

Une formation de haut niveau ?

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Publié dans la revue LM (Langues modernes) de l'APLV
Dossier : Quelle formation pour les enseignants de langues
du secondaire ?, n° 2/12 (pp. 39-47)

Dans un article daté du 5 décembre 2011, Jean-Louis Auduc analyse les difficultés des enseignants stagiaires, soulignées dans une étude de la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation Nationale sur les premiers mois d'exercice des professeurs stagiaires 2010-2011. Il rapporte ces propos publiés dans l'étude de la DGRH : *"Il ressort que ceux-ci [les professeurs stagiaires du second degré] commencent à connaître en octobre un état de fatigue. Il leur semble difficile de concilier dans l'urgence l'organisation de leurs classes (préparation des cours, gestion de la classe) et leur formation. Les stagiaires estiment manquer de méthodes et du recul nécessaire pour effectuer leur travail et l'apprentissage de leur futur métier"*¹. Certes, cela est dû pour beaucoup au dispositif d'accueil et d'accompagnement sur le terrain, mais l'augmentation des démissions par rapport à l'an dernier — 32% en plus — témoigne et révèle à la fois, au delà de la brutalité d'une "mise sur le terrain" trop précoce, des lacunes d'une formation qui ne répond plus aux exigences d'une profession devenue très complexe.

Si la formation des enseignants au niveau Master semble aujourd'hui faire l'objet d'un consensus autour de l'idée d'une exigence de haut niveau et de la nécessité de l'alternance pour répondre aux besoins d'un métier de plus en plus complexe, pour autant, l'accord est-il aussi net sur ce que l'on met derrière ces deux questions ? De quoi parle-t-on quand il s'agit de revendiquer une formation de haut niveau ? Et *quid* des modes de transmission dans la nouvelle configuration proposée ?

La question du niveau

On ne peut que partager le souci d'élever le niveau de maîtrise des savoirs chez les enseignants. Faut-il rappeler qu'enseigner est une profession et que comme toute profession, elle s'enseigne et s'apprend ? On a eu trop tendance, me semble-t-il, à l'ignorer dans la mesure où c'étaient avant tout la vocation, l'amour des enfants ou la passion pour une discipline qui étaient jusqu'à il y a peu, principalement mis en avant dans nos sociétés, et souvent par les enseignants eux-mêmes.

C'est ainsi que je rencontre, dans les formations que j'anime, des enseignants de fort bonne volonté usant de ficelles et de recettes forgées au cours des diverses formations suivies à l'IUFM, lors de conférences pédagogiques ou à l'occasion des « grand-messes » sur le

¹ JARRAUD, François. "Les stagiaires sont en difficulté affirme un rapport interne publié par le Café pédagogique", http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2010/119_3.aspx

CECRL organisées par certains IPR où ce qui prime tient davantage de l'injonction que de la formation : il s'agit d'« appliquer » (*sic*) le CECRL ou de « mettre un peu de CECRL » dans ses cours ! Pris entre un saupoudrage de l'information fourni à coups de diaporamas et des injonctions qui révèlent un vide didactique assez troublant — « il faut *travailler* les différentes compétences ! »² —, les enseignants finissent par faire flèche de tout bois et cèdent à un éclectisme mal compris mais confortable, en apparence, puisqu'il semble permettre de faire l'économie des choix didactiques et pédagogiques.

Or ces choix sont déterminants car ils sont révélateurs de la conception de l'enseignement et de sa mise en œuvre et produisent, forcément, des effets sur ce que les élèves vont vivre et apprendre. Et l'on aura beau dire que les différents modèles didactiques ont chacun leur pertinence, tout ne se vaut pas et les travaux dont nous disposons aujourd'hui sur la didactique des langues devraient permettre aux enseignants, pour peu qu'on leur en donne l'accès, d'en connaître les enjeux et les limites.

Demander à des élèves d'écouter attentivement, de répéter, de reproduire et de corriger relève d'un modèle transmissif qu'on s'accorde à reconnaître comme dépassé mais que l'on retrouve dans bon nombre de manuels et de classes. C'est l'enseignant qui détient le savoir et le transmet à ses élèves, contrôle l'acquisition par des questions, des exercices notés, sanctionne l'erreur conçue comme une « faute » ; les élèves sont des « tablettes de cire », installés dans une passivité difficilement détectable : le rituel des réponses aux questions de l'enseignant, la copie de ce qui est inscrit au tableau — parfaitement inutile, stupide³ et chronophage —, la restitution de la « leçon », etc., continuent à masquer la passivité réelle sur le plan intellectuel à laquelle les élèves sont assignés, par manque d'outillage didactique chez bon nombre d'enseignants.

La succession des tâches guidées de façon à faciliter le travail, à le simplifier, les fiches à remplir, les dialogues à élaborer puis à jouer tels quels, le travail individuel ou en binômes, relèvent davantage du modèle behavioriste : l'enseignant aplanit les difficultés, prévient les erreurs pour éviter qu'elles ne surgissent et laissent des traces dans la mémoire des apprenants ; les élèves suivent le guidage installé par l'enseignant et font les tâches proposées. Il s'agit, avant tout, d'un comportement à façonner, plutôt que d'une conception de l'apprentissage orientée vers l'activité intellectuelle de l'apprenant. Là encore, la formation devrait pouvoir permettre aux enseignants de décoder ces « activités » comme faisant partie

² Rappelons que le travail d'apprentissage de la LE s'effectue dans des activités langagières et que c'est ce travail mené régulièrement, repris dans des situations différentes et évalué — sur le mode de l'évaluation formatrice — qui permet la construction de ce que l'on peut appeler une compétence.

³ Rappelons ici les propos de Francis Loscot, IGEN d'Espagnol, qui en 1999 déjà, lors des Journées des 23 et 24 mars 1999 consacrées à "Enseigner l'espagnol en ZEP", alertait sur cette pratique : "*Il faut à tout prix éviter que l'élève ne se retrouve avec 2 textes, le second étant une sorte de condensé mélangeant le contenu du texte et les jugements ou les commentaires faits en classe, ce qui est soit dissuasif, soit démobilisateur (dans le meilleur des cas, on apprend le résumé dans lequel, en général, abonde le métalangage propre à l'explication ...), et souvent dans une langue approximative, simplifiée ...*

On se reportera aux Documents d'accompagnement des programmes de 4^{ème} et 3^{ème} LV2 : La prise en note d'un résumé, outre qu'elle fait perdre du temps et se fait dans une langue forcément moins heureuse que celle du texte, a pour inconvénient majeur de prendre dans l'esprit des élèves plus d'importance que le texte lui-même : c'est le texte qu'il faut relire et s'efforcer de comprendre grâce au travail fait en classe et aux indications du professeur." p. 57. Disponible ici :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/espazep.rtf> (consulté le 3/3/12).

Ajoutons également que la trace écrite a sa fonction et son utilité en classe de langues mais que le recopiage n'en a guère.

de la pédagogie par objectifs — davantage centrée sur les résultats attendus par l'Institution, le produit, que sur les élèves, le processus — vers laquelle dérivent de plus en plus les propositions contenues dans les manuels pourtant labellisés « conforme au CECRL » ou émanant de l'institution, à travers, par exemple, les groupes de compétences.

Un enseignement qui confronte les élèves à des problèmes suffisamment complexes pour que leur résolution et que la validation du savoir ne puissent se réaliser que de façon collective, ce qui permet de faire jouer le conflit socio-cognitif, relève du socio-constructivisme. L'enseignant est le concepteur et l'organisateur d'une situation qui permet la confrontation à l'obstacle, l'émergence du conflit socio-cognitif, le dépassement de l'obstacle, la conscientisation des procédures et des processus ; les élèves sont en interaction constante, avec eux-mêmes, les autres et le monde, en situation de se questionner et de traiter l'information pour répondre à leurs questions... et en faire émerger de nouvelles.

Dans les deux premiers modèles, l'enseignant novice — ou pas — peut se laisser guider par le manuel qui lui offre un « prêt à enseigner » commode, d'autant moins interrogeable que l'auteur en est un inspecteur ou un responsable institutionnel et/ou qu'il met en avant sa conformité avec les programmes et le CECRL ! Dans le troisième modèle, l'enseignant est le concepteur de la situation d'apprentissage : il peut prendre appui sur le manuel qui lui offre une banque de documents très intéressante mais qui ne peut guère dire comment concevoir une situation-problème, comprendre où se situe l'obstacle pour les élèves — à ne pas confondre avec la ou les « difficultés » —, ce qui va déterminer l'enjeu d'apprentissage et comment articuler les différentes étapes pour qu'il y ait apprentissage. Ces éléments didactiques et pédagogiques sont de sa responsabilité et seule une formation spécifique peut lui en fournir l'accès et la possibilité de les mettre en œuvre.

Malheureusement, l'absence de formation ou une formation de type « saupoudrage » oblige le plus souvent l'enseignant le mieux intentionné à se cantonner aux deux premiers modèles. Je pense tout particulièrement à la formation continue qui se réduit comme une peau de chagrin au point qu'elle ne peut plus jouer pleinement le rôle d'interrogation des pratiques et d'information, de lien avec les travaux de recherche, de proposition concrète d'outils : même lorsque les enseignants se trouvent retenus pour une formation qui les invite à une véritable réflexion sur leur pratique et leur offre des outils sur lesquels ils peuvent modéliser, l'occasion est tellement ponctuelle, le temps tellement court pour assimiler un certain nombre de nouveautés, le suivi inexistant puisque non prévu par l'institution, que la plupart d'entre eux finissent par ne retenir que quelques bribes de ce qui leur a été présenté, réutilisées souvent comme des recettes, des « rajouts modernes » à des modes de faire traditionnels, puis abandonnées parce que non satisfaisantes et en fin de compte, qualifiées d'impasses, par dépit ... Et l'on en revient, sempiternellement, à ce que l'on « sait faire », ce que l'on a toujours fait, et qui « marche » tout de même pour certains élèves... qui veulent bien travailler.

Pourtant, les retours que nous offrent les évaluations internationales devraient alerter de façon plus sensible l'institution et les enseignants. On peut discuter un certain nombre d'éléments concernant les évaluations PISA — notamment les éléments contextuels —, il n'en reste pas moins qu'elles mettent en lumière des « compétences » différentes selon les pays évalués, qu'il est impossible de ne pas mettre en lien avec les pratiques pédagogiques dominantes :

« D'une manière générale, ils [les élèves français] semblent plus compétents lorsqu'il s'agit de prélever des informations dans un document ou de restituer des connaissances que lorsqu'on leur demande de mobiliser leurs connaissances et d'exercer leur esprit critique

pour affronter des situations qui sortent du cadre scolaire (Grenet, 2008) (...) Les élèves français ont en particulier des problèmes quand la réponse sollicitée nécessite un effort d'écriture impliquant des tâches sous-jacentes d'ordre métacognitif : les jeunes français essayent systématiquement de relier toute question à des routines scolaires et préfèrent s'abstenir de répondre quand ils ont un doute sur le type de réponse à apporter (Rémond, 2006). On retrouve ici une caractéristique majeure de notre enseignement qui, souvent, ne s'appuie pas sur les erreurs des élèves, mais considère ces erreurs comme des fautes et les sanctionne comme telles (Emin, 2008). »⁴

Il s'agit, dans ces évaluations PISA, de littérature⁵ et de sciences, mais il y a fort à parier que des évaluations récentes portant sur les langues montreraient les mêmes écueils. Une recherche de 2001, « Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens »⁶ révélait que les « performances [des élèves français] sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays participants, quel que soit le domaine de compétences évalué. Et leurs compétences sont moins bonnes en 2002 qu'en 1996, quel que soit le domaine. » et mettait en relation ces résultats avec l'attitude passive des élèves en classe et les pratiques des enseignants : forte centration sur le manuel et « enseignement (...) trop axé sur la « perfection » des compétences linguistiques », au détriment des situations de communication :

« Dans leur pratique, lorsque les enseignants mettent en place des situations «faussement authentiques », ils mettent en jeu des compétences de prises d'informations mais ne développent pas suffisamment la pratique courante de la langue. »

A contrario, si d'autres pays obtiennent des résultats plus conformes aux objectifs annoncés, c'est qu'ils allient une exigence plus poussée sur le plan de la formation des enseignants⁷ à une pédagogie de l'activité, de l'implication et du sens. C'est ce que rapporte Paul Robert de retour d'une visite d'étude en Finlande :

« Tout au long de ma visite, je n'ai pas assisté à un seul cours magistral. J'ai toujours vu des élèves en activité, seul ou par groupe, j'ai toujours vu des professeurs sollicitant leur participation et attentifs à leurs demandes. Rien en soi d'extraordinaire à ce constat : on peut trouver en France des cours où les élèves sont ainsi impliqués et actifs. Mais en Finlande c'est la norme. Le professeur est là comme une ressource parmi d'autres; (...) Rien de contraint, rien de pesant. « On ne peut forcer les élèves ; il faut leur donner des possibilités différentes d'apprendre, d'acquérir des compétences. » (M. Hannu Naumanen, principal du collègue Pielisjoki). Aussi règne-t-il dans les classes une atmosphère de saine coopération où

⁴ REY, Olivier (2011). *PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait*. Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'INRP, n°66, octobre 2011, p. 4. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=66&lang=fr> (consulté le 3/3/12).

⁵ L'OCDE définit ainsi la littérature : "Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités." in "La littérature à l'ère de l'information", p. 12. Disponible ici : www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf (consulté le 3/3/12).

⁶ DEP, Note d'évaluation 04.01. En ligne : www.education.gouv.fr/stateval (consulté le 3/3/12).

⁷ RITVA, Semi (2009). « La qualité de la formation des enseignants, garante de la réussite des étudiants finlandais », *IE Mondes de l'Éducation* n° 32 / Décembre 2009 25. « L'apprentissage universitaire des enseignants s'appuie sur de solides connaissances pédagogiques et une compétence particulière pour la matière qui sera enseignée. Tous les apprentis enseignants pour le primaire s'engagent également dans la recherche, qui leur assurera un soutien tout au long de leurs carrières en termes de réflexion pédagogique et de développement professionnel. ».

chacun est à sa place et tient un rôle dans la construction collective du savoir. »⁸

Mais la mise en place d'une telle pédagogie nécessite des savoirs de haut niveau de la part de l'enseignant qui conçoit les situations propices à la coopération parce que chacun a une place dans la construction collective du savoir. Il lui faut rompre avec le magistral, la compétition, la notation pour sanctionner ou récompenser, et opter pour une pédagogie nouvelle qui mette l'accent sur la réussite et la compréhension des enjeux de l'apprentissage des langues.

Car ce n'est pas seulement le niveau de maîtrise des théories de l'apprentissage et de leurs effets qu'il s'agit d'élever, l'urgence aujourd'hui se situe également et surtout dans la nécessité de travailler à une élévation du niveau de conscience politique des enjeux d'appropriation de ces savoirs et des logiques sociales qui participent à la disqualification scolaire. C'est bien ce que nous rapportent les rapports de l'OCDE quand ils font état du fait que le système scolaire français est un des plus inégalitaires au monde et plaident pour davantage d'égalité, ne serait-ce que parce que « *les coûts sociaux et financiers à long terme de l'échec scolaire sont conséquents* »⁹ et que l'échec scolaire a des répercussions graves sur la détérioration du lien social. Comme le dit Philippe Perrenoud, « *Dans la perspective d'une école plus efficace pour tous, organiser et animer des situations d'apprentissage n'est plus une façon à la fois banale et compliquée de désigner ce que font spontanément tous les enseignants. Ce langage met l'accent sur la volonté de concevoir des situations didactiques optimales, y compris et d'abord pour les élèves qui n'apprennent pas en suivant des leçons.* »¹⁰

Cette réflexion sur les « situations didactiques optimales » conduit d'autre part, à une interrogation critique d'une pédagogie active, uniquement centrée sur le faire et ne permettant pas les prises de conscience nécessaires à une véritable appropriation. C'est à ce faire que sont assignés trop souvent les élèves considérés comme les plus faibles : on les maintient dans la répétition, la restitution à l'identique, la manipulation, le travail sur fiches, le recopiage, le travail « concret », en oubliant de les inviter — parce qu'on ne les considère pas suffisamment capables — à la prise de décision, à la transformation de l'information dans des opérations de haut niveau, à la conceptualisation, sans lesquelles il n'y a pas d'apprentissage véritable.

Tout cela suppose que la formation puisse accompagner les enseignants dans ces mutations difficiles.

La question de l'alternance

Cette mutation ne pourra avoir lieu qu'au prix d'une réflexion sur les modes de transmission susceptibles d'autoriser les enseignants à opérer les changements nécessaires. Car si tout le monde s'accorde sur le souhait d'une formation en alternance alliant le pôle scientifique et le pôle pratique, là encore, il n'est pas du tout certain que cette terminologie renferme le même

⁸ ROBERT, Paul. « L'Éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite « *Chaque élève est important* ». En ligne : www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf

⁹ JARRAUD, François. « L'OCDE demande plus d'équité dans le système éducatif français ». En ligne : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/106_systEduclnegalitaire.aspx. www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf (consulté le 3/3/12).

¹⁰ Philippe Perrenoud, « Organiser et animer des situations d'apprentissage ». En ligne : <http://pmev.lagoon.nc/Prnorgan.htm>. Souligné par l'auteur.

sens pour tous.

Peut-on, en effet, encore se contenter du modèle actuel alternant le cursus académique avec des stages sur le terrain, sans véritable lien, dans une logique de la théorie ici et de la pratique là comme on peut le constater dans bon nombre de maquettes de masters en vigueur ? Ne faut-il pas, pour sortir de cette caricature, penser une formation qui sache articuler des élaborations communes comme supports de théorisations partagées et des activités co-préparées puis co-formalisées, sur le terrain ?

La formation des enseignants doit comporter un accès à un haut niveau didactique et pédagogique mais cet accès ne consiste pas à diffuser seulement des exposés savants mêmes agrémentés d'exemples appropriés sur les différents modèles, ni seulement à renvoyer à une bibliographie incontournable par ailleurs ¹¹, mais à faire vivre surtout des situations de formation qui permettent de comprendre comment fonctionnent ces différents modèles et quels en sont les effets. Si les enseignants pouvaient les expérimenter sur eux-mêmes et les analyser, ils seraient bien plus à même de pouvoir en concevoir parallèlement.

Malheureusement, peu de formateurs sont suffisamment formés pour offrir un véritable cadre de travail afin d'observer des situations, des activités, qui permettent aux apprenants de (se) construire les compétences pour une autonomie langagière et aux enseignants les compétences nécessaires pour inventer et mettre en œuvre des situations propices à l'activité des apprenants. L'information se fait, au mieux, à coups de diaporama ou d'analyses didactiques d'unités de manuels, dans des formes de travail qui excluent le plus souvent le questionnement et l'interaction entre formés, puisque ceux-ci sont, par la situation vécue, amenés à prendre des notes, à toute vitesse, à partir d'un discours magistral qui prône, par ailleurs, la mise en activité de l'apprenant ! Comme en classe... Et comme en classe, cette « trace écrite » dispensera par la suite du recours à la bibliographie : nul besoin d'aller à la source puisque le *digest* est dans le cahier !

Si durant leur formation les enseignants ne sont pas postulés par le formateur comme une communauté d'apprenants se formant dans le partage du travail, la confrontation et la coopération, ils n'auront aucun point d'appui, aucun vécu pour mettre en œuvre ces présupposés dans leur classe. Comment pourront-ils alors organiser la co-construction des savoirs et des interactions horizontales, fertiles et indispensables ?

Peu de formateurs sont suffisamment formés également pour pouvoir se mettre à la tâche en même temps que les stagiaires sur les objets de travail apportés par ces derniers et prendre le risque de proposer une alternative à leurs propositions. J'ai observé beaucoup de « corrections » par les formateurs des séquences mises en œuvre dans les classes, au moment des retours en formation mais fort peu de propositions construites par les formateurs eux-mêmes donnant lieu à interrogations, débat, avancées... et rejets éventuels.

Dans le cadre de la formation des étudiants de Master 2 de Didactique des langues et TICE, je propose ce type d'accompagnement à mes étudiants qui peuvent ainsi s'autoriser à expérimenter, avec filet, un certain nombre d'hypothèses qu'ils n'oseraient pas tenter seuls. Le fait d'élaborer en groupe une première situation à animer dans une classe réelle prêtée par

¹¹ Je pense inévitablement aux travaux de Christian Puren (<http://www.christianpuren.com/>) et à ceux de Philippe Blanchet (http://www.canal-u.tv/canalu/producteurs/les_amphis_de_france_5/dossier_programmes/sciences_de_1_education/didactique_des_langues/definitions_generales/).

un enseignant volontaire, dans laquelle ils peuvent intégrer des choses nouvelles ou refuser d'autres propositions, puis de revenir en faire l'analyse collectivement, en expliquant leurs choix et ce qu'ils seraient amenés à modifier « si c'était à refaire », les aide à accepter des étapes qui leur paraissent dans un premier temps superflues, des modalités de travail dont ils pensaient pouvoir faire l'économie, des moments d'analyse réflexive dont ils ne voyaient pas le sens dans un premier temps et que, réflexion faite, ils sont amenés à reconsidérer. Lors de la deuxième élaboration, ils sont davantage capables d'oser de nouvelles hypothèses et de construire de façon plus rigoureuse la séquence qui sera co-expérimentée dans une nouvelle classe et co-analysée, de la même façon. Et d'échanger sur le geste professionnel parce que le regard est transformé, la pratique complexifiée et théorisée, qui permet d'affronter avec moins d'appréhension le quotidien de la classe, d'accueillir l'inattendu, d'accepter la marge d'incertitude dans laquelle la réalité nous place constamment.

En formation continue, je procède de la même façon en proposant sur trois jours de stage, une plage d'élaboration de situations d'apprentissage, prenant appui sur les démarches proposées : au terme du stage, chacun repart avec deux propositions pour chaque situation — la leur et la mienne — et peut, à sa guise, les expérimenter à son retour dans l'établissement, dans ses propres classes. Souvent, je reçois des retours par le biais de messages électroniques de collègues m'informant qu'ils ont finalement intégré dans la situation élaborée pendant le stage un certain nombre de propositions que j'avais faites mais qui demandaient un peu de temps encore, un peu d'audace, et cette autorisation... pour être adoptées.

Cela demande de la part du formateur un savoir spécifique sur le savoir comme terme d'un processus dans lequel c'est le sujet, et lui seul qui construit le savoir, et paradoxalement, avec et contre les autres. Dans les deux sens du mot « contre » : en s'opposant et en prenant appui, et particulièrement « contre » le formateur — comme les élèves le font « contre » l'enseignant et les pairs dans la classe.

De la même façon, si, dans le cadre de l'alternance, les enseignants sont accueillis sur le terrain par des collègues « volontaires et chevronnés », recrutés sur la seule base du volontariat, de la bonne volonté, ou sur des critères de conformité sur le plan institutionnel, sans que ces personnes aient réfléchi véritablement à ce que suppose un étayage sur le plan professionnel, sans qu'ils aient construit ce regard instruit qui permet l'accompagnement bienveillant d'un jeune collègue, on continuera à offrir aux futurs enseignants une collection de ficelles et de recettes, de conseils plus ou moins avisés, une expérience brute qui ne peut être transmise.

C'est dire qu'une telle formation, de haut niveau, suppose une interrogation forte des modes de transmission tels qu'ils sont pratiqués et qui aboutissent le plus souvent à des savoirs académiques certifiés mais fossilisés, et donc à l'angoisse, voire le désespoir auxquels sont confrontés les jeunes enseignants — et les autres —, à l'amertume avec laquelle ils disent leur déception face à une institution qui les trahit en exigeant d'eux ce qu'elle est incapable de donner. C'est ainsi que lors d'une analyse de besoins que je faisais dans un groupe lors d'une formation sur la perspective actionnelle, deux collègues faisaient part de leur souffrance à l'occasion de la dernière inspection subie : l'une s'était entendue reprocher de faire un enseignement trop frontal et de ne pas « appliquer » suffisamment le CECRL, l'autre de ne pas organiser suffisamment d'interactions dans la classe... mais ni l'une ni l'autre n'avaient reçu la moindre proposition allant dans le sens requis. En revanche, elles avaient reçu le

conseil pressant de poser des questions plus précises — plus fermées ? —, d'inviter les élèves à faire des phrases complètes et à se corriger mutuellement, de veiller davantage à ce que les élèves aient une trace écrite sur le cahier... toutes choses qui, comme chacun le sait, vont dans le sens d'un développement des interactions et de la communication !

La centration exclusive sur la langue à enseigner perdure de façon dramatique, et paradoxalement ne permet pas pour autant la construction de l'autonomie langagière souhaitée. Il n'y a d'autre issue pour sortir de cette impasse que dans l'ouverture aux problèmes posés par l'enseignement des langues étrangères, en termes de communication, de rapport à la langue et aux langues, de plurilinguisme, et donc dans la réflexion sur la possible transposition de propositions d'une langue à l'autre. Les enseignants de langues ont tout intérêt à envisager le travail avec leurs pairs, dans la langue qu'ils enseignent, mais aussi dans les autres langues. Et la formation à s'atteler à cette tâche de toute urgence.