



HAL
open science

Innovation et enseignement des langues

Monique Jeanne Le Lardic

► **To cite this version:**

Monique Jeanne Le Lardic. Innovation et enseignement des langues. The Aoyama standard journal, 2008, 3, pp.327-339. hal-00454452

HAL Id: hal-00454452

<https://hal.science/hal-00454452>

Submitted on 8 Feb 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Innovation et enseignement des langues.

LE LARDIC, M.J. Innovation et enseignement des langues. The Aoyama standard journal, vol. 3. 2008, p. 327-339. ISSN 1880-6430

L'innovation en général et dans le domaine de l'enseignement des langues en particulier, est un sujet aisément polémique car ce concept, simple en apparence, recouvre en fait différentes attitudes et prend des formes diverses. Il sera donc utile dans cet article de commencer par en cerner le sens à travers un éclairage porté sur les définitions qui sont données par des spécialistes. Nous verrons quels seront ses points communs et donc, ce qui ressort de ses caractéristiques les plus essentielles. Cela nous conduira à dégager les conditions de son émergence ainsi que de son existence. Nous aborderons ensuite les possibilités de son transfert, puis les traces de l'innovation. Dans quelle mesure l'innovation peut-elle induire des changements dans l'enseignement des langues? C'est ce que nous nous proposons de déterminer.

Nous parlerons ici essentiellement de postures professionnelles enseignantes et nous ne nous arrêterons pas sur les exemples de pratiques pédagogiques innovantes.

Quelles sont les caractéristiques et les conditions d'émergence de l'innovation?

Le croisement des définitions reprises et commentées par Peraya D. et Jaccaz, B. (2004), permet de faire apparaître les constituants de l'innovation et de voir quelles circonstances conditionnent son apparition.

L'innovation est une démarche, un processus de changement. Elle est introduite en réponse à une situation perçue comme insatisfaisante, problématique, ou à des pratiques qui sont jugées inadaptées ou encore à un dysfonctionnement, il s'agit toujours d' "une action intentionnelle développée pour faire face à une difficulté" (Le Guen, 2002). Elle a pour but l'amélioration de la situation : "Toute innovation résulte d'une prise de conscience du fait que les pratiques antérieures ne

sont plus adaptées aux conditions actuelles” (Narcy, 1980).

Le constat de dysfonctionnement ou l’insatisfaction de la situation ne proviennent pas systématiquement d’une identification claire des besoins. Il n’y a pas nécessairement à l’origine de l’innovation d’analyse approfondie des problèmes. De Ketele (2002) la définit plus largement comme “le surgissement d’un inédit souhaitable et possible.”

Elle est liée à un contexte et n’est pas circonscrite aux niveaux institutionnels, décisionnels, elle apparaît dans des contextes plus limités. Elle peut donc être mise en oeuvre par un enseignant seul, par rapport à sa situation d’enseignement, en apportant par exemple du nouveau dans ce qu’il faisait habituellement même si ce n’est pas nouveau pour un autre contexte.

C’est une forme de rupture par rapport aux habitudes et à la routine. Elle est “en opposition à l’existant, à l’habituel, à l’établi” (Cros, 2002).

Ce changement complexe suit une démarche active. Cependant elle a aussi un caractère aléatoire : “L’innovation est un processus avec ses zones d’incertitude, elle est plus livrée à l’imprévisible ” (Cros, 1997). C’est un processus non linéaire, qui comprend des périodes d’avancée, d’arrêts, de reculs, d’essai-erreur, de retours d’expérience, d’abandon à un stade plus ou moins avancé ou de succès. Les effets ne s’inscrivent pas dans la durée et ne constitue qu’une étape dans une démarche itérative : “C’ est un processus dont le résultat doit être considéré comme provisoire, une étape momentanément adaptée au contexte mais ne faisant que précéder la prochaine innovation” (Boiron, 2005).

Elle comporte une prise de risques dans la mesure où elle se distancie de ce qui est établi, des règles, des pratiques routinières et ce quelle que soit l’origine de l’innovation, qu’elle soit initiée par l’institution, par un individu ou par un groupe. Elle représente en ce sens un défi puisqu’elle propose une rupture par rapport à l’habituel. Elle peut provoquer des conflits, générer des tensions puisqu’elle oppose des façons d’appréhender la réalité, d’expliquer les problèmes, d’y réagir, d’y répondre. Elle s’apparente à une “aventure” si on considère que les raisons de s’engager dans l’innovation ne sont pas toujours circonscrites et que les

étapes qu'on va suivre ne sont pas planifiées à l'avance. "L'innovation a une visée mais elle est aventure et ne sait pas où elle va aboutir : elle n'est pas faite de calculs planifiés" (Cros, 1997). Au départ, il y a une volonté de changer une pratique, une situation : "C'est un changement volontaire, conscient, intentionnel et délibéré" (Cros, 2002). Elle se construit ensuite à partir de ce qui est perçu intuitivement comme souhaitable et faisable sans étude des tenants et des aboutissants de l'action. La mobilisation des réflexions issues de la pratique, des résultats de l'expérience, des connaissances accumulées au cours des lectures, des discussions et des échanges entre praticiens sont les points de départ de l'innovation.

De ce fait, il est souvent difficile de décrire avec précision ce qui a conduit à démarrer une innovation, d'expliquer le cheminement, la réflexion et de décrire les étapes suivies, d'explicitier les résultats attendus. Il est tout aussi difficile de prévoir les directions qu'elle va prendre. "L'innovation n'est pas un projet...Le projet contient une programmation, une planification (...) et même une évaluation finale. L'innovation n'a pas de planification, n'a pas de programmation" (Cros, 1997).

Pour que l'innovation et les pratiques innovantes soient mises en oeuvre et pour qu'elles durent malgré leur caractère aléatoire et incertain, il faut qu'un certain nombre de paramètres soient réunis. C'est ce que nous allons examiner dans la partie suivante.

Quelles ont les conditions d'existence de l'innovation ?

Les éléments qui vont conditionner la mise en oeuvre et la durée d'une innovation varient selon son origine et son ampleur. Nous pouvons cependant retenir quelques éléments essentiels à sa réussite : l'autonomie de l'enseignant, le soutien de l'institution, une posture réflexive chez les enseignants, un accompagnement de l'innovation.

L'autonomie de l'enseignant au sein de l'institution, autonomie "qui lui est accordée ou qu'il s'accorde à lui-même" (Cros, 1997), est un des paramètres prioritaires, en effet sans un certain degré d'autonomie il n'est pas possible de

prendre l'initiative du changement et de prendre les risques qui l'accompagnent. C'est dans cette marge d'initiative que peuvent naître les innovations.

Le choix de l'action susceptible d'apporter une réponse au problème perçu est large et comprend une prise de risque importante. Avant d'entreprendre une innovation, De Ketele (2002) propose d'utiliser un outil d'aide à la prise de décisions préalablement à l'action. C'est une série de quatre questions regroupées dans un modèle nommé "modèle IRPV". Les réponses à ces questions visent à vérifier si l'innovation entreprise est souhaitable, inédite et possible.

1- Idéal : "Pensez-vous que personnellement, dans l'absolu, cette action soit souhaitable?"

2- Réalisé (déjà) : "Personnellement vous arrive-t-il de mettre en oeuvre cette action?"

3- Possible : "De votre point de vue personnel, pensez-vous que mettre en oeuvre cette action soit possible?"

4- Volonté : "Si l'on vous le demandait, est-ce que vous voudriez bien mettre en oeuvre cette action?"

Ce modèle d'aide à la mesure des conditions de réussite d'une action innovante est particulièrement effectif avec des enseignants parce qu'ils sont des acteurs de terrain : "Les enseignants raisonnent plus à partir d'actions à mettre en oeuvre qu'à partir d'objectifs à atteindre" (De Ketele, 2002).

Les moyens requis et la levée des contraintes humaines et matérielles varient grandement selon que l'innovation est initiée par les instances décisionnelles dans le cas de réformes ou qu'elle est issue de l'initiative d'un seul enseignant, d'une équipe d'enseignants. Plus l'innovation est complexe et implique de moyens plus le soutien de l'institution est nécessaire. Nous pouvons donc le considérer comme un facteur de réussite. Ce soutien de l'institution peut prendre différentes formes. Il peut se manifester par la mise à disposition de moyens matériels mais aussi par la marge de manoeuvre que l'institution accorde aux enseignants. La mise en place d'un espace, dans lequel les enseignants engagés dans l'innovation présentent,

expliquent et partagent leurs choix, leurs interrogations, leurs expériences, signale une volonté de soutien de l'institution.

Il est possible de tracer les caractéristiques communes des établissements dans lesquelles les actions dites innovantes émergent et peuvent se développer, Dans ces établissements, les enseignants ont pris conscience des transformations et des évolutions de leur public. Ils ont choisi d'agir en commun et en concertation. Ils participent à une dynamique de changement et y sont encouragés par "... une attitude encourageante et incitante ou du moins bienveillante de la direction à l'égard de l'innovation" (Kaddouri, 1998). L'innovation bouleverse les habitudes et elle est "provocante" mais elle doit en même temps être admise pour s'insérer dans un contexte : "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" (Boiron, 2005).

Les postures professionnelles qui favorisent les pratiques novatrices sont des lignes de conduite communes chez un grand nombre d'enseignants aujourd'hui. Elles se manifestent dans la réflexion sur l'action, la communication autour des expériences, leur mutualisation, la centration de l'enseignement sur l'apprenant et la réflexion didactique.

L'analyse des pratiques d'enseignement en particulier, conduit l'enseignant professionnel à s'interroger sur son action, à identifier les problèmes, à prévoir des remédiations. Il se comporte comme un novateur plutôt que comme un exécutant : "Le professionnel est au contraire un des moteurs de l'innovation. Confronté à des problèmes, il se met en quête de solutions nouvelles, se forme, expérimente, réfléchit sur sa pratique et ses outils de travail" (Gather-Thurler et Perrenoud, 2002). Il est alors enclin à mettre en place un type de démarche qui peut prendre la forme d'une recherche-action : "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" (Boiron, 2005). On

retrouve dans cette définition les particularités de la posture réflexive. Cette posture est au coeur de l'innovation : " L'innovation, c'est avant tout penser au sens fort du terme, entamer une réflexion sur ce qui se produit dans la classe, se poser la question de savoir si c'est profitable ou non et, le cas échéant, s'interroger sur ce qu'il faut changer, en tenant compte de tous les facteurs qui affectent la relation éducative" (Pontecorvo, 2002). Le caractère hasardeux que revêt ce processus suppose, pour qu'il ne s'apparente pas à un "bricolage", qu'il soit accompagné par une attention et un travail de réflexion sur les obstacles, les avancées, sur le cheminement : " L'innovation est une démarche qui requiert l'observation, l'analyse, la rectification et la réorientation, en se gardant des jugements a priori, des grilles d'évaluation préétablies. Dans l'innovation, il y a toujours une part d'incertitude, une marge d'aléatoire et d'expérimentation" (Costa-Lacoux, 2002). Il en va de même quand l'expérimentation d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement se met en place. Comment peut se faire la conduite de l'expérimentation?

Les avis diffèrent quant au choix entre pilotage et accompagnement de l'innovation. On parlera de "pilotage" quand une personne ou un groupe de personnes prennent en charge la conduite de l'innovation et assurent qu'elle suit la direction prévue. " L'accompagnement " vise plutôt l'acceptation des changements. Elle est facilitée par des propositions de participation, des explications des objectifs et des contraintes. La mise en place d'un lieu de communication et d'échanges autour de l'innovation en est une forme. L'accompagnement est plutôt ponctuel alors que le pilotage devrait commencer en amont quand on lance l'innovation et être continu. Il faut envisager le degré de complexité de l'innovation quand on fait ce choix. Particulièrement quand elle est liée aux TICE, elle requiert un pilotage du fait de l'implication de nombreux acteurs, appartenant à des domaines professionnels éloignés et qui doivent travailler ensemble, ce qui complexifie la situation. "Pour bien piloter ces innovations (liées au TICE), il faut en connaître les fondements mais aussi être près du terrain, être prêt à accompagner les acteurs afin qu'ils définissent eux-mêmes leurs objectifs et contraintes..." (Peraya et Viens, 2006)

Il nous semble que la démarche d'ingénierie pédagogique mis en oeuvre pour l'élaboration d'un dispositif de formation peut s'appliquer à l'innovation quelle que soit son ampleur.

Nous pouvons en retenir les deux phases qui entourent la construction et l'élaboration du dispositif : le diagnostic et le design. La phase de diagnostic sert à identifier les fondements du projet et les objectifs visés, à prendre en compte les caractéristiques des acteurs impliqués, du terrain, les ressources et les contraintes humaines et matérielles. La phase de design sert à déterminer les objectifs pédagogiques, la forme du dispositif, la méthode privilégiée et les outils et supports.

Cette démarche, si elle est appliquée pour la mise en place d'un dispositif innovant, sera itérative pour des raisons inhérentes à ce type de projet et pour répondre aux limites qu'imposent la variété des conceptions des acteurs, la variabilité des conditions du terrain au cours de la construction et de l'élaboration. "L'innovation n'est jamais donnée au départ. Elle est un construit qui s'élabore, comme un objet composite, par une série de compromis entre de nombreux acteurs qui partagent à la fois des intérêts différents" (Pelletier, 1994). Notons ici que dans le cas d'innovation de moindre ampleur, il serait intéressant que l'enseignant ou les enseignants l'intègrent dans leur réflexion comme un guide tout en étant attentif pour ne pas s'enfermer dans un processus rigide.

Pelletier (1994) indique les limites de la conduite de l'innovation "Piloter une innovation n'est pas une simple démarche technique et rationnelle (...) Piloter une innovation, c'est naviguer dans un univers de complexité et dans une aventure dont les règles ne sont pas claires."

Afin de maintenir une dynamique de changement et d'appuyer les efforts des enseignants, il est important de favoriser la circulation des pratiques innovantes. Compte-tenu de ses particularités : complexité, caractère aléatoire, contextualisation, est-il possible de diffuser une innovation, de la faire connaître et éventuellement de la rendre pérenne? Certaines conditions sont retenues par Narcy (2005) pour les innovations d'ampleur importante : "...en l'absence de tout outil de suivi et de toute référence scientifique solide, les innovations peinent à se

maintenir.” Cependant pour les innovations de moindre ampleur, il faut envisager autrement la problématique du transfert de l’innovation.

Peut-on transférer l’innovation?

La diffusion des informations et des expériences permettent de faire comprendre ce qui est fait et incitent d’autres enseignants à tenter ces expériences, à les adopter, les étendre. Ce transfert semble plus probable quand il se fait par l’échange entre praticiens. Les innovations qui sont promues ou imposées par les instances décisionnelles, au niveau du gouvernement dans le cas de réformes ou de la direction des établissements, peuvent être perçues comme décalées par rapport à la réalité du terrain, perdre leur sens et ne jamais atteindre leurs objectifs : “On mesure aujourd’hui les limites d’une innovation venue d’en haut. Leurs auteurs proposent, les praticiens disposent et ont le pouvoir de diluer, dénaturer, voire réduire à néant les structures, programmes ou méthodes les mieux pensées” (Perrenoud, 1999).

Faire la publicité des dispositifs innovants, faire partager les pratiques innovantes ne garantit pourtant pas leur diffusion. Perrenoud (1999) aborde ce transfert par une question, dans son article : “L’innovation toujours recommencée...ou peut-on apprendre de l’expérience des autres?” Il note, comme nous l’avons signalé plus haut parmi les éléments composant l’innovation, la rationalisation problématique de ces expériences : “...du point de vue de l’émetteur, il est difficile de rendre compte de pratiques qui présentent une certaine opacité, qui relèvent en partie du pré-réfléchi, de l’intuitif, du faiblement rationnel, autant de facettes qui rendent laborieuses et coûteuses l’explication des façons de faire ce que l’on fait; si bien qu’on ne rend jamais compte de l’entier d’une pratique innovante.” Transférer une innovation ne signifie pas la reproduire, la calquer pour la faire exister dans son propre contexte, Il ne peut pas y avoir de diffusion sans altération, sans transformation. Rappelons qu’il n’y a d’innovation que par rapport à un contexte donné : “Une innovation ne se transpose pas sans recommencement, donc sans une nécessaire transformation où tous et chacun doivent réinventer, pour leur

propre bénéfice, une nouvelle façon d'oeuvrer, ensemble, dans un espace reconstruit" (Pelletier, 1994). C'est ce que soutient aussi Brodin (2002) qui ajoute l'importance d'une formalisation des pratiques innovantes "...en les formalisant elles deviennent communicables et peuvent être reprises par d'autres, au prix d'adaptations aux contextes particuliers qui rendent possible le "transfert" de l'innovation."

Cette communication autour de l'innovation dans l'enseignement se heurte à deux obstacles importants. En premier lieu, la valorisation encore trop importante des savoirs théoriques dans la formation des enseignants qui ne donnent pas au mode de transmission du savoir, à la didactique et à la pédagogie, la place qui leur revient : "La formation des enseignants évolue, mais elle se caractérise encore par une estime et une place démesurées accordées aux savoirs savants à "transmettre" et un égal déni des savoirs didactiques et surtout pédagogiques". (Perrenoud,1999). En second lieu, le rapport des enseignants au savoir qui regarde avec suspicion non seulement les savoirs issus de la recherche mais aussi les savoirs issus de la pratique : "D'une part, les enseignants ont une assez courte formation en sciences humaines et sociales ; ils n'accordent pas à la recherche en éducation plus de poids qu'à leur propre opinion ; d'autre part, et c'est encore plus troublant, ils ne donnent pas aux savoirs d'expérience des autres praticiens davantage de valeur qu'aux savoirs "savants" des chercheurs" (Perrenoud, 1999)

Le transfert de l'innovation ne dépend-il pas alors des traces qu'elle laisse? Ce transfert se ferait alors par "contagion". Ces traces pourraient se trouver non seulement dans les écrits décrivant et analysant les pratiques innovantes mais surtout dans l'impact qu'elles ont sur l'évolution des pratiques d'enseignement. En ce sens l'innovation se signale avant par une conduite du changement.

Quelles sont les traces de l'innovation?

L'impact de l'innovation peut se mesurer par l'émergence de nouvelles postures professionnelles dans les domaines de l'enseignement et par l'installation

de pratiques qui se démarquent des pratiques traditionnelles. Nous proposons ici quelques exemples de leur mise en oeuvre et de leur application.

Dans les pratiques pédagogiques, on peut noter une implication plus grande des apprenants grâce à la mise en place d'une auto-évaluation régulière ou encore un encouragement à l'autonomie des apprenants.

Dans la réflexion didactique, cela se marque par une réflexion sur les fonctions et les formes de l'évaluation ou un travail d'élucidation des composantes de la culture éducative du contexte dans lequel on exerce.

Dans les postures professionnelles, la participation à des groupes de recherche se développe. Un plus grand nombre d'enseignants s'engagent dans une démarche de "recherche-action" et dans une analyse des pratiques professionnelles.

Dans les relations professionnelles, la collaboration avec les collègues pour l'élaboration des séquences pédagogiques augmente. Les enseignants participent aux échanges dans des réseaux d'enseignants. Le développement des réflexions sur le rôle et le métier d'enseignants est encouragé

Ces traces de l'innovation se trouvent aussi dans le partage des savoirs, en réponse à l'isolement que ressentent les enseignants. On les retrouve dans les sites d'enseignants, les rencontres pédagogiques, les espaces numériques de travail pour la mutualisation des expériences, les classes virtuelles.

L'innovation contribue à la promotion des conduites de changement. Pour que les enseignants s'y investissent et se l'approprient, il est nécessaire que la capacité à innover s'inscrive dans les compétences professionnelles de l'enseignant. Il faut que cette capacité soit au coeur de la culture éducative et de la culture didactique. L'innovation dans l'enseignement est une façon de travailler et d'enrichir continuellement sa pratique de recherches et d'expérimentations. La complexification du métier d'enseignant, l'évolution rapide des publics et de leurs besoins exigent des enseignants qu'ils soient capable d'adopter des postures qui bousculent les habitudes, interrogent les certitudes et repensent les pratiques.

L'innovation est alors une des composantes du métier d'enseignant et de ce fait doit donner lieu à une formation. En éducation, elle fait déjà partie de certaines formations diplômantes mais elle est trop souvent centrée sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement impliquant ainsi que les innovations pédagogiques sont avant tout technologiques. Le développement de la capacité à s'interroger sur ses pratiques et la mise en place d'une analyse réflexive devraient être au centre de la formation des enseignants innovateurs.

Références

Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004) Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». In *Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (pp. 283-289).

Le Guen, M. (2002) Un enjeu pour l'innovation scolaire. In *Evaluer les pratiques innovantes*. (pp11-14) Paris. CNDP.

Narcy, J-P. (1980) *Représentation, apprentissage et supports multimédia*. COSTECH. Université de technologie de Compiègne, France. Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie, Sèvres, (Revue)

De Ketele, J.M. (2002) L'évaluation *de et dans* l'innovation. In *Evaluer les pratiques innovantes*. (pp 35-42). Paris. CNDP

Cros, F. (2002) L'innovation en éducation : topiques et enjeux. In Alter, N. (dir). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La découverte (pp 213- 240)

Cros, F. (1997) "*De l'innovation au changement*" Journée académique du 2 avril 1997. INRP.

Boiron, M. (2005) *L'innovation en question(s)*. FDM. Janvier-février 2005 - N°337

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

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (1999) Contribution à la synthèse du Séminaire " *Transférer l'innovation* ", Académie de Paris, Lycée Ravel, 17 février 1999.

Costa-Lascoux, J. (Juin 2002) Propos sur l'innovation. Repères n°8. Cellule Innovation. Académie de Rouen.

Pontecorvo, C. (Juin 2002) Propos sur l'innovation. Repères n°8. Cellule Innovation. Académie de Rouen.

Peraya, D. et Viens, J. (2006). TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr. In T. Karsenti et F. Larose (dir.). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques* (pp. 15-60). Québec: PUQ.

Pelletier, G. (1994) Piloter une innovation ou l'art de gérer l'inutile. Conférence présentée aux *2èmes Journées du savoir vert* de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche tenues à La Saline Royale d'Arc et Senans les 26 au 29 septembre 1994.

Brodin, E. (2002) Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes, *Alsic*, vol. 5, n° 2. (p.149-181)

Perrenoud, P. (1999) L'innovation toujours recommencée...ou peut-on apprendre de l'expérience des autres? Université de Genève. Séminaire de Paris, Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation de l' Université de Genève

