langues avec une solide formation de base au départ et des choix différenciés à l'arrivée.
3. Il faut veiller à ce que l'étudiant en langues puisse mettre en pratique les connaissances acquises chez lui dans une université de la langue qu'il étudie.

Viser la qualité, c'est améliorer constamment la qualité du travail de chacun des acteurs tout en améliorant la synchronisation des structures dans lesquelles ils opèrent, avec un souci de remise en question permanente.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Bibliographie

Déclaration de Bologne (sur internet le 11.01.2022) : https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf

Décret sur l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique (sur internet le 11.01.2022) : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769_003.pdf

Processus de Bologne (sur internet le 11.01.2022) : https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_de_Bologne

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953