



HAL
open science

**Que fait l'innovation à la didactique des langues ?
Eléments d'histoire notionnelle pour une réflexion (très)
actuelle**

Marc Debono

► **To cite this version:**

Marc Debono. Que fait l'innovation à la didactique des langues ? Eléments d'histoire notionnelle pour une réflexion (très) actuelle. Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, 2016, 57, pp.29-51. hal-01565189

HAL Id: hal-01565189

<https://hal.science/hal-01565189>

Submitted on 12 Nov 2017

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.

**Que fait l'innovation à la didactique des langues ?
Éléments d'histoire notionnelle pour une réflexion (très) actuelle¹**

Marc Debono
EA 4246 PREFics-DYNADIV
Université François-Rabelais de Tours, France
marc.debono@univ-tours.fr

1. Du progrès à l'innovation : une évolution historique récente et significative

¹Ce texte a bénéficié d'un travail conjoint avec mes collègues V. Castellotti et E. Huver, ainsi que de leurs perspicaces relectures. Qu'elles en soient ici remerciées.

Le bornage temporel proposé dans l'appel à communication du colloque qui a donné lieu à cette contribution² apparaît tout à fait propice à une problématisation introductive du thème de l'innovation (pédagogique, en didactique des langues – DDL désormais – en l'occurrence) par une comparaison avec l'idée de progrès. On peut en effet considérer que c'est au début du XVII^e siècle (avec l'œuvre de F. Bacon) qu'apparaissent dans le monde occidental les ferments de ce que d'aucuns appelleront plus tard une « idéologie du progrès » ou « religion du Progrès », idéologie bientôt mondialisée. Si cette idéologie ou croyance en « la marche en avant du genre humain vers la lumière » (Hugo 1951 [1862] : 72) connaît ses temps forts aux XVIII^e et XIX^e siècles, la critique du progrès commence à prendre une certaine ampleur dès après les grandes catastrophes du XX^e siècle (l'historique propos de Valéry en 1919 sur le caractère désormais « mortel » des civilisations se poursuit dans sa critique d'une conception purement quantitative du progrès³), si bien que les philosophes D. Bourg et J.-M. Besnier se demandaient au début de notre siècle *Peut-on encore croire au progrès ?* dans un ouvrage faisant le point sur cette « ère du soupçon » : plus précisément, « la question n'est plus de savoir si l'on peut croire au progrès, mais s'il est encore possible d'y croire » (Bourg et Besnier 2000 : 5). Le soupçon resurgit actuellement avec force en ces temps d'inquiétude écologique : à titre d'exemple, le mouvement de la « décroissance », fondé entre autres sur les analyses de J. Ellul (dont il sera question plus bas) et popularisé en France par l'économiste S. Latouche (2006 et 2013), tente de remettre au cœur du débat politique, économique et écologique cette tradition sceptique, qui n'a jamais réellement disparu du paysage⁴.

²Colloque international de la SIHFLES 2016, « Innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères : perspective historique (XVI^e-XXI^e siècles) », université d'Algarve, Faro, 7-8 juillet 2016.

³« Je me suis essayé autrefois à me faire une idée positive de ce que l'on nomme progrès. Éliminant donc toute considération d'ordre moral, politique ou esthétique, le progrès me parut se réduire à l'accroissement très rapide et très sensible de la puissance (mécanique) utilisable par les hommes, et à celui de la précision qu'ils peuvent atteindre dans leurs prévisions. Un nombre de chevaux-vapeur, un nombre de décimales vérifiables, voilà des indices dont on ne peut douter qu'ils n'aient grandement augmenté depuis un siècle » (Paul Valéry, « Propos sur le progrès », 1929, cité par GRINEVALD, Jacques. « Progrès et entropie, cinquante ans après ». In : BOURG, Dominique & BESNIER, Jean-Michel (dir.) (2000). *Peut-on encore croire au progrès ?*. Paris : PUF, p. 220.

⁴On remarquera que la critique économique-écologique du progrès se fait toujours au nom du politique (redéfinir un projet de société), ce qui n'est pas anodin : le problème que pose aujourd'hui l'omniprésence de la notion d'innovation étant celui de la dépolitisation qu'elle contribue à installer (*cf. infra*).

L'envahissement actuel des champs politique, économique et scientifique par l'idée d'innovation ne doit néanmoins pas conduire à une trop hâtive confusion : le concept *politique* de progrès (comme projet politique, nécessitant délibération) se distingue de la notion d'innovation, principalement comprise dans un sens *économique*. Si l'on essaie de camper à grands traits cette nécessaire distinction, on pourrait dire que l'idée de progrès relève d'un optimisme sociétal, percevant le temps et l'histoire de manière linéaire et cumulative : il s'agit pour l'homme de se rendre « maître et possesseur » de l'histoire, grâce à la Science, aux sciences et d'améliorer ainsi toujours un peu plus la condition de l'homme. Cette conception historique optimiste d'un temps « constructeur » est toujours reliée à une dimension politique : il y a constante délibération sur le progrès, et sa critique se fait au nom du politique (on critiquera le décalage entre les idéaux progressistes annoncés et la réalité des faits, par exemple). Or, avec l'innovation, cet optimisme historique, qui inscrivait le progrès dans une idée politique, disparaît, s'étiolle : l'innovation sert aujourd'hui largement de mantra idéologique un peu creux, sans que le projet politique qui se trouve derrière soit bien clair (l'éternelle « croissance » ?), ce qui est sans doute pire, de par la dépolitisation⁵ et l'instauration d'un règne de la nécessité par ce « mot d'ordre » (*watchword*, Bontems 2014 : 53). Ou peut-être que ce « projet » est si évident qu'il n'est pas nécessaire de le rappeler : projet de subordination du politique à l'économique, du progrès à l'innovation.

⁵Nous verrons en conclusion de cette contribution que la dépolitisation du champ de la DDL que l'idée d'innovation a entraînée peut être considérée comme problématique.

Prenons un exemple caractérisé de cet implicite, de ce non-dit significatif : la stratégie « Europe 2020 » de la Commission européenne (2010) – qui vise à remplacer celle de Lisbonne – a pour objectif de développer une croissance « intelligente, durable et inclusive » et pour ce faire préconise le développement d'« une économie fondée sur la connaissance et l'innovation ». L'innovation fait donc partie des « piliers » de cette orientation européenne, l'objectif étant de développer une « Union de l'innovation » à l'horizon 2020⁶. Or, dans le document qui établit ce programme (Commission européenne 2010), on trouve 300 fois le mot « innovation » (ou l'un de ses dérivés) en moins de 40 pages⁷, sans qu'une seule définition en soit donnée. Autre exemple allant dans le même sens, vécu celui-ci : lors d'une réunion d'information sur les orientations à venir d'une université française, un président d'université proposait récemment à ses collègues enseignants-chercheurs de prévoir 5 % d'innovation à ajouter à l'offre formative actuelle. À la question légitime d'un collègue sur ce qui était entendu ici par « innovation », la réponse en forme de tautologie ne s'est pas fait attendre : « du nouveau » (la gêne, de part et d'autre, était palpable).

Dans ses usages actuels, l'innovation n'est donc pas un concept, mais une idée insaisissable, plastique et qui – sans doute – est en partie utilisée pour cette raison même. « De quoi l'innovation est-elle le nom ? », se demandait le philosophe des techniques V. Bontems dans un article de 2014 : il semble qu'elle soit le nom de la technicisation et de l'économisation, et ainsi, d'une forme de réduction technico-économique de la notion de progrès : un « progressisme sans progrès »⁸, c'est-à-dire sans dimension politique, délibérative.

⁶« 'Une Union pour l'innovation' vise à améliorer les conditions-cadres et l'accès aux financements pour la recherche et l'innovation afin de garantir que les idées innovantes puissent être transformées en produits et services créateurs de croissance et d'emplois » (Commission Européenne 2010 : 6).

⁷Ce décompte lexicométrique est tiré de l'article de V. Bontems (2014 : 39).

⁸Expression utilisée par le philosophe M. Foessel lors des *Rencontres de Pétrarque* de 2016 (conférence-débat intitulée « Débattre ! Dépasser la crise du progrès » : <http://www.franceculture.fr/emissions/les-rencontres-de-petrarque/debattre-depasser-la-crise-du-progres>).

Ainsi, le terme plastique d'innovation finit, au cours du XX^e siècle par remplacer celui de progrès : plus précisément, il se détache de sa ramification politique liée à l'idée de progrès (Machiavel, Bacon, etc.⁹) pour ne se rattacher qu'aux branches économiques – 1942 étant à cet égard une date charnière, avec la publication du *magnum opus* de J. Schumpeter qui va servir de fondement à cette vision de l'innovation (j'y reviendrai). En remplaçant l'image traditionnelle de la science et du progrès par celle de l'innovation perpétuelle, on dépolitise donc la perspective, pour entrer dans l'ordre des nécessités qu'est celui de la technique et de l'économie (*cf. infra*). L'effervescence des innovations techniques aux XIX^e et XX^e siècles nous a progressivement conduits à une forme de soumission au règne de la technique (entendue dans un sens large, ne se réduisant pas aux « outils » : *cf. infra*), elle-même inséparable de la croissance économique. Cette réduction considérable de notre rapport au monde, et, risquons le mot avec M. Blay, de notre *existence* (*cf. L'existence au risque de l'innovation*, 2014), me semble toucher également le secteur de la DDL : l'idée que je vais esquisser ici est que cette orientation « vers le nouveau-meilleur » tient pour beaucoup au rapport peu questionné que la DDL entretient, dans son histoire récente, avec la notion de technique, elle-même liée à des considérations économiques. Or, il n'est pas possible d'éclairer cette relation, ainsi que les enjeux politico-économiques considérables dont elle est porteuse, en faisant l'économie d'une réflexion historique et épistémologique. Aussi, il semble de peu d'utilité de se cantonner à une *sociocritique de l'innovation* (et du progrès), qui, même si elle est absolument nécessaire (et déjà largement menée), n'est pas suffisante pour comprendre *ce que fait* l'innovation à la DDL aujourd'hui.

2. Survalorisation de l'innovation, luttes contre les traditions : une vision historique « naïve »

On peut avancer que l'ancrage progressiste du « projet moderne » entraîne une survalorisation de l'innovation, laquelle se retrouve assez nettement en DDL, avec son corollaire ou « négatif » (photographique) inévitable : les nombreuses « luttes contre la tradition ». Pour ne citer que quelques-unes de ces « luttes » (aux conséquences parfois violentes) que j'ai eu l'occasion d'observer, de près ou de loin :

⁹Voir sur ce point Bontems, 2014 et en particulier le paragraphe « The forgotten origins of reflection on innovation : Machiavelli and Bacon », 42-45.

-
- la dévalorisation de la « méthode chinoise », jugée trop traditionnelle et « en retard » par rapport aux approches communicatives « modernes » dans certains contextes d'enseignement universitaires du français¹⁰, et plus largement le rôle de « repoussoir » que joue – en DDL et plus largement dans le domaine éducatif – l'évanescence « pédagogie traditionnelle »¹¹,
 - l'étonnante lutte contre le « cours magistral » à laquelle se livre sans vergogne l'université française depuis quelques années, au nom d'une conception de la « passivité » de l'étudiant/apprenant relevant d'un allant de soi pour le moins surprenant,
 - ou encore le rapport ambigu entretenu par beaucoup d'enseignants avec le manuel de langue, entre dénonciations d'un instrument archaïque empêchant le progrès pédagogique, ou au contraire louanges d'un vecteur essentiel d'innovations pédagogiques.

L'historien sait bien que de telles oppositions entre innovation et tradition relèvent d'une forme de « naïveté » dans la compréhension de l'histoire de l'enseignement des langues :

On sait ce qu'il en est de ces téléologismes naïfs par lesquels l'histoire de l'enseignement des langues se scande en étapes obligées, et toujours les mêmes, depuis les siècles obscurs représentés par la méthode grammaire-traduction (comme si cette méthode était absente des pratiques d'aujourd'hui), jusqu'à l'apothéose contemporaine [...] (Vigner 2012 : 85).

Très « agissante » en DDL, cette naïveté est bien évidemment à relier à l'ancrage progressiste du projet moderne, et au rapport à la technique et à l'économie que celui-ci induit : peu discutés, ces « héritages » me semblent néanmoins mériter cette discussion.

¹⁰Voir sur ce point Bel & al. 2013, ou encore Mao & Huver 2015 : « Le recours à la notion de tradition participe alors d'une hiérarchisation des relations entre la Chine et la France où cette dernière considérée comme 'puissance éducative innovante' a pour rôle de 'diffuser ses innovations' » (Mao & Huver 2015 : 199).

¹¹P. Meirieu à propos de l'ouvrage de Jean Houssaye sur *La pédagogie traditionnelle* (2014, Paris : Éditions Fabert) affirme par exemple qu'il « est l'un des très rares [ouvrages] à s'intéresser à ce qui fait fonction de 'repoussoir' pour bien des militants pédagogiques, en particulier depuis l'émergence, au début du XX^e siècle, de 'l'Éducation nouvelle'. Jean Houssaye se reconnaît, d'ailleurs, largement dans l'Éducation nouvelle et avoue avoir été un des pourfendeurs de la 'pédagogie traditionnelle' sans la définir toujours précisément ni expliciter suffisamment à quelles doctrines et à quels auteurs il faisait allusion » (2014 : n.p.).

3. Innovation et Technique : nécessité vs choix

On ne peut donc parler d'innovation sans évoquer la détermination du monde actuel – et de la DDL pour ce qui nous intéresse ici – par la technologie, ou plutôt par ce que certains penseurs du siècle passé ont appelé la « Technique » (avec ou sans majuscule) : non dans un sens réducteur à l'ensemble des techniques disponibles (« outils techniques » utilisés pour l'enseignement bien sûr – du Français fondamental au Tableau Blanc Interactif / TBI, mais aussi « techniques méthodologiques » – SGAV, analyse des besoins¹², approches par les tâches, etc.), mais dans le sens large de « mode de rapport au monde » instrumental et utilitariste, où la recherche d'efficacité prime sur toute autre chose. C'est cette recherche qui caractérise la technique moderne pour J. Ellul, penseur français peu connu en France, qui écrit son livre séminal en 1954 (*La Technique ou l'enjeu du siècle*), la même année où Heidegger publie son fameux essai sur « La question de la technique » : la définition heideggérienne de la technique comme « arraisonement » (soumission de la nature au principe de raison) rejoint, en partant de bases sensiblement différentes, la critique de l'utilitarisme technicien par J. Ellul. Dans ce cadre théorique, l'innovation devient une conséquence ou une « expression » de ce rapport au monde qui caractérise la modernité technicienne : « Le monde 'moderne' est sans doute 'déterminé' par la technologie : l'innovation n'est rien d'autre qu'une de ses expressions essentielles, son 'langage' à l'égard de la nature » (Cros 1993 : 15).

Ce « langage » s'exprime pleinement et de manière foisonnante en DDL dès avant sa constitution en discipline dans les années 70, mais de manière de plus en plus marquée ces dernières années. Citons, pêle-mêle, quelques exemples plus ou moins actuels : les toujours « nouvelles » TICE, les perspectives méthodologiques actionnelles ou co-actionnelles, la didactique « émergentiste » ou « cognitive », la créativité en classe de langue, etc. Il est donc possible de lire cette course à l'innovation qui semble caractériser l'histoire moderne du champ de l'enseignement des langues étrangères (et s'accélérer de manière exponentielle) comme une conséquence directe de son inscription (ancienne, voire initiale) dans un paradigme techniciste.

¹²« Nous sommes en présence du développement d'une technologie des besoins » (Richterich 1979 : 54), cité par Castellotti, sous presse.

Science et technique allant de pair (ou plutôt la conception actuellement dominante de la science *est* technique – au sens large évoqué *supra* –, « technoscience »), l'« innovation » se justifie toujours par la scientificité de sa démarche (ou la recherche de l'appui d'une scientificité « extérieure » : le cas le plus évident de cela étant la poussée actuelle en DDL des innovations inspirées des sciences cognitives et des neurosciences), laquelle semble pouvoir fournir au didacticien/didactologue un accroissement considérable (et en bonne partie illusoire) de contrôlabilité de l'acte didactique (le plus souvent, et de manière significative, acte d'« enseignement » – a priori le plus contrôlable –, mais aussi acte d'« apprentissage ») et de mesurabilité de l'efficacité didactique¹³.

Si l'on conçoit la DDL *principalement* (car bien sûr, les objections existent) comme discipline technoscientifique, dont le mode de rapport au monde qu'elle contribue à instaurer est avant tout utilitaire (« apprendre à communiquer/agir en langue étrangère »¹⁴), l'innovation devient alors *nécessité*. Développant l'idée d'un auto-accroissement de la technique, J. Ellul écrivait en 1954 (*La Technique ou l'enjeu du siècle*) :

Le chimiste, le sociologue, l'urbaniste, l'ingénieur, l'organisateur, l'économiste se trouvent engagés pour mille raisons, d'insertion sociale, d'instruction, de prestige et d'argent, dans un processus irréversible qui leur fait servir le progrès technique, et dont la connexion avec tous les autres s'effectue en *dehors de leur volonté et de celle de quiconque*. La Technique, dans son développement et son application à l'homme, est *le plus total mécanisme de nécessité* (Ellul 1990 [1954] ; je souligne).

À cette liste de professions, ne pourrait-on pas ajouter l'enseignant et le didacticien des langues, de plus en plus transformé en « technicien » sommé d'innover constamment ? Dans ce cadre, l'innovation est subie, nécessaire à une dynamique qui échappe aux acteurs. J. Ellul parle ailleurs – dans *Le bluff technologique* de 1988 – de la « Grande Innovation » pour désigner l'encerclement/débordement de l'homme moderne par l'innovation :

¹³Avant de pouvoir mesurer cette efficacité ou « réussite » (Porcher, 1976 : 7), encore faudrait-il se mettre d'accord sur ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue !

¹⁴Certains ouvrages récents viennent à cet égard questionner le consensus « communicatif/actionnel » actuel (Anderson 2015 ; Castellotti, sous presse).

Cet encerclement, ce débordement des hommes et de la société, repose sur des bases profondes (par exemple le changement de la rationalité et la suppression du jugement moral), avec la création d'une nouvelle idéologie de la science. Mais il s'est effectué par la captation de l'individu dans le discours permanent socio-technique (Ellul 2004 [1988] : 63).

La question est donc moins de savoir si l'innovation technique est bonne ou mauvaise, puisqu'elle est inévitablement « ambivalente » (Ellul 1990 [1954]¹⁵ ; voir aussi Albero 2010¹⁶), mais de savoir en quoi elle change notre rapport au monde, et si ce changement est voulu, choisi, délibéré. C'est précisément cette analyse ellulienne qui est reprise par M. Blay :

L'innovation nous entraîne indéfiniment, sans retenue, vers un monde qu'il n'est pas certain que nous souhaitons. [...] En un mot, pourquoi avons-nous abandonné notre existence et notre responsabilité pour la fascination de l'innovation, de l'investissement et du détour technologique ? (Blay 2014 : 19).

Il y a là une question cruciale sur laquelle je reviendrai : celle du choix (délibéré) de l'innovation (en DDL). F. Bacon, penseur que l'on considère généralement comme à l'origine de la réflexion sur le progrès et l'innovation, n'écrivait-il pas dans le chapitre « Des innovations » (« Of Innovations ») de ses *Essais de morale et de politique* : « Et avant de se déterminer à ces innovations, il faut être bien sûr que c'est le désir de réformer qui attire le changement, et non le désir de changer qui attire la réforme » (1597 [1843] : 304). Ce qui doit guider l'innovation, c'est donc un choix conscient et responsable, et en particulier sur le rapport au monde souhaité collectivement, démocratiquement. Or, la technique moderne fait de l'innovation un « non-choix », une nécessité qui se conjugue avec la dimension économique de l'entreprise innovante.

¹⁵« [...] je voudrais attirer l'attention sur un des caractères les plus importants du progrès technique, son ambivalence. J'entends par là que le développement de la technique n'est ni bon, ni mauvais, ni neutre – mais qu'il est fait d'un mélange complexe d'éléments positifs et négatifs – 'bons' et 'mauvais' si on veut adopter un vocabulaire moral. J'entends encore par là qu'il est impossible de dissocier ces facteurs, de façon à obtenir une technique purement bonne et qu'il ne dépend absolument pas de l'usage que nous faisons de l'outillage technique d'avoir des résultats exclusivement bons. En effet, *dans cet usage même nous sommes à notre tour modifiés* » (Ellul 1990 [1954] : 393-394 ; je souligne).

¹⁶« Si l'efficacité instrumentale [l'usage des technologies contemporaines] est régulièrement analysée de manière favorable dans les secteurs sociaux tels que l'éducation et la formation en revanche on ne peut que constater qu'elle produit autant de problèmes qu'elle aide à en résoudre » (Albero 2010 : 7).

4. Innovation et théorie économique : une généalogie signifiante pour la DDL ?

Avec l'innovation, nous sommes donc dans un univers de référence lié à la technique moderne, entendue comme mode de rapport au monde visant à rendre ce monde contrôlable, mesurable, prédictible... mais aussi rentable : « L'innovation est une idée transformée en quelque chose de vendable » (Cros 1993 : 33). C'est là un point capital pour comprendre le sens de l'innovation et de son inflation actuelle en éducation : si le terme ne trouve pas son origine étymologique dans le champ de l'économie (mais du droit : cf. H. Besse ici même), le lien va se tisser étroitement entre innovation et système capitaliste occidental aux XIX^e et XX^e siècles (l'innovation, « fille du capitalisme », *idem* : 22). En effet, une très grande part de la compréhension actuelle de la notion d'innovation, vient du modèle de l'économiste libéral autrichien Joseph Schumpeter, opposé sur ce point précis à celui de Marx qui voyait au contraire dans l'innovation permanente le souffle auto-destructeur du système capitaliste. Ce modèle schumpetérien est formalisé dans *Capitalisme, socialisme et démocratie* paru en 1942, ouvrage qui place l'innovation au centre de l'économie, en faisant son moteur (l'*input* venant de la figure centrale de l'entrepreneur dans cette théorie) ; modèle ensuite précisé par l'introduction de la notion de concurrence : l'innovation permanente, en ce qu'elle « bouscule » les situations de rente, rétablit constamment les possibilités de la concurrence entre les firmes (contrairement à une idée commune voyant dans la concurrence la condition de l'innovation). Cette théorisation de la notion d'innovation par Schumpeter inscrit celle-ci dans une logique clairement productiviste, à la source de l'idée bien connue d'« obsolescence programmée », conséquence de la dynamique paradoxale de la « destruction créatrice » proposée par l'économiste autrichien. L'extraordinaire succès de la notion d'innovation est donc à relier à celui – non moins extraordinaire – de la théorie libérale qui la sous-tend. Avec quelques nuances de « réception » bien entendu : il faut notamment rappeler ici que la théorie économique de Schumpeter est relativement pessimiste : l'innovation sert à « retarder l'échéance » d'un temps corrupteur – du système capitaliste, mais plus largement du monde même : Schumpeter est ici fidèle à l'origine baconienne de la réflexion sur l'innovation :

Tout remède est une innovation, et quiconque fuit les remèdes appelle, par cela même, de nouveaux maux ; car le plus grand de tous les novateurs, c'est le temps même. Or, le temps changeant naturellement les choses en pis, comme nous venons de le dire ; si l'homme, par sa prudence et son activité, ne s'efforce pas de les changer en mieux, quand verra-t-il la fin de ses maux ? (Bacon 1597 [1843] : 303).

La vision quelque peu « enchantée » de l'innovation, que l'on trouve aujourd'hui dans les discours politiques et scientifiques (dont la DDL n'est pas exempte), naît donc de compréhensions particulières de cette théorie (l'aspect pessimiste initial disparaissant : le temps corrompateur rendant nécessaire l'innovation), au risque du contre-sens : l'innovation comme ouverture d'un champ infini de possibles toujours meilleurs (V. Bontems parle à cet égard de véritable « tête-à-queue conceptuel »¹⁷).

Si le terme d'innovation n'est originellement pas économique, force est de constater que l'histoire de son lien avec l'économie capitaliste en change considérablement le sens : en l'utilisant de manière optative et sans le définir – ce qui est très fréquent (*cf.* par exemple *supra* la stratégie « Europe 2020 ») – on se « connecte » inévitablement à un champ sémantique qui est celui de l'économie. Rappeler l'origine économique de la compréhension et utilisation actuelle de la notion d'innovation peut servir à réfléchir à cet héritage agissant dans le champ éducatif (« il n'est pas certain que dans le système scolaire un tel paradigme ne soit pas présent de manière implicite », Cros 1993 : 45) : sans verser dans une critique economiciste simpliste ou utopique (le rêve d'arracher l'enseignement des langues à toute logique économique semble relever d'un vœu pieux), on peut tout de même se demander dans quelle mesure les didacticiens et les didactologues des langues ne profitent pas largement de l'« obsolescence programmée » des méthodes ou des méthodologies. Aussi, peut-on re-poser la question que posait F. Yaiche à propos de la créativité en DDL : « À quoi sert-elle ? Est-elle vraiment nécessaire ? *Et à qui profite son 'crime' de lèse conservatisme, de révolution des consciences et des usages ?* » (Yaiche 2009 : 199 ; je souligne).

5. Quelques illustrations : innovation, marché, croyance (ou double discours ?) en DDL

¹⁷« La Conversation scientifique » par E. Klein, *France Culture*, émission du 3 octobre 2015.

Dans le secteur de la DDL, et plus particulièrement de la didactique du FLE, il est assez clair que le « 'crime' de lèse conservatisme » profite largement au « Nord » :

[L]es économistes du développement s'inquiètent de l'approfondissement des inégalités entre le Nord et le Sud qui tient à l'appropriation des bénéfices de l'innovation par les pays riches à travers la politique des brevets et la défense des droits de propriété intellectuelle (Mesure et Savidan 2006 : 633).

Cette inquiétude des économistes du développement semble pouvoir s'appliquer au champ de DDL : sans qu'il y ait nécessairement de mécanisme de brevetage, « les dispositifs et méthodes 'innovants' sont généralement *ceux conçus et/ou produits en France*, ce qui renforce le maintien de son influence (à travers l'expertise de ses chercheurs et de ses formateurs, la renommée de ses éditeurs, etc.) aux dépens des choix locaux, jugés le plus souvent comme 'traditionnels' ou 'dépassés' » (Castellotti, Debono & Huver, à par.). Et, si l'innovation méthodologique n'est pas « brevetée » ni soumise à un strict principe de propriété intellectuelle (la « perspective actionnelle » découlant du CECRL ne l'est pas, par exemple), ses produits dérivés le sont assurément (les formations d'enseignants, les manuels la proposant, les diverses « expertises », etc.), générant des profits parfois conséquents. Il ne faut donc pas être dupe de la supposée « gratuité » de l'innovation méthodologique, qui bien souvent ne fait qu'augmenter les inégalités tant d'un point de vue symbolique que matériel. Pourtant, tout le monde semble se satisfaire de cet état de fait, puisque cela renforce la « position dominante » d'une « maison mère », qui vit justement de cette position (cela est assez caractérisé en FLE, mais je ne suis pas certain que, comme il est parfois affirmé, cela soit si fondamentalement différent en « anglais langue étrangère » ou en « espagnol langue étrangère » par exemple, même si des histoires plus « décentralisatrices » peuvent certainement expliquer certaines nuances).

Poursuivons : la critique des logiques des différents « marchés » les plus évidents du champ de la DDL (celui de l'édition de manuels ou celui des évaluations/certifications en particulier) ne doivent pas opportunément occulter celui des chercheurs didacticiens/didactologues eux-mêmes, qui s'inscrivent eux-aussi dans une économie de la connaissance, qu'ils le veuillent ou non, en soient conscients ou non, tentent d'y résister ou l'appellent de leurs vœux :

Ce n'est plus du savoir qu'elle [la recherche universitaire] produit, c'est de l'*innovation* – brevets, procédés, etc. Elle a pour mission de dynamiser l'activité économique. Or, ce qui se défait, dans ce principe neuf d'*utilité* de la recherche, n'a rien de secondaire : ce n'est ni plus ni moins que l'*autonomie* des savants dans la détermination et la conduite de leurs activités savantes (Granger 2015 : 98 ; c'est l'auteur qui souligne)¹⁸.

L'économie de la « promesse » qui en découle (promesses d'« utilité » sociale, de brevets, de « dynamisation » de l'activité économique, de « valorisation » en termes de débouchés commerciaux, etc.) pose l'un des problèmes les plus prégnants de l'idéologie de l'innovation en DDL (et ailleurs) : elle contraint bien souvent au double langage. Pour faire financer ses recherches, il faut aujourd'hui faire des « projets » en disant / garantissant que cela va « fonctionner », alors que, la plupart du temps, on ne peut absolument pas le savoir. L'économie actuelle de la recherche en DDL suppose de plus en plus de dissiper à l'avance (ou de faire croire que l'on a dissipé) le « puissant mystère » évoqué en son temps par L. Porcher : « dans le domaine du français langue étrangère, qu'est-ce qu'un outil pédagogique qui réussit, et à quoi le voit-on ? » (Porcher 1976 : 7).

Prenons deux exemples rapides d'une telle « économie de la promesse » :

1) l'exploitation « novatrice » des « traces » ou « données » laissées par les apprenants sur les plateformes d'apprentissage (des langues, entre autres) en ligne donne l'occasion de déclarations de ce type :

La *plate-forme* constitue pour les universités comme *un laboratoire*. Grâce aux données, on peut voir à quel moment du cours *exactement* les élèves ont décroché, quel test ils ont réussi et à quel pourcentage... Dans cette perspective, la technologie a une valeur (Jake Samuelson, responsable du développement commercial¹⁹ de *Coursera*, cité par Garandau 2014 ; souligné dans l'article).

¹⁸Le constat (pessimiste) de l'historien C. Granger s'appuie dans son ouvrage sur une lecture historique de l'évolution de l'université, en France (principalement) et dans le monde. Sur le même thème, voir également : BRUNO, Isabelle (2013). « Ne cherchez plus, innovez ! ». *Revue Française de Socio-Économie*, 2013/1, n° 11, 9-14.

¹⁹Il s'agit certes ici du discours d'un responsable commercial, mais qui n'a rien à envier à l'optimisme technologique béat de certains chercheurs en DDL ou en sciences de l'éducation.

Outre la connexion ici explicite de l'innovation proposée au champ sémantique de l'économie (« valeur »), le développement de ce que l'on appelle parfois les *learning analytics* (Brown 2012) dans le champ de l'enseignement des langues est basé sur l'ambition de rendre prédictibles les comportements des apprenants en récoltant et en analysant des données d'apprentissage. Dans le cadre d'un projet de recherche mené à l'université de Tours sur l'enseignement à distance (FaDA : CQFD²⁰), nous avons étudié le site *Frantastique*²¹, site d'enseignement du FLE à distance, qui propose un enseignement personnalisé sur la base de l'analyse automatique des données d'apprentissage par un moteur d'intelligence artificielle (Debono, à par.). Outre le fait que l'on peut légitimement s'interroger sur la conception de l'humain qui se trouve derrière une telle ambition de prédictibilité des comportements²², nous avons bien affaire ici à un discours de « promesses » : rien ne dit / ne peut dire que l'accumulation des données sur les apprenants (ou sur les enseignants, pourquoi pas ?) et leur traitement automatisé sont des gages d'amélioration de l'enseignement/apprentissage : cela relève d'une certaine conception de l'appropriation comme un acte purement technique qu'il convient de mettre au centre des discussions (voir en ce sens : Castellotti, sous presse) avant de pouvoir débattre d'une quelconque « amélioration ».

2) deuxième exemple, à propos du manuel numérique, présenté dans la citation ci-dessous comme une « utopie » de nature à donner une nouvelle pertinence à cet outil didactique :

²⁰*FAire du Distanciel un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel* : projet de recherche en didactique du FLE/S financé par la Région Centre (Porteur : I. Pierozak).

²¹En ligne <<http://www.frantastique.fr/francais>> (31 janvier 2015).

²²Nous ne pouvons ici que renvoyer aux nombreux travaux dans la littérature francophone actuelle qui traitent de cette question de la (re-)définition de « l'humain » en lien avec les nouvelles technologies (entre autres, la liste étant loin d'être exhaustive, les ouvrages de Philippe Breton, Céline Lafontaine, Jean-Michel Besnier, etc.).

Ainsi donc on passera d'un temps où les chaises et les tables étaient boulonnées au sol de la salle de classe, où l'élève était sommé de ne pas bouger, de garder les bras croisés et d'«asseoir ses yeux», pour parler comme Rabelais, sur un livre ouvert devant lui à la page exacte que le maître avait commandée, à un temps où la liberté de circuler dans l'espace classe, dans l'espace du savoir, dans le parcours d'apprentissage et dans les manuels sera enfin possible (Piccardo & Yaiche 2005 : 456).

Sans vouloir jeter un indistinct anathème sur ce type de propos (qui relève parfois d'une sincère – et un brin humoristique – profession de foi), force est de constater que le « marché » sur lequel les didacticiens/didactologues se meuvent, où la concurrence est parfois féroce, génère bien souvent de volatiles promesses de lendemains qui chantent. Les problèmes arrivent quand les acteurs finissent par y croire, oubliant le double langage de l'innovation auquel l'économie actuelle de la recherche invite bien souvent...

Alors, que faire à partir de ce constat sceptique (ou « cynique », au sens positif que redonne Foucault à ce terme) ? Peut-on se contenter d'une sociocritique de l'innovation mettant en lumière les mécanismes économiques dont relève la DDL ?

6. Les limites de la sociocritique de l'innovation en DDL

Une étudiante de Master 2 FLE faisant son stage cette année à l'Alliance française de Kuala Lumpur écrivait ceci dans son mémoire de fin d'études, après avoir observé la mise en place des TICE dans cet établissement : « Nous sommes bien là dans un principe de service marchand, l'utilisation des TIC étant considérée avant tout d'un point de vue économique et marketing » (Foulon 2016 : 58). Pour intéressante qu'une telle analyse soit (en ce qu'elle montre une certaine conscience critique d'une étudiante en formation sur des mécanismes à l'œuvre dans le champ de l'enseignement des langues), il est limitatif d'en rester à ce niveau que l'on peut qualifier de « sociocritique » (de l'innovation, de la technicisation et de l'économisation corollaires en DDL).

Aussi, notre réflexion sur l’ancrage économique de la notion d’innovation ne vise pas à cantonner la réflexion sur ce que d’aucuns pourraient qualifier de marchandisation de l’enseignement des langues. Cette critique est déjà ancienne : pour ce qui est du FLE, elle se développe, assez significativement, à un moment où l’économie française traverse une période trouble du fait des chocs pétroliers (par exemple : F. Debyser évoquant la « spéculation commerciale » des éditeurs de manuels en 1974, ou L. Porcher s’en prenant au « trafic » des « officines » du français de spécialité en 1976²³), et l’on peut constater qu’elle se réactualise constamment, aujourd’hui particulièrement autour des notions de « besoins » et de « compétences » (par exemple, cf. Anderson 2008²⁴ et 2015 ; Bronckart 2009²⁵) ou de la didactique du plurilinguisme telle que prônée par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l’Europe (Maurer 2011²⁶). Ces critiques sont certainement utiles (il ne faut pas être aveugle aux dynamiques économiques parfois envahissantes en DDL), et j’en ai formulé certaines plus haut : mon propos n’est donc absolument pas de discuter ici de leur pertinence relative. Je me situerai sur un autre plan : ce type de mise en cause d’une ingérence economiciste dans le champ réputé « pur » de l’enseignement (des langues) me semble un peu

²³« C’est pourquoi, sauf sur un plan strictement mercantile, la mise en place de méthodes résolument sectorielles (le français pour l’architecte, le français pour spécialiste du bâtiment, etc.) nous paraît inévitablement vouée à l’échec. Une mystification commercialement fructueuse peut ainsi être menée à bien, certes, mais cela ne devrait concerner que les officines spécialisées dans ce genre de trafic » (Porcher 1976 : 10).

²⁴Notamment le paragraphe intitulé « D’un impossible à penser demain... de la déliaison du symbolique et de notre insertion dans le libéralisme... » : « On peut observer que sous la forme de l’éclectisme, sous l’emblème du “tout communicatif”, ou sous “l’approche actionnelle”, les discours se sont progressivement inscrits dans le néo-libéralisme. L’objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide. La jouissance rapide étant envisagée dans la conversion en un ou des savoir-faire immédiatement réinvestissables et convertis en profit professionnel. Selon la formule consacrée par Puren : aujourd’hui nous serions entrés dans le paradigme de l’adéquation qui trouve sa dénomination dans le vocable : satisficing (!) » (Anderson 2008 : 47 ; je souligne).

²⁵« [U]ne multitude de discours émanant du patronat et des partis politiques qui y sont liés, considérant que la dérégulation économique (c’est-à-dire la destruction des mécanismes de contrôle de l’État et de contre-poids des syndicats), doit se prolonger par une dérégulation éducative, c’est-à-dire par l’intégration des systèmes de formation dans une logique de marché. Et ces discours proposent aussi que les finalités de l’enseignement soient redéfinies en termes de compétences [...]. » (Bronckart 2009 : n.p.).

²⁶À propos des innovations en matière de jeux « sérieux » pour l’enseignement des langues : « On voit que le *tittytainment* est en marche, appuyé par une puissante industrie du divertissement [...] » (Maurer 2011 : 147) Le *tittytainment* étant un terme utilisé dans la mouvance altermondialiste pour désigner la propagande destinée à protéger les principes capitalistes et néolibéraux qui dirigerait la mondialisation.

vaine si elle s'arrête à un niveau superficiel (sociocritique)²⁷, sans voir que ce qui engage la DDL dans cette direction (marchande) se joue à un niveau plus profond (épistémologique) et tient à la conception même de la discipline et de son rapport à la technique (au sens large, explicité *supra*).

Essayons d'illustrer cette différence de niveaux dans l'interrogation sur l'innovation et ses effets en DDL, en partant d'une citation qui me semble caractéristique du point de vue sociocritique :

En fait, si l'écueil d'une véritable intégration des TICE dans les pratiques didactiques ne semble pas dépendre d'un manque de volonté ou de sensibilité institutionnelle vis-à-vis de la question, la difficulté prégnante d'intégration des outils dans les modèles de formation rend difficile la mise en acte des discours en raison de phénomènes d'inertie (bureaucratique, entre autres) ou d'effets de rejet. *Certains biais axiologiques de l'innovation (conceptions centrées sur l'économie des ressources et l'abaissement des coûts ou modèles techno-centrés)* ont pu induire un *usage détourné* des modèles d'*e-learning* qui ont suscité chez les praticiens et les chercheurs du domaine, des phénomènes légitimes de réticence et de résistance (Hamon et Cervini 2015 : 114 ; je souligne).

²⁷Il est à cet égard intéressant de constater, chez certain des auteurs mentionnés, la coprésence d'une critique économiciste et d'un attachement certain à l'innovation pédagogique : « l'intervention *novatrice* [qui] prend l'initiative du changement » chez Debyser (1974 : 4 ; c'est l'auteur qui souligne), ou la nécessité d'aligner la DDL sur les nouvelles connaissances linguistiques chez Porcher : « On rougit d'avoir à répéter qu'il n'y a pas ici goût du changement pour le changement. Simplement les connaissances linguistiques ont progressé, donc les anciennes sont devenues insuffisantes » (1976 : 7).

Dans le cadre du programme de recherche sur l'enseignement à distance « FaDA : CQFD » (mentionné *supra*), nous avons été amenés à faire un constat qui pourrait paraître similaire à celui-ci. L'étude en question portait sur un projet dit « innovant » dans un établissement d'enseignement du FLE en France, en l'occurrence la mise en place d'un Environnement Numérique de Travail (ENT) et des prémisses d'un enseignement à distance du FLE. À cette occasion, nous avons été amenés à observer des modes d'appropriation de ce dispositif distanciel par des formateurs en FLE, et à envisager cette innovation (l'ENT) par son rôle de révélateur de certains fonctionnements / dysfonctionnements au sein de l'établissement. Or, nous avons pu constater exactement les mêmes effets de résistances que ceux mentionnés dans la citation ci-dessus, ainsi que de similaires dynamiques économiques (en l'occurrence, davantage une volonté de distinction concurrentielle sur le marché que de réduction des coûts). Nous pourrions donc avoir la même explication de ces résistances : il y a de mauvais usages de la technique, « détourné[e] » car envisagée comme instrument du jeu économique. Face à cela, il serait donc normal qu'il y ait des résistances, et le travail du didacticien serait alors de repérer et d'éliminer ces « biais » (*cf.* citation *supra*). Ce type de raisonnement nous semble emblématique d'une sociocritique de l'innovation qui se développe actuellement en DDL²⁸, réclamant, de manière compensatoire, « plus d'humain / moins de technique »²⁹ et « moins d'économie » (Porcher, Debyser, Anderson, etc. : cités *supra*).

Autre exemple de sociocritique de l'innovation en DDL : dans un article intitulé « L'innovation selon Innovalangues », les deux porteurs de ce projet de recherche définissent leur conception de l'innovation (ce qui est suffisamment rare pour être remarqué) :

L'innovation éducative comme innovation sociale

²⁸De manière explicite chez S. Collin, N. Guichon et J. G. Ntébuté : « L'approche sociocritique [des usages numériques en éducation] que nous adoptons [...] a pour finalité de mettre au jour les rapports de force, les jeux de pouvoir et les intérêts multiples et contradictoires, qu'ils soient de nature politique, économique, sociale ou autre, qui façonnent l'objet d'étude et les savoirs qui lui sont relatifs » (2015 : n.p.).

²⁹Deux exemples de ce discours compensatoire, pris dans le champ de l'enseignement à distance : la question posée par M. Cisel (spécialiste de l'enseignement à distance via les fameux « MOOC » – *Massive Open Online Courses*) dans un billet intitulé « Les MOOC déshumanisent-ils l'enseignement ? » et une partie de sa réponse : « Le fait que les interactions soient numériques ne signifie pas qu'elles soient déshumanisées » ; ou encore le « recentrage sur l'humain/les acteurs » dont parle L. Endrizzi dans sa synthèse des travaux scientifiques sur l'enseignement distanciel dans le supérieur (2012).

Bien que le projet que nous portons ait l'ambition de développer un environnement numérique, le point d'entrée des recherches, des réflexions et des actions que nous menons est avant tout de nature pédagogique et non pas technique. À ce titre, l'innovation au sein d'Innovalangues sera abordée en tant qu'innovation sociale, de manière à la distinguer d'autres types de processus dont les finalités nous paraissent bien distinctes (commerciales ou technologiques, par exemple). L'innovation sociale, au sens où des auteurs comme Davies, Caulier-Grice et Norman (2012) ou Cloutier (2003) la définissent, est envisagée comme la recherche de solutions sociales à une situation jugée insatisfaisante, de nouvelles 'manières de faire' susceptibles de mieux rencontrer les besoins qui émergent d'un groupe social (Gurviez, Sirieix 2013). Dans cette perspective, l'innovation se porte 'au service' et 'pour le bien' de la société en visant un 'mieux-être' des individus et/ou des collectivités' (Cloutier 2003) (Masperi & Quintin 2014: 10).

Les distinctions ici posées (pédagogique vs technique, finalités sociales vs finalités commerciales/technologiques) sont-elles tenables ? La « pédagogie » ne peut-elle pas être envisagée comme une « technique » (c'est ce que nous avons en tout cas essayé de montrer ici) ? Trouver de « nouvelles 'manières de faire' susceptibles de mieux rencontrer les besoins qui émergent d'un groupe social », n'est-ce pas là une ambition, centrée sur les « besoins », qui peut être partagée par les acteurs économiques ? Les marketeurs se sont en effet depuis quelque temps déjà emparés de l'économie dite « sociale et solidaire »... À la sociocritique s'ajoute ici le discours compensatoire (moins de technique et d'économie, plus de « social », de « mieux être »), comme si l'on pouvait s'extraire par simple déclaration d'intention de la logique historique qui a fait naître l'idéologie de l'innovation (et dont nous avons essayé de retracer la généalogie ici) ; or, le « social » peut tout à fait être envisagé aussi dans une perspective techniciste³⁰.

³⁰Cf. à cet égard et à titre d'exemple les virulentes mises en cause de la technicisation du travail social par plusieurs sociologues : CAILLÉ, Alain (1986). *Splendeurs et misères des sciences sociales : esquisses d'une mythologie*, chap. XII « Travail social et travail du social ». Paris : Droz, 377-394 ; DEPENNE, Dominique (2015). *Pédagogie et travail social*. Paris : ESF éditeur.

Finally, this sociocritique (in part necessary, let's say) touches the leaves, not the roots: the interest of a historical approach – sketched here by returning to the history and the implicit forces of the notion of innovation – is to pose the question in a more destabilizing way, in terms of *choices* epistemological for our discipline. In effect, to make the debate on the historical and epistemological plans allow us to interrogate what is « made » by innovation in the DDL, inasmuch as it reveals the relationship it maintains with technique and economic dynamics. Let us go in a direction that reinforces this relationship, generator of *necessities* or let us rather repoliticize the DDL by breaking with a certain determinism? That is the question³¹.

Bibliographie

ALBERO, Brigitte (2010). « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques ». In LECLERCQ, Gilles & VARGA, Renáta (éds). *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès / Lavoisier, 38-69.

ANDERSON, Patrick (2008). « D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre... ». *Horizontes*, vol. 26, n° 1, jan./juin, 45-52. En ligne : <[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_26_1_04\[10992\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_26_1_04[10992].pdf)> (01 mars 2014).

ANDERSON, Patrick (2015). *Une langue à venir*. Paris : L'Harmattan.

BACON, Francis (1843 [1597]). « Des innovations » (« Of Innovations »), chapitre XXIV des *Essais de morale et de politique*. In RIAUX, Francis Marie (trad.). *Œuvres de Bacon*. Paris : Charpentier.

BONTEMS, Vincent Karim (2014). « What does Innovation stand for? Review of a watchword in research policies ». *Journal of Innovation Economics & Management*. 2014/3 (n° 15), 39-57.

BEL, David & al., (2013). « A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations ». In CASTELLOTTI, Véronique (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. 405-422.

BLAY, Michel (2014). *L'existence au risque de l'innovation*. Paris : CNRS Editions.

³¹L'espace d'écriture étant contraint, nous ne pouvons ici que renvoyer à d'autres travaux de l'équipe de recherche EA 4246 PREFics-DYNADIV de université François-Rabelais (Tours), dans lesquels nous apportons des éléments de réponse, lesquels pointent principalement vers une conception alternative de la langue (à apprendre/enseigner), « dé-technicisée », et un « point de vue » sur la DDL (et les sciences du langage en général) du côté de la réception et de l'appropriation (Castellotti, sous presse ; Debono 2013 et 2014 ; Robillard, 2016 ; Huver, 2014).

BOURG, Dominique & BESNIER, Jean-Michel (dir.) (2000). *Peut-on encore croire au progrès ?*. Paris : PUF.

BRONCKART, Jean-Paul (2009). « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? ». Site de l'APED, *Appel pour une école démocratique*. En ligne : <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>> (20 novembre 2013).

BROWN, Malcolm (2012). “Learning Analytics : Moving from Concept to Practice”, *EDUCAUSE Learning Initiative*. En ligne : <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1203.pdf>> (12 octobre 2014).

CASTELLOTTI, Véronique (sous presse). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, Collection Langues et didactique.

CASTELLOTTI, Véronique, DEBONO, Marc & HUVER, Emmanuelle (à par.). « Une ‘tradition de l’innovation’ ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en DDL ».

CISEL, Matthieu (2013). « Les MOOC déshumanisent-ils l’enseignement ? », 29 mai 2013. En ligne : <<http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/05/29/les-mooc-deshumanisent-ils-lenseignement/>> (28 mai 2013).

COLLIN, Simon, GUICHON, Nicolas & NTÉBUTSÉ, Jean Gabin (2015). « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation ». *STICEF*, n° 22. En ligne : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm#%28Guichon,%202011%29> (29 juin 2016).

COMMISSION EUROPÉENNE (2010). *EUROPE 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Bruxelles, le 3.3.2010. En ligne : <<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20FR%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20FR%20version.pdf>> (8 mai 2016).

CROS, Françoise (1993). *L’Innovation à l’école. Forces et illusions*. Paris : PUF.

DEBONO, Marc (à par.). « Corpus didactiques : enjeux du traitement des ‘traces’ numériques dans l’enseignement distanciel (des langues) ». Actes de la journée d’études *Penser en termes qualitatifs le « distanciel formatif »*. En interroger les fondements épistémologiques et didactiques, les visions socio/économico/politiques. 28 mai 2014, université François-Rabelais (Tours).

DEBONO, Marc (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives ». In : CASTELLOTTI, Véronique (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, 423-447.

DEBONO, Marc (dir.) (2014). *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*. Bern : Peter Lang, coll. Gram-R – Études de linguistique française (dirigée par V. Van Raemdonck), n° 25.

DEBYSER, Francis (1974). « Nouvelles orientations et didactique du français langue étrangère. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes », Paris : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger. En ligne : <<http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/la-mort-du-manuel/>> (12 septembre 2016).

ELLUL, Jacques (1990 [1954]). *La Technique ou l'Enjeu du siècle*. Paris : Economica.

ELLUL, Jacques (2004 [1988]). *Le bluff technologique*. Paris : Hachette.

ENDRIZZI, Laure (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 78. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>> (20 novembre 2013).

FOULON, Clélia (2016). *Analyse et prise en compte du contexte dans l'approche didactique et pédagogique : l'exemple de la mise en place d'une solution de remédiation à l'Alliance Française de Kuala Lumpur*. Mémoire de Master 2 professionnel, Mention Sociolinguistique et Didactique des Langues, Spécialité FLE/S Appropriation, Diversité et Insertion, université François-Rabelais (Tours).

GARANDEAU, Coralie (2014). « Off to Silicon Valley (3/10). Coursera veut réfléchir à l'université de demain », publié le 15 mai 2014 sur le site *EducPros.fr* : <<http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/off-to-silicon-valley-3-10-coursera-veut-reflechir-a-l-universite-de-demain.html>> (12 octobre 2015).

GRANGER, Christophe (2015). *La Destruction de l'université française*. Paris : La Fabrique.

HAMON, Yannick & CERVINI, Cristiana (2015). « La formation des enseignants de langue en Italie : quels espaces pour l'innovation didactique ? ». *Synergies Italie*, n° 11, 107-124.

HEIDEGGER, Martin (1973 [1953, éd. all. ; 1958, trad. fr.]). « La question de la technique ». In *Essais et conférences*. Paris, Gallimard, 9-48.

HUGO, Victor (1951 [1862]). *Les Misérables*. Paris : Gallimard, La Pléiade.

HUVER, Emmanuelle (2014), *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire: Pluralité, altérité, relation, réflexivité*, Habilitation à Diriger des Recherches EA 4246 PREFics-DYNADIV, université François-Rabelais de Tours (encadrante : CASTELLOTTI, Véronique).

LATOUCHE, Serge (2006). *Le pari de la décroissance*. Paris : Fayard.

LATOUCHE, Serge (2013). *Jacques Ellul contre le totalitarisme technicien*. Paris : Le passager clandestin.

MAO, Rongkun & HUVER, Emmanuelle (2015). « Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la "méthode chinoise" ». *Recherches en didactique des langues / cultures - Les cahiers de l'Acedle*, vol.12, n° 1. 191-211. En ligne <http://acedle.org/old/IMG/pdf/10_E-Huver_et_Mao_R.pdf> (11 novembre 2015).

MASPERI, Monica & QUINTIN, Jean-Jacques (2014). « L'innovation selon Innovalangues », *LEND - Lingua e nuova didattica*, n° 1/2014, 6-14.

MAURER, Bruno (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

MEIRIEU, Philippe (2014). « Pédagogie traditionnelle, progressisme administratif et progressisme pédagogique ». *Le Café pédagogique*. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/05092014Article635454973224499978.aspx>> (20 avril 2016).

MESURE, Sylvie & SAVIDAN, Patrick (dirs.) (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF. Entrée « Innovation et changement technique », 632-633.

PICCARDO, Enrica & YAICHE, Francis (2005). « 'Le manuel est mort, vive le manuel !' : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2005 (n° 140), 443-458
URL : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm>. (15 novembre 2014)

PORCHER, Louis (1976). « Monsieur Thibault et le bec Bunsen ». *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 6-17.

ROBILLARD, Didier (de) (éd.) (2016). « Epistémologie et histoire des idées sociolinguistiques ». *Glottopol*, n° 28.

SCHUMPETER, Joseph (1990 [1942]). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. FAIN, Gaël (trad.). Paris : Payot.

VIGNER, Gérard (2012). « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 52, 78-92.

YAICHE, Francis (2009). « 'La créativité, c'est une invention de ceux qui n'ont jamais rien inventé !' ou Les chemins de traverse ». *Synergies Europe*, n° 4, 199-204.

Résumé : Comprendre *ce que fait* l'innovation à la didactique des langues (DDL) suppose de revenir sur l'histoire de cette notion et de ses liens avec l'idée de progrès, mais aussi avec la *technique* (au sens de Ellul et Heidegger) et l'économie capitaliste (*cf.* Schumpeter). La course à l'innovation (nécessaire, inéluctable) qui semble caractériser l'histoire du champ de l'enseignement des langues étrangères (et qui paraît s'accélérer ces dernières années) n'est-elle pas la conséquence directe de son inscription (ancienne) dans un paradigme techniciste, lui-même connecté au champ économique ? Retracer ces liens généalogiques agissants nous permettra d'envisager les conditions d'une critique de l'innovation en DDL, conduisant à rompre avec un certain déterminisme et rendre ainsi possible un débat sur l'orientation future de notre discipline.

Mots clés : innovation, didactique des langues, histoire notionnelle, progrès, technique, économie, perspective critique, épistémologie.

Abstract : Understanding what makes innovation in foreign language didactics suppose to revisit the history of this concept and its relationship with the idea of progress, but also its links with the *technique* (in the meaning of Heidegger and Ellul) and the capitalist economy (Schumpeter). The race for innovation (necessary, unavoidable) that seems to be a characteristic of the foreign languages teaching domain history (and that seems to accelerate in recent years) is it not the direct result of a (old) inscription in a technical ideology, itself connected to the economic field? To consider these genealogical connections will allow us to think carefully about the conditions for a critic of innovation in foreign language didactics, leading to forsake a definite determinism and thus create a possible debate on the future orientation of our discipline.

Keywords : innovation, foreign language didactics, notional history, progress, technique, economy, critical perspective, epistemology.