II.
Concepts

1.

L'innovation est au cœur de l'enseignement des langues : l'espoir du changement, les mutations, les ruptures créatrices s'y sont succédé, de la *Grammaire latine* de Lhomond [1] et de la linguistique de Saussure aux technologies du son, de l'image et de l'informatique ; de l'analyse des besoins et des profils d'apprenants aux processus d'acquisition ; de la pédagogie de projet aux apprentissages hybrides ou nomades ; du rôle nouveau de l'enseignant, considéré comme médiateur, passeur de cultures, jusqu'aux NBIC, l'ensemble des technosciences que sont les nanotechnologies, les biotechnologies, l'informatique et les sciences cognitives.

Tous ces savoirs et ces savoir-faire, apparus au cours de la longue histoire de l'éducation humaine, peuvent être regroupés dans un domaine d'étude qu'on appellera didactique des langues. Que font, au regard de ce champ complexe, ceux qui prétendent s'en occuper, les didacticiens ? Fondamentalement, chercher à créer les conditions d'une bonne articulation entre l'appropriation des langues et l'*étayage* que l'enseignement peut apporter à cette appropriation. Une partie de leur activité porte, par conséquent, sur le repérage, l'étude et la théorisation des innovations. Malgré l'urgence que semble revêtir le besoin de communication humaine, l'effort n'est pas, loin s'en faut, suffisant : une recherche sur Google *Trends* montre que l'intérêt pour l'enseignement des langues a diminué fortement en une dizaine d'années [2].

1. *Grammaire latine de Lhomond à l'usage des collèges et des institutions, avec l'usage de faire l'analyse latine*, nouvelle édition de Charles-Constant Le Tellier. Texte disponible sur *Gallica* : http ://gallica.bnf.fr/ark :/12148/bpt6k6113208n/f1.image.

2. Avec toutes les réserves qu'on pourra émettre sur la validité de l'enquête, évidemment : l'évolution de l'intérêt pour la recherche de *Language Teaching* est passé de 96 (2004) à 23 (2017), d'*Enseignement des langues étrangères*, de 87 à 22. En France, c'est la dégringolade de 100 (2004) à 12 (2017). Voir Google *Trends* pour d'autres pays.

La didactique des langues se propose de mettre de l'ordre dans ce qui semble une accumulation : au fil des réformes et des décisions de responsables éducatifs, des toilettages d'ouvrages pédagogiques, des propositions des universitaires, des modes aussi, impulsées par les médias qui influencent tour à tour utilisateurs et décideurs. Bref, cette sédimentation de conseils et de directives, de manuels, de méthodes et de dispositifs finit par introduire la confusion. Que retenir de la nouveauté ? Elle est parfois contradictoire : comment concilier ce qui fonctionnait bien, par expérience, et ce qui remet en question les habitudes ? Elle est parfois inutile : pourquoi changer si c'est juste pour changer ? Lieu de production de savoirs nés de l'analyse scientifique de l'action sur le terrain, la didactique des langues, indissociable de celle des cultures, est un lieu où *fonctionnent* des connaissances. Leur élaboration fait peu de cas des frontières disciplinaires et bien des domaines y sont convoqués, du technologique au cognitif, de l'historique au politique et à l'économique, du sociologique au culturel. Il entre dans le débat de notre temps de tenter aujourd'hui des synthèses, d'aboutir à une reconstruction du savoir, avant d'aller plus loin dans les pratiques [3].

2.

La didactique, mise en demeure de proposer des solutions accessibles et acceptables aux enseignants-praticiens, se trouve confrontée à des contraintes formelles et à des contraintes théoriques. J'ai eu l'occasion de me pencher à plusieurs reprises sur cette question, parce que c'est une pierre d'achoppement pour un domaine scientifique qui se veut *impliqué* [4].

Je laisse ici de côté le problème de l'accès à l'écrit didactique, conscient que le jargon spécialisé et le nombre des références ne rendent pas toujours la tâche facile pour le lecteur. Les contraintes théoriques qui retiendront mon attention pourraient aussi toucher à la possibilité ou non des transferts de concepts de langue à langue, que j'évoque plusieurs fois dans ce livre, ou à la difficulté d'opérer la synthèse d'éléments théoriques apparemment incompatibles. Mais je m'attarderai seulement sur le nécessaire refus de la pensée unique qui doit nous animer, car nous savons combien les conceptions qu'on peut se faire d'un bon enseignement sont diverses et quasiment irréductibles. Un didacticien avouait en souriant : « Nos diverses didactiques possèdent quelques traits ou contenus communs. » Il en est d'autres qui nous divisent profondément. Je veux parler ici, à titre d'exemple, du silence.

Le postulat méthodologique en vigueur en Occident est généralement fondé sur l'idée que dans une classe, comme sans doute dans la vie, on devrait *avant tout* communiquer, et qu'on apprendra donc mieux en communiquant beaucoup. Nous appelons cela globalement, non une méthode, mais une approche *communicative*. Il faudrait peut-être regarder de plus près ce qui fait la légitimité de cette conception à prétention universaliste de la formation en langues. Une réalité anthropologique devrait attirer

3. Nous avons organisé, François Mangenot et moi, un stage de formation / réflexion à Singapour, voici une vingtaine d'années, sur « L'intégration des TICE dans le curriculum », où nous entamions cette co-construction à partir de deux savoirs jusqu'ici parallèles et qui devaient se rencontrer, lui sur les TICE, moi sur le curriculum.

4. Voir ainsi la postface que j'ai donnée à l'ouvrage de Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, 2014, p. 435-443.

l'attention, c'est qu'à la différence, de la nôtre en général, il existe de nombreuses sociétés où parler peu est une qualité, et où poser une question en classe passe pour une incorrection, qui remet en cause le consensus du groupe et la parole du maître. « Le clou qui dépasse appelle le marteau », dit-on en Asie. Par ailleurs, il faut ajouter que la quantité de parole produite par un apprenant n'atteste en rien, du point de vue cognitif, de sa maîtrise de la langue.

Sans faire l'éloge d'une méthodologie du silence (ce qui serait tout de même paradoxal s'il s'agit de *parler* une langue étrangère), il faut insister sur l'importance du travail intérieur et de la connaissance lente. C'est dans cette intimité que s'élargissent les compétences de celui qui apprend, c'est là que s'affine une identité, que se structure une pensée logique, là encore que se développent un esprit d'analyse et la capacité de comparer le même et l'autre. Je crois, au risque de passer définitivement pour retardataire ou rétrograde, aux mérites d'un enseignement des langues qui concilierait les moyens modernes, l'*option du silence* (Jameson) *et* la profondeur éducative qu'on attribue encore à l'étude du latin, du grec ou de l'arabe classique.

Les langues qu'on appelle « mortes », ont, à cet égard, le mérite de se pratiquer dans la quiétude d'une bibliothèque, où l'on peut à loisir feuilleter une vieille édition bilingue des Belles-Lettres. On va parfois mieux quand on se frotte à d'autres pensées, venues du passé. « Plus de Platon, moins de Prozac », conseillait justement un philosophe [5]. D'ailleurs, à des degrés divers, la plupart des systèmes éducatifs reconnaissent à l'étude des langues étrangères, y compris celles qui sont encore en usage, cette qualité d'aider à l'épanouissement personnel par la réflexion [6]. « Le présent curriculum, lit-on dans les recommandations du *Korean Institute for Curriculum Studies* (Corée du Sud), a pour objectif de promouvoir l'unité nationale et la diversité individuelle. [...] Il est centré sur l'apprenant et favorise son autonomie et sa créativité [7]. » Mais cette reconnaissance des langues comme composantes nécessaires de la formation ne trouve pas sa traduction dans tous les cursus éducatifs, loin s'en faut. Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues répondent pourtant à une analyse bien nécessaire de ce qu'est notre monde, si fragmenté, quoiqu'on en dise, et à une volonté essentielle et heureusement partagée de le rendre plus vivable.

3.

Souvent, Irina, Sojeong ou Michel ont commencé à apprendre une langue étrangère sans bien savoir à quoi ils s'exposaient. Il se peut qu'ils aient fait la grimace devant le genre et l'article en français, la syntaxe coréenne, les déclinaisons des langues slaves, les tons du chinois. Ils se sont appliqués, obstinés, avec raison. Plutôt que d'incriminer un manque de capacités naturelles ou d'efforts de l'élève, cherchons les causes d'un échec là où la remédiation est plus de notre ressort : dans la qualité d'un dispositif d'enseignement, décisionnel, humain et matériel.

5. Lou Marinoff, *Plus de Platon, moins de Prozac*, Paris, Michel Lafon, 2002.

6. Un colloque s'est attaché à cette approche croisée : « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? », CNESCO, CIEP Sèvres, 2014 : http ://ries.revues.org/3710. Remarquable bibliographie dans les actes. On peut aussi regarder sur la chaîne CanalC2 : http ://www.canalc2.tv/video/12823.

7. Extrait du curriculum coréen pour l'anglais, KICE, MEHRD, Séoul, 2010.

Allons du côté des politiques éducatives, d'abord, qui font semblant d'encourager à apprendre des langues étrangères, quand la société tend à chuchoter que c'est inutile puisque que tout le monde peut parler une langue *d'aéroport*. Dispositifs d'enseignement, ensuite, anachroniques ou inadaptés : amphithéâtres universitaires bondés, pour des cours de grammaire, de pratique de l'oral. Curriculum mal ficelé, qui ne permet pas le contact approfondi avec la langue, ni une pédagogie adaptée, efficace, ni un véritable réemploi social, culturel ou professionnel. Ignorance assez commune de tout ce qui est apprentissages informels, collaboratifs, nomades, pratiques associatives. Horaires parfois absurdes (une troisième langue se case difficilement dans un emploi du temps.) Accompagnement culturel réduit à sa plus simple expression, faute de moyens [8]. Il faut expliquer, encore et encore, qu'une langue étrangère, c'est d'abord plus de culture, plus d'humanité, plus d'intelligence sur le monde. Que cela passe aussi par des *fanzines*, des films de série B, si l'on aime ça, du sport, des vidéos qu'on s'échange entre amis, des concerts où l'on va ensemble, un *chat* audacieux qu'on essaie de lancer.

Au moment d'écrire ces lignes, je lis dans la presse internationale des phrases que je dois, objectivement, reproduire : « *Why don't Americans let their children learn foreign languages ?* » et « *Language learning in the UK : can't, won't, don't* [9] ». Et puis, un quotidien de Tokyo, l'*Asahi Shimbun* : « Le Japon ne parvient désespérément pas à se mettre à l'anglais : l'anglais ? Nous y penserons. » Pour un Japonais, il faut le savoir, cela veut dire : « N'y comptez surtout pas [10] ! »

4.

Au regard de la complexité du métier d'enseignant, on n'attachera jamais assez d'importance à la formation professionnelle. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, j'ose à peine parler de celle des maîtres de conférences fraîchement recrutés, dont on semble supposer qu'ils ont trouvé dans la préparation de leur thèse, souvent « pointue », tout ce qu'il fallait pour enseigner durant une carrière académique entière [11]. Pour ce qui est des enseignements du premier et du second degrés, les instituts consacrés, en France, à leur formation et à leur perfectionnement ont été tout simplement fermés, voici quelques années, sans que cela provoque d'émotion majeure dans l'opinion publique. C'était, là encore, faire comme si enseigner n'était pas même un métier, une *maîtrise* (de savoirs et de savoir-faire) et un *ministère* (un office, je n'ose dire un magistère) à exercer. Le chat de Sôseki, qui vivait chez un professeur d'anglais le disait d'ailleurs bien : « Sa famille le prend pour un homme très studieux. Lui aussi fait semblant de l'être, mais en réalité ce n'est pas le travailleur que l'on croit. [...]

8. En dehors de toute volonté de noircir le tableau, les enquêtes les plus diverses confirment ce constat, et on ne peut faire comme si les enseignants en étaient les grands responsables.

9. « Pourquoi les Américains ne font-ils pas apprendre les langues étrangères à leurs enfants ? » (site *Quora*) et « Apprendre des langues en Grande-Bretagne : on peut pas, on veut pas, on le fait pas » (*The Telegraph*).

10. La problématique est fort bien posée dans un document à regarder sans parti-pris : https ://www.youtube.com/ watch ?v=3bY6qZLCQsU.

11. En France, quelques formations sont enfin mises en place : http ://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/pedagogie-le-defi-de-la-formation-des-enseignants-chercheurs.html. Voir aussi : Chaire Unesco, « Former les enseignants au XXI^{e} siècle » : http ://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr, et un remarquable projet, la plate-forme NéoPassSup, IFÉ, 2017 : http ://neosup.ens-lyon.fr/ap.php/accueil.

Il m'arrive de penser : un professeur a vraiment une vie heureuse. Si je renaissais en homme, je voudrais n'être que professeur. Et si on peut occuper un emploi en dormant autant, un chat aussi en est capable. » Ni les enseignants eux-mêmes, ni les responsables éducatifs, et notamment les corps d'inspection, n'ignorent, bien sûr, des exigences professionnelles qui me semblent d'ailleurs plus élevées que jadis [12].

J'ai déjà dit que le pédagogue de l'Antiquité était un esclave. Aux siècles passés, au temps des monarchies et des cours princières, on ne connaît guère que le précepteur et la demoiselle-gouvernante, chichement rétribués et bons à tous services domestiques. Puis viennent les maîtres de langues, établis en ville, souvent auteurs de manuels et garants avant tout d'une éducation convenable, d'un savoir-vivre (il est vrai que le mot « élève » a sa qualité : l'élève, on l'élève, on le fait monter). Les demoiselles et les maîtres de langue nous ont laissé, à travers lettres et manuels, leur témoignage. Ils voyageaient à travers l'Europe, étaient partie prenante de la vie des aristocraties, mais aussi des classes bourgeoises en plein essor [13]. Ils travaillaient sur le terrain et faisaient vivre déjà une certaine forme de théorie, nourrie de l'expérience des milieux sociaux, quand nos didactiques modernes n'ont parfois, sur le changement du monde, que des informations de seconde main.

Cette difficile articulation entre le théorique et le pratique n'est pas propre à la didactique. Il existe, en Mauritanie, une expression pour désigner des infirmiers qui vont se former outre-Atlantique avec une bourse d'études (généralement canadienne), et y décrocher le titre de docteur. On les appelle joliment des « médecins-sac-à-dos ». Il faut avouer que, dans les pays où ce système de promotion par la mobilité est en faveur, le retour n'est pas toujours des plus faciles. Ceux qui sont restés n'aiment pas toujours la concurrence de ces collègues mieux formés, au regard plus ouvert, et prêts à les remplacer. De tels dispositifs de formation sont, à mes yeux, néanmoins, un exemple de coopération réussie et font honneur à ceux qui en sont les acteurs.

5.

On a pu faire remonter l'histoire des méthodologies cinq ou six mille ans en arrière, à peu près au moment où apparaît la culture du maïs en Orient. S'appuyant sur une série de travaux archéologiques, Claude Germain donne ainsi une idée de ce que fut un enseignement essentiellement voué à l'apprentissage de l'écriture et à la formation de scribes, menés au fouet. (Il est plaisant, si l'on pense à notre enseignement numérique, de se dire que l'école des scribes s'appelait alors « la maison des tablettes ».) Beau progrès conjugué de diverses technologies, sur lesquelles est née plus tard notre civilisation gréco-romaine [14]. Puis, partout le constat de la nécessité est le même : il a bien fallu enseigner quelque chose des langues perses aux armées d'Alexandre,

12. Un exemple de ce questionnement dans l'enseignement professionnel : http ://ww2.ac-poitiers.fr/anglais_lp/IMG/pdf/_pr_2016_notice_indiv_inspection_anglais_lettres–7.pdf.

13. Des noms émergent de cette histoire peu connue. Madame Leprince de Beaumont et son *Magasin des Enfants*, John Palsgrave, Meidinger, Dominique de Villiers, Mauvillon... Voir : http ://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php ?id=3432.

14. Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, coll. « Didactique », 1993. Pour le français, travaux de la SIFLHES et *Cliodil*, projet « Histoire et historicité en didactique des langues », DILTEC, Paris-III, 2017. Sur le concept compliqué de *civilisation*, se rappeler le mot de Gandhi à qui on demande : « Que pensez-vous de la civilisation occidentale ? » et qui répond malicieusement : « Ce serait une bonne chose. »

de celles des marchands arabes aux Européens qui venaient leur acheter des esclaves sur les côtes d'Afrique, et des parlers amérindiens aux jésuites pour leurs activités prosélytiques.

J'en resterai, pour limiter le propos, à un contexte que je définirai sommairement comme occidental. C'est, d'une part, celui de l'Europe et de sa sphère d'influence, coloniale et postcoloniale, et, d'autre part, celui des États-Unis et d'une *Pax americana* d'après 1945, notamment en Amérique latine et en Asie-Pacifique. Quelques phases y restent marquantes. Une longue période a précédé la nôtre sans doute, pendant laquelle, à côté des pratiques sociales d'apprentissage « spontané » du commerçant, du diplomate et du soldat, domine un enseignement magistral, appuyé sur l'étude grammaticale et la traduction. C'est seulement aux XIX^{e} et XX^{e} siècles que la didactique des langues se développe et prend sa forme moderne, sous l'effet de facteurs hétérogènes. Les uns sont liés aux déplacements, ceux de la guerre, qui se mondialise comme le reste, et ceux des affaires et du tourisme. Les autres ont à voir avec les connaissances nouvelles qu'apportent les sciences de l'homme et de la société, et sauront bénéficier aussi de progrès technologiques parfois rudimentaires mais décisifs. D'autres encore relèvent d'une philosophie de l'humain, et du pur désir de la rencontre. Ils génèrent à leur suite le voyage et l'étude des cultures et de *l'entre-deux*, dans l'esprit d'un Jacques Lacarrière, qui se disait *bernard-l'hermite planétaire*.

La linguistique, et notamment la linguistique distributionnelle, va jouer un rôle essentiel dans ce tableau. Il n'est pas indifférent qu'elle émerge de ce qu'on sait, à cette époque, des langues amérindiennes *:* plus de cent cinquante familles et mille langues au total, fortes d'une tradition orale, avec leur diversité, et les difficultés qu'elles présentent dans la description. Vers 1930, Bloomfield et son disciple Harris donnent une vision de la langue appuyée sur l'analyse des relations des éléments linguistiques entre eux sans référence extérieure. Cette approche empirique fait de la langue un système *a priori* vide de sens mais susceptible de combinatoire, et la linguistique appliquée (*Applied Linguistics*) en fera son profit. Associée à une psychologie du comportement fondée sur la création d'automatismes, telle que le behaviorisme la développe à la même époque, cette vision de la langue va caractériser une didactique contemporaine, qui oscillera en permanence entre deux polarités, le système et l'apprenant.

Avec ces contributions majeures de la linguistique et de la psychologie comportementale, ce sont l'histoire et la géopolitique qui vont entrer en scène et jouer un rôle dans la méthodologie des langues au XX^{e} siècle. Les programmes militaires intensifs d'apprentissage de langues *Army Special Training Program (ASTP)* après Pearl Harbour, seront, en effet, au point de départ des méthodes audio-orales et, dans les années suivantes, l'image, l'audio-visuel, puis des moyens nouveaux d'enregistrement des variétés des langues et des discours sociaux s'ajouteront à la panoplie pédagogique. Sur la dynamique de ces acquis naîtra, dans les vingt ou trente dernières années du siècle, une approche « communicative » qui fait consensus de nos jours, au moins officiellement.

6.

J'ai déjà laissé entendre dans ces pages que l'enseignement ne connaît guère la successivité des conceptions pédagogiques, et qu'il met plutôt en scène leur cohabitation : on recourt dans le même temps, ici ou là, et parfois au même endroit, classe ou école, au cours magistral et à l'approche communicative ; à la méthode directe (sans recours aux explications métalinguistiques) et à la traduction ; à l'audio-visuel et à la pédagogie de projet, etc. Il va sans dire que ce mélange des techniques, des procédés et des méthodes, qu'on qualifie d'*éclectisme* méthodologique, laissera songeur les spécialistes d'autres domaines, où une telle hétérogénéité des points de vue et des moyens d'action serait jugée difficilement acceptable. C'est en tout cas pour ces raisons que la didactique des langues autorise mal qu'on fasse d'elle, ici et maintenant, un « état de l'art ». Elle est un mouvement plutôt qu'un moment, et elle inscrit son évolution hors théorie dans une méta-ethnographie, un ensemble de visions du monde et de pratiques collectives plus ou moins conscientes et plus ou moins réfléchies [15].

Il serait évidemment absurde de faire croire que tout est aléatoire, car il y a, dans ce tableau, des constantes, dont certaines tiennent simplement au sens commun. On peut d'abord imaginer qu'un apprentissage sera plus profitable si celui qui le vit comprend ce qu'il fait, s'il est, comme on dit « réflexif ». On supposera aussi préférable une approche qui réponde réellement à une situation et à des besoins donnés, dans un environnement où l'on apprend en agissant, à travers des projets qui ont du sens, et destinés à un enrichissement personnel et culturel. Enfin, on pensera nécessaire de créer des possibilités d'autonomie et d'initiative propices à l'acquisition (on parlait naguère de séquences *potentiellement* acquisitionnelles) et au réemploi. La création de ces possibilités, plus ou moins informelles, peut être favorisée par des outils ou dispositifs qui font naître des interactions, des échanges motivés et motivants. Voilà des points d'ancrage forts qui, en général, se retrouvent dans la plupart des méthodologies actuelles et, par conséquent, des manuels de langue en circulation.

Deux remarques peuvent découler de ces observations. La première est que les propositions énoncées plus haut impliquent, évidemment, une mise en musique, une visée à la cohérence pédagogique, qui ne s'en tienne pas à ce que dicte une mode par définition éphémère. La seconde remarque est que la part d'innovation, dans la didactique telle qu'elle se constitue, est fort relative : bien des tâches, activités, exercices, projets proposés aux apprenants sur les outils disponibles (quand bien même le numérique serait venu s'y mêler), étaient déjà présents dans les méthodes du passé. Il est clair qu'en didactique, on recycle beaucoup d'idées parfois un temps oubliées.

Pour comprendre les évolutions qui ont marqué l'enseignement des langues, il me semble pouvoir repérer trois types de facteurs, composantes sous-jacentes du paradigme trop souvent négligées : le religieux, le politique, l'utopique [16]. Les écoles

15. *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », que j'ai publiée en 1996 (8e éd. mise à jour en novembre 2017), entendait répondre simplement à une mise en perspective des points de vue.

16. Je désigne comme élément de formation du paradigme, à la suite d'Agamben mais aussi de Kühn, « un exemple, un cas singulier qui, grâce à sa répétibilité, acquiert la capacité de modeler tacitement le comportement et les pratiques de recherche des savants » (Georgio Agamben, *Qu'est ce qu'un dispositif ?*, Paris, Rivages, 2007).

confessionnelles, celles du judaïsme, de l'Islam, du bouddhisme ou de la chrétienté, véhiculèrent les textes sacrés sous deux formes : soit par le truchement de versions traduites dans les vernaculaires qui rapprochaient la Parole et le croyant ou le possible converti, soit dans leur forme originale quand elles étaient transmises, apprises, commentées en boucle (ce qui est le cas du « latin d'église » ou de l'arabe coranique à la *madrassa*[17]). La Bible est le texte le plus traduit au monde. Dans un Maghreb sous domination européenne, la description linguistique des parlers berbères, la collecte des toponymes, et aussi l'enseignement s'enrichirent de la science que leur apportèrent les Pères blancs. Le travail de Charles de Foucauld, du *Dictionnaire* aux *Poésies touarègues*, matérialise, à mes yeux, ce lien que le langage tisse entre l'homme et le monde : Carlo Ossola, dans sa préface à une anthologie d'articles laissés par Foucauld, en donne de beaux exemples : « *efikas* signifie faible bruit de pas ou de personnes [...] ; *teherit* sert à exprimer les bruits sourds de cause inconnue, comme celui d'un corps qui tombe lourdement dans l'eau. » La science des temps modernes, apparaît parfois elle-même comme une intercession, même sous le masque du positivisme (pour Auguste Comte, l'Humanité est un *Grand-Être*) : on enseigna les langues avec le sentiment de communiquer des vérités immanentes, celles des sciences émergentes, qui se constituèrent en corpus insusceptibles de variations et reproduits avec constance par l'école. L'école elle-même, notamment dans le modèle de la Troisième République, celui de Jules Ferry, de James Guillaume et de Ferdinand Buisson, emprunte à la religion (en particulier au protestantisme) le sens du sacré. La leçon de langue elle-même me semble un peu participer de ce rituel, où l'on part du texte (auquel on fait référence) pour aboutir, au terme de la rude forme d'initiation que sont les exercices, à une forme d'admission à ce pouvoir presque herméneutique que confère la langue étrangère : le passage de la version au thème d'application, c'est à dire non seulement la capacité d'écouter l'autre, mais aussi la possibilité de lui communiquer ce qu'on pense[18].

Le deuxième élément du paradigme est *politique*. Il se met en place lorsque l'enseignement contribue à défendre une idée, ou un idéal, peu importe qu'il soit celui de la République ou celui des Soviets. « Tu dois aimer la France parce que sa nature l'a faite belle et que l'Histoire l'a faite grande » (Lavisse, 1884) inclut l'amour du français. Mais ce *mantra* linguistique, s'il est concomitant avec l'apprentissage massif du français à l'école, n'est pas universel et le concept de *romanitas* n'était pas, dans l'Antiquité, fondé sur le latin. En France, décider si l'on va fonder la citoyenneté sur la maîtrise du français fait, pendant la période révolutionnaire, l'objet de bien des discussions. L'épisode le plus connu d'entre eux est certainement celui, en 1793, où l'abbé Grégoire appelle à l'étouffement des langues que l'on appelle « régionales » (même si c'est improprement), et qu'il traite de *patois*. On oublie souvent d'ajouter que l'abbé Grégoire prône aussi l'amélioration du français, qu'il invite à « approfondir la théorie des langues pour améliorer la nôtre » et que les révolutionnaires avaient commencé à faire traduire la *Déclaration des Droits de l'Homme* dans les langues de

17. Le nom de la secte nigériane *Boko Haram* pourrait tirer son origine (discutée) de l'anglais *book* (par extension alphabet latin, puis éducation occidentale) accolé à l'arabe *haram*, interdit.

18. Lire (et faire lire) dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson (dir.), édition de 1911, en libre accès, l'article de Maurice Kuhn « Langues vivantes » : http ://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php ?id=3019.

France [19]. D'un pays à l'autre, les identités linguistiques nationales sont, à cet égard, bien différente, « langue de Molière » et « langue de Shakespeare » ont peu à voir. Quand, en France, le rapport à la langue est un élément fort d'un corps social commun, d'une unité que la monarchie va construire peu à peu autour de la langue, le Royaume Uni se constitue dans le maintien des variétés [20]. Le choix de la langue, dans le cas de la République française, fut un acte plus ou moins volontaire d'association, nécessairement lié à un projet d'assimilation, souvent sans considération des droits des ethnies, des régions et des citoyens [21].

Marcel Pagnol, étonnant traducteur français des *Bucoliques* de Virgile, parle du latin et du provençal comme consubstantiels à l'enfant qu'il fut et à l'homme qu'il est devenu. « Tout condamné à mort aura la tête tranchée », mots terribles prononcés avec son inimitable accent par le grand acteur Fernandel, était, selon Pagnol, un trésor commun à tous les Français [22]. Ce genre de trésor ne devrait évidemment pas dispenser notre pays d'avoir une vraie politique des langues régionales et s'il a fallu attendre la fin du XX^{e} siècle, avec l'article 2 de la Constitution (1992), et la bien connue loi Toubon (1994), pour que la langue française fût déclarée *la* langue de la République, c'est que cela semblait aller de soi et qu'il n'y avait pas besoin de l'écrire. La brève polémique de 2017 sur ce que pourrait être une obligation d'usage du français sur les chantiers et dans les entreprises en France, dite « clause Molière », n'a rien arrangé [23].

7.

En Europe, à la suite de ceux qu'inspirèrent la religion et la science, un troisième élément du paradigme de la diffusion linguistique prend toute son ampleur au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et il est *utopique*. Après la tragédie culturelle qu'avait connue l'Europe, un ensemble de pays enfin apaisés se rêva plurilingue. Victor Hugo avait pressenti, un siècle plutôt, ce projet, quand il avait écrit *Le Rhin*, grand poème annonciateur d'utopie mais c'est un Britannique (*horresco referens*), Sir Winston Churchill, qui confirma ce beau rêve un siècle plus tard. Churchill prédisait que se créerait, un jour, un vaste ensemble, qui ferait se rejoindre France et Allemagne dans un projet paneuropéen. La place des langues dans cette construction ne lui échappait pas et c'est avec humour qu'il commence, d'ailleurs, un autre de ses discours de la même époque : « Prenez garde, Mesdames et Messieurs, je vais parler français [24]. »

Ce projet linguistique, la Commission européenne lui donnera forme des années plus tard. Elle engagera, à travers ses institutions et ses recommandations un vaste programme, visant à la diversité linguistique pour la nouvelle entité, vouée à grandir sans

19. Lire : http ://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/gregoire-rapport.htm.

20. Jean-Michel Déprats prend pour exemple une scène du *Henri V* de Shakespeare, III, 2, où quatre officiers, anglais, gallois, irlandais et écossais s'entretiennent en anglais : http ://www.lepoint.fr/culture/jean-michel-deprats-shakespeare-est-un-createur-de-langue-21-04-2016-2033804_3.php.

21. Je reprends évidemment à mon compte la distinction opérée par Tonnies entre *Gemeinschaft* (communauté) et *Gesellschaft* (collectivité d'individus réunis dans une société et associés pour un projet).

22. Marcel Pagnol : https ://www. youtube.com/watch ?v=7LGeLaSaq0w. Voir aussi : https ://www.youtube.com/watch ?v=_NvrKC9X9kY.

23. Lire : http ://www.lemonde.fr/idees/article/2017/03/17/la-clause-moliere-en-chantier_5096185_3232.html.

24. Winston Churchill, Université de Zürich, septembre 1946 : https ://www.youtube.com/watch ?v=QzkSQnz5YxE.

cesse au fil des années. L'aboutissement de cette vision moderne d'une Europe telle que la rêvait Churchill est la constitution en dogme d'une éducation plurilingue et pluriculturelle livrée, on le verra ensuite, à ses contradictions.

Le projet européen est en partie fondé sur l'hypothèse que l'on se déclare moins facilement la guerre quand on connaît mieux l'autre, quand bien même d'innombrables guerres civiles ont démontré le contraire [25]. Mais il est vrai que la langue amène, en principe, le comportement de l'être humain à un niveau de conscience supérieur. Il se dit même que l'insulte est un progrès civilisationnel par rapport au caillou jeté à la figure, et que parler la langue de l'ennemi permet au moins d'envisager de négocier avec lui. L'Histoire montrera si les dérives d'une telle espérance, qui est celle du plurilinguisme, ne produiront pas un Européen « sans qualités », ironique et inachevé. Mais il est certain que les langues, comme la géographie, servent encore et trop souvent à faire la guerre.

La volonté de se retourner sur le passé pour éclairer l'avenir est des plus légitimes. C'est elle qui anime nombre d'intellectuels amoureux des langues et les universitaires sont de ceux-là. On pourrait en voir une illustration dans le travail d'une équipe de recherche de l'Université Paris-VIII, le CIREMM, qui a développé un intérêt particulier pour la capacité de la littérature et de l'art à témoigner des crimes perpétrés contre les hommes, crimes aussi contre les cultures et les civilisations. Une hypothèse, qu'il veut finalement positive, est le moteur de ses études et de son action : c'est que le XX^{e} siècle, temps où le philosophe se demanda comment on pouvait jouer du Bach le soir et torturer un homme le lendemain matin, temps des tragédies de masse qui ébranlèrent les fondements de notre modernité, a été une expérience décisive pour l'avenir [26]. La parole qui reste ou que l'on fait revivre, le discours, la lettre du condamné, le journal intime ressuscitent mieux que les langues, ils font vivre encore les hommes.

> … Vent des royaumes
> Relent du passé, odeur des moments défunts,

écrit Segalen dans ses *Odes.*

8.

Comme le soulignent les chercheurs du CIREMM à Paris-VIII, la culture, et notamment les langues et les littératures ne modifient pas seulement le champ esthétique, elles suscitent un espoir : celui de lieux d'apaisement à l'émergence desquels elles contribuent. C'est ce qu'on nommera ailleurs création d'*espaces de civilité* [27]. Dans l'Europe contemporaine, l'espoir de conciliation et de possibles symbioses que fait naître la diffusion des langues a pourtant été battu en brèche, il n'y a pas si longtemps,

25. C'est, en tout cas, ce que semblait dire la chanson de Barbara « À Göttingen ». En ligne, paroles en français et en allemand : https ://www.youtube.com/watch ?v=Z2TDacy7MIY.

26. Voir son site : CIREMM, « Centre international de recherche sur les meurtres de masse » (www.ciremm.org).

27. Le lecteur aura compris que ce texte ne dissocie à aucun moment langue et culture, et qu'en employant le mot « culture », on pense aussitôt langue, littérature, poésie, traditions orales. Exemple de rencontre scientifique conduite dans cet esprit, le colloque interdisciplinaire « Transitions au pays de la civilité », Université nationale centrale, Taïwan, novembre 2017.

par le cours de l'Histoire. L'éclatement de la Yougoslavie fut l'un de ces moments critiques pour la conscience, où les langues figurèrent au rang des dégâts collatéraux de la guerre, et où l'on s'empressa de déclarer distinctes et d'enseigner séparément deux d'entre elles, langues du pays désormais divisé, le serbe et le croate.

De l'avis des spécialistes, les deux systèmes sont pourtant à peu près aussi proches, sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique que l'allemand de Munich l'est de celui de Stuttgart. Selon Paul-Louis Thomas, un expert dans le domaine des langues slaves, la variation lexicale entre les deux parlers irait jusqu'à se réduire à un trait régional. Mais les faits de langue sont peu de choses face au politique. Tout en n'étant, bien entendu, qu'un parmi d'autres, le cas du serbo-croate met en lumière, si besoin était, la nature profondément idéologique de la langue, et son enseignement n'y échappe pas [28].

Les langues orientales ont toujours été propices à une réflexion sur le pouvoir. Au XVII[e] siècle, la venue d'une mission siamoise en France et particulièrement à Brest (où le nom d'une rue en perpétue la mémoire), fut le point de départ d'une implantation française dans ce qui allait être la Thaïlande. On pouvait à juste titre penser que l'expansion ultramarine gagnerait à s'adjoindre la collaboration d'interprètes compétents et, quelques années plus tard, à Paris, naquit un lieu privilégié pour leur formation en langues de l'ailleurs, langues *exotiques*, plus ou moins *orientales*, puisque le grec ou l'amharique en font partie. Louis XIV crée, en 1695, l'« École des jeunes de langues », devenue ensuite l'« École des langues orientales », puis l'Inalco [29].

Si des institutions telles que l'école de Port-Royal au XVII[e] siècle ou, plus tard, les Langues O', ont été, comme on pouvait s'y attendre, des foyers d'intense innovation pédagogique, elles ne furent pas seules : les cours d'Europe où officiaient des précepteurs de la noblesse, les centres d'instruction militaires en Afrique, bien des écoles confessionnelles où se préparaient de futurs missionnaires, apportèrent autant à l'enseignement des langues. Des sages propositions de Montaigne jusqu'à celles de Comenius et de sa *Grande Didactique*, de Berlitz aux Centres de linguistique appliquée ou aux groupes de travail du Conseil de l'Europe, des équipes de recherche universitaires aux *blogs* d'enseignants, de traducteurs, d'écrivains qui ont fleuri ces dernières années sur la toile, c'est d'abord du tâtonnement, de l'empirisme, de la vraie vie, inscrite dans l'Histoire, que prend forme une réflexion didactique. L'exemple européen montre bien toute la complexité d'une problématique contemporaine de l'enseignement des langues où la géopolitique rencontre la nécessaire et continuelle réorganisation des moyens de l'action.

9.

L'influence de notre recherche occidentale en didactique des langues sur des aires entières a été jusqu'ici bien plus faible qu'on ne l'imagine souvent. De longue date, en Asie, en Afrique, d'autres philosophies de l'éducation peut-être, d'autres structures

28. Paul-Louis Thomas, 1994 : http ://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1994_num_66_1_6179. Louis-Jean Calvet ou Claude Hagège ont développé ce cas par ailleurs.

29. Ces interprètes étaient appelés « *drogman* » (arabe : *turjman*), mot qui est à l'origine de notre « truchement », comme je le rappelais jadis (Martinez, 1996, 2017, Conclusion).

sociales sûrement, d'autres modes de penser les rapports entre les langues, les élèves, les enseignants, en tout cas, s'imposaient. Une forme de pensée normative, l'orthodoxie moderniste, pouvait bien figurer dans les programmes ou les curricula, où se répétait l'antienne « faire parler les élèves », « faire de la langue vivante une langue vraiment vivante », etc. Mais on s'assurait pourtant peu que des pratiques conformes avaient suivi. Alors, dans la classe dite « de langue étrangère », on continuait à mettre en œuvre les techniques éprouvées qu'on avait toujours connues : la répétition, la craie et le tableau. Les passants dans la rue, les parents rassurés, pouvaient entendre (cela a-t-il changé ?), à travers les murs de l'école, des litanies d'explications grammaticales et de consignes pédagogiques dans la langue maternelle des élèves, et de longues lectures entonnées et répétées en chœur.

La communication sociale aurait pu transformer tout cela et ouvrir d'autres horizons. Mais la mondialisation des échanges a parfois joué en sens contraire : elle ne poussait pas tant à aller vers l'autre qu'à se protéger, non à chercher le différent que ce qui vous ressemble. Les migrations et la multiplication de mégalopoles ont créé un monde fait de groupes composés d'individus qui par profession, par goût ou par sentiment communautaire ne sortent plus de leurs cercles, de leurs cénacles, ou de leurs microsociétés. La spécialisation des chaînes de télévision et de radios n'a rien arrangé. Le rapport entre les langues en est transformé : pour des raisons topographiques et typologiques, la langue commune n'est même plus celle du groupe d'appartenance initiale, mais celle de la communauté d'adhésion. Le fait n'est certes pas nouveau et, dans un autre état du monde, l'attirance exercée par l'usage du français sur l'élite fut de cet ordre. On attribue à Lomonossov, fils de serf et auteur d'un traité de grammaire russe cette phrase : « Je parle espagnol à Dieu, italien aux femmes, français aux hommes et allemand à mon cheval. » Il n'y a guère aujourd'hui que l'anglais qui semble s'imposer, pour quelques temps, comme unique viatique. Et c'est, bien sûr, malicieusement, que Voltaire a glissé, dans l'*Ingénu* : « On disputa un peu sur la multiplicité des langues et on convint que, sans l'aventure de la tour de Babel, toute la terre aurait parlé français. »

À travers les discours des réseaux, mais aussi dans la production médiatique et artistique, les espaces entre les parlers en usage se sont rapprochés et tendent à rendre plus complexes les emplois et les apprentissages. Des processus de métissage entraînent l'apparition ou accélèrent le développement de mixtes de langues, sabir, pidgins, créoles, le *portugnol* en Amérique latine, le *wasi-eigo* au Japon et le *konglish* en Corée du Sud. L'étude de ces processus sociolinguistiques et la description typologique ont accru l'intérêt des didacticiens pour rapprocher et comparer les systèmes linguistiques : bi-grammaires en Afrique, programmes européens plurilingues, intercompréhension en langues romanes, germaniques, scandinaves, sinogrammiques, etc. Ils ont ainsi nourri une didactique des langues en contact, riche d'enseignement non seulement en elle-même, mais aussi pour la compréhension de sociétés en évolution.

La problématique contemporaine ne se résume certes pas à ces dimensions, historiques et sociolinguistiques, dont je souligne pourtant l'intérêt. Le nouvel algorithme de l'enseignement des langues en est pourtant au fond le résultat. Comme le rappelle

Cioran : « On n'habite pas un pays, on habite une langue », mais ce sont aussi les langues qui vous habitent [30].

10.

Pour dire ce qu'est l'innovation, il faudrait faire un détour par ce qui est dans sa nature même : le fait qu'elle est création, c'est-à-dire poésie. Le rapport entre la poésie et l'innovation, et spécialement l'innovation en langues étrangères, est d'abord étymologique, puisqu'il réside dans le mot grec originel *poièsis*. L'innovation est aussi, pour en rester aux fondements de la pensée occidentale, une *alètheia*, une forme de *dévoilement* du monde, au sens de Heidegger, et c'est pourquoi l'œuvre d'art en est particulièrement porteuse. La démarche du chercheur n'est pas si différente. On connaît le mot de Rimbaud, qui écrit à Izambard, dans sa première *Lettre, dite du Voyant*, et surtout dans la seconde, à Paul Demeny : « Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant [31]. »

S'il y a, dans la poésie, du mystère, il s'y trouve aussi une rigueur d'alchimiste : un scrupuleux dosage des sons, des mots, des rythmes, des couleurs. On ose à peine parler de protocole, terme qui convient pourtant, dans sa polysémie : à la fois un *rituel*, au sens de règle ecclésiastique ou d'étiquette, et une *procédure* à respecter, au sens de démarche scientifique, expérimentale. Puis naît sous nos yeux, dans nos oreilles, l'effort d'une mise en mots, d'une mise en scène, d'une interprétation. Un peu d'*abracadabra* performatif, pour échapper à la pression du temps, à cette tension vers la *norme,* à laquelle nous sommes soumis aujourd'hui. Dans toute création, en somme, plus qu'un soupçon de subversion, du détournement de fonds, de la fraude. « Voleur de feu », disait encore Rimbaud. Un sentier de contrebande, ou peut-être de passage en zone libre, qui rapproche le poète du chercheur [32].

La poésie est la meilleure introduction au nouveau, à une autre manière de parler à travers une langue. Pas forcément de dire des choses nouvelles, mais de les exprimer comme cela n'a jamais été fait – *non nova, sed nove*. Elle est aussi une manière différente de parler à l'Autre, de partager avec lui la langue et l'indicible, ce qu'il sent, ce qu'il veut, ce qu'il craint.

L'innovation est aptitude au rejet et au dépassement de l'acquis. Elle déconstruit les représentations du passé, puis recompose les possibles méthodologiques. Elle peint une mise en scène « naturelle » des éléments du paysage, forcément divers. J'ai dit plus haut que la méthode est une démarche, un chemin. C'est toujours, à la Borges, comme un jardin aux sentiers qui bifurquent. La tendance postmoderne à la déconstruction et à la dispersion, donc à l'innovation, passera, à bien des égards, comme faite pour les *happy few*, parce qu'elle échappe au modèle conservateur, utilitariste, mercantile ou professionnel. Elle semble, en tout cas au départ, peu vouée à s'étendre au grand nombre.

30. Emil Cioran, *Précis de décomposition*, Paris, Gallimard, 1949.

31. Arthur Rimbaud, 1871, dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1960. On doit ajouter que Rimbaud, prônant la rupture, dit aussi : « Il faut être absolument moderne. »

32. Ce que disent les vers de René Char, *Les Inventeurs*, dans *Les Matinaux*, 1949, éd. 1983, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade » : « Ils sont venus, les forestiers de l'autre versant, les / inconnus de nous, les rebelles à nos usages. / [. . .] / Nous sommes venus, dirent-ils, vous prévenir de l'arrivée prochaine de l'ouragan, de votre implacable adversaire. / Pas plus que vous, nous ne le connaissons / autrement que par des relations et des confidences d'ancêtres. »

11.

Apprendre une langue, c'est créer la rupture avec ce qui était avant. Cela implique d'être prêt à se rendre différent. L'essentiel passe d'abord par l'affect [33]. Approcher une langue, une culture, une littérature étrangère, c'est un peu faire la *fête*. En sortant de la classe de langue étrangère, le premier jour, on se prend pour le Rika des *Lettres persanes* : que de surprises ! « Il faut qu'un Turc voie, parle et pense en Turc et non en chrétien », et, pour la forme, quand même : « J'ai soulagé le lecteur du langage asiatique autant que je l'ai pu, et l'ai sauvé d'une infinité d'expressions sublimes, qui l'auraient ennuyé jusque dans les nues. » On va enfin se frotter à d'autres pensées. Parler la langue d'autrui, ce sera se rendre capable d'*estrangement*, dont Montaigne a dit que c'était la capacité à « mettre hors de soy quelque chose et la réduire en respect et condition de chose étrange ». Ce qu'un grand historien des idées et de l'art, Carlo Ginzburg, désigne en italien, comme *straniamento,* n'est pas qu'un procédé narratif ou rhétorique [34]. Apprendre une langue, c'est changer de masque.

Mikhaïl Bakhtine est l'un de ces penseurs qui ont fait de notre Moyen Âge européen finissant une pré-Renaissance carnavalesque. Loin d'y voir le signe d'un déclin, il sentit quelle germination, quelle puissance créative se cachait dans le rire, la transgression, au fil des textes, ceux de ce Rabelais qui bouscule la langue, d'abord, puis de la culture populaire de son époque. Théoricien de la littérature et psychanalyste, Bakhtine nous fit comprendre quel renversement subversif instaure le carnaval, démontage (ou *déboulonnage*, comme pour les statues qu'on fait tomber) de grands hommes, de hiérarchies, de postures, de valeurs, d'idées et de relations qu'on croyait immuables. Il en va de même pour l'auteur des *Lettres persanes*, si effrayé par son audace qu'il publie sous couvert d'anonymat.

Loin de se borner à un genre littéraire, la rupture carnavalesque s'étend à une époque, à la forme d'une culture et au retournement du monde. Notre époque n'est pas indifférente à ce rite de passage [35]. L'engouement planétaire pour *Halloween*, imitation dérisoire et marchandisée de pratiques celtiques anciennes, s'y apparente encore un peu. Le voyage sur Mars est ce que fut jadis notre migration vers les Indes. L'apparition de l'imprimerie aura transformé un rapport au savoir désormais moins tributaire de la mémoire collective dont se chargeaient le barde, l'aède, ou le trouvère. De même, nos usages numériques mettent en route le grand remue-ménage de notre fonctionnement cognitif et des langues de la planète. Les réseaux, sur Internet, permettent l'anonymat, la dissimulation, le mensonge. La généralisation du *cosplay*, du déguisement en héros de fiction, est un autre signe de cette fuite vers une condition sociale différente, un autre être-au-monde qui anime la jeunesse. Notre époque postmoderne est elle aussi une pré-Renaissance.

33. Jean-Jacques Rousseau, *De l'origine des langues*, 1762 : « Elle n'est point due aux besoins premiers des hommes [...]. D'où peut donc venir cette origine ? Des besoins moraux, des passions. »

34. Après l'*ostranenie* de Chklovski, à laquelle nous avaient initiés les Formalistes russes. Voir « L'*estrangement*. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg », Sandro Landi (dir.), revue *Essais*, hors série n° 1, Bordeaux, ED Montaigne-Humanités, 2013.

35. Patrick Maurus, dans sa postface au roman de Ch'on Myonggwan, *Une famille à l'ancienne*, Arles, Actes Sud, 2016, pointe la réapparition du burlesque dans une littérature coréenne qui acte la rupture historique et politique et en désamorce ainsi le tragique.

Il est encore un point de convergence entre création poétique et recherche d'innovation : toutes deux tiennent à une expérience sensible, dont partent, pour créer, le chercheur, comme le poète. Pas de création sans que soit affouillé un sous-sol mal connu, riche de gisements accumulés, au fil du temps. Pour être inventeur, il faut avoir le nez long, un peu sourcier, un peu sorcier. Picasso avait senti cela chez Apollinaire : « Les poètes, souvent, ils devinent. » On ne sait pas si le mot, pour lui, renvoyait à l'activité du magicien oraculaire qu'est le *devin* ou au jeu d'enfant qu'est la *devinette*. Dans la recherche aussi, il faut, à côté de l'expérience et d'une volonté de faire, une certaine intuition à laquelle s'abandonner. C'est ce que pointe ce terme venu du sociologue américain Robert Merton et à la mode aujourd'hui, de *sérendipité :* la découverte par chance ou par sagacité de ce qu'on ne prévoyait pas forcément [36]. On connaît peut-être l'anecdote : c'est en faisant du vélo autour du Bauhaus à Weimar et à Dessau que Marcel Breuer, dans les années 1930, révolutionne la décoration contemporaine. Il prend conscience du fait que ce simple matériau dont est fait le tube de son guidon et qu'il a sous les yeux, peut servir à fabriquer des chaises, des fauteuils, des tables. La modernité envahit avec lui notre décor quotidien, un des derniers lieux intouchés de cette société industrielle qui l'avait engendrée. La sérendipité, c'est un hasard heureux, mais aussi une disposition d'esprit qu'il faut avoir. C'est ce que l'esthétique et la philosophie japonaises appellent *wabisabi*, autrement dit une disponibilité face au monde, qualité qui a tant servi la créativité nippone depuis au moins l'ère Meiji [37].

On ne saurait, par conséquent, confondre la sérendipité avec le pur hasard. « Projeter, écrit Ambrose Bierce, c'est s'inquiéter de la meilleure méthode à employer pour obtenir un résultat purement accidentel. » Bierce résume bien : un projet, une méthode, un résultat *seulement* espéré. Dans sa composante rationnelle, l'innovation est une technologie (une théorisation de la technique) projetée dans le temps et l'espace. Elle « se déploie », comme on le dit d'une force d'intervention. Elle est projection mais aussi pure fiction, elle fait place au réel et à l'imaginaire. Il se trouve que projection et fiction sont deux traits définitoires d'une *ingénierie de projet.*

Innover, c'est aussi prévoir et accepter par avance une modification de la réalité future, créer l'utopie. « Le monde est tout ce qui a lieu », disait Wittgenstein. C'est agir comme si les choses étaient possibles autrement, anticiper des comportements, des besoins, des désirs, des envies et, plus tard, des satisfactions. Erik Satie prétendait qu'écouter sa musique pouvait guérir des maladies de foie. Il voulait faire sortir ses contemporains du XIX^{e} siècle, les arracher à Wagner et aux compositeurs romantiques. Il dessina pour la publicité et composa *Entracte*, pour le cinéma naissant. Il disait vouloir « dérouter les suiveurs ». On peut lire sur son site (puisqu'il en tient, croit-on savoir, toujours un) : « Je veux faire une pièce pour chiens. Et j'ai mon décor : le rideau se lève sur un os [38]. »

36. Robert Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1953, 1965.

37. Leonard Koren, *Wabi-Sabi for Artists, Designers, Poets & Philosophers*, Berkeley, Stone Bridge Press, 1994, 2008. Danièle Bourcier et Pek Van Andel, *La sérendipité. Leçons de l'inattendu*, Chambéry, Act Mem.

38. http ://www.erik-satie.com.

12.

Née du désir et du besoin, qui n'a parfois rien de rationnel, la création donne le change et se prend à contourner la logique. Elle recourt à d'autres voies de passage, celles du sentiment, de la sensibilité. Comme le raconte Alain Boyer, dans un beau texte sur l'intuition créatrice, la fille de Bergson était sourde et muette et devint une excellente sculptrice [39]. Une telle observation, qui n'a rien pour surprendre dans le domaine de l'art, trouve son pendant dans la créativité et l'innovation technologique. C'est l'évolution créatrice qui s'impose alors devant la logique du protocole scientifique. Des signes précurseurs existent. Les œuvres majeures de notre culture disent l'importance des origines. Dans le *De natura rerum*, Lucrèce explique qu'innover, c'est bifurquer, *clinare*, dit-il. Les *Métamorphoses* d'Ovide, elles aussi, parlent toujours à notre temps car le monde – vu comme modèle premier – ne cesse d'inventer son passé et tout ce qui est arrivé est matière à récit, avec ses coups de théâtre. Puis nous ne faisons que reproduire, imiter [40].

Une invention, c'est souvent le fait de quelqu'un qui marche d'un pas peu sûr et trouve ce qu'il ne cherchait pas ou, en tout cas, ne sait pas comment il a trouvé. Edgar Morin cite opportunément quelques mots d'un scientifique, Laurent Degos [41] :

Tu cherches

L'Inde

Tu trouves

L'Amérique

Mallarmé regardait comme un combat muet entre Bacchus et Vulcain le travail de la chorégraphe Loïe Fuller. L'impulsion douloureuse à laquelle la danseuse américaine obligeait tout son corps, faisait d'elle, aux yeux des spectateurs, une phalène tourbillonnant autour de la lampe. Dans le tournoiement des bras, les jeux de lumière électrique et de miroirs dont elle s'entourait, ils voyaient brutalement incarnée l'image du temps présent : celui de la machine. Mallarmé résume : « Ivresse d'art et, simultané, accomplissement industriel. » Cette forme d'oxymore est au cœur même de l'avant-gardisme qui explose à cette époque.

13.

Il faut situer l'enseignement des langues comme un moment précieux, où la transmission, puis l'osmose entre des cultures, n'a pas moins de place que la création de nouvelles compétences elle-même. La transmission *à* quelqu'un suppose une définition du *capital humain*, une estimation et une estime réciproque que la connaissance d'une

39. Alain Boyer, « Popper, Bergson : l'intuition et l'ouvert », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 2008/2, t. 133, p. 187-203. Je remercie le professeur Miura Nobutaka de m'avoir mis en contact avec Alain Boyer.

40. *Les Métamorphoses*, film de Christophe Honoré, d'après Ovide, 2014.

41. Edgar Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud / Playbac, 2014, p. 74. Laurent Degos, *Éloge de l'erreur*, Paris, Le Pommier, coll. « Manifestes », 2013. Voir : http ://www.rfi.fr/emission/20130416-1-pourquoi-faire-eloge-erreur.

langue va rendre possibles. Mais risquer l'expression de communication interculturelle appelle réflexion, comme l'ambigüité sémantique du mot peut elle-même y inviter [42]. De même, il me semble que « dialogue interculturel » est de nos jours utilisé à tort et à travers, qu'il procède un peu d'un présupposé naïf, dans lequel l'idée de conflit ou d'incompatibilité serait largement occultée. On remarquera d'ailleurs que les ouvrages ou méthodes à finalité pratique qui accompagnent les professionnels des affaires ou de l'industrie à l'étranger du type « comment travailler avec » tel ou tel type de public, sont certainement plus proches du réel que nos discours savants sur la question [43]. Beaucoup de responsables de grands chantiers ou d'entreprises qui ont travaillé en Amérique latine, en Afrique ou en Asie-Pacifique peuvent, probablement, en parler mieux que les spécialistes des langues et des cultures de nos universités. Baigner trop longtemps dans le monde de l'irénisme fait penser à côté du réel, et ne prédispose guère à préparer efficacement les étudiants à devenir ces « acteurs sociaux » qu'on vise officiellement à former.

Plutôt que de parler de « dialogue interculturel », je recourrai, pour ma part, à l'idée d'une relation entre sujets, à une *intersubjectivité*, c'est-à-dire, comme l'écrit Heidegger, un « être-au-monde-avec-autrui [44] ». La rencontre avec autrui est ce qui fait que j'existe et que je peux me connaître moi-même. Il faut donc, encore et toujours, faire valoir que le contact, dans la classe ou lors d'un séjour en mobilité ne met pas en jeu un simple contact de langues et de cultures. Je ne suis pas une langue et une culture, je suis pluriel, comme l'autre l'est aussi. Emmanuelle Loyer, dans *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, cite la boutade de Von Horvat, enfant de la mosaïque austro-hongroise, qui pourrait tout résumer : « Quand je suis vraiment moi-même, je suis très différent, mais cela n'arrive qu'exceptionnellement [45]. » Cet « entre-sujets » complexe est un élément essentiel d'une construction *pour plus tard*, peut-être pour toute la vie : c'est ainsi que naissent les images qui restent dans votre mémoire, celle d'une main tendue et qu'on vous a refusée, d'un mot lâché et qu'on a pris pour une injure. « Je suis ce que je suis parce que vous êtes ce que vous êtes », dit le slogan *ubuntu* de la réconciliation après l'apartheid en Afrique du Sud. C'est une philosophie de la communication et de l'action humaine, dont il faut développer la signification et les implications profondes.

Les enseignants de langues savent la valeur du tâtonnement, de la patience, de la tentative encore informe qui, dans la classe, leur fait toujours croire – et ils ont raison, bien sûr – à de nouveaux progrès possibles. Ces progrès sont technologiques ou méthodologiques, certes, mais humains, sûrement. Il n'est plus temps de donner le change, mais d'inverser la donne : l'humain doit venir en premier. Au Collège de France, dans son cours, Pierre-Michel Menger développe l'idée que le capital humain

42. Par exemple, nous n'épuisons pas en français l'idée contenue dans l'anglais *cross-cultural*. Une *cross-culture* est, dans le monde économique, une initiative faite pour renforcer les interactions et susceptible d'atteindre ainsi des publics culturellement différents.

43. « Pratique de la négociation en… » ; « Comment travailler avec des… » ; « La négociation internationale et interculturelle… ».

44. Martin Heidegger, *Être et temps*, 1927, Paris, Gallimard, 1986, *passim*.

45. Emmanuelle Loyer, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Champs Histoire, 2017, p. 440. Sur son impact : « Le développement imparable de ces grands systèmes d'appréhension et de domination du monde […] : technologies, propagandes de masse, arts du spectacle, modelé du goût et des idées », dit Édouard Glissant (*Les Entretiens de Bâton Rouge*, Paris, Gallimard, 2008, p. 18).

doit l'emporter définitivement sur la machine et l'algorithme. Menger dit combien les espaces *agglomérés* (il appelle ainsi la ville, le campus, le laboratoire) sont les lieux privilégiés de l'innovation appuyée sur des valeurs. Il souligne que ce qui compte, c'est le travail en équipe, la proximité et le resserrement des collaborations. À cet égard, les cultures « jeunes » ont peut-être des leçons à nous donner [46].

14.

L'expression « capital humain » n'est pas que métaphorique. Il y a bien des valeurs en jeu dans un enseignement des langues. On les *introduit* sur le marché, elles *montent* ou *sont à la baisse*, et ce n'est pas sans arguments qu'un économiste tel que Gary Becker a étendu son analyse jusqu'à l'éducation et à la culture. Ses travaux jettent un regard, certes froid et techniciste, sur les comportements humains et peuvent donnenr l'impression que notre activité est régie par notre seul égoïsme naturel, comme l'espoir d'un *retour sur investissement*. Becker lui-même tient à nuancer. Pour lui, tout effort vers la connaissance doit plutôt être interprété comme le révélateur d'un intérêt supérieur : non comme l'effet d'un égoïsme, mais comme une priorité donnée à ce que son auteur considère comme bon pour lui, en fonction d'un ensemble de valeurs et de préférences [47].

On a sans doute entendu parler de la *Fable des Abeilles*, en anglais *Private Vices, Public Benefits*, de Bernard de Mandeville. Ce texte, paru en 1714, donc bien avant les travaux de Becker, est à l'origine d'un concept de philosophie politique âprement discuté, celui de l'intérêt *commun*. L'auteur y avançait que, comme une abeille n'est poussée que par son intérêt personnel lorsqu'elle contribue à l'existence de la ruche, la richesse de tous n'est au fond que le résultat des petits intérêts de chacun, qu'ils soient bons ou mauvais. Évidemment, une telle théorie contrevient à toute générosité, tout altruisme ou amour du prochain. Transposons, juste pour voir. Scénario : « À vrai dire, si je m'intéresse aux élèves en difficulté dans mon cours, c'est que j'appréhende mon échec personnel et qu'en finir avec eux et leurs problèmes me valoriserait à mes propres yeux. Me fatiguer, oui, mais pour moi-même. » D'ailleurs, la didactique n'est pas une morale (« c'est bien, c'est mal ») mais une éthique : un ensemble de règles comportementales cohérentes visant à l'atteinte d'un objectif juste. Que garder de Becker, héritier de Hobbes et de Bentham, et de la fable de Mandeville ? Je laisse le lecteur en juger [48].

Jim Smith, l'auteur d'un ouvrage bien connu dans le monde anglo-saxon, fait écho de manière assez amusante à cette philosophie : « Vous êtes-vous déjà demandé ce qui se passerait si vous entriez dans la salle de classe et n'enseigniez pas ? » Le livre

46. Pierre-Michel Menger, Collège de France : https ://www.franceculture.fr/emissions/les-cours-du-college-de-france/la-production-du-savoir-lenseignement-et-la-recherche-210. Cultures « jeunes » : lire Carol Tell, « Generation What ? Connecting with Today's Youth », *EL, Understanding Youth Cultures*, 57/4, 1999-2000, p. 8-13 : http ://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec99/vol57/num04/Generation-What¢-Connecting-with-Today%27s-Youth.aspx.

47. Gary Becker, *Discours de réception. Prix Nobel*, Stockholm, 1992 : http ://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/1992/becker-lecture.pdf. Ouvrage majeur : *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, 1964, 1993.

48. Un repère sur ce débat, et qui met en lumière l'omniprésence de la question : *Quelle éthique pour notre temps ?*, *Sciences humaines*, hors série, n° 22, mai-juin 2017.

The Lazy Teacher donne aux enseignants, avec l'humour qui convient, une foule de recettes innovantes pour ne pas trop se fatiguer (en apparence seulement, bien entendu). En 1924, c'est aux élèves que s'adressait le docteur Victor Pauchet, quand il publiait « Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères [49] ». Il faut avouer que la pensée conformiste trouve parfois notre enseignement des langues peu sérieux : une visioconférence, une sortie pédagogique, un projet d'écriture collective… ne remplaceront jamais pour elle un bon cours de grammaire au tableau noir.

C'est pourquoi on pourra un jour reprocher à nos systèmes éducatifs d'être passés à côté des grandes propositions innovantes du XX^{e} siècle. Ferrière, Decroly, Rotten, Geheeb, Montessori, Neill, Dewey, Korczak… portaient tous, bien loin de Bernard de Mandeville, que j'ai mentionné plus haut, l'idée d'un humanisme généreux et l'ambition de l'intérêt commun. Dans les années 1920, quand ils se retrouvaient aux Congrès de l'éducation nouvelle, à Calais, Locarno, Elseneur, ils avaient à l'esprit un espoir que cette éducation empêcherait le retour des horreurs naguère traversées [50].

Les pédagogies qui s'annonçaient alors, faites de rêves, d'utopies, peut-être d'illusions d'adultes, furent-elles une étape sur le chemin de nos démocraties ? Le rêve se fond dans la nuit qui précédera le second conflit mondial : crise économique, chômage, lois anti-pacifistes ou discriminatoires, contre la mixité ou l'appartenance à une ethnie, ou une foi. Vient le jour où Mussolini impose l'uniforme fasciste dans les écoles Montessori. L'idée se propage, à cette époque, que le monde capitaliste n'est pas le plus convenable à l'évolution, ce que dit Jean Zay en 1936. À la hâte, tels des palliatifs, des réformes sont mises en place, aujourd'hui perçues comme évidemment nécessaires : la pratique scolaire du sport, de la danse, de la musique en plein air, l'association d'activités qui se croisent et s'enrichissent ensemble (on ne dit guère encore « interdisciplinarité »), la coopérative scolaire, le jardin d'école que l'on voit fleurir dans bien des endroits, en Allemagne, en Italie ou en France. Aujourd'hui, près de chez moi, en Aquitaine, les enfants font pousser des fraises et des tomates dans le groupe scolaire que dirige un de mes amis, et, dans sa classe, ils apprennent à dire bonjour en arabe, en hébreu et en japonais… Une vision du corps et de l'esprit empruntée au vieux fond de l'humanité grecque, traversée des idées éclairées d'un Érasme et d'un Rousseau. « Enseignez à vivre », nous dit Edgar Morin dans le beau documentaire d'Abraham Segal.

Mais si l'on fait retour au passé, Montessori s'exile en Inde, Korczak est déporté à Treblinka. À la Libération, la loi de réforme éducative de Langevin et Wallon reste dans un tiroir. Cette histoire-là devrait rejaillir sur l'idée que nous pouvons nous faire de l'éducation et surtout d'une éducation soucieuse du développement global de la personne et de la diversité, *leitmotiv* incantatoire de l'enseignement actuel des langues. L'image d'une planète où l'on se parlerait dans la multiplicité de ses cultures et de ses langues à travers Internet suffira-t-elle à nous redonner espoir ? Le philosophe

49. Jim Smith, *The Lazy Teacher* : http ://www.lazyteacher.co.uk. Victor Pauchet fut aussi un grand chirurgien à qui ses techniques valurent souvent l'hostilité de ses pairs. Il inventa l'amputation dite « en saucisson » (*sic*) et le livre de poche pour l'anatomie.

50. Arte, 07/09/2016 : *Révolution école (1918-1939)* : http ://www.documentaires-streaming.com/revolution-ecole-1918-1939/

Ruwen Ogien prétend que ce que nous pouvons faire de mieux pour notre prochain, éthiquement, ce serait de lui faire le moins de mal possible.

Le choix que fait quelqu'un d'apprendre telle ou telle langue (ou que quelqu'un d'autre, ses parents par exemple, fait à sa place) tient à des raisons multiples : pratiques, locales, ou symboliques, plus ou moins conscientes, plus ou moins fondées, elles échappent, bien sûr, à l'analyse. On apprend ou fait apprendre une langue pour des raisons qui sont liées à l'identité familiale, à la réparation d'un événement passé, bon ou mauvais, à un besoin de compensation, pour se distinguer [51]. Du côté des enseignants, les choses ne sont pas plus claires. Pourquoi celui-ci réussit-il mieux qu'un autre avec ses élèves ? Les recherches de Foray et Hargreaves ont mis en évidence la difficulté méthodologique qu'il y a à en percer le mystère. « Dans ce secteur, résume Foray, les fondations de la performance ne sont que faiblement comprises et le recours aux notions de talent, de don et d'inspiration est systématique [52]. » Des deux côtés, apprenant comme enseignant, des zones d'ombre. Elles n'aident pas à porter sur l'appropriation des langues un jugement qu'étaierait scientifiquement l'observation.

16.

Les Nations unies ou le Commissariat général au Plan français, les grands organismes économiques, ont trouvé des raisons d'encourager le développement d'une *économie de la connaissance* définie comme un ensemble d'activités cognitives à valeur humaine. Un philosophe, Yves Citton avance, au contraire de ces politiques, l'idée qu'elles font de la connaissance un produit circulant dans une « société de l'information » dont les fondements sont, d'une part, une révolution numérique fonctionnant dans « une logique purement industrielle d'investissements technologiques » et de l'autre, un marché « où producteurs et consommateurs tâtonnent en interagissant les uns sur les autres ». Leur action ne repose pas réellement, selon Citton, sur une activité intelligente et critique qui seule déboucherait sur la création de valeur ajoutée, activité qu'il appelle une « culture de l'interprétation » [53].

Les suggestions d'Yves Citton prennent des directions qui ne sont pas étrangères aux questions que se posent les enseignants de langues : si l'approfondissement disciplinaire reste indispensable, en même temps s'impose une stimulation de l'esprit critique aux dépens de l'« emmagasinement » des savoirs. Cette dynamisation devrait passer par le développement de capacités cognitives procédurales, comme argumenter logiquement, savoir s'autoformer, faire de la mutualisation un principe de travail. Michel Serres ne disait pas autre chose quand il écrivait que le fleuve ne se satisfait pas qu'on le découpe en zones disciplinaires (géographique, géologique, hydrodynamique, etc.), ou quand il rappelait l'histoire de Boucicaut, fondateur du Bon Marché, qui sut un jour faire comprendre que la disparate vaut mieux que le classement rigoureux des produits dans les rayons des grands magasins. C'est le moment de mobiliser une certaine *indiscipline*, c'est-à-dire un « dissentiment » dans le savoir, comme le disait, de son côté, Jean-François Lyotard.

51. Qui dira le prestige du français, langue toujours « chic » dans bien des pays ?

52. Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, 2009, p. 109.

53. Yves Citton, *L'avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, *passim*.

17.

Un jeune chercheur et entrepreneur, Idriss Aberkane, rappelle que toute innovation passe généralement par trois phases : jugée d'abord ridicule, elle devient dangereuse, avant – peut-être, un jour – d'être appréciée comme évidente. Aberkane développe l'idée d'un biomimétisme inscrit dans une économie de la connaissance : la croissance ne peut se baser sur l'exploitation de la matière dont la quantité est finie, dit-il, mais elle doit le faire sur la connaissance, infinie. Pourquoi ? Parce que cette dernière ne se réduit pas comme un gâteau avec le nombre des convives, mais croît au contraire quand on la partage. Naturellement, la thèse d'Aberkane, un peu franc-tireur, fera l'objet de bien des critiques. Louis Pasteur, en son temps, fut lui aussi la cible des corporations et des chapelles, et sa notice, sur Wikipédia, en dresse encore le florilège. Avoir des idées nouvelles et devoir descendre dans l'arène pour les défendre, c'est parfois trop : François Blondel publie *L'art de jeter les bombes* en 1683, un siècle après les théories de Galilée sur la balistique sans oser remettre en question les idées du maître sur la résistance de l'air et la courbe du projectile. Trop tôt, trop dangereux.

Un spécialiste qui a travaillé notamment sur l'enseignement de l'anglais à distance, Jean-Christophe Coquilhat, rappelle la manière dont une communauté éducative peut réagir à l'innovation technologique, sommairement entre continuité (on découvre et se familiarise), créativité (on développe et on normalise), et discontinuité (les conflits apparaissent et on recalibre) [54]. Coquilhat conclut un article sur cette question en reconnaissant la difficulté de faire évoluer les craintes et les postures, mais en insistant sur le persistance d'une nécessaire médiation enseignante. Distributionnel (tel que *Moodle* ou interactionnel (une visioconférence), un dispositif appuyé par le numérique reste, en effet, avant tout didactique [55]. Les voies de la réflexion ouverte par l'économie de la connaissance à la question des rapports entre numérique et didactique des langues devraient, me semble-t-il, conduire à retourner la formulation « approche didactique du numérique » en « approche numérique de la didactique », c'est-à-dire à inverser la hiérarchie des points de vue : l'enseignement trouve dans la technologie la possibilité de se regarder autrement [56].

L'économie de la connaissance devrait, parallèlement, amener à une double réflexion sur le savoir partagé. Elle porterait à réfléchir sur la mise à disposition *ouverte* de l'innovation technologique dans une économie qui est largement celle d'un marché et, en parallèle, sur le rôle respectif des institutions et des citoyens, dans la logique d'une science participative, où chacun, sachant beaucoup ou sachant moins, doit pouvoir contribuer sans peur excessive au développement des concepts et des méthodes. L'entreprise postmoderne elle-même ne s'y est pas trompée, qui adhère à cette apparente démocratie du savoir, engageant ses employés à être, non pas seulement compétitifs, mais « coopétitifs ».

---

54. D'après Martha Pennington, « Cycles of innovation in the adoption of informational technology : A view for language teaching », *CALL*, 17/1, 2004, p. 7-33.

55. Jean-Christophe Coquilhat, « Rôles et processus distribués dans la communauté d'apprentissage LLCE : changements d'usages, changements de paradigmes ? », dans Soufiane Rouissi *et al.*, *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 173-188.

56. Voir mon article « Pour une approche numérique de la didactique des langues », dans Jean-Marc Defays *et al.*, *20 ans de FLES. Faits et gestes*, vol. 3, Bruxelles, Proximités, EME, 2015, p. 241-255.

La didactique à venir ne se fera pas sur la seule initiative de la collectivité universitaire, mais sur la contribution de tous ceux qui, largement, ont à voir avec la question des langues. Je veux dire : chercheurs, formateurs, enseignants, praticiens, utilisateurs, élèves qu'on n'interroge pas si souvent, et jusqu'à ceux à qui les langues ont, un jour, fait défaut dans la vie. Breton et Soupault : « La poésie doit être faite par tous. Non par un [57]. » De même, l'innovation, en didactique.

18.

Les historiens nous apprennent qu'il faut aller dénicher les causes de l'expansion coloniale européenne là où on ne penserait guère spontanément les trouver : c'est la recherche des épices, dont on aimait le goût, qui a poussé à des voyages lointains, elle qui rendit attirants le départ sur la route des Indes, puis l'installation des établissements portugais en Afrique et en Asie, le long des premières voies commerciales. L'innovation technique – la boussole et le gouvernail d'étambot – n'ont fait qu'ajouter à l'Histoire. Plus près de nous, en 1911, à l'initiative de Churchill, à l'époque lord de l'Amirauté, la Grande-Bretagne adopte l'idée que les navires britanniques soient propulsés non plus par le charbon mais par un combustible tiré du pétrole. Elle délaisse les mines d'Écosse et de Galles, cherche à étendre dès lors son influence sur la Perse et l'Irak, ouvre la voie à une nouvelle expansion occidentale et, indirectement, engendre des événements qui, de nos jours encore, secouent la région et, dans une certaine mesure, le reste du monde. L'innovation déplace les lignes, bouleverse la géographie, les hommes, les États, les cultures [58].

Conscient de ce qui se jouait, le Portugal prévoyait la peine de mort pour qui transférerait des cartes marines à une puissance étrangère et une métamorphose de l'Occident lui-même allait émerger d'un *primum movens* apparemment dérisoire, le goût d'un plat, d'un café, d'un gâteau [59].

19.

Pour dire ce qu'est l'innovation, la diversité terminologique est à l'image de celle des points de vue. Même à s'en tenir au cas du français, la variété des définitions est frappante, et suit le fil du temps et des éditions. Chez Littré : « Changer par esprit et désir de nouveauté. » Dans le *Trésor de la langue française :* « Action d'introduire du neuf dans quelque chose qui a un caractère bien établi. » Presque toutes les langues auxquelles on peut avoir un accès facile décalquent le mot latin *innovatio*, à l'exception de quelques-unes, l'arabe, le basque, le chinois, partiellement le japonais (le champ du nouveau, c'est *inobashion*, mais il existe aussi *kaikaku*, qui représente plutôt la modernité, surtout dans le corpus littéraire). Parmi les langues indo-européennes, le

57. Sur les sciences participatives, en France, mai 2017, *Conférence des présidents d'universités* : http ://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2017/03/2017-03-20-Chartes-Sciences-Participatives-final.pdf. Et encore : « Citoyens et scientifiques », *LUM*, Université de Montpellier, n° 6, juin 2017 : http ://www.umontpellier.fr/wp-content/uploads/2015/01/Lum_06_Web.pdf.

58. Pour un élargissement : Christopher Bayly, *The Birth of the Modern World (1780-1914).Global Connections and Comparisons* ; trad. fr. : *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2007.

59. À côté de la guerre des langues, voir : Michel Foucher, *La bataille des cartes. Analyse critique des visions du monde*, Paris, FB éditeur, 2011.

grec dit pourtant *kainotomia*, y mettant, parfois, paraît-il, un peu de hardiesse, voire d'incongruité. L'innovation dérange, elle « dé-range ». L'espéranto a choisi *novigo*, riche de toutes les connotations des langues romanes. De telles variations, de tels choix disent beaucoup de nos sociétés et des images qui les habitent.

La modernité a ajouté à la sémantique du mot, en y introduisant l'idée de rupture, une rupture technologique, quand l'innovation est introduite sur un marché ou un domaine où il existait déjà une manière de faire qu'elle finira par supplanter. En chirurgie cardio-vasculaire, des méthodes non intrusives constituent une innovation de rupture, que suivront d'autres ruptures, la télé-opération, l'intervention sous cryogénie… Déjà la vie des personnes âgées s'améliore grâce à des programmes d'entraînement cérébral destinés à leur éviter les risques de dégénérescence. Déjà la formation des médecins d'urgence met à contribution des mannequins anthropomorphes reproduisant toutes les fonctions vitales, et permettant ainsi que les erreurs de l'apprentissage n'aient aucune conséquence humaine [60].

Tous les exemples qu'on pourra citer, bien sûr, n'ont pas également marqué l'Histoire qui nous concerne. On s'accorde à retenir d'abord l'écriture, l'imprimerie, le traitement de texte : aujourd'hui le livre numérique augmenté *versus* le livre papier, le téléchargement de cours ou de conférences en vidéo en ligne *versus* l'enregistrement « audio » du magnétophone. Une entreprise telle que le « Rosetta Project », hébergé par l'Université de Stanford, se propose d'élaborer une base de données universelle des langues. Numérisée, celle-ci sera accessible publiquement et ce sera un apport considérable pour une didactique générale des langues qui saura l'exploiter [61].

20.

L'innovation vise assez généralement à une amélioration de la performance, mais elle n'a parfois pour résultat qu'une faible valeur ajoutée, de confort ou de convenance, « incrémentale ». Même en éducation, où l'on ne saurait imaginer la réduire à sa dimension économique, il apparaît que les langues sont soumises aux contraintes de la compétitivité et du meilleur rapport « qualité / prix ». La tentation est forte pour les institutions de ne voir en elles que la rentabilité et le retour sur investissement et ici, toute innovation tend à une transformation des valeurs du « marché » : la création de classes bilingues, de sections de « Langues étrangères appliquées » (LEA), ou de *MOOC* professionnalisants, entre souvent dans cette logique, au plus près des besoins [62]. Bernard Stiegler a bien montré comment les systèmes économiques accélèrent l'innovation, en suscitant à proprement parler la disruption, puis l'apparition de modèles imposés, et comment ils impactent finalement les structures sociales jusqu'au *déséquilibre*, propice à de nouvelles innovations, conformément à leurs souhaits [63]. On est dans un système d'obsolescence attendue, sinon programmée, de rotation des idées, des méthodes et des matériels pédagogiques.

60. Innovation mise en œuvre à l'Hôpital militaire Percy, Paris.
61. Voir « Rosetta Project », de la Long Now Foundation : http ://rosettaproject.org.
62. Je renvoie aux travaux d'économie d'entreprise de Clayton M. Christensen : *Innovator's Dilemma*, HBS Press, 1997, et *The Innovator's Solution*, avec Michael E. Raynor, HBS Press, 2003.
63. Bernard Stiegler, *Dans la disruption : comment ne pas devenir fou ?*, Paris, LLL, 2016.

Ce qui fait la nature même d'une innovation, insiste Gérald Gaglio dans un ouvrage de synthèse paru voici peu, c'est sa diffusion dans la société [64]. Il avance l'idée qu'on peut difficilement considérer l'innovation hors du contexte social où elle apparaît et parler d'elle avant qu'elle n'y soit adoptée. Bergson, en philosophe, insistait pour la décrire d'abord comme un phénomène, c'est-à-dire un fait à la fois nouveau, visible et extérieur à soi. Il s'attachait surtout, dans l'*Évolution créatrice* (1907), à retracer sa réception comme un processus qui passe par des *étapes sensibles*. D'abord, celle du contact, plus ou moins grand, plus ou moins fréquent, puis celle de l'imprégnation, plus ou moins profonde, et enfin, à travers le sentiment, celle d'une empathie qui mène insensiblement à l'appropriation.

De l'émergence à l'adoption collective, je doute pour ma part qu'on puisse situer précisément un instant « *t* » où une innovation aura effectivement été intégrée à notre quotidien. Ce qui est encore innovation pour moi ne l'est déjà plus pour mon jeune collègue *geek*, qui s'étonne de mon ignorance quand je la laisse paraître. C'est que le moment doit correspondre au désir et au besoin. Notre temps, à mon jeune collègue et à moi, n'est pas le même. Le *kairos*, le moment opportun, n'est pas venu pour moi. Qu'est-ce que le consensus d'une société ? À tout prendre, l'idée schumpétérienne, déjà mentionnée ici, la rupture des routines et la *destruction créatrice*, avec ce qu'elle implique de violence, d'à-coups et de palinodies, me semble mieux venue, en tout cas chez nous, que celle d'une adhésion « douce », progressive, aboutissant au consensus.

21.

L'innovation – Montaigne le disait de toutes les naissances – est fragile et tendre. Le continent africain où je reviens toujours, offre un exemple significatif de ces incertitudes. Elles sont, bien sûr, le produit de la situation économique, des violences sociales vives ou latentes, des survivances conservatrices. Elles sont fonction encore de fantômes qui rôdent dans des pays où pèsent l'inégalité, une démographie et une urbanisation hors de contrôle, le risque climatique. La pression de règles financières venues d'ailleurs et le poids de modes étrangères, copiées, sans qu'on y voie toujours malice, à Paris, Montréal ou New York, y figurent aussi [65]. La créativité est pourtant là. Mais il y a trop peu de maisons d'édition, de grandes bibliothèques, de grands musées, de grandes équipes pour la recherche. Longtemps fondés sur la représentation que l'on avait d'eux au soleil des Indépendances, les systèmes éducatifs sont pourtant en pleine mutation. La jeunesse ne se satisfait plus ni des explications, ni des lenteurs du passé. La formation des enseignants est stimulée par la coopération internationale, le désir de bouger et l'esprit de curiosité pour la nouveauté. Un continent qui sait déjà faire bon usage du numérique est en voie de s'en doter rapidement. « Quand la campagne est commencée, ayez du lièvre la promptitude », dit le stratège chinois Sun Zi.

64. Gérald Gaglio, *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF, coll. « Que Sais-je ? », 2011.

65. Observations faites à partir à partir de tendances lourdes et qui n'excluent pas la recherche de voies originales, qu'on voit s'ouvrir partout, au Maghreb, en Afrique australe et ailleurs, dans le travail des femmes, le micro-crédit, la production artistique ou la littérature.

22.

Un spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) donnait, dans un article paru il y a quelques années, la définition lapidaire que voici : « Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçus comme nouveautés, et créés afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante [66]. » Il me semble qu'on peut aller plus loin : les enjeux de l'innovation didactique ne se résument pas à un besoin d'amélioration ou au rétablissement d'une homéostasie. Ils sont liés souvent au rêve, à l'imaginaire. Icare n'avait pas besoin de voler. Il est difficile d'imaginer qu'ils ne touchent pas au fonctionnement social et au philosophique. Et on le sent bien, si les idées développées dans le texte que j'ai mentionné, comme dans le *Dictionnaire* qu'il cite, ne sont pas fausses, elles ne reflètent pourtant pas, ou pas encore, une sensibilité à la mesure des bouleversements qui nous attendent, aux espaces que nous ouvrent les technosciences depuis une quinzaine d'années et à la part de rêves, fussent-ils parfois déraisonnables, qu'elles suscitent.

On oubliera donc que, dans le *Cadre européen de Référence pour les langues*, quelques lignes seulement soient consacrées aux technologies et à l'environnement médiatique et numérique. On peut s'essayer, comme on l'a fait au XIX^{e} siècle pour les chemins de fer ou le cinéma (toutes inventions qu'on disait être sans avenir, voire dangereuses), à montrer que l'innovation technologique risque de perdre très vite son intérêt. Tenons le pari.

Pendant ce temps-là, les attentes grandissent. L'image que les apprenants se construisent de la langue qu'ils vont apprendre et de son enseignement a déjà changé et, le nez sur nos mots-clefs à la mode, nous ne l'avons pas remarqué. Ils trouvent de mieux en mieux à s'exprimer dans des dispositifs cognitifs, métacognitifs, socio-affectifs, communicatifs, et même scolaires, moins figés que ceux que nous leur offrons, et qui ont, au moins, les qualités de la résilience et de la créativité. Ils ne sont pas sourds, ces apprenants, et ils ont entendu parler de « jeux sérieux », d'*e-tandems* et de classes inversées. Ce sont eux, étudiants et jeunes enseignants, qui, cette année, arpentaient les allées des salons et rencontres de l'éducation, Educatec à Paris, Learning Technologies France, la convention pédagogique IGS de Lyon, le *Computex* de Taïwan. Combien délaisseront l'amphithéâtre où se dispensait naguère (et parfois encore) un cours d'oral à cent participants, forcément si peu interactif, tellement magistral, même quand l'université appelle encore cela « travaux dirigés » ? Dans un tel environnement d'apprentissage, Edgar Morin n'hésite pas à désigner comme une « lutte de classe dans la bio-classe » les comportements de certains étudiants : « À l'université, perturbation ou désertion des cours, recours à Google et Wikipédia [67]. » Les étudiants d'aujourd'hui s'approprient, souvent plus ou moins en maraude, ce qu'offrent librement les sites, les plateformes, les blogs qui donnent de bons conseils et pourraient aider à faire d'eux de meilleurs apprenants.

66. Michel Boiron, « L'innovation en question(s) : tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer », accessible sur : http ://gerflint.fr/Base/Baltique3/Boiron.pdf. La citation est prise dans Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, 2003, p. 131.

67. Edgar Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Domaine du Possible, Actes Sud / Playbac, 2014.

Le tableau que je crois pouvoir tracer aujourd'hui, certes avec une inévitable subjectivité, est celui d'un enseignement des langues pris entre deux processus, l'un, technoscientifique et l'autre, linguistique : un processus d'innovation technoscientifique – numérisation (« travail numérique », *digital labor*[68]), robotisation, cognition améliorée – qui dérange les pratiques et les dispositifs ; et, par ailleurs, un processus géolinguistique, avec une diffusion croissante du monolinguisme pragmatique anglo-américain, face à la diversité des langues et des cultures qui se réduit inexorablement. Nous en sommes parvenus à un point où le système de reproduction du savoir pourrait introduire le doute chez ceux qui en sont les garants, je veux dire : les enseignants. La perspective de généralisation de l'automatisation des activités pédagogiques fait craindre chez certains d'entre eux une disparition progressive : « Suis-je un enseignant moderne ? Pas autant que les logiciels qui me remplaceront », écrit un peu vite un professeur de lycée sur son *blog*.

Mais une telle inquiétude mérite notre attention. Au mieux, l'enseignant du futur acceptera-t-il sans broncher une évolution de ses fonctions qu'il saurait, par avance, insatisfaisante ? Le métier d'enseignant sera-t-il fait de ces activités matérielles et immatérielles, parfois contraintes, souvent gratuites ou peu valorisées, que développe abondamment la société postmoderne ? Dans une série télévisée de science-fiction, on entend un directeur d'entreprise exprimer le fond de sa pensée : « Même si la main d'œuvre humaine est moins efficace, la perte est compensée par les subventions. » On annonce d'ailleurs à un jeune enseignant, dès son entrée dans le métier, la règle du jeu qu'il faut connaître : il devra s'attendre à changer de profession trois ou quatre fois dans sa vie. C'est lui dire, comme à tous les « producteurs » de l'ère postmoderne, d'abandonner, en somme, toute idée de *vocation*. En français, on n'est, il est vrai, plus « voué à » quelque chose, mais très souvent « dédié » [69].

23.

L'enseignement étayé par une bonne description d'une langue est un facteur déterminant de la conservation et de la vitalité de celle-ci. Une langue qui n'est pas enseignée ou ne l'est que peu, court, à l'évidence, de grands risques. Mais une langue qui n'est pas décrite n'est pas davantage à l'abri. Il est donc très important que ce travail de description rende compte de la langue dans son rapport avec ceux qui la font exister. C'est en ce sens que la didactique considère comme un progrès épistémologique notable que la linguistique, au-delà de ses aspirations formelles, ait su évoluer et soit non plus *la* science des langues, mais maintenant *les* sciences du langage.

Les sciences du langage (l'anglais dit bien, au pluriel *Linguistic*s) répondent ainsi mieux à une conception scientifique des langues, qui sont avant tout parlées par des êtres humains en situation. C'est bien ainsi que nous avons ensuite à enseigner celles-ci, non comme des systèmes théoriques, des objets de savoir ou de curiosité, mais comme porteurs d'identités, de cultures et d'échanges. On verra, dans l'aperçu donné

68. Voir Antonio Casilli, *« Digital labor* : travail, technologie et conflictualités », dans Antonio Casilli *et al.*, *Qu'est-ce que le digital labor ?*, Paris, INA, 2015, p. 10-42 : https ://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01145718.

69. Blogs de Jean-Paul Brighelli, *Causeur*, 14 janvier 2016, et de Bruno Dewaele, *La voix du Nord*, 17 juin 2016.

ici du programme d'une récente conférence de « linguistique appliquée », une illustration de mon propos.[70] : « *Analysis of Discourse and Interaction* » ; « *Assessment and Evaluation* » ; « *Bilingual, Immersion, Heritage, and Minority* » ; « *Education* » ; « *Corpus Linguistics* » ; « *Educational Linguistics* » ; « *Language and Cognition* » ; « *Language and Ideology* » ; « *Language and Technology* » ; « *Language Maintenance and Revitalization* » ; « *Language Planning and Policy* » ; « *Language, Culture and Socialization* » ; « *Pragmatics* » ; « *Reading, Writing, and Literacy* » ; « *Research Methods* » ; « *Second and Foreign Language Pedagogy* » ; « *Second Language Acquisition, Language Acquisition and Attrition* » ; « *Sociolinguistics* » ; « *Text Analysis (Written Discourse)* » ; « *Translation and Interpretation* » ; « *Vocabulary* ».

Ce catalogue de sous-domaines, soumis à la réflexion des contributeurs lors du colloque, met au clair l'ouverture théorique effective que manifeste aujourd'hui le champ des sciences du langage. On constatera, certes, que quelques thématiques, et non des moindres, sont absentes ou effleurées : la linguistique des termes juridiques (*Forensic Linguistics*), ou celle du genre (*Gender*), qui présentent un grand intérêt, en ce qui nous concerne, notamment pour l'enseignement de la culture ou la constitution de syllabus spécialisés[71].

Mais la question centrale n'est pas là. Charles Bouton, voici plus de quarante ans, écrivait : « Dès lors que l'enseignement des langues se proposait de construire chez le sujet une réelle compétence verbale plus active que passive et le soumettait à un entraînement pratique systématique, éliminant parfois la réflexion grammaticale, cet enseignement se trouvait placé devant des problèmes qui ne relevaient plus de la démarche linguistique aussi moderne soit-elle[72]… » La didactique ne saurait se retrouver toute entière dans les sciences du langage, et ce mouvement de divergence conceptuelle ne date pas d'hier. Ce n'est donc pas une surprise si, dans les colloques, le champ des *Applied Linguistics* déborde largement celui de la didactique des langues. Il tend naturellement à inclure toute forme de relation imaginable entre le langage et les territoires de la vie sociale – et par conséquent la recherche scientifique. *Applied Linguistics*, traduit en *linguistique appliquée*, est d'ailleurs d'un usage moins courant depuis assez longtemps dans le monde francophone, et le nom du Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB), en France, ou le titre de la revue *Études de linguistique appliquée* (ELA), doivent sans doute beaucoup au respect d'une tradition et d'une notoriété universitaire établie. L'Association française de linguistique appliquée (AFLA) met en valeur le caractère interdisciplinaire de ses activités[73]. Il n'est plus temps de dire aujourd'hui laquelle, de la linguistique ou de la didactique

70. American Association for Applied Linguistics (AAAL), Portland, 2017 : http ://www.aaal.org/page /2017CFP. Je conserve les termes anglais. Traduire aurait supposé une discussion intéressante, mais hors de propos ici. Une bonne traduction assumerait des différences de sens ou d'extension des concepts, d'une culture scientifique à l'autre (*Assessment*, *Evaluation*, *Educational Linguistics*, *Pedagogy*…).

71. Pour une linguistique *impliquée* : Anne-Claude Berthoud et Marcel Burger (éds.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.

72. Charles Bouton, *La linguistique appliquée*, Paris, PUF, coll. « Que Sais-je ? », 1979. Martin Stegu, introduit l'idée d'une linguistique « orientée vers l'application » : « La linguistique appliquée : discipline ou groupement de disciplines indépendantes ? », *Histoire, épistémologie, langage*, numéro thématique *Linguistique appliquée et disciplinarisation*, 33/1, 2011. Ouvrage de référence, le solide *Routledge Handbook of Applied Linguistics*, James Simpson (dir.), Londres, Routledge, 2013.

73. AFLA : http ://www.afla-asso.org/afla/objectifd/

des langues, court après l'autre. L'important est que l'on trouve dans l'une et l'autre, avec la même volonté d'ouverture, une intégration d'apports stimulants et un fonctionnement épistémologique qui relève de l'osmose et non de l'exclusion.

24.

Non loin du lac Baïkal, à Irkoutsk et Oulan Oudé, avant le tournant politique de la fin du siècle passé, on parlait un excellent français. C'était à grand renfort de phonétique corrective, et de grammaire, et sans qu'on eût bon espoir de voyager dans aucun pays francophone, sauf peut-être pour un congrès syndical ou une visite officielle. À Saïgon, Ho Chi Minh Ville maintenant, on rencontre aussi des vieilles dames, qui n'en finissent pas de raconter leur baccalauréat au lycée Chasseloup-Laubat de « l'époque des Français ». Elles font revivre un passé, « d'avant les Américains », un passé à la Marguerite Duras, une culture éducative étrangère encore présente. Un colonialisme à deux visages (l'Institut Pasteur et Poulo Condor) forma en français des cadres et des généraux voués un jour à le détruire. Et puis, en Haïti, encore, à l'institution Sainte-Rose de Lima, juste avant le séisme de 2010, les jeunes filles de Port-au-Prince m'ont récité en classe des poèmes romantiques et, fort heureusement, je crois qu'elles continuent.

Porteur de beaucoup de non-dit et de secrets précieux, l'apprentissage d'une langue est un fil ténu auquel se rapporter quand on espère vivre mieux, ou simplement survivre. Dans l'exil, l'émigration ou la solitude contrainte, de simples élèves et de grands écrivains le font, de toute façon, mieux comprendre que tous les discours.

25.

Il est des mots qu'on a beaucoup entendus dans un monde voué à l'économie et au conflit : la valeur, le prix, le poids des langues ; la guerre ou la bataille des langues. Ils ont leur importance. Certes, toutes les langues premières ont, viscéralement, la même valeur aux yeux de ceux qui les parlent et elles sont d'irremplaçables pièces de leur identité. De la douleur à la jouissance, on connaît les sentiments que la langue maternelle a suscités chez nombre d'écrivains, surtout ceux qui l'ont abandonnée pour écrire ou penser dans une autre, Vladimir Nabokov, François Cheng, Fred Uhlmann, Linda Lê. « Je me définis parfois comme une renégate qui a abandonné sa langue, son pays et son père », dit la romancière vietnamienne, « transfuge » passée au français. À l'inverse l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf, migrant perpétuel, parle du français comme d'une « langue personnelle adoptive ». Le Suisse George Steiner dit qu'il n'a « aucun souvenir d'une première langue ou d'une langue-souche »… pas même « celle dans laquelle il cria à sa femme dans un accident de voiture »…

Mais en bonne économie, la valeur n'est pas le prix. Nous savions cela, même avant les travaux éclairants de Bourdieu, de Calvet qui ont mis les choses en place : il y a un marché des langues, et leurs cours y sont tributaires de l'imaginaire, du pouvoir politique, de la puissance économique, de l'Histoire. L'Afrique du Sud a choisi un multilinguisme de stratégie : pour éviter l'hégémonie d'une langue dans un pays à la recherche de l'apaisement, chaque province choisit sa langue principale sans délaisser

les autres [74]. Le cours du russe a beaucoup baissé depuis vingt ans en Europe, mais rien ne dit qu'il ne remontera pas. Chez nous, le manque de clarté législative ne facilite pas la vie aux langues régionales ; mais, d'un autre côté, on accepte mieux que chacun parle à sa manière la langue commune, tandis que Michel Serres raconte les moqueries que lui valut jadis, à l'oral de l'agrégation, son accent occitan. Les sociolinguistes, qui s'occupent de ces questions (plus que les politiques ne le font, souvent par ignorance ou négligence), ont tenté d'établir un barème de ces cours, comme à la Bourse. Ils en discutent dans des colloques. Je crois, pour ma part, la tentative délicate. Les variables sont bien trop nombreuses et trop souvent liées à un usage ou une situation particulière pour qu'on puisse compter sur la fiabilité des mesures. On ne gagne pas toujours à se plier au règne de la quantité.

Langue dominante, langue minorée ? Voici longtemps, travaillant aux Antilles françaises, en milieu multilingue, j'étais frappé de voir, les soirs d'élections, comme l'anglais vernaculaire, le français et les créoles « circulants », gagnaient ou perdaient en un instant de ce prix que nous croyions fixé une fois pour toutes. Une réunion, commencée en français, tournait à l'affrontement en anglais local, et s'y mêlaient des échanges en créole, de Guadeloupe ou d'ailleurs. Le français, qui avait un instant paru dominant, parce que légal dans cette assemblée, sinon légitime, perdait tout crédit quand l'orateur passait habilement à la langue de tous (ici, le vernaculaire), se faisant fort d'afficher ainsi son appartenance à la communauté la plus importante. Les alternances codiques en disaient long sur le déroulement du débat et sur l'incertitude de son issue [75]. À vouloir trop classer, hiérarchiser, diagnostiquer ainsi, on se trompe selon les règles. La quantité échappe sans cesse aux outils que nous employons à la mesurer et seuls ceux qui la parlent connaissent le vrai prix d'une langue.

26.

Si la linguistique a malheureusement détourné un temps son attention ailleurs [76], la sociolinguistique, elle, s'est constituée autour d'une idée forte : il n'existe aucune description fidèle d'une langue sans connaissance de celui qui la crée, l'emploie, la change, la fait vivre ou la laisse s'étioler. Dans ses vagues successives, qu'elle fût concentrée sur la hiérarchie sociale, les communautés ou les déterminants de l'action individuelle (Eckert, 2009), la sociolinguistique, étude des rapports entre langue(s) et société(s), n'a cessé de déployer une empathie sur le langage et les langues, et institué dès ses origines un monde du vivant.

74. Comme pour toutes ces questions d'aménagement linguistique : http ://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afriquesud-4pol-linguistique.htm.

75. Shana Poplack nous avait prévenus depuis longtemps de la difficulté qu'il y aurait à comprendre pourquoi… « *Sometime I'll start in English y termino en espanol* » (https ://eric.ed.gov/ ?id=ED214394). Le débat réfère aujourd'hui aux thèses de Jan Blommart, *Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, CUP, 2010, qui suggère un échelonnement sociolinguistique (*scales*) et une indexation classificatoire des formes d'expression, mobiles selon le contexte (normale, appropriée, déviante…).

76. Bien sûr, cela relève d'une histoire qui n'a pas sa place dans ce livre. Il faudrait voir pourquoi Meilhet n'a pas été suivi comme il se pouvait. Jean-Claude Chevalier écrit (*La Quinzaine littéraire*, juin 2004, sur le livre de Gabriel Bergounioux, *Le moyen de parler*, Lagrasse, Verdier, 2004 : http ://editions-verdier.fr/2014/05/21/8337/) : « Saussure, puis Chomsky, entre autres, isolent "la langue" de ses agents. La parole apparaît comme un résidu. »

Il n'y a pas, sous un même nom, *une* langue, mais des variétés d'une langue, jusqu'à l'incompréhension même entre ces variétés, opaques mais toutes *appropriées*. J'ai dit avoir choisi de parler d'un anglais (ou anglo-américain) alors que le pluriel désignerait bien plus exactement la diversité des topolectes qui y trouvent leur origine, de Manchester à l'Ile Maurice et de Sydney à Toronto. Il n'y a pas non plus (on me pardonnera cette banalité pourtant dérangeante) une langue correcte et une autre, incorrecte, comme aimeraient à le croire beaucoup de Français, qui sont très à cheval sur la question et se font une idée simple de la norme, cependant bousculée depuis peu même par nos hommes politiques. La langue changeant selon les régions, les époques, les pratiques de ceux qui la parlent, il n'y a pas deux, mais des français, on le sait même quand on fait semblant de ne pas le voir. Français d'Occitanie, d'Alsace, de l'Outremer, de Dakar, du Québec, des médias parisiens, des jeunes dits « de banlieue », ou de Bénabar, de Céline et de Frédéric Dard. Variétés topolectales et sociolectes, langues en contact, mixtes de langues et parlers voyous. Variétés qui sont l'objet de recensements et de descriptions en contextes. Elles sont ignorées assez généralement, parce que l'enseignement officiel, les programmes et les censeurs, les parents et les médias (où sont les variétés du français chez nos présentateurs de télévision ?), bref, un consensus social établit une légitimité favorable à un ordre des choses [77]. Ce débat couve pourtant dans les salles de classe et les congrès d'enseignants de langue, à un degré ou l'autre. Loin de la contestation des systèmes et des processus sociétaux dominants, on glisse un peu sous le tapis une américanisation galopante, dont le parcours va du « siècle » triomphant (en fait 1945-1975) à la colonisation « douce » d'aujourd'hui. Mais les temps ont changé, on porte le fer ailleurs. La déconstruction postmoderne, les derniers soubresauts d'une génération qui se voulait libertaire, conduisent aujourd'hui à survaloriser les codes marginaux dits « parlers jeunes » ou « des minorités », et croire que la société va faire de ces pratiques émergentes de nouvelles normes légitimes. Il faudrait, à mon sens rester prudent, et les intéressés verront, au premier entretien d'embauche, où en est cette mutation sociale tant attendue par certains. Les deux phénomènes (l'anglomanie qu'on ne discute plus et l'éloge du « jeune ») ne sont pas concomitants par hasard : d'un côté, le besoin de recomposition d'une identité nationale, dont participe la langue française, parfois considérée comme « franchouillarde », à la recherche éperdue de sa revitalisation ; de l'autre la nécessité de s'intégrer à une mondialisation du savoir incapable de se penser comme plurielle. Cette question de la norme vaut évidemment pour bien d'autres langues à enseigner.

27.

Haugen, un des grands linguistes auxquels on peut attribuer au moins l'une des orientations initiales du domaine, celle de la planification linguistique, définissait l'étude des interactions entre une langue et son environnement comme une *écologie des langues*. Le concept a fait date. Quand Haugen a publié aux États-Unis *The Ecology of Language* en 1972 [78], il est apparu aux commentateurs que le titre de l'ouvrage balançait entre classification naturaliste des langues (*les* langues) et modélisation de l'ensemble

77. Créole *chololo* (« maltraité »), parasité par le français et qui « perd sa substance », disait Jean Bernabé.

78. Einar Haugen, *The Ecology of Language*, Stanford, SUP, 1972.

des propriétés des langues (*le* langage). Sa réflexion avait pour nous un double intérêt. D'un côté, elle inclinait à une planification linguistique, voire une finalité politique, et il s'agissait de préserver la diversité des langues dans l'offre de formation ; d'un autre, elle penchait vers une écologie de la classe de langues, comprise comme un biotope où l'apprenant en éprouve le contact et en retire le sentiment profondément humain de la pluralité.

Le concept d'*écologie des langues* a été, depuis lors, l'objet de rencontres, de projets et d'ouvrages qu'il serait vain d'énumérer tant ils sont nombreux [79]. Le terme est évidemment exact au sens étymologique (*oikos*, maison) mais appelle juste à réflexion. D'autres auraient pu convenir, d'ailleurs, du côté de la climatologie ou de la physiologie. Mais l'image qui fait passer de la systémique à un écosystème me semble trouver ses limites [80]. Les processus de régulation linguistique ne sont pas basés sur un échange d'énergie et de matière et les codes d'un ensemble humain n'agissent pas en interaction comme une unité *fonctionnelle* (je reprends les termes de Tansley, 1935). Les pulsions premières naturelles, qui naissent selon Freud de la sexualité, et selon Ernst Bloch, d'abord du besoin de manger pour survivre, correspondent mal au fonctionnement systémique des langues, création humaine dans un environnement qu'on peut à bon droit appeler biotope, mais qui ne répond pas aux lois de la nature. La représentation, la tolérance, la négociation, l'adoption, l'échange ne relèvent enfin pas du biologique, mais de l'intelligence humaine et de l'affect. Le choix d'une graphie peut relever d'une volonté : le *quoc ngu* fut imposé au lieu du *chu-nom* sous la colonisation au Vietnam, mais il fut conservé librement ensuite. En Corée, le roi Jeoson adopte l'alphabet *hangul* qui restera celui de la nation en toute indépendance, notamment par rapport au système idéographique chinois [81]. La métaphore écologique rencontre les insuffisances qu'a connues la théorie des mèmes, initiée par Richard Dawkins : la réplication d'un élément langagier ou culturel transmis par imitation d'un individu à l'autre ne s'opère pas selon les lois de la génétique, mais de façon bien plus complexe, sans code préétabli. Passés les effets de mode, le rapprochement entre vie des langues et écologie trouve son plus grand intérêt, à mon sens, en ce qu'il nous ramène au point de vue fondamental de la sociolinguistique : on ne peut comprendre et expliquer le fonctionnement systémique des langues que dans la relation à ceux qui les parlent et aux milieux où elles se déploient.

28.

Les corpus linguistiques avaient presque disparu du paysage académique. Ils sont revenus, en grande partie grâce aux outils numériques, aux logiciels qui fleurissent, parmi les bons exemples, « gratuiciels, comme *LimeSurvey,* pour la récolte de données d'enquêtes en ligne, *Praat* traitement de la parole, et *R* pour la manipulation

79. Je reprends chez Nadège Lechevrel des éléments auxquels j'adhère largement : « L'écologie du langage d'Einar Haugen », *Histoire, épistémologie, langage*, 32/2, 2010. *Sciences du langage et psychologie à la charnière des XIXe et XXe siècles*, p. 151-166 : http ://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2010_num_32_2_3192.

80. Dans une forme extrême, telle que l'imaginent les tenants d'une « écologie profonde » (*Deep Ecology*, 1973), radicale, les langues seraient un sous-système de la Terre, organisme vivant justifiant d'une éthique qui recouvrirait l'ensemble de la biosphère.

81. Voir encore le site *Aménagement linguistique* de l'Université Laval : http ://www.axl.cefan.ulaval.ca/

et la cartographie de données [82] ». Les corpus avaient pourtant déjà beaucoup fait parler d'eux dès les années 1950. Pour le français, autour de Gougenheim, le *Français fondamental*, le corpus d'Orléans, dit « ESLO », constitué par des universitaires britanniques à des fins didactiques, en étaient les modèles précurseurs. Les travaux historiques en la matière d'un groupe de recherche tel que le GARS (Aix-en-Provence) sont aujourd'hui mis en ligne, avec données et articles consécutifs, et ils sont un trésor que les jeunes chercheurs regarderont avec intérêt [83]. Des résultats significatifs ont été obtenus, aux États-Unis, en Europe, en Asie-Pacifique. Mais je voudrais insister sur le fait que le corpus n'est qu'une base de données, donc juste un outil. Il demande à être interprété et exploité, et c'est le plus difficile [84]. Comme tout objet technique, la roue, l'écriture, l'atome, le corpus linguistique donne les moyens de faire, mais ne dit pas ce que l'on peut ou veut faire de lui. Malheur à celui qui, en sciences humaines, cède à ce que le philosophe Guillaume von der Weid appelle « la maladie de la maîtrise ».

Le corpus a le mérite de donner précisément *corps*, de faire vivre les questions qui touchent la vie de la langue, et de les éclairer. Dans la société française, le *quidam* comme l'Immortel, de La Coupole (le café parisien) à la Coupole (le quai Conti), se passionnent pour celle du *genre*. Et si, dans nos médias, s'affrontent Académicien.ne.s, sociolinguistes (qui ont l'anathème facile), pédagogues et simples citoyen.ne.s, c'est que l'*écriture inclusive* a fini par entrer dans notre société, et que, conformément à l'analyse tocquevilienne de la démocratie, tout le monde y a un avis sur tout. Un médecin / une femme médecin, un professeur / une professeure, un maître de conférences / une maîtresse de conférences… Il est vrai que le cas de la distinction masculin / féminin est, dans certaines langues plus délicat que dans d'autres, et qu'on s'y aventure en terrain mouvant : le français, assez rétif à la parité grammaticale des sexes, n'en a pas l'exclusivité et la polémique laisse parfois rêveur (rêveuse). L'agaçant « Français*zet*Français » de nos politiques est certes l'indice d'une prise de conscience sociétale, accompagnée parfois d'une certaine violence, mais Hélène Carrère d'Encausse a été appelée, à sa demande expresse, *secrétaire perpétuel* de l'Académie française. Doit-on se résoudre à traiter chaque lexème comme un cas et tomber dans la confusion ? Nos cousin.e.s du Québec, qui ont bien plus résolument que nous essayé de régler la question, s'y exposent, je crois : récemment, un membre du personnel d'un service gynécologique expliquait qu'il était une sage-femme parce qu'une sage-femme est quelqu'un qui a une expertise (étant sage, *savant*) sur le corps des femmes, sans référence à son propre sexe. On a même proposé de désigner comme *maïeuticien* une sage-femme de sexe masculin. La mère de Socrate était sage-femme. Encore une fois, dans la langue se cristallisent des enjeux sociétaux et, quelles que soient les difficultés, on ne saurait en minimiser l'importance.

82. Mathieu Avanzi, cours-bloc à l'Université de Berne, « Géographie linguistique du français de Suisse romande », 2017.

83. GARS : https ://repository.ortolang.fr/api/content/recherches-francais-parle/v1/Site_rsfp/index.htm. Sur ESLO, lire la mise au point d'Olivier Baude et Céline Dugua : « (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après : quoi de neuf, linguiste ? », *Corpus*, 10/2011 : https ://corpus.revues.org/2036.

84. Un exemple multisite productif, basé sur l'oral : PFC-EF (*Phonologie du français contemporain – Enseignement du français*, ressources en ligne et hors ligne), Sylvain Detey *et al.*, Tokyo / Paris. Voir encore : CLARIN (*Common Language Ressources and Technology Infrastructure*), et ERIC sur : https ://www.clarin.eu/

Il y a aussi les sociolectes, jargons, verlans communautaires, technolectes, langues grouillantes de vie. « Il a dit du mal de toi quand t'étais genre pas là », s'exclame en sous-titre sur mon écran une des sœurs Kardashian. Je change de chaîne et le bavardage des experts en tous genres, omniprésents dans les médias envahit la pièce. Un *trader* – français – sur une station de télévision à vocation économique : « Izont quatre-vingt-dix de *target*, mais izont signé un gros *deal*… Les *drivers* sont bons… » L'évolution postmoderne des langues se fonde sur des mécanismes repérables : les formes venues de la *technologie* informatique comme jadis de l'imprimerie, la *nativisation*, l'*abréviation* et l'*acronyme*, le *piratage linguistique* (*lingo-piracy*, écrivent Friedrich et Eduardo), xénismes et pérégrinismes, etc. [85] Tout est possible. La société n'attend pas l'école pour lui donner sa ou ses langues à enseigner. Comme dit le jeune cadre sortant du bureau, avenue de l'Opéra, « les *after*, ça me fait *bad-tripper* ».

La génération Y, celle des *enfants du numérique* et de *Pokemon Go*, bouleversera-t-elle sans complexe les langues de l'école ? Une large part d'entre ces jeunes, auxquels on commence à promettre le droit de vote à 16 ans, vit déjà sur une autre planète, même si l'école à beaucoup à faire pour qu'ils tirent le meilleur profit de leur contact avec le numérique [86]. Leur culture, ce n'est pas celle du *Petit Prince* à l'école, mais de l'équipe française *EnVyUs*, championne du monde aux World Electronic Sports Games (WESG, 2017). Là resurgit la question de la norme et de la langue légitime.

> « Ça se passe c'est un keum aviateur il se croit dans *Lost* il se tape son gros crash aérien dans le désert torride du Sahara il y a que dalle il a même pas son mobile il a même pas son GPS TomTom Go gros seum il essaye de faire son MacGyver avec trois allumettes et un rouleau de PQ pour réparer sa carlingue mais ça marche pas du tout il tape la pose comme un boloss sauf que le lendemain on lui dit tout de go "dessine moi un tonmou gros [87]" ! »

29.

L'école n'a pas été avare d'imagination quand il s'est agi de créer des formes de production écrite, la condition étant toutefois qu'elle puisse en évaluer le résultat et qu'elles satisfassent à une norme : dictée, exercice grammatical, essai, commentaire composé. Certaines de ces formes sont spécifiques à telle ou telle culture et l'on sait quelles compétences humaines la Chine ancienne croyait déceler dans la qualité d'une copie bien faite. Dans les lycées français, on s'est mis en tête, depuis la rentrée 2011, de développer chez les élèves l'« écriture d'invention », porte ouverte à ceux qui, pour éviter la sclérose de la dissertation ou du commentaire composé, voudraient *inventer* lettre, monologue, discours, transposition… Inventer, c'est-à-dire (selon le

85. Nativisation : voir par exemple les travaux de Braj Kachru, *The Other Tongue. English Across Cultures*, University of Illinois Press, 1992. Piratage linguistique : un mot change de sens après emprunt : *arbeito*, de l'allemand *Arbeit*, travail, prend en japonais le sens de *petit boulot*.

86. Anne Cordier, *Grandir connectés*, Caen, C&F éditions, coll. « Les enfants du numérique », 2015.

87. On aura reconnu la version de Quentin Leclerc et Michel Pimpant, *Les Boloss des belles-lettres. La littérature pour tous les waloufs*, Paris, J'ai lu, 2014, p. 114. Pour une initiation à la littérature de l'Antiquité, sans en apprendre les langues, lire : *Iolo, Connais-toi toi-même tu sais*, des mêmes auteurs, Paris, Les Belles Lettres, 2016.

dictionnaire) « trouver par la force de l'imagination et réaliser le premier quelque chose de nouveau [88] ».

Mais les technologies nouvelles font apparaître d'autres modes d'expression originaux et l'écrit est en rupture avec le rituel scolaire. Chaque fois même qu'il faut rédiger un *texto*, là où nous hésitons, la jeune génération le fait moins, risquant d'insolites associations (une étudiante s'adressant à sa professeure : « bisous, respectueusement »), entre différentes formules d'adresse, d'introduction d'un sujet, de politesse de conclusion, d'abréviations. On reçoit des demandes expresses, auxquelles on est prié de répondre *ASAP* (*As Soon As Possible*), cruel dilemme dans ce monde du temps mesuré, soumis à la *dictature de la brièveté*, selon le mot de Stéphane Corcuff. Au Japon, Karyn Poupée mentionne comme un cas extrême ces adolescents qui, dit-on, ont un smartphone greffé dans la main [89]. Elle note « l'habileté sidérante des Japonais à saisir des textes, sans oublier de les enrichir d'émoticônes (*emoji*) », ce qui « a même donné naissance au *shôsetsu keitai*, une littérature, romans ou nouvelles, entièrement écrite sur téléphones mobiles [90] ». Des groupe de recherche, des revues *(Humanistica...)* naissent autour des humanités numériques.

Le résultat est que, dans la sphère numérique, les formes de l'expression sont en pleine mutation. Sur les réseaux sociaux, dans les projets participatifs ou collaboratifs, où l'on publie, blogs, scénarios, feuilletons, séries dessinées, les internautes seront-ils, demain, tous écrivains [91] ? Les machines s'en mêlent, elles aussi : un ordinateur correctement programmé est déjà capable d'engendrer un roman à succès, pourvu qu'on lui fournisse les données adéquates : ce qu'aime le public, à quels types de personnages il s'identifie le mieux, quel genre d'intrigue lui plaît le plus. La société dite « civile » est devenue un entonnoir où se mêlent tribunes libres, auto-édition et journaux *intimes* mais publiés *urbi et orbi*.

Gee et Hayes ont apporté un éclairage à ces modes d'expression en distinguant trois formes de constitution de la langue : une forme sociale orale (*oral social formation*), flexible, avec sa hiérarchisation, caractérisée par des variétés difficiles à stabiliser ; une forme essentiellement écrite / lue, fixée et interprétée par la sphère académique-bureaucratique (*literate social formation*) et une forme digitale, mêlant oral et écrit, en voie de constitution, soumise à des créatifs (médias, artistes, blogueurs) et à des modes. Une société « caméléon » est moins soumise aux règles d'un État fort. Elle trouve ses repères dans une approche plus « liquide [92] ».

88. BOEN spécial n° 7, 6 octobre 2011.

89. Stéphane Corcuff, sur le *hashtag* (dièse) et la dictature de la brièveté : https ://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/du-pouvoir-des-mots-44-hashtag-twitterature-la-force-de-la-brievete. Karyn Poupée, « Internet au Japon», dans Karyn Poupée *et al.*, *Internet en Asie*, Paris, Picquier, 2012, p. 97. Vu récemment à la télévision, un *anime* pour les filles : « *In an other World with my* Smartphone. »

90. Repéré dans le quotidien britannique *The Guardian,* qui se demande : « Did tech change literary style ? » : https ://www.theguardian.com/books/2016/jun/30/track-changes-a-literary-history-of-word-processing-matthew-kirschenbaum-review. Le premier festival international de *twitterature* s'est tenu dès 2012 à Québec.

91. Voir : https ://www.ecoreseau.fr/art-de-vivre/culture/2016/04/28/demain-tous-ecrivains/

92. James Paul Gee et Elizabeth R. Hayes, *Language and Learning in the Digital Age*, New York, Routledge, 2011. Voir une recension : http ://llt.msu.edu/issues/february2012/review1.pdf. Zygmunt Bauman, *Culture in a Liquid Modern World*, Malden, MA, Polity Press, 2011.

Filles de la postmodernité, les humanités numériques ne sont pas encore réellement admises par les institutions éducatives. Elles entreront certainement dans la deuxième forme d'expression sociale, celle de l'écrit, proposée par Gee et Hayes, mais on a pu facilement démontrer que nous n'en étions qu'à une phase de transition : les pratiques nouvelles menées internationalement sont, pour l'heure, étrangères aux politiques universitaires, aux curricula et aux départements. Les identités individuelles en sont pourtant déjà affectées [93].

30.

Nous avons tous un avis sur la manière dont on nous a enseigné les langues et pourquoi cela a plus moins bien « marché » avec nous. Il serait bien venu de « flairer » cela auprès des élèves sortis de nos classes. La tâche suivante consisterait à dresser un état des lieux, ce qu'on appelle un « repérage des bonnes (ou mauvaises) pratiques ». Quand on a constaté que les élèves de Singapour étaient les meilleurs au monde en mathématiques, on s'est demandé pourquoi et on s'est dit que, peut-être, il valait la peine de regarder de près la méthodologie mise en oeuvre pour arriver à ces résultats : une brève explication des concepts et l'accent mis sur une approche concrète-imagée suivie de verbalisation (qu'on me pardonne de caricaturer). Mais analyser une démarche est loin de suffire à comprendre une problématique d'apprentissage et à expliquer le succès ou l'insuccès d'un enseignement.

C'est à ce genre de travail qu'a contribué, il y a quelques années, l'enquête CECA (AUF / FIPF), un effort collectif remarquable entre tous, malgré les difficultés méthodologiques inévitables qui se posaient à ses promoteurs [94]. Un abondant recueil d'informations, de comptes-rendus, de documents vidéo enregistrés en classe, aujourd'hui disponibles, y a fait apparaître la complexité de ce qui compose la vie des enseignements de langues et la diversité des pratiques : souvent, une lente, tâtonnante naissance de syncrétismes, de compromis entre ce qui venait de cultures éducatives historiques, de formations traditionnelles, et de greffons plus récents ; entre ce qui faisait le socle d'apprentissages parfois immémoriaux dans une société et des compétences et comportements nouveaux qu'on tentait brutalement d'y faire pousser. L'enquête CECA rejoint les conclusions de travaux comme ceux de David Carless, selon lequel il est toujours difficile de faire passer l'innovation éducative dans les faits. Les facteurs retardateurs qui peuvent jouer sur la réponse donnée au changement ne sont pas inconnus : un avantage est souvent perçu comme relatif ; la compatibilité avec les pratiques en cours est restreinte ; la complexité semble trop grande ; les possibilités de tester le dispositif paraissent limitées ; la mesure de la qualité du changement à travers ses effets reste difficile [95].

93. Kathrin Hayles et Jessica Pressman (éds.), *Comparative Textual Media. Transforming the Humanities in the Postprint Era*, University of Minnesota Press, 2013.

94. Programme de recherche CECA : « Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. » Le pluriel est significatif. Voir : Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : http ://fipf.org /recherche-didactique/ceca.

95. Le terme anglais d'*engineering* (action de faire passer dans les faits), utilisé par Carless, semblera tout à fait approprié. David Carless, « Innovation in language teaching and learning », dans *Encyclopedia of Applied Linguistics*, C. A. Chapelle (éd.), Londres, Blackwell, 2013. Je reprends évidemment à mon compte la *théorie du contrôle* de Rudolf Kalman : « *Relative advantage, compatibility, complexity, trialability and observability.*»

Un professeur coréen dont la famille a vécu ces derniers temps en Californie, me confiait voici peu que sa fille y étudiait le français au collège (j'entends : dans l'enseignement secondaire) à l'aide de *Voix et Images de France*. Cette célèbre méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a été élaborée au Crédif / ENS de Saint-Cloud voici près de cinquante ans.

31.

À en croire un article paru dans le magazine du British Council, les choses ne vont pas si mal dans l'enseignement. On peut lire sous la signature de Chia Suan Chong, venant comme en plaidoyer en ce sens, un aperçu des innovations qui, selon l'auteure, ont su, ces dernières années, trouver place dans la palette didactique de l'anglais langue étrangère (EFL) : « Plateformes numériques, bases de données textuelles, réseaux de formation professionnelle en ligne, utilisation du mobile en classe, visioconférence, matériaux authentiques en ligne, tableau blanc interactif, rejet du manuel au profit de productions des apprenants (approche Dogme), apprentissage autonome, actionnel en situation réelle [96]… »

Les propositions du British Council relèvent pour l'essentiel des progrès technologiques et particulièrement de ceux qu'a apportés récemment le numérique à l'enseignement. Une approche différente, complémentaire, permettra d'ajouter à ce pragmatisme. Il y a une vingtaine d'innovations qui ont marqué, à mon sens, l'histoire de la didactique des langues et qui recoupent parfois la liste du British Council. Certaines touchent à une conception fondamentale de l'approche pédagogique, d'autres à des méthodologies, d'autres encore à des procédés et des techniques de classe. Tout choix étant bien sûr arbitraire, j'indiquerais volontiers pour ma part : apprentissage précoce, approche communicative, audiovisuel et multimédias, autonomie de l'apprenant et cours magistral à distance, bigrammaire / grammaire contrastive, classe inversée, compétences partielles, curriculum plurilingue, traitement de l'erreur vs faute, évaluation formative, exercice structural, grammaire implicite, immersion, enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) en langue seconde, intercompréhension des langues, inventaires et corpus, théâtre et ludification (jeu éducatif), méthode directe, mobilité, nomadisme, notion de progression didactique, outils de communication numériques (réseaux…), pédagogie de projet, plate-forme de travail collaboratif, portfolio des langues, profils d'apprenant, simulation, tandem et e-tandem…

Il faut, bien sûr, redire les difficultés des hommes et des institutions à passer des idées à l'action, à intégrer et à mettre en ordre de marche les outils de la réussite. Mais, à la lecture de ces deux listes combinées, on ne doutera pas que la didactique puisse, théoriquement du moins, répondre aux attentes de changement qui peuvent être celles des apprenants.

En fait, le changement didactique a toujours été étroitement associé à l'idée que ce sont eux qui étaient les véritables acteurs de leur apprentissage. (C'était déjà le cas quand on les battait pour les faire travailler : « Epargner le fouet, c'est gâter l'enfant »,

96. British Council : https ://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-innovations-have-changed-english-language-teaching. Voir également sur *EFLTalk*s : http ://www.efltalks.com/ *Dogme* : https ://en.wikipedia.org/wiki/Dogme_language_teaching.

Grande-Bretagne, 1860.) Mais ce fut encore le cas, heureusement sur la base d'autres principes pédagogiques, à partir de la deuxième moitié du XX^{e} siècle. L'émergence des sciences sociales et leur influence grandissante dans le débat public, sur arrière-plan économique de croissance et d'espérances démocratiques, ont certainement joué sur les moeurs et les pratiques éducatives. Comme l'enseignement magistral correspond à certains égards à une hiérarchisation sociale (maître / disciple, sujet / assujetti), l'innovation au sens large a correspondu à une idéologie du progrès citoyen. Un effet majeur en a été la redistribution des rôles et des postures entre les acteurs, avec ce que l'approche communicative a nommé assez laidement « centration sur l'apprenant ». La reconnaissance du sujet comme acteur principal de l'apprentissage n'en était pas moins le progrès essentiel et l'on verra, en relisant du moins la liste que j'ai proposée, qu'il explique beaucoup des innovations didactiques à retenir.

Ces observations constituent toujours, aux yeux de beaucoup de spécialistes, le principe fondateur de l'action de formation. J'ai tenté de dire cela, il y a déjà quelques années quand nous nous interrogions, autour de Geneviève Zarate, avec l'équipe Plidam-Inalco, sur la circulation des idées en didactique. Je voulais plaider, contre un relativisme absolu, entre opinion, croyance et « vérité », et m'adressant aux jeunes chercheurs (qui ne me demandaient d'ailleurs rien) pour qu'ils ne cèdent ni au verbalisme ni au dogmatisme courant dans notre petit monde. Les idées que je faisais voyager alors me semblent déjà non pas dépassées, mais un peu déplacées. Je rappelais, dans un article où j'accompagnais *Alice au pays des merveilles*, que les idées ne sont jamais, étymologiquement, que des images possibles de la réalité [97].

32.

J'ai pu parler de contradictions, mais aussi de voies sans issue. Si, dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle, les courants dominants de l'enseignement des langues ont été marqués par la linguistique, l'anthropologie culturelle et les théories de la communication, ils ont, à l'évidence, rencontré les difficultés que rencontraient aussi ces domaines. Ils ont pu aboutir, parfois, aux mêmes impasses théoriques et méthodologiques, et plus encore intellectuelles et culturelles, qu'ont connues ces sciences contributives : la rencontre des cultures, qu'elle soit choc ou dialogue, la légitimité des langues, l'identité du groupe, le savoir inégalement partagé, les contours d'une éducation globale, la définition de l'humain...

L'absence de reconnaissance scientifique qui affecte encore la didactique des langues n'arrange rien. Toujours mal reconnue dans sa spécificité, elle est affichée parfois comme une action éducative, c'est-à-dire une pédagogie, quand elle n'est pas cantonnée à la pure réflexion méthodologique (avec pour objectif : écrire des manuels, former des praticiens). Elle recouvrirait donc purement et simplement des techniques de classe dont la maîtrise renvoie, si l'on n'y regarde pas trop, et comme on l'a dit plus haut, aux qualités de l'enseignant lui-même : à son charisme, son ingéniosité, mais aussi à son habileté et son adaptabilité à un environnement. Cette manière de voir est fondée, bien entendu, sur l'ignorance, mais aussi sur le fait que peu d'études

97. « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages », dans Geneviève Zarate et Antony Liddicoat (éds.), *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, revue *Recherches et applications*, *Le Français dans le monde*, juillet 2009, p. 53-65.

expérimentales sont faites pour venir conforter la validité des théories proposées par la didactique.

L'école est traversée de valeurs, de mouvements, de questionnements parfois inconscients qu'il faut objectiver [98]. Il y va de la transmission des cultures, de la conservation d'une diversité humaine, du respect des langues, de l'échange qu'elles assurent, coûte que coûte, dans un monde de malentendus. Toutes questions dans lesquelles l'enseignant, acteur social et vecteur d'une politique au sens noble du mot, se sent, en bout de chaîne, impliqué à sa mesure.

33.

Quand on veut définir une stratégie éducative en langues, on se heurte, que ce soit en Europe ou ailleurs, à une mondialisation géolinguistique inégalitaire, largement placée sous la férule d'une hégémonie économique et intellectuelle (voire morale) anglo-américaine qu'on peut évidemment contester. Viennent s'ajouter des facteurs décisifs pour la réussite des actions de diffusion linguistique : le pouvoir de réseaux sociaux tout-puissants [99], la dérégulation des formes d'échanges culturels transnationaux et transgénérationnels, le sentiment d'une crise de l'éducation sous ses formes actuelles, la banalisation du savoir comme produit. L'innovation qui se développe partout le fait donc sous l'effet de contraintes externes et globalisées. Maintenant, après avoir dit cela, comment peut-on avoir prise sur la réalité ?

Une étude européenne relève le caractère généralement déterminant d'une prise de décisions au plus haut niveau (ce qu'elle appelle un macro-niveau), celui de la planification linguistique et éducative : curriculum, choix de la langue à apprendre, temps, contenus, etc. Mais un autre niveau relève plus des acteurs que de l'institution : celui de la motivation, de l'implication, de la bonne communication dans l'équipe, etc. On est là dans une perspective méthodologique qui conduit, comme le fait Heyworth, à chercher à regrouper des études de cas et à les présenter à la suite [100]. Je situerai, cependant, autrement la problématique en abordant la question du modèle sous l'angle du local et du global.

Les interactions entre projet de développement des langues étrangères et réalité géolinguistique vont, en effet, jouer dans une oscillation entre local et global. C'est cette position incertaine qui, prenant en compte des considérations venues des deux *échelles* (*projet et réalité*) et visant à un ajustement de l'offre de formation , se définit comme *glocale* [101]. Le terme méritant d'être clarifié, je propose, pour mieux le faire comprendre, de recourir à la définition qu'en donne une marque mondialement connue de produits agro-alimentaires et je la reprends dans ses grandes lignes, presque intégralement, tant elle est explicite. Sans fausse pudeur à l'égard d'un tel rapprochement,

98. Janine Filloux, *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, L'Harmattan, 1996.

99. Marc Zuckerberg, fondateur de *Facebook*, aurait, paraît-il, des chances d'être le prochain président des États-Unis...

100. Frank Heyworth, *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Études de cas*, CELV Graz, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003.

101. J'emprunte la définition à l'*Oxford Dictionary*. Le *marketing* ne dit pas deux ordres mais deux « échelles ».

ce qui sera le principe de la glocalisation des méthodologies de l'enseignement des langues et de l'éducation en général n'est pas si différent [102].

> *On se doute bien que l'objectif de la firme D. est d'adapter à tous les publics de la planète son produit A. [en l'occurrence, un yaourt] pour en faire un « blockbuster » [c'est le terme exact utilisé par cette marque]. Concernant A., le bénéfice que produit sa consommation, à savoir la facilitation du transit intestinal, est certes perçu de manière assez universelle, mais à condition d'être adapté à des publics différents. Ainsi, un premier lancement en Chine s'est soldé par une demi-réussite à cause d'un positionnement trop proche de celui du modèle européen. En réalité, les Chinois font un lien assez direct entre une bonne digestion et un joli teint. Le produit a donc été reformulé sur la base de ce constat, avec des parfums spéciaux pour répondre à ce besoin particulier. De même, la gamme a été lancée aux États-Unis, en janvier 2006, avec une « offre produit » différente. Résultat : 130 millions de dollars de vente dès la première année. [...] En Russie, les produits laitiers frais fonctionnent particulièrement bien en conditionnement d'un litre de type boisson alors qu'en Italie, les conditionnements unitaires de 500 grammes plaisent le plus. En* Argentine*, on trouvera des poches plastiques d'un litre alors qu'en Europe de l'Est, la préférence des consommateurs va vers des produits de type fromage frais. Si un concept comme A. présente précisément le mérite de pouvoir exister sous ces modes particuliers, il s'exprimera différemment dans la publicité où, suivant les régions, les consommateurs s'avèrent plus ou moins sensibles à tel humour ou à telle image.*

La question de la glocalisation et du transfert des technologies se pose avec gravité dans des situations critiques telles que peut en connaître l'éducation, et si elle n'explique certainement pas tout, elle doit être examinée de près. Le cas du continent africain en est peut-être exemplaire. Les États africains, notamment ceux qui ont vécu la colonisation, voient à juste titre l'enseignement des langues étrangères comme une clef qui peut leur ouvrir des espaces culturels et technologiques élargis et contribuer ainsi à niveler les barrières linguistiques installées sur le continent depuis le Congrès de Berlin de 1885. Dans un contexte compliqué par les crises politiques et les conflits, l'enseignement des langues, étrangères ou de scolarisation, progresse indiscutablement, pour l'essentiel celui de l'anglais, du français, de l'arabe, dans certaines zones du chinois. Depuis la conférence de Jomtien (1990) et les perspectives dites « du Millénaire pour le Développement » de l'ONU (2000), un bilan sur l'éducation dans le monde, établi en 2015, a montré cependant que les objectifs sont, pour l'heure, loin d'être atteints [103].

---

102. Le néologisme « glocal» est apparu au Japon, avec le principe d'une adaptation des méthodes agricoles à des terrains spécifiques (*dochakuka*).

103. Rapport mondial UNESCO, 2015 : http ://fr.unesco.org/gem-report/report/2015/éducation-pour-tous-2000-2015-progrès-et-enjeux#sthash.oYJFKveP.dpbs. Voir aussi : Sophie Babault, Margaret Bento et Valérie Spaëth (coord.), *Tensions en didactique des langues ? Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bruxelles, Peter Lang, 2017.

Les acquis de la recherche en Afrique sont de qualité, et y sont produits en abondance des programmes de développement et des thèses portant tout aussi bien sur l'ingénierie éducative, les apprentissages plurilingues, la grammaire comparée, le numérique ou la formation professionnelle. Ces travaux ont-ils des effets positifs sur la réalité des terrains ? Les pratiques évoluent, sans doute trop lentement, et au final, les institutions éprouvent dans les faits des difficultés encore considérables. À mon sens, on ne gagnera rien à adopter sans y réfléchir à deux fois des approches qui seraient en rupture trop brutales avec celles des cultures éducatives historiques. Entre local et global, la démarche doit être forcément empirique et les résultats évalués soigneusement. Chaque pays relève d'une didactique spécifique, fonction de problématiques complexes – même d'une région à l'autre – et de moyens inégalement disponibles. Sans doute, comme cela commence à se dire, pourrait-on avantageusement glisser d'une posture à une autre : passer de « penser globalement, agir localement » (*think global, act local*), à « adopter une intégration du global dans des pratiques situées » (*meld global inside local*) [104]. Je n'aurais garde, bien sûr, de généraliser un tel point de vue à tout type de formation, mais en langues, du moins, il m'apparaît que c'est à chaque culture éducative de trouver les voies d'une didactique endogène sans chercher à imiter ce qui n'a même pas fait ailleurs la preuve de son efficacité.

104. J'emprunte mon exemple à la publicité : Drew Martin *et al.*, « Dochakuka. Melding global inside local », *Journal of Global Marketing*, 21/1, 2008, p. 19-32.