

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 1 – Mai 2017

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2017

De l'innovation en didactique du français langue étrangère

Jean-Claude BEACCO

Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle, France

Texte de la conférence donnée par M. Jean-Claude BEACCO au cours du 1er Congrès international MÉTHODAL de Méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues : « Innover : pourquoi et comment ? » organisé à Nicosie du 22 au 25 septembre 2016.

Résumé

Même si les adultes représentent une partie non négligeable des apprenants, en particulier la création de « nouveautés » est affaire de perception : ainsi si l'on crée de nouveaux programmes, ils ne sont pas nécessairement innovants. L'innovation implique des formes de ruptures avec l'existant, qui s'en trouve remodelé de manière définitive et dont certains éléments disparaissent.

Or, en didactique des langues (DDL), et en particulier en didactique du français enseigné comme langue seconde ou étrangère, la tendance de longue durée est que : « rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » (Lavoisier). Si on laisse de côté la transformation dans cet aphorisme célèbre, ce que l'on peut constater en DDL est la permanence et la stratification : celles de la grammaire et de la forme des exercices grammaticaux (Besse) que les acquis des recherches en acquisition n'ont pas déplacés, celle de la méthodologie ordinaire (Beacco) qui n'a pas disparu avec l'approche communicative, celle de l'organisation des séquences d'enseignement autour de thèmes, champs lexicaux, points de grammaire... Les nouveautés s'accumulent et ne produisent pas de dynamiques novatrices.

Cette dynamique conservatrice est occultée par la « création » de nouveautés et des effets de mode (Martinez) non innovants : celle des manuels de FLE produits ponctuellement chaque année ou celle de l'approche actionnelle, soit disant issue du CECR, déjà présente dans la réflexion didactique depuis les années 1975, visiblement issue des méthodes actives (Freinet) et de la pédagogie de projet. La DDL thésaurise et n'est pas sujette à effets cumulatifs.

Outre ces altérations de surface, il convient cependant de relever que les dynamiques de la DDL viennent essentiellement des évolutions sociétales. Car la DDL n'est plus influencée de l'intérieur, par les évolutions des sciences du langage (par exemple), comme au temps du structuralisme. Les recherches sur la phonétique et l'intonation, le lexique (Roland), l'analyse de discours et les genres de textes (Moirand, Beacco), l'acquisition des langues (Véronique) n'ont que de faibles effets sur les pratiques et les programmes.

Ce qui peut faire bouger les lignes est la nécessité d'adapter l'éducation aux sociétés d'aujourd'hui (UNESCO, Bolton) et de ne plus se limiter au dispositif enseignant-groupe classe. Et cela est rendu possible par les technologies de la communication, en dévelop-

pement exponentiel. C'est aussi la nécessité pour l'éducation de prendre en charge la diversité linguistique croissante des sociétés européennes, de rendre l'éducation interculturelle plus proche des urgences éducatives qui commandent de lui faire aborder plus nettement les problématiques des appartenances nationales (et non culturelles) et religieuses, en ce temps de fanatisme à nouveau à l'œuvre dans son programme de destruction. L'innovation est nécessaire pour que la langue de l'Ecole ne soit plus un obstacle à l'acquisition des connaissances dans le cadre des matières scolaires, pour que l'acquisition d'une nouvelle langue soit un facteur accompagnant les personnes migrantes et les réfugiés dans leur installation dans une autre société.

Et si les innovations rendues nécessaires par ces urgences sociétales peuvent toujours s'élaborer dans des interactions responsables entre didacticiens (c'est-à-dire ne répondant pas uniquement à la recherche de légitimité et de pouvoir académique, qui produit souvent de la nouveauté éphémère), il importe aussi d'identifier, de valider et de valoriser le « bricolage expert », souvent innovant, que les enseignants sont susceptibles de mettre en œuvre au jour le jour.

*L'enseignement des langues relève
de phénomènes de modes
ponctués de mots récurrents.*

(Martinez 1996 : 116)

On prendra pour point de départ ce propos de P. Martinez, mis en exergue, dont on cherchera à vérifier la pertinence. Mais que, dans une synthèse sur l'enseignement des langues, on puisse énoncer un jugement de cette nature est de bien mauvais augure.

Dès l'abord, c'est bien le statut scientifique de la didactique du français langue étrangère qui est ainsi remis en cause. On n'abordera pas la question de l'innovation sous cet angle épistémologique, pour examiner si cette didactique se réduit à une application de théories produites dans d'autres domaines ou si, bien que dépendant de nombreux domaines de référence (eux-mêmes au statut scientifique discuté), elle s'est créée des cadres propres. Ce dont nous sommes, malgré tout, persuadés.

On ne retiendra pas non plus, pour traiter du « nouveau » en didactique du français, la perspective qui consisterait à parcourir l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues dans le monde occidental pour y caractériser des évolutions sur la longue durée ou des « révolutions » même si, inévitablement, nous serons amenés à convoquer quelques exemples de cette nature pour illustrer notre propos.

On adoptera plutôt un point de vue qu'on pourrait dire *structural* en ce que l'on cherchera à caractériser les formes diverses du *changement* qui travaillent ce domaine et qui ne produisent pas nécessairement de l'inédit. Cela présuppose, comme attendu, de s'interroger sur la notion même d'innovation.

INNOVATIONS, NOUVEAUTÉS ET MODES

Les définitions de l'innovation sont légion. Celle qui semble adaptée à notre propos a cours dans le domaine de l'économie, où les processus d'innovations sont et ont été déterminants pour le développement : l'innovation y est conçue comme une rupture dans les routines mais aussi comme productrice de « *destruction créatrice* » selon la formule de J. Schumpeter (d'après Boyer 2006). Ainsi en est-il allé, par exemple, de la photographie numérique qui a fait disparaître la photographie nommée, après coup, argentique, ou d'Internet qui a précipité la disparition du Minitel. L'innovation ainsi conçue présente un caractère de radicalité et de centralité qui la rend propre à bouleverser tout un domaine, dans ses concepts, ses modes d'organisation, ses pratiques et ses productions. Et elle affecte les pratiques sociales des utilisateurs, comme l'emploi des iPhones et des messageries électroniques qui rendent indispensables des réponses immédiates.

L'invention est scandée par la mythologie de son inventeur et elle en est comme le signe manifeste. L'inventeur, guidé par son imagination et sa ténacité (isotopie essentielle dans la narratologie de l'inventeur) mais maîtrisant toutes les ressources disponibles, fait surgir de l'imprévu, non toujours reconnu comme tel (autre isotopie fondatrice) mais qui finit par trouver son public. La didactique des langues ne s'est pas (encore ?) construit son discours des origines à partir des heurs et des malheurs de grands inventeurs, même si les candidats ne manquent pas. Cela pourrait tendre à signifier que, depuis les années 1950, c'est tendanciellement de la créativité collective que naît l'innovation didactique. On ne peut cependant écarter le surgissement d'innovations localisées dans le domaine de la méthodologie d'enseignement où les pratiques de classe peuvent susciter le besoin d'innovations techniques, comme les exercices de conceptualisation ou les simulations globales, dont on sait qu'on les doit respectivement à Henri Besse et à Jean-Marc Caré et Francis Debyser.

A côté de l'innovation qui produit des ruptures avec l'existant, lequel s'en trouve remodelé, se trouvent les nouveautés. Ce sont des innovations relatives, parce que leur caractère inédit dépend de qui les perçoit comme telles : par exemple, les exercices de conceptualisation sont « nouveaux » pour qui ne les a jamais rencontrés. Cette nouveauté est aussi délibérément créée et affichée comme telle, alors qu'il ne s'agit que de modifications superficielles ou cosmétiques, signalées par l'adjonction d'un élément secondaire, utile ou plus proche du gadget. Ainsi, de « nouveaux » programmes d'enseignement des langues peuvent n'être que des substituts des anciens, à quelques inflexions près. Les « nouvelles » méthodes de langue sont celle de l'année, nouvelle récolte qui ne se différencie pas radicalement des précédentes, mais qui cherche à séduire les utilisateurs potentiels avec ses moyens propres : première de couverture, titre, format, mise en page et illustrations, éléments complémentaires disponibles sur un site... Rien de bien neuf, le plus souvent, dans cette nouvelle collection annuelle, sinon quelques trouvailles sans effet structurant. La nouveauté n'est pas nécessairement innovante.

Ces deux formes de création, l'une forte, l'autre faible, peuvent cependant créer des effets identiques par les formes de diffusion qui leur sont données. Pour le français langue étrangère (FLE), ces effets peuvent être délibérément créés par des activités de promotion éditoriale, par exemple. Ils peuvent aussi être produits par la structure du champ de la didactique du FLE qui fonctionne encore largement sur le modèle « centre-périphéries ». Ainsi de simples nouveautés peuvent-elles être prises pour ces innovations radicales et, inversement en quelque sorte, de nouvelles ressources peuvent demeurer inaperçues et demander du temps avant d'être réellement exploitées. Le discours de la didactique du français langue étrangère n'est pas exempt du « didactiquement correct », phénomène de conformisme par contamination qui se marque à l'emploi de néologismes-fétiches qui ne sont plus questionnés.

C'est dans ce cadre que l'on abordera la problématique du présent Colloque, en rappelant, en premier lieu, que globalement les pratiques d'enseignement du FLE évoluent peu, en tout cas, pas au rythme du renouvellement du discours didactique. Puis, on montrera comment le champ est parcouru par des effets de conformisme qui reposent souvent sur la diffusion de pseudo-innovations. On cherchera enfin à caractériser les ruptures réelles dont la didactique du français enseigné comme langue étrangère a bénéficié et à identifier les moteurs du changement, dont on peut déjà dire qu'il nous semble davantage lié aux évolutions sociétales qu'à la réflexion didactique qui, au mieux, les accompagne.

1. EN FLE, RIEN DE NOUVEAU... ?

En didactique du français enseigné comme langue seconde ou étrangère, on a déjà souvent relevé la permanence des pratiques ou du moins leur évolution lente. Cette tendance est visible sur la longue durée : ainsi la place des activités grammaticales dans les activités d'enseignement et la forme même des exercices grammaticaux traversent-elles les siècles sans mutations notables. La description grammaticale, dite *traditionnelle*, du français, telle qu'elle est utilisée pour enseigner, s'est montrée assez imperméable aux linguistiques contemporaines énonciative, discursive, pragmatique...

Pour la période moderne (disons à partir des années 1950-60), des rémanences comparables sont perceptibles : les séquences d'enseignement ont toujours tendance à être organisées autour de thèmes d'intérêt ou de champs lexicaux (les couleurs, la famille), de faits de langue (le passé composé). Plus récemment, elles l'ont été autour d'actes de langage (comme *se plaindre*), traités de manière isolée, comme des monades, et non dans un cadre de l'interaction (suivant des scénarios comme : proposer, refuser, insister, refuser à nouveau, argumenter, accepter avec réticence). L'approche par compétences spécifiques (lire un texte, écouter une vidéo) peine à se diffuser, même si les épreuves servant à la certification de la connaissance du français (DILF, DELF, DALF) sont organisées à partir de ce principe. Les « quatre compétences » continuent à ne pas souligner la dichotomie de « parler », alors que le *Cadre Européen Commun de Référence*

pour les langues, dont beaucoup se réclament, distingue l'interaction orale et la production orale monologale en continu. Les séquences d'enseignement adoptent volontiers la forme ordinaire décrite par Beacco (2007) : celle-ci, qui a reçu des réalisations devenues exemplaires dans les méthodes SGAV, est centrée sur un document unique ou principal, auquel sont « accrochées » des activités de toute nature (lexique, communication, grammaire, « culture »). Cette exploitation polyvalente d'un document en ignore la nature discursive et le traite comme un échantillon exemplifiant des caractéristiques du système de la langue et non comme la réalisation d'une forme spécifique de discours. Cette méthodologie ordinaire perdure du fait de sa flexibilité d'emploi qui autorise une organisation ouverte des activités d'enseignement, de nature à permettre de réagir facilement, sans désorganiser l'ensemble du processus, aux imprévus de la classe de langue.

Le champ du FLE semble donc devoir se caractériser par le fait que les innovations réelles ne sont pas « destructrices ». L'ancien et le nouveau coexistent et s'amalgament en configurations qui tendent à émousser les effets de rupture... Les véritables nouveautés s'accumulent et ne produisent, dans les pratiques, des dynamiques novatrices que dans le temps long.

2. NOUVEAUTÉS ET PSEUDO-INNOVATIONS

Sur ce fond de permanence et de stratification, de multiples nouveautés créent l'illusion du mouvement. Le quotidien du professeur est plein de ces nouveautés de cette nature qui se caractérisent par des variations ou des ajustements limités par rapport à l'existant. Beaucoup de ces nouveautés relèvent, peu ou prou, du marché de la didactique du français et des langues. Celui-ci constitue un espace économique (Grin, 2003) où des produits (manuels, ouvrages de référence, formations, séjours à l'étranger...) sont proposés aux utilisateurs, avec l'accompagnement promotionnel nécessaire... Ils peuvent répondre au besoin compréhensible de changement et de renouvellement, anti-routine utile à la motivation des apprenants et à l'implication des enseignants. Mais cette offre nouvelle est le plus souvent différente en surface, d'où l'importance de son conditionnement/packaging, de son caractère ludique, garant d'une méthodologie active. Elle est bien fille de la société de consommation.

À côté de ces renouvellements de surface, circulent dans le discours didactique des thématiques innovantes, revendiquées comme telles : ce ne sont souvent que de pseudo-ruptures, dont le potentiel de rénovation théorique demeure sans effets sur les pratiques et les dispositifs, tant elles sont situées dans l'empyrée de l'épistémologie universitaire. Ces propositions sont généralement tenues pour innovantes parce que l'on a « oublié » l'histoire de la discipline ou parce que l'on veut l'ignorer, ce qui assure aux porteurs de ces thématiques le bénéfice reconnu aux inventeurs.

L'exemple de l'approche actionnelle

Un bon exemple de ces pseudo-innovations est donné par *l'approche actionnelle par tâches*. On notera, au préalable que la réussite de sa diffusion tient encore à la recherche de « la » méthodologie qui aura la capacité universelle d'améliorer les effets de l'enseignement, comme cela a été le cas chaque fois qu'une nouvelle méthodologie arrive sur le marché. Bien entendu, dans une sorte de croyance au progrès didactique, la dernière venue est tenue pour supérieure aux précédentes, à ceci près qu'elle ne les fait pas disparaître.

À en croire les tenants de l'approche actionnelle, celle-ci constituerait l'apport fondamental du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), acte de naissance d'une « révolution » méthodologique, puisqu'il serait le promoteur d'une nouvelle stratégie d'enseignement : *l'approche actionnelle*. Certes le terme y figure effectivement en bonne place (p. 15), sous la forme *perspective actionnelle*, mais celle-ci est en fait celle adoptée par/pour le CECR lui-même. Comme on l'a signalé plus haut, l'axiome fondateur qu'il pose est que l'apprenant est à considérer comme un acteur social : « la perspective actionnelle prend [...] en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre un acteur social » (CECR, 2001 :15). Or, dans sa section 6.4, le CECR précise très clairement que : « **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental⁹** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». Cette mise au point fondamentale est tout simplement ignorée. Tout comme les mises en garde sur les interprétations possibles de cette approche (Chiss, 2005).

Non seulement cette méthodologie ne peut être attribuée au CECR, mais elle n'est pas nouvelle par bien de ses aspects. L'organisation de l'apprentissage des langues par tâches est, au moins depuis les années 80, une variante de l'approche communicative comme en témoignent clairement les travaux de Prabhu (1987), de *Doughty et Pica* (1986) ou les synthèses ultérieures de Ellis (2003). Elle s'inscrit dans la perspective tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action (théorie qui a été le fondement de la réalisation des *Niveaux seuil* par le Conseil de l'Europe), ainsi que dans celle de toutes les approches actives de l'enseignement, depuis Ferrière ou Freinet (dont la pédagogie par projet), dans lesquelles les apprenants sont impliqués et, dans le cas présent, utilisent la langue cible pour faire. Si une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire », suivant sa définition standard, et si les tâches à privilégier dans l'enseignement devraient l'être à partir des utilisations prévisibles ou envisagées de la langue apprise, le *Français fonctionnel* (dans la période 1975-1985/90 environ), fondé sur une caractérisation des

⁹ En gras dans l'original.

besoins langagiers des apprenants, est davantage qu'un précurseur de l'approche par tâches.

Les éditeurs de français langue étrangère, toujours à la recherche de nouveaux arguments de vente ont vite perçu le parti qu'ils pouvaient tirer de cette « nouveauté, ce qui n'a rien que de très normal. Plus problématique est le fait que certains didacticiens aient accredité cette pseudo-révolution.

Le champ universitaire du FLE

En fait, il convient de rappeler que le champ de la didactique du FLE, là où sont produits les discours qui la constituent, est devenu en France un espace universitaire. Certes, cette région du champ universitaire qu'est la linguistique ainsi que sa province, dite *didactique du français langue étrangère*, ne sont plus traversées et structurées par les mêmes clivages que ceux analysés dans les années 70 par P. Bourdieu (1984). La compétition pour le pouvoir universitaire, sous toutes ses formes, s'est transformée : les postes de professeurs se sont multipliés et l'accès à ce corps est autant affaire administrative (progression de carrière) que scientifique, le doctorat s'est banalisé, la notion de « patron » et de « client » a perdu de son importance, si elle en a jamais eu une véritable en didactique du FLE, la proportion de normaliens et d'agrégés va diminuant en FLE, tant et si bien que les tensions se manifestent désormais surtout entre titulaires de statut universitaire et enseignants qui sont hors système : chargés de cours ou vacataires.

Mais l'essentiel des oppositions continue à résider dans les conflits intellectuels, soutendus par les intérêts disciplinaires des différents groupes. La première de ces sources de conflictualités est la recherche de scientificité : la linguistique et la didactique des langues restent marquées par les *effets de science* qu'elles ont à construire (Bourdieu 1984 : 159-160) « comme tentatives de disciplines socialement définies comme doublement négatives (ni littéraires, ni scientifiques) pour renverser la situation en inversant les signes et cumuler les prestiges et les profits de l'avant-gardisme littéraire (ou philosophique) et de l'avant-gardisme scientifique [...] »

Dans FLE, la compétition pour la notoriété garde des stigmates de ses origines roturières de discipline pratique, appliquée et empirique et utilise la « création théorique » comme moyen pour assurer sa prééminence. Cet effort de réflexivité n'est pas nouveau dans la discipline et il y est le bienvenu. Mais il est comme rendu plus urgent par les relations avec les sciences du langage et par les compétitions internes qui se traduisent par de la recherche de visibilité en un espace devenu, en France, multipolaire. Cette dernière se donne volontiers à voir sous l'aspect de néologismes comme *sociodidactique*, *co-actionnel*, *altéritaire*, par création d'un terme ou par réinvestissement cognitif de leur sens mondain ou de leur sens didactique préexistant. Ces créations peuvent demeurer éphémères (comme *Français enseigné à des locuteurs d'autres langues* (FEAL), sur le modèle de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*))

ou être légitimées, devenir signe de ralliement ou signature théorique et occuper, un certain temps, le devant de la scène.

Dans ce contexte institutionnel universitaire, le FLE est comme condamné à l'innovation et il n'est pas facile aux « extérieurs » (les enseignants) de faire le départ entre des avancées théoriques substantielles et les effets de scientificité. Le champ du FLE est celui d'une « cité scientifique dont le fonctionnement repose sur la compétition et l'existence d'un certain système de récompense : nécessité d'être visible ou prioritaire pour obtenir de la reconnaissance et, à cette fin, nécessité de fournir un travail satisfaisant à certaines conditions sur le plan logique et technique » (Lemaine & Matalon, 1969). Latour & Fabbri (1977) ont proposé une analyse comparable dix ans plus tard, qui n'a pas été du goût des certains scientifiques. Et comme la possibilité de vérifier/falsifier les thèses et les prises de position en didactique du FLE, est faible, du fait des innombrables facteurs qui sont susceptibles de rendre compte de l'apprentissage d'une langue, les débats sont très ouverts et sans conclusion définitive.

La légitimité est recherchée auprès des pairs et non auprès des destinataires ultimes de ces considérations et propositions, les acteurs immédiats de l'éducation. On comprend dès lors que le décalage entre les innovations portées par les discours et les pratiques de classe, de programmation, de formation, d'évaluation... est de nature structurelle. C'est sans doute la raison pour laquelle la réception des innovations est si peu critique : toute nouveauté proposée par un/des universitaire du « centre » jouit d'une forme de crédit comme automatique, dans un espace toujours polarisé autour de la didactique produite par les universités de langue française, qui se diffuse *urbi et orbi*.

L'afflux de ces nouveautés a pour effet, non accidentel, de faire passer inaperçues certaines innovations réelles. On en donnera pour exemple celui des recherches en acquisition des langues : elles ont certes voix au chapitre, mais leurs implications possibles en didactique, en particulier pour donner une idée plus claire de la notion de progression morphosyntaxique sont sous-exploitées, cette notion étant entrée dans l'ombre, après la phase SGAV.

Voilà quelques raisons qui expliquent pourquoi il est possible, à notre sens, que l'on puisse « inventer » *l'approche actionnelle* et d'autres objets conceptuels mal identifiés, en ces temps d'expansion théorique exponentielle de la didactique du français langue étrangère. N'irait-on pas ainsi vers un *Big Crunch* ?

3. DES FACTEURS DE RUPTURE

La didactique du FLE amasse mais n'est pas sujette à effets cumulatifs en proportion des nouveautés accumulées. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle soit anhistorique et semblable, en tous points, à elle-même, y compris dans la durée courte (depuis 1950). Les innovations effectives y sont sans doute plus rares que ce que les nouveautés laissent accroire.

Facteurs sociétaux externes

Leur identification ne va pas de soi, car il est malaisé d'évaluer leurs effets sur les pratiques, du fait que ces dernières, quelles qu'elles soient, échappent à toute quantification globale. On peut cependant en identifier certaines qui naissent de la conjonction entre innovation technologique et réflexion didactique, dans des conjonctions où l'on peine à démêler qui de l'une ou de l'autre a déclenché le mouvement. Il en irait ainsi de la forte rupture qui a été celle de l'introduction de l'oral (fabriqué et « authentique ») dans l'enseignement, fondée sur la possibilité technique de reproduire le son (magnétophones) et sur la méthodologie audio-orale puis sur les démarches audiovisuelles qui font faire grand usage des enregistrements de l'oral qu'il devient facile d'introduire dans les classes. Les ressources de la télévision et les vidéos-cassettes ont poursuivi cette dynamique qui a connu une forte relance avec les technologies contemporaines de la communication, en particulier Internet. Non seulement toutes sortes de documents en langue sont accessibles mais la communication directe avec d'autres locuteurs est rendue possible. Surtout, les moyens informatiques, quand ils ne se réduisent pas à ne proposer qu'une version numérique de ce qui existait sur papier, ouvrent la voie au travail collaboratif (qui existe indépendamment des ressources technologiques) à distance et pourraient rendre obsolète le dispositif enseignant - groupe classe.

L'innovation, ou du moins la recherche de celle-ci, est aussi provoquée par des phénomènes sociétaux globaux, qui n'ont pas nécessairement une dimension langagière. Ainsi, l'introduction de la créativité verbale en didactique du FLE, sous l'impulsion de F. Debyser et du BELC des années 1970 (Thivin-Kojima, 2015), est peu compréhensible si on ne la resitue pas dans le grand mouvement créatif des années post 1968. Un phénomène de plus grande amplitude, celui des circulations accrues des personnes dans un espace mondialisé et des multiples formes contemporaines des mouvements migratoires, a mis sur le devant de la scène politique, intellectuelle et pédagogique la diversité culturelle et linguistique des sociétés contemporaines. Le citoyen n'est plus seulement défini juridiquement mais demande à se voir légitimé en tant que porteur de traits culturels spécifiques (« ethniques », sexuels, religieux, alimentaires...). Cette recherche de la reconnaissance (Caillé, 2007) des personnes relevant de groupes minoritaires a conduit à élaborer des politiques sociales et éducatives qui n'ont pas pu ignorer les langues, marqueurs d'identité s'il en est. C'est en réponse à cette demande sociale que s'est constituée une réflexion didactique autour du *répertoire de langues individuel* : la valorisation et le développement de celui-ci a pris, entre autres, la forme de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui est devenue un thème majeur du discours de la didactique du français et des langues. Cette problématique est particulièrement cruciale pour les politiques publiques relatives aux langues des personnes migrantes et à la prise en charge des enfants de ces migrants dans les systèmes éducatifs. L'innovation est devenue absolument nécessaire pour rendre l'éducation interculturelle plus attentive aux urgences éducatives d'aujourd'hui, qui commandent de lui faire aborder plus nettement les problématiques des appartenances nationales (et non culturelles) et religieuses, en ce temps de fanatisme à nouveau à l'œuvre dans son programme de destruction.

Une préoccupation sociétale majeure sur les compétences langagières des apprenants pourrait faire évoluer la didactique du français langue étrangère, ce qui serait cohérent avec son intérêt pour les répertoires linguistiques individuels. En effets, les échecs scolaires sont attribuables, en grande part, à des déficits dus à l'entrée des apprenants dans l'univers discursif de l'École et de la connaissance. Comme la faculté de langage est une, on a déjà cherché en didactique du français langue étrangère et langue première à rapprocher l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière et celui des langues étrangères pour créer des synergies ou, au moins, éviter les déperditions. Cette extension a d'abord touché l'emploi des langues étrangères dans l'enseignement des matières scolaires et des disciplines universitaires, puisque celui-ci s'effectue, dans bien des contextes, dans une langue non première pour les apprenants : universités francophones, anglais langue d'enseignement universitaire, enseignements bilingues et EMILE/CLIL (Beacco *et al.* 2010). La réflexion didactique est amenée à prendre sa part d'une refondation de l'enseignement, face à l'échec scolaire que produisent les systèmes transmissifs (*Combattre l'exclusion dans l'éducation. Guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes*, Unesco, 2012).

Ces exemples confirment, pour la didactique du FLE, que le changement dans l'éducation prend sa source à l'extérieur des institutions (Huberman, 1964). On a pu affirmer que « le changement est, en degré et en durée, directement proportionnel à l'intensité du stimulus du supra-système" (Griffiths 1964, cité par Huberman, 1964 : 49).

L'innovation individuelle

Il convient cependant de ne pas sous-estimer les apports de la créativité individuelle, plus silencieuse, en l'occurrence celle produite par le « bricolage expert » que les enseignants sont susceptibles de mettre en œuvre au jour le jour, seuls ou dans le cadre de projets d'établissement. On prendra comme exemple celui des activités « comparatives » des enseignants. Les formes de mises en regard de langue première et de la langue cible ont suscité un fort intérêt dans les années 50, avec la linguistique contrastive de Lado. Elles ont disparu du discours didactique contemporain, mais elles n'en continuent pas moins à constituer une ressource pour décrire le français à laquelle les enseignants ont volontiers recours. Il n'est qu'à consulter, par exemple, les textes, de toutes origines (relevés de fautes typiques effectués par des enseignants, mémoires et thèses ...), qui proposent des inventaires d'interférences entre l'arabe et le français : *Analyse d'erreurs dues aux interférences français arabe* (A. Bayou, CASNAV Académie de Montpellier¹⁰), *Erreurs interférentielles français-arabe et enseignement du français* (Ben Hamida, 2009, *Synergies Tunisie* 1, 105-117¹¹), *La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français* (Document proposé par le Lycée

¹⁰ http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/10/Interferences_langagieres_francais_arabe.pdf

¹¹ <http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf>

français de Jérusalem, AEFÉ, 2010¹²), *L'interférence comme particularité du français cassé en Algérie* (Medane, 2015, Tipa 31, en ligne¹³)... De tels relevés sont disponibles pour d'autres langues. Ces activités donnent parfois naissance à des descriptions inédites du français qui consistent à contextualiser la description traditionnelle en utilisant des catégories ou des termes présents dans la description de langue maternelle (par exemple, dans les langues à cas, utiliser le cas datif pour désigner le complément d'objet indirect introduit par *à*). Ce sont ces créations grammaticales qu'un groupe de recherche¹⁴ a entrepris de recenser et de valider pour les mettre à la disposition de la communauté, de manière à ce que ces innovations souvent individuelles trouvent enfin leur public.

CONCLUSION

On vient d'illustrer les facteurs tendant à l'innovation, mais il resterait encore à définir la nature et l'origine de la résistance au changement, qui a sans doute affaire avec des remises en cause des différentes formes de pouvoir de tous les agents impliqués dans l'éducation. Reste à savoir si les agents « extérieurs » du changement, potentiellement impliqués dans l'enseignement du français comme langue étrangère, à savoir les didacticiens, sont prêts à assumer leurs responsabilités sociales d'experts, avec tous les risques que cela comporte. L'universitarisation de la didactique du FLE a conduit celle-ci à se focaliser sur ses fondements épistémologiques, qui sont ceux d'une praxéologie (Chevalard, sans date), et elle semble avoir accentué le divorce entre recherche et formation-intervention (Beacco 1988), ou plutôt subordonné la formation à la recherche. Les innovations rendues nécessaires par les urgences sociétales peuvent toujours s'élaborer dans des interactions responsables entre didacticiens. Mais, peut-être, faudrait-il aussi à la didactique du FLE quelque vision, peu conforme au sérieux académique, capable d'anticiper les innovations nécessaires, semblable à cet état d'esprit que Diderot saisit avec bonheur, au détour d'une lettre à Sophie Volland : « J'ai l'esprit fou dans les grands vents ».

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (1988) : « Formation, légitimité et légitimation en didactique du FLE », Colloque : *Quelle formation en didactique du français langue étrangère ?*, Universités de Bologne et de Paris III (Bagni di Lucca). Publié sous le titre : « Enseignants/didacticiens, le divorce ? », *Le français dans le monde* 220, p. 43-46.

Beacco J.- C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

¹² http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/10/Interferences_langagieres_francais_arabe.pdf

¹³ <https://tipa.revues.org/1394>

¹⁴ <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

- Beacco J.- C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010) : *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Boyer R. (2006). « Innovation et changement technique », dans Mesure S. & Savidan P. (dir.) : *Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 632-633.
- Bourdieu P. (1984) : *Homo academicus*, Paris : les Editions de Minuit.
- Caillé A. (dir.) (2007) : *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social global*, Paris : La Découverte.
- Chevallard Y. (sans date) : *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique. Leçon 1. La notion d'organisation praxéologique*, IUFM d'Aix-Marseille http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf
- Chiss J.-L. (2005) : « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », dans Mochet M.-A. et al. (dir.) : *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, p. 39-48.
- Diderot D. (1760) : *Lettre à Sophie Volland (26 octobre), Correspondance III*, Paris : Editions de Minuit, p. 192.
- Doughty C. & Pica T. (1986) : « Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition ? », *TESOL Quarterly*. 20 .2, p. 305–325.
- Ellis R. (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York : Oxford Applied Linguistics.
- Griffiths D. (1964) : « Administrative theory and change in organizations » dans Miles, M. (ed.) : *Innovation in education*. New York : Teachers College Press, p. 425-436.
- Grin, F. (2003). » Language planning and economics », *Current issues in language planning* 4(1), p. 1-66.
- Huberman A. M. (1964) *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Expériences et innovations en éducation 4, Paris, UNESCO BIE.
- Latour B. & Fabbri P. (1977) : « La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13 (1), 81-95.
- Lemaine G. & Matalon B. avec la col. de Provansal B. (1969) : « La lutte pour la vie dans la cité scientifique », *Revue française de sociologie* X, 139-165.
- Martinez P. (1996) : *La didactique des langues*, Paris : Presses universitaires de France.
- Prabhu N. S. (1987) : *Second Language Pedagogy*, Oxford : Oxford University Press.
- Thivin-Kojima V. (2015) : *Expériences littéraires de la créativité et créativité en didactique du français enseigné comme langue étrangère. Un printemps du FLE*, thèse de doctorat, Université Paris III.