

L'innovation en question(s)

Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer.

Michel Boiron, CAVILAM

Qu'est-ce qu'innover ? Est-ce vraiment nécessaire ? Comment évolue la méthodologie de l'enseignement du français et au-delà, des langues vivantes ? Quel est le rôle du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues ? Quelles en sont les conséquences sur le terrain, sur les pratiques pédagogiques ? Et demain, qu'advient-il ?

Innovation ?

« Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçue comme une nouveauté, et qui a été créée afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante. On parle alors d'une innovation - produit. Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement - apprentissage. »¹ Le mot est ainsi défini dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde publié en 2003 sous la direction de J.-P. Cuq.

Cette définition est en fait trop restrictive. Elle réduit l'innovation au seul résultat obtenu alors que celle-ci est avant tout *une démarche active, un processus* dont le résultat doit être considéré comme provisoire, une étape momentanément adaptée au contexte mais ne faisant que précéder la prochaine innovation.

Innover n'est pas forcément *inventer*. On peut *innover* et réussir en reprenant ou en adaptant des actions qui ont réussi ailleurs. Le passé n'est en aucun cas exclu, l'expérience non plus. Il y a cependant une volonté affichée, un effort continu pour apporter des réponses contemporaines adaptées à l'évolution en cours. Innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donnés, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité et / ou une meilleure qualité de l'activité pour la satisfaction et / ou le mieux être de l'ensemble des acteurs.

Innover, c'est agir sur l'avenir. C'est être convaincu qu'il est toujours possible d'améliorer les conditions d'exercice d'une activité.

¹ Cuq J.-P (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, p. 131.

L'innovation, une nécessité ?

L'innovation n'a de sens que si elle apporte une réelle amélioration par rapport à la situation passée. Il s'agit d'*explorer le possible* afin de rendre l'enseignement plus efficace et pourquoi pas plus agréable. Elle doit intégrer la constatation que nous ne savons pas quelles seront les situations professionnelles ou personnelles de nos élèves après l'école.

Les mutations liées à la diversité croissante des origines culturelles, religieuses et ethniques des élèves, associées aux bouleversements de la conception de la famille et aux comportements sociaux et de vie collective, la formidable évolution technologique et la délocalisation de la plupart des outils de production, sans oublier l'évolution des savoirs et des connaissances sont autant de facteurs qui entraînent une nécessaire réflexion sur le rôle et les missions de l'institution scolaire et sur ses objectifs prioritaires. Ils conduisent aussi à une redéfinition des supports d'apprentissage et des rôles des enseignants et des apprenants.²

Conditions d'émergence de l'innovation ?

Dans le numéro spécial de la revue *Education permanente* (1998), consacré à ce thème, les auteurs ont analysé les paramètres qui facilitent, conduisent ou participent à l'innovation³.

Un environnement favorable est indispensable. L'innovation se construit sur une apparente contradiction : elle remet en cause, dérange, fait changer, mais doit en même temps s'inscrire dans le respect et la volonté de l'institution où elle est accomplie. Un professeur isolé, incompris par ses collègues et sa direction, a très peu de chances de réussir un projet pédagogique novateur. Il rencontrera rarement l'adhésion de ses élèves car il se trouve en rupture des pratiques institutionnelles.

Françoise Cros rappelle que l'innovation se définit toujours en opposition à l'existant, à la routine, à l'habituel, à l'établi.⁴

Mokhtar Kaddouri définit quant à lui les caractéristiques communes des établissements où les actions dites innovantes émergent :

« - La prise de conscience, par les acteurs, de l'évolution de la nature du public d'élèves fréquentant l'établissement. (...)

- L'engagement dans une dynamique globale de changement. (...)

- L'engagement simultané dans plusieurs... actions dites innovantes. (...)

² Voir à ce propos : Meirieu Ph. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, ESF, Paris, En particulier les tableaux pp. 142-143 et pp. 181-182.

³ Kaddouri M. (dir.) (1998), *L'innovation en question*, Education permanente N°134.

⁴ Cros F. (1998), *L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ?* In : Education permanente N°1 34, pp. 9-20.

- La participation à, ou la mise en place d'un réseau de partenariat. (...)
- L'intégration (ou la tentative d'intégration) de l'innovation dans le cadre du projet d'établissement. (...)
- Une attitude encourageante et incitante ou du moins bienveillante de la direction à l'égard de l'innovation. »⁵

Institutionnellement, l'innovation instituée comme politique, comme mode de gestion, comme pratique, n'est pas a priori contraire à l'équilibre et à la stabilité, elle devient une perspective d'avenir, un projet collectif, un outil de valorisation, de motivation et de « dynamique identitaire. »⁶

Innovateurs ?

Le sociologue Michel Crozier constate que « tous les innovateurs réussis avaient quelque chose en commun : la passion » et que « intellectuellement, tous étaient capables de décrire, de façon très concrète et très subtile, le système dans lequel ils œuvraient ; tous avaient réalisé, instinctivement, une analyse de tous les éléments de la situation dans laquelle allait s'insérer leur innovation et ils avaient repéré les forces en présence dans ce système (comment jouer avec ? Quel appui rechercher ? Quels étaient les gens importants ?) sans anticiper sur les éventuels obstacles. »⁷

Mokhtar Kaddouri recense également les traits communs des innovateurs :

« - La remise en cause de la "pédagogie traditionnelle". La prise de conscience de l'existence d'un décalage entre la nature du public des élèves, les contenus des cours et la façon de les enseigner les incite à adopter une autre démarche pédagogique. Celle-ci témoigne de l'existence, chez eux, d'une autre conception du rôle et du métier de l'enseignant qui, contrairement aux pratiques courantes, cherche à impliquer les élèves, à les autonomiser et à ne pas faire à leur place. Il s'agit d'une démarche d'accompagnement qui respecte la diversité des élèves. (...) Cette démarche est sous-tendue par des valeurs et des choix pédagogiques qui repositionnent autrement les rapports au pouvoir et au savoir, tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves ;

- une autre représentation de l'élève. Il s'agit de penser la situation de l'élève dans sa globalité, en le considérant comme personne et non pas seulement « comme le réceptacle de savoirs » ;
- la croyance en l'efficacité du travail en équipe. C'est là une autre caractéristique importante chez les enseignants innovateurs ; pour eux ce travail en équipe est l'un des facteurs de motivation des élèves ;
- la volonté d'agir sur la représentation qu'ont leurs collègues à l'égard des élèves ;
- l'investissement personnel et affectif. »⁸

⁵ Kaddouri M. (1998), *Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée*, in : Education permanente N°134, pp.100-101.

⁶ Cf. Kaddouri M., Opus cité, pp. 99-104.

⁷ Crozier M. (1998), *A propos de l'innovation*, in : Education permanente N° 134, pp. 35-36.

⁸ Opus cité, pp.102-104.

L'innovation s'impose à l'innovateur comme une nécessité absolue. Elle s'inscrit dans un projet à la fois personnel et collectif dans lequel l'action paraît obligatoire, incontournable. C'est cette idée qui donne la force, la ténacité et la détermination indispensables pour réussir. Les obstacles - réels - paraissent surmontables et secondaires. L'innovateur trouve dans cette recherche continue, dans cet effort constant, une dynamique, une identité, une image meilleure de lui-même, au-delà de toute reconnaissance institutionnelle.

L'innovation et l'enseignement du français et des langues vivantes ?

1- Les travaux et publications du Conseil de l'Europe

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'innovation est fondamentalement animée par les travaux de la *Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*⁹ et du *Centre européen pour les langues vivantes*.¹⁰ Ils ont abouti au développement de plusieurs outils fondamentaux qui sont progressivement reconnus par l'ensemble des acteurs de l'enseignement des langues et influent de façon déterminante sur les évolutions méthodologiques : *Le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* et le *Portfolio européen des langues*. Ils s'appuient sur une conception élargie du rôle de l'enseignement des langues dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.

- *Le cadre européen commun de référence* (CECR)¹¹

Le cadre européen devient l'outil de référence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Tous les manuels, tous les ouvrages pédagogiques s'y réfèrent.

Le CECR constitue un apport essentiel : il invite à réfléchir aux trois activités fondamentales de l'apprentissage d'une langue : apprendre, enseigner et évaluer. Chaque chapitre se termine par une série d'interrogations auxquelles l'utilisateur est invité à apporter des réponses en fonction de sa situation d'enseignement ou de son rôle dans la chaîne éducative (concepteur de manuels, cadre pédagogique, enseignant, apprenant...). Le CECR est donc conçu dès le départ comme un outil de réflexion et non comme une liste de consignes définitives sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il est par définition évolutif.

Avec le CECR s'est imposée l'idée d'une échelle de 6 niveaux de connaissances. Ainsi, le vocabulaire « débutant », « élémentaire », etc. certes compréhensible mais flou, est remplacé par 6

⁹ Site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/DefaultFR.asp>.

¹⁰ Site du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz : <http://www.ecml.at>.

Le CIEP publie par ailleurs trois fois par an le *Courriel européen des langues* destiné à faire connaître les activités du CELV. Pour s'abonner : <http://www.ciep.fr/courrieleuro>.

¹¹ Ouvrage collectif (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

dénominations (A1, A2, B1, B2, C1, C2) correspondant à des descripteurs précis et communs à toutes les langues et valables dans tous les pays.

La généralisation du CECR comme outil de référence entraîne avec elle, outre la tenue d'ateliers de réflexion au CELV de Graz et la publication des résultats de ces travaux, la création d'outils pédagogiques concrets pour l'enseignement du français :

- + l'élaboration et la rédaction de référentiels correspondant à l'échelle des niveaux définis dans le CECR ;¹²
- + l'étalonnage des tests de vérification des connaissances dans les langues par rapport à l'échelle des niveaux ;¹³
- + la transformation profonde des examens nationaux français, le DELF (Diplôme élémentaire de langue française) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française) en six diplômes correspondant à l'échelle des niveaux ;¹⁴
- + le développement du « DELF scolaire » destiné à encourager et promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français auprès du public adolescent scolarisé ;¹⁵
- + l'introduction de plus en plus systématique des objectifs et niveaux du CECR dans les manuels d'apprentissage et d'enseignement des langues par les éditeurs.

L'intégration dans la plupart des institutions publiques ou privées d'un enseignement et d'une évaluation correspondant aux niveaux définis dans le *Cadre européen commun de référence* impose une réflexion à tous les échelons de responsabilité. Elle entraîne la mise en place d'une démarche qualitative.

Il faut trouver des réponses concrètes adaptées au nouveau contexte :

- + Comment définir avec précision ce qui doit être acquis par niveau en termes de connaissances, de compétences ou savoir-faire ?
- + Quelle progression adopter ?
- + L'acquisition doit-elle être parallèle dans les différentes compétences : compréhension orale et écrite, production orale et écrite ?
- + Comment intégrer une compétence culturelle, une compétence interculturelle ?
- + Et bien sûr, comment évaluer de manière appropriée les connaissances acquises ?

- Le Portfolio européen des langues (PEL)

Le PEL a été développé de 1998 à 2000 et a été lancé en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues. Il a été adapté par plusieurs pays et peut s'adresser à différents types de publics.¹⁶ Il

¹² Cf. Beacco J-C, Bouquet S., Porquier R. (2004), *Texte et référence du niveau B2*, Didier, Paris.

¹³ C'est le cas par exemple pour le TCF ou le TEF.

¹⁴ Au moment où j'écris ces lignes, la forme et le contenu de ces diplômes ne sont pas encore définitivement arrêtés.

¹⁵ Dans le cadre du Projet Lingua 2000, l'Italie, pionnière dans cette initiative, a souhaité proposer aux élèves de langue (français, anglais, allemand) des certifications étrangères. L'Allemagne met en place le DELF scolaire dans plusieurs Länder. L'entrée des certifications étrangères dans les systèmes éducatifs constitue une véritable révolution pédagogique car l'enseignement est évalué par une instance externe.

comprend *le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier*. Son objectif est de permettre à l'apprenant d'archiver, classer et mettre en valeur son parcours d'apprentissage de différentes langues.¹⁷

- *Conception élargie du rôle de l'enseignement / apprentissage des langues*

Le développement personnel, l'esprit critique, la tolérance, l'ouverture aux autres cultures, la valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle, la citoyenneté européenne sont fréquemment cités comme objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues par les auteurs liés au conseil de l'Europe.

Frank Heyworth, énonce ainsi les quatre objectifs « plus élevés dans lesquels pourrait s'inscrire l'enseignement des langues » en Europe :

« - le développement d'une citoyenneté européenne, où l'Européen cultivé comprendrait plusieurs langues, serait capable de suivre des études et de voyager dans de nombreux pays, connaîtrait et respecterait un grand nombre de nationalités et de cultures nationales différentes ;

- la conviction que la connaissance de diverses langues constitue un facteur puissant pour le développement intellectuel, encourageant l'ouverture et la souplesse d'esprit et contribuant au développement d'autres aptitudes ;

- l'adhésion à l'idée de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, considérant qu'il est peu probable que les écoles puissent prédire exactement de quelles langues les élèves auront besoin plus tard et que l'objectif doit donc consister à les former au bon apprentissage des langues, pour qu'ils soient capables d'acquérir une langue particulière lorsque le besoin s'en présente ;

- l'idée que l'étude des langues ouvre des possibilités pour acquérir de l'indépendance et de l'autonomie en tant qu'apprenant et qu'une langue peut être apprise d'une façon qui encourage la coopération et d'autres valeurs sociales. »¹⁸

Teresa Tinsley, autre experte du Conseil de l'Europe, insiste sur l'intégration de trois domaines dans le « nouveau paradigme » de l'enseignement des langues :

« + apprendre à bien apprendre les langues ;

+ le développement social et personnel ;

+ la compétence interculturelle. »¹⁹

¹⁶ CIEP (2001), *Portfolio européen des langues lycée (passeport + cahier)*, Didier, Paris.

¹⁷ Pour une information complète sur le sujet, on se reportera au site du Conseil de l'Europe de <http://www.coe.int/portfolio>.

¹⁸ Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), *Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 10.

¹⁹ Tinsley Th., *L'enseignement des langues pour le développement individuel*, in : Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), *Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 56-61 et voir également le tableau sur « le changement de paradigme dans l'enseignement des langues » in : Tinsley Th., *Politiques linguistiques pour une société multiculturelle*, in : Opus cité pp. 51-52.

Ces orientations étendent à l'espace européen et à l'enseignement des langues les objectifs que l'on retrouve souvent affirmés dans les réflexions actuelles au niveau national en France et dans différents pays européens sur le rôle de l'institution scolaire.²⁰

Ainsi, par exemple, dans son message à la 47^{ème} conférence internationale sur l'éducation de l'UNESCO, le ministre français de l'Éducation nationale, François Fillon, a énoncé trois objectifs prioritaires pour l'école : « rehausser l'égalité des chances, transmettre à tous un socle de connaissances indispensables à une insertion professionnelle et culturelle, apprendre à vivre ensemble. »²¹

Ces finalités interdisciplinaires générales sont naturellement sujettes à âpres discussions dès qu'il s'agit de donner une définition précise et concrète à ces principes relativement consensuels et de définir les actions réelles sur le terrain.

Les recommandations du Conseil de l'Europe intègrent par ailleurs clairement et constamment la mobilité géographique, la compréhension des autres cultures et l'apprentissage tout au long de la vie.

2- L'innovation en marche : les savoirs partagés

Les enseignants se plaignent fréquemment d'être isolés, de manquer d'espaces et de temps pour échanger avec leurs collègues... Une véritable révolution du mode des échanges et du partage d'idées est en cours.

Depuis 1994, le ministère de l'Éducation nationale a lancé en France une succession de programmes nationaux d'innovation (PNI) destinés à encourager, accompagner et promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes. Il s'agit d'un dispositif national relayé et animé dans les académies régionales par des missions de valorisation des innovations pédagogiques (appelés aussi pôles ou bureaux).

Des équipes d'enseignants sont sélectionnées. Elles rédigent des descriptions écrites de leurs pratiques et procèdent à une réflexion critique sur leur expérience. L'objectif est en outre de rendre accessibles ces innovations à d'autres académies, établissements et équipes d'enseignants par une mise en réseau et une diffusion systématique des projets retenus. Les initiatives réussies ne sont plus des expériences isolées mais modélisantes et partagées.²²

²⁰ Sur ce sujet, la lecture des propositions contenues dans « le rapport Thélot » de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (Le Monde, 25.08.2004 et Le Monde de l'Éducation, sept. 2004) appelé « Vers la réussite de tous les élèves » pourrait servir de base de réflexion qui dépasse le cadre uniquement français.

²¹ Conférence internationale sur l'éducation à Genève du 8 au 11 septembre 2004 sur le thème : « Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités ». Tous les messages des ministres de l'éducation des pays représentés sont sur le site : http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Index_ICE47.htm.

²² On trouvera des informations complètes sur ces programmes sur les sites <http://www.eduscol.education.fr> et <http://www.educasource.education.fr>.

Par ailleurs, avec ou sans lien direct avec une institution officielle, les sites d'enseignants, d'équipes pédagogiques, se sont multipliés. Ils offrent aujourd'hui la possibilité à chaque professeur de faire partager son expérience, de trouver des idées, des pistes pédagogiques et des ressources pour sa classe, de participer à des groupes de discussion et d'échanger des idées sur des problèmes rencontrés au quotidien. L'isolement de l'enseignant n'est plus une fatalité. Bizarrement (?) il est parfois plus facile d'échanger avec des inconnus qu'avec son voisin.²³ C'est l'abondance même des sites, qui fait problème. Mais là aussi, le dévouement, l'engagement de quelques-uns a permis de créer des sites portail où des liens sont sélectionnés pour leur pertinence et leur qualité pédagogiques.

On voit apparaître de plus en plus des *espaces numériques de travail* dans lesquels des groupes définis décident de mutualiser leurs connaissances, leurs idées, leurs documents. Chacun participe activement à la vie de la communauté.²⁴

Ces espaces de travail concernent aussi bien les enseignants que les apprenants. De nombreuses expériences de *classes virtuelles* sont menées. Le professeur ne disparaît pas, il est au contraire confirmé dans son rôle de conseil, de ressource, de partenaire de l'apprentissage.

Enfin, de plus en plus de sites proposent des *activités d'apprentissage en ligne*, qui permettent à l'élève une activité autonome. Le travail de l'enseignant s'en trouve modifié : il ne doit plus créer l'exercice mais trouver, sélectionner, proposer les activités.²⁵

3- L'innovation en classe

Les pédagogies actives ne sont pas une nouveauté²⁶. Elles s'opposent depuis longtemps au cours magistral dans lequel le maître (du silence) dispense le savoir à acquérir. Les idées affichant la volonté de motiver les élèves, d'œuvrer pour l'autonomie de l'apprenant, de favoriser l'acquisition de savoirs, de savoir faire, savoir être, savoir apprendre peuvent paraître aujourd'hui banales. Mais qu'en est-il dans la réalité de la classe ?

Derrière les bonnes intentions, les convictions, les valeurs a priori partagées, se cachent souvent des pratiques contradictoires.

²³ Voir la liste de sites à visiter proposés en fin d'article.

²⁴ Voir, par exemple, le site du projet Formacom.

²⁵ Voir, par exemple, les sites de TV5 et RFI : <http://www.tv5.org> et <http://www.rfi.fr>.

²⁶ Pour ne citer que les pédagogues les plus connus : J. Pestalozzi (1746-1827), G. Steiner (1861 – 1925), M. Montessori (1870-1952) ou C. Freinet (1896-1966) et J-J. Rousseau (1712-1778) avant eux, ont placé l'élève au centre de l'action pédagogique, de la découverte des connaissances.

Dans les années 1970, le développement des exercices de créativité a permis de diversifier de manière significative les approches et de comprendre qu'une activité ludique n'était pas opposée à l'acquisition de savoirs. Cf. Caré J-M., Debyser F. (1978) : *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Paris.

Ainsi, la revue du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP) : « Cahiers pédagogiques » a organisé un colloque en août 2004 dont le titre était très évocateur : « Enseigner à tous les élèves : mettons nos valeurs en pratique. »²⁷

Souvent, nos intentions se heurtent à la réalité vécue de la classe.

Questions simples :

Quel est le temps de parole du professeur ? Combien de temps parlent les élèves ? (Prenez un chronomètre, vous verrez !)

Qui travaille le plus ? Les élèves ou le professeur ? (Si c'est le professeur, il y a une erreur quelque part !)

Combien d'élèves n'ont pas participé du tout pendant l'heure de cours ? (2, 5, 10 ou plus ? Que faisaient-ils alors ?)

A la fin du cours, qu'ont créé les élèves ? Quelle trace gardent-ils ? Qu'ont-ils appris ? (La gravure sur le plan de table ?)

Y a-t-il création d'un résultat collectif ? (Et s'ils n'avaient attendu que la sonnerie ?)

Ces quelques questions paraissent parfois injustes au professeur confronté au quotidien à deux problèmes de base : la discipline et les difficultés linguistiques.

Alors que faire ?

Comme le rappelle Jean-Michel Zakhartchouk du CRAP-Cahiers pédagogiques : « La pédagogie ne peut pas tout mais elle peut parfois. »²⁸ Les expériences méthodologiques, les pratiques novatrices ne doivent pas rester en marge mais s'adresser à tous les élèves. Elles ne doivent pas rester la particularité de professeurs passionnés mais être partagées, appliquées au plus grand nombre.

Quatre principes simples peuvent être appliqués :

- + essayer ;
- + partager, communiquer et discuter son expérience avec des collègues ;
- + être conscient qu'il n'est pas nécessaire de tout *inventer* ;
- + faire confiance aux élèves, être convaincu de leur éducabilité.

Les manuels d'apprentissage des langues vivantes intègrent de plus en plus les notions de « centration sur l'apprenant », de « pédagogie de la tâche », d'« enseignement coopératif ou collaboratif »... et les objectifs d'un enseignement visant à « l'autonomie progressive » de l'élève. Par ailleurs, la panoplie des idées originales (par rapport à ce qui est fait habituellement dans la classe) est magnifiquement riche. Voici quelques exemples :

²⁷ Voir le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

²⁸ Propos tenus lors du colloque des « cahiers pédagogiques », du 19 au 26 août 2004. Jean-Michel Zakhartchouk est professeur de collège.

- + Diversifier les formes de travail : travail individuel, en tandem, en petits groupes, tutorat pédagogique des élèves les plus faibles par les meilleurs, etc.
- + Changer fréquemment la disposition de classe, faire entrer un équipement permettant d'utiliser régulièrement plusieurs médias (magnétoscope, lecteur de CDs ou DVD, vidéo projecteur, ordinateur avec connexion Internet, tableau interactif, etc.) en fonction des possibilités techniques et financières.
- + Multiplier les supports d'enseignement : le manuel, des documents authentiques radiophoniques, télévisuels, articles de presse, etc. ; préférer les documents récents, très actuels.
- + Proposer des activités au quotidien contribuant à *la motivation, au désir d'apprendre*, à créer *une relation vraie* avec la langue cible, à renforcer le *sentiment d'appartenance au groupe classe*, à *responsabiliser l'élève* :
 - Se saluer, faire participer (parler, écrire, dessiner, chanter, jouer, etc.) le plus possible d'élèves, encourager, laisser réfléchir...
 - Construire le cours comme une succession de tâches d'élèves. Que font les élèves ? Que font-ils quand ils ont fini ? Proposer des successions d'activités très courtes...
 - Organiser des sorties en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (exemples : suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...
 - Proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada...
 - Mettre en place de *vrais* projets où chacun doit s'impliquer pour la réussite de tous : organiser une fête en français, une rencontre gastronomique - crêpes, fromages, etc. - cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.
 - Elaborer de *vrais* documents : un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc.
 - Passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : participer sur Internet à des forums, à un « chat », un atelier d'écriture, écrire et publier un journal, etc.
 - Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).
 - Proposer régulièrement des activités « cadeaux » qui ne soient pas associées à un objectif linguistique : écouter en classe une chanson en français qui passe à la radio, visionner un clip, lire et jouer un petit poème, etc.

+ Et pour aller plus loin quand on a les moyens, le temps, l'énergie, la volonté, intégrer des éléments de pédagogies alternatives :

- Pédagogie différenciée ;
- Enseignement de matières non linguistiques en français (enseignement bilingue, la langue redevient un véhicule d'information et non l'objet même de l'apprentissage) ;
- Suggestopédie ;
- Formation en tandem ;
- Théâtre scolaire ;
- Enseignement à distance...

Les difficultés de *discipline* sont réelles. Elles disparaissent lorsque :

- la relation enseignant(e) / apprenant(e)s est construite sur la base d'un *contrat* définissant les objectifs à atteindre et les règles du jeu comportemental ;
- l'apprentissage collectif est mis en valeur ;
- les élèves sont actifs à tout moment de la classe ;
- les élèves voient le sens / la signification de leur travail et sont impliqués dans leur processus d'apprentissage.

Cependant, tous les *problèmes humains* ne seront pas toujours résolus dans la communauté scolaire. Dans ce cas, rien ne remplacera le dialogue avec les élèves concernés et le cas échéant, les sanctions, qui doivent simultanément mettre en évidence la responsabilité de l'élève dans les difficultés de déroulement normal de la classe et la possibilité pour lui / elle de réintégrer normalement cette classe.

Les *difficultés linguistiques* sont quant à elles inhérentes à l'apprentissage d'une langue. Mais c'est souvent l'enseignant(e), préoccupé(e) par l'imperfection de ses propres connaissances, qui freine l'innovation (Ils vont me prendre en défaut, voir que je ne sais pas tout, que moi aussi, je ne suis pas capable de comprendre telle ou telle chose !). Cette peur est inconfortable. C'est vrai. Et donc, l'enseignant(e) se réfugie dans les leçons bien organisées de son manuel.

Pour ne pas perdre la face devant les élèves, il faut gagner en confiance en soi. Le meilleur moyen est de faire entrer progressivement les innovations dans sa pratique quotidienne en s'inspirant d'abord de ce qui a « marché » chez les collègues puis en développant ses propres idées. Enfin il faut changer sa relation au savoir, réfléchir aux rôles de l'enseignant et des élèves dans la classe.

4. Innovation : professeurs et élèves, nouveaux métiers ?

En quelques années les missions de l'enseignant(e) se sont complexifiées et il/elle doit maîtriser un nombre de plus en plus grand de compétences et de savoir faire techniques. Etre professeur aujourd'hui, c'est être à la fois animateur, conseiller, personne ressource, gestionnaire, facilitateur, médiateur, chercheur, concepteur, vendeur, promoteur, technicien... (Arrêtez ! C'est

trop !). Antoinette Camilleri Grima et Anthony Fitzpatrick évoquent ces mutations actuelles de l'activité d'enseignement. Elles conduisent à une redéfinition du rapport au savoir, aux élèves, à l'environnement scolaire et impliquent une réflexion en profondeur sur la formation initiale et continue des enseignants.²⁹ Les auteurs démontrent l'importance de plus en plus grande de *la dimension réflexive* : « L'enseignant doit mesurer l'influence qu'il exerce sur le processus d'apprentissage. Il doit être conscient de ses convictions, attitudes, compétences et pratiques en matière d'autonomie, de ses propres expériences d'apprentissage et de son niveau d'autonomie en tant qu'apprenant. Il doit connaître les traits affectifs et cognitifs de ses élèves ainsi que leurs attitudes et compétences sur le plan de l'autonomie ». ³⁰ Antoinette Camilleri Grima ajoute : « Dans une situation d'apprentissage autonome, l'apprenant et l'enseignant sont partenaires. L'enseignant possède l'expertise en matière d'apprentissage et l'apprenant l'expertise de lui-même. »³¹

L'élève, lui aussi, doit modifier son rapport au savoir, à l'autorité, à l'éducation, à l'école, à l'apprentissage, sa motivation, sa manière de voir l'avenir, sa conception du monde, de la consommation, de la réussite, ses valeurs. L'enseignant n'est plus la personne qui sait, qui sanctionne, qui dit ce qui est vrai et faux, il est « partenaire » de l'apprentissage.

Apprendre consiste donc à définir à la fois les objectifs d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et les manières d'apprendre et il faudra sans doute s'habituer à les remettre en question, à les modifier sans cesse, à les redéfinir en fonction des mutations sociales et technologiques.

Cette capacité de réflexion et de décision, qu'elle concerne l'enseignant(e) ou l'apprenant(e) devient un des enjeux éducatifs majeurs du présent et du futur.

En guise de conclusion ?

Beaucoup de questions restent ouvertes.

Après le Cadre européen de référence et les transformations qu'il apporte dans les domaines de l'apprentissage et de l'évaluation, quelles seront les prochaines étapes ? Quelle sera la pédagogie de demain ?

Ce que l'on sait déjà, c'est que les lieux, les modes et sources d'apprentissage seront diversifiés. Il est vraisemblable également que les formes d'évaluation le seront aussi.

²⁹ Camilleri A., *Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant*, in : Camilleri G., élaboré et coordonné par (2002), *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 41-47. Camilleri Grima A., Fitzpatrick A., *Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences*, in : Camilleri Grima A. Candelier M. et autres (2003), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 57-68.

³⁰ Camilleri A. (2002), Op. cité p. 42.

³¹ Camilleri A. (2002), Op. cité p. 45.

La mise en place d'outils comme le Portfolio européen devrait se généraliser car ils facilitent la mobilité géographique et intègrent directement la notion d'apprentissage tout au long de la vie. Sans doute faudra-t-il dans l'avenir gérer des mouvements de population importants et ces outils deviendront indispensables.

Pour l'instant, les langues sont des matières scolaires. L'organisation des études par classe d'âge et l'apprentissage sur plusieurs années d'une langue de manière extensive (4 ans ou plus avec 3 heures ou moins par semaine) contredisent les principes d'une acquisition linguistique efficace. Peut-être verra-t-on se mettre en place des sessions intensives d'apprentissage avec des groupes de niveaux qui seront suivies par l'enseignement de matières non linguistiques en langue étrangère ? Peut-être l'enseignement des langues sera-t-il confié à des organismes externes à l'école qui tiendront davantage compte de la spécificité des individus apprenants ? Les recherches et expériences dans les domaines de l'enseignement des langues étrangères et des langues nationales aux migrants devraient s'alimenter réciproquement et enrichir les pratiques.

Les langues sont en concurrence. Les hommes politiques semblent défendre publiquement l'Europe plurilingue, le plurilinguisme à l'école et dans les institutions. La réalité les dément... Il y a un choix de plus en plus restreint des langues dans l'offre scolaire et deux ou trois langues dominant. Il n'est pas impossible que le futur voie disparaître complètement du système scolaire des langues qui jouaient il y a encore peu de temps un rôle important.³² De même, des lois pourraient rendre obligatoire telle ou telle langue pour des raisons politiques. Ici, l'innovation réside dans l'affirmation politique traduite dans les faits. Des campagnes médiatiques d'information - utilisant les mêmes méthodes que le monde commercial - pourraient infléchir les choix des parents.

Tout le monde n'est pas égal devant le savoir. Aujourd'hui, l'on peut dire qu'il y a encore en Europe des écoles pour riches et des écoles pour pauvres... les équipements ne sont pas uniformément disponibles. Le milieu social d'origine des élèves joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec scolaire : posséder un ordinateur, pouvoir travailler tranquille sans la télévision, être encouragé ou non à travailler, avoir autour de soi des exemples de réussite, être suivi individuellement, encouragé... L'innovation consistera peut-être à aider l'institution scolaire à trouver des solutions à ces déséquilibres.

Les évolutions technologiques ne modifient pas en elles-mêmes la relation pédagogique, elles permettent cependant d'aller plus loin dans les orientations déjà prises. Favoriser l'autonomie de l'apprenant est plus facile lorsque des outils sont disponibles pour faire vivre cette autonomie. Ce

³² A ce propos, le rapport Legendre en novembre 2003 sur l'enseignement des langues étrangères en France montre clairement la chute de l'allemand et d'autres langues comme l'italien ou le russe et la progression de l'espagnol. Le rapport complet est en ligne sur le site : <http://www.senat.fr>. Il montre aussi à quel point les parents jouent un rôle essentiel dans le choix des langues à l'école.

qui deviendra peut-être commun, c'est l'idée que tout est en mouvement et qu'une bonne idée, un système satisfaisant ne peuvent fonctionner avec succès qu'un certain temps.

Ainsi, c'est dans l'attention portée aux changements et dans la volonté d'apporter des réponses nouvelles à quelques questions que se situe l'esprit d'innovation :

- Quels sont les problèmes que j'identifie ?
- Quelles pratiques puis-je mettre en place pour améliorer la situation ?
- Avec qui vais-je parler, travailler ou partager ces pratiques ?
- Comment et avec qui vais-je évaluer mon action ?

Bibliographie

- Barbot M.-J (éd.) (1999), « *De nouvelles voies pour la formation* », Les cahiers de l'Asdifle 11.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004), *Texte et référence du niveau B2*, Didier, Paris.
- Bérard E. (1991) *L'approche communicative, théorie et pratique*, Clé International, Paris.
- Bogaards P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langues et apprentissage des langues, Hatier-Didier, Paris.
- Borg S. (2001), *La progression en didactique des langues*, Didier, Paris.
- Byram M, Beacco J.-C. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Byram M., Neuner G., Parmenter L. et autres (2003), *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Camilleri G., élaboré et coordonné par (2002), *Autonomie de l'apprenant - La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Caré J.-M., Debyser F. (1978), *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Paris.
- Caré, J.-M. (dir.) (1999), *Apprendre les langues autrement*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, Paris.
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, Paris.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V. et autres (1976), *Un niveau seuil*, Hachette-Larousse, Paris.
- Coste D. (dir.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Langues et apprentissage des langues, Didier-CREDIF, Paris.
- Crinon J., Gautellier C. (2001), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz, Paris.
- Cuq, J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier-Hatier, Paris.
- Cuq J.-P. (éd.) (2001), « *La recherche en FLE* », Les cahiers de l'Asdifle 12.
- Cuq J.-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.

- Dupuis V., Heyworth F., Leban K., Szesztay M., Tinsley T. (2003), *Face à l'avenir, les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Dumont, P. (1990), *Le français, langue africaine*, L'Harmattan, Paris.
- Garthier-Thurler (2000), *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*, Ed. ESF, Paris.
- Germain C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris.
- Germain C., Séguin H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Clé International, Paris.
- Gonnet J. (1997), *Education et médias*, PUF, Que sais-je ? Paris.
- Groux D., Porcher L. (1997), *L'éducation comparée*, Nathan pédagogie, Les repères pédagogiques, Paris.
- Groux D., Porcher L. (2000), *Les échanges éducatifs internationaux*, L'Harmattan, Education comparée, Paris.
- Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), *Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Heyworth F., Camilleri Grima A., Candelier M. et autres (2004), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Heyworth F. (2003), *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues - Etudes de cas*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Kaddouri M. (1998), *L'innovation en question*, Education permanente N°134, Arcueil.
- Legrand L. (1995), *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, Paris.
- Martinez P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris.
- Martinez P. (dir.) (2002), *Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- Meirieu Ph. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, ESF, Paris.
- Morandi F. (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan université, Paris.
- Pendax M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, F autoformation, Paris.
- Porcher L. (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Cndp, Hachette éducation, Paris.
- Porcher L. Faro-Hanoun V. (2001), *Les politiques linguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- Porcher L., Groux D. (2003) *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, Que sais-je ? 2^{ème} édition, Paris.
- Porcher L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette éducation, Paris.
- Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris.
- Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.
- Richards J.C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Richterich R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.

Robert J.-P. (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys, Paris.

Sheils J. (1998), *La communication dans la classe de langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Spaëth V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. Didier Erudition, Paris.

Quelques sites à visiter

<http://www.educsol.education.fr>, le site pédagogique du ministère de l'Education nationale.

http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Innovalos_en_france/innovalo_en_france.htm, liens directs sur les missions d'innovation pédagogique des académies en France.

<http://www.franc-parler.org>, le site portail de la communauté des professeurs de français

<http://www.lamaisondesenseignants.com>, un site d'échanges d'expériences pédagogiques.

<http://www.cafepedagogique.net>, un site d'information et d'échanges d'expériences du monde éducatif.

<http://www.form-a-com.org>, le site du projet FORMACOM.

<http://www.fdlm.org>, la revue *Le Français dans le monde*.

<http://ecolesdifferentes.free.fr>, site de présentation des écoles alternatives.

<http://lemanuel.fr.fm>, « Manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants ». Réflexions et idées pratiques sur tous les aspects du métier.