La problématique de l'« innovation » en didactique des langues-cultures
Proposition de modélisation conceptuelle

Christian Puren

Université de Saint-Étienne, www.christianpuren.com

Résumé : Cet article propose une modélisation de la notion d'« innovation » en didactique des langues cultures sous forme de cinq couples de concepts antagonistes illustrés par des exemples tirés de l'histoire de la discipline : innovation et continuité, innovation et conformisme, innovation et mythes, innovation et régression, innovation et changement. Cette problématisation amène à modifier la perception que l'on peut avoir de l'évolution de la discipline, et elle impose finalement l'idée qu'il faut modifier la conception encore largement dominante du changement.

Mots-clés : didactique des langues-cultures, innovation, régression, mythe, progrès, changement

1 Introduction

Cet article reprend les notes que j'avais préparées pour une participation, en compagnie de Jean-Marc Defays, à une table ronde organisée le premier jour du colloque et intitulée « Innovation ou progrès ». Il en garde la forme très synthétique, qui convient, de toutes manières, à son objectif, à savoir proposer une modélisation de la problématique suggérée par ce titre pour susciter des réactions de mon co-intervenant et du public. Je me contenterai d'illustrer chacun des cinq couples de concepts antagonistes qui constituent ce modèle – innovation et continuité, innovation et conformisme, innovation et mythes, innovation et régression, innovation et changement – par quelques exemples tirés de l'histoire de la didactique des langues-cultures (désormais DLC). Ces antagonismes demanderaient certainement à être développés et d'autres exemples pourraient être cités, mais la conclusion serait sans doute la même, à savoir que ces antagonismes ne peuvent être correctement gérés sans abandonner la conception de l'innovation, encore largement dominante en DLC comme ailleurs,

comme celle d'un instrument qui serait nécessaire et suffisant pour assurer un progrès constant et linéaire : il faut, en d'autres termes, « changer le changement ».

2 Innovation et continuité

1) L'une des principales conclusions auxquelles je parvenais au bout des quelque 450 pages de mon *Histoire des méthodologies* (Puren 1988a), et à la fin de la dizaine d'années de recherche que j'y avais consacrées, était « [la] permanence, au-delà des modes et même des "révolutions", des problèmes fondamentaux auxquels notre époque, comme les précédentes, s'efforce d'apporter les solutions qui lui conviennent le mieux » (p. 261 éd. 2012). On peut citer parmi ces problèmes, entre autres, le statut et les fonctions de la L1 en classe de L2, le dosage entre hétéronomie et autonomie dans la conduite du processus d'apprentissage, ou encore les places respectives de la réflexion sur la langue et de l'entraînement mécanique. En voici trois exemples :

— L'hypothèse de l'interlangue et le constructivisme sont venus dans les années 70 contredire la théorie béhavioriste alors dominante, obligeant à redonner une place importante à la réflexion métalinguistique et à la L1 dans l'apprentissage de la L2.

— La classe inversée peut être considérée comme un moyen non pas d'éliminer le cours magistral (ce qui constituerait de toutes façons une reprise de la problématique hétéronomie-autonomie), mais de revisiter ce cours magistral au moyen de la technologie, celle mobilisée dans la production et la diffusion des « capsules vidéo », dans lesquelles l'enseignant fait une présentation magistrale des contenus de son cours.

— L'éducation au plurilinguisme amène à considérer la classe, à l'image de la société plurilingue, comme un lieu d'entraînement naturel à la gestion conjointe de plusieurs langues, et de ce fait à revaloriser les activités métalinguistiques de comparaison entre les langues.

— En perspective actionnelle, la plus grande autonomie laissée aux apprenants dans la phase initiale de conception de leur action légitime ensuite une plus grande directivité de l'enseignant, en tant que spécialiste de la langue-culture, dans le travail de préparation linguistique et culturelle de cette action (*cf.* Puren 2014d).

3 Innovation et conformisme

Les innovations créent souvent des « effets de mode » qui font qu'à toutes les périodes, les expérimentations ont tendance à se concentrer sur les mêmes types et démarches d'innovation d'une manière qui, paradoxalement, relève donc d'un certain conformisme. Il est beaucoup plus rare – parce que beaucoup plus difficile – d'innover par rapport aux innovations elles-mêmes en cours, c'est-à-dire d'opérer une disruption. Si ce concept de « disruption » fait l'objet de critiques, l'un de ses intérêts est de pointer le fait qu'elle peut consister à opérer une inversion de direction par rapport à ce qui est considéré à une époque comme la voie du progrès, c'est-à-dire une régression (j'y reviendrai plus avant au point 4).

Cette relation paradoxale entre innovation et conformisme est constante dans l'histoire de la DLC, comme le montre le fait que les idées nouvelles proviennent toujours des idées dominantes dans la société de l'époque, de ces idées qu'historiens, philosophes

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

et sociologues considèrent comme marquant ce qu'ils appellent l'« histoire des idées ». Étant donné cette constance, les exemples que l'on peut en donner sont nombreux :

(1) En didactique des langues, on retrouve dans les « machines à enseigner », qui proposaient un apprentissage des langues uniquement au moyen de batteries d'exercices structuraux, la même idée de chaînes de montage que dans les usines fordistes.

(2) La méthodologie audiovisuelle français, centrée sur le recours intensif conjoint au film fixe et au magnétophone à bande, apparaît et se diffuse à l'époque de ladite « révolution technologique ».

(3) Au moment de l'émergence de l'approche communicative, c'est la « révolution de l'information et de la communication » qui s'impose dans tous les domaines des sciences humaines.

(4) La « centration sur l'apprenant » ne peut être comprise sans qu'on la remette dans la perspective du développement de l'idéologie individualiste dans les sociétés occidentales.

(5) La perspective actionnelle apparaît [1] à une période où sa forme d'action de référence, le projet, s'est déjà généralisée dans d'autres domaines comme le management des entreprises, organismes et administrations confrontés, en raison de leur taille et de la complexité de leur environnement, à de grandes incertitudes stratégiques.

(6) Les innovations se réclamant des recherches neurologiques par imagerie cérébrale se sont multipliées ces dernières années, avec l'émergence de concepts tels que la « neuro-éducation », la « neuro-publicité », le « neuro-management » », liste à laquelle ne pouvait manquer celui de « neurodidactique ».

(7) En DLC, la notion de « médiation » connaîtra sans doute le même sort dans les années à venir. L'ajout de grilles d'évaluation de cette activité langagière dans le *Volume complémentaire* du *CECR* de février 2018 est à situer dans la « galaxie de la médiation » très visible dans les sciences sociales contemporaines (*cf.* Puren 2019b).

L'histoire de tous ces phénomènes d'osmose entre l'histoire des idées et l'histoire de la DLC est à faire (voir déjà par ex. mon article 2007c, dont ci-dessus je reprends et complète l'ébauche). Cette histoire devra sans doute intégrer l'évolution des idées en pédagogie, avec qui la DLC a forcément partie liée : le béhaviorisme, le recours aux technologies audiovisuelles, la centration sur l'enseignant, entre autres, ont donné lieu aux mêmes périodes à des innovations dans d'autres disciplines scolaires. Bref, jusqu'à présent, les innovations en DLC n'ont fait que reprendre celles qui se faisaient ailleurs au même moment.

1. « *Réapparaît* », en réalité, parce que le projet est apparu d'abord en pédagogie, dans les premières décennies du XX^{e} siècle, avec des précurseurs tels que Dewey aux USA, Decroly en Belgique ou Freinet en France (*cf.* Puren 2017c).

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

4 Innovation et mythes

L'idée que l'espoir mis dans l'innovation puisse reposer sur des « mythes » ne date pas d'aujourd'hui, mais le recours à ce terme, au moins de manière fréquente, apparaît avec la critique, développée par certains neurologues eux-mêmes, des « neuromythes » [2], dont beaucoup portent sur les applications possibles des neurosciences à l'éducation en général, et à l'apprentissage des langues en particulier. Sinon le terme, du moins l'idée, apparaît aussi dans les critiques visant en particulier les attentes irraisonnées générées par le recours au numérique en pédagogie. Le numéro 219, de décembre 2019, de la revue *Éducation permanente* s'intitule « Le numérique : une illusion pédagogique ? », mais la lecture de sa présentation sur le site de la revue [3] ne laisse guère de doute sur le fait que le point d'interrogation n'y est qu'une précaution rhétorique :

> *Convaincus ou méfiants, les formateurs ont intégré l'usage du numérique dans leurs pratiques. Le marché s'est emparé de ce nouveau créneau et de nombreux organismes se spécialisent dans l'accompagnement à la « transformation digitale », en confondant souvent investissement numérique et innovation pédagogique. En réalité, l'engouement pour les technologies numériques engendre autant d'illusions que de désillusions, et les représentations positives dont elles bénéficient reposent en partie sur des mythes, aucune recherche n'ayant démontré leur efficacité particulière en termes d'apprentissage.*

Il s'agit là de formation d'adultes, mais de nombreux constats identiques pourraient être cités, plus anciens, concernant l'enseignement scolaire. Dans le « Dossier de veille » de l'Institut français d'éducation (IFÉ) de novembre 2012, Rémi Thibert écrit ainsi, à propos de plusieurs « méta-analyses » portant sur les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement scolaire, et donc sur de très nombreuses recherches de terrain :

> *Les méta-analyses tentent de répondre de manière objective à la question de l'efficacité des TIC, en se basant sur des éléments quantifiables (les résultats aux examens, par exemple. [...] La plupart conclut que la technologie a un impact modéré (voire inexistant et même parfois négatif) sur les résultats des élèves.* (p. 5)

On retrouve le même constat chez les experts de l'OCDE dans un rapport de 2015 intitulé *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*. Ils y reconnaissent certes que « les élèves utilisant les ordinateurs de façon modérée à l'école tendent à être plus compétents en compréhension de l'écrit électronique que les élèves ne les utilisant que rarement » (*sic* !) [4]. Mais ils enchaînent : « Toutefois, les élèves utilisant très fréquemment les ordinateurs à l'école obtiennent de bien moins bons

2. Sans tiret... On pourra aller constater les nombreuses réponses que donne une recherche sur ce mot dans un moteur de recherche sur le Web.

3. `http://www.education-permanente.fr/public/articles/mail.php?id_revue=1758`

4. Le contraire aurait été quand même surprenant ! Ce type de bilan me rappelle celui des enquêtes aux USA, dans les années 60, comparant l'efficacité de la « méthode de la lecture » encore utilisée à l'époque dans l'enseignement scolaire des langues étrangères et la méthodologie audio-orale, qui avaient porté sur les milliers d'étudiants. Ces enquêtes donnaient comme seuls résultats probants que les étudiants lisaient

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

résultats en compréhension de l'écrit, même après contrôle de leur milieu d'origine ». Leur bilan élargi à deux autres domaines analysés dans les enquêtes PISA est particulièrement négatif :

> *En moyenne, au cours des dix dernières années, les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.*

Plus inattendue, parce que prenant à contre-pied l'idée selon laquelle l'innovation numérique impulserait l'innovation pédagogique, cette remarque des coordonnateurs du numéro cité plus haut de la revue *Éducation permanente*, Emmanuelle Betton et Jacques Pondaven (2019), selon le résumé disponible en ligne :

> *Prenant appui sur plusieurs articles présentés dans ce dossier, [les auteurs] invitent également à considérer le rapport au numérique comme témoignant d'une approche gestionnaire de la formation et d'une mise à l'écart des questions pédagogiques.*

Dans un ouvrage consacré à l'innovation en éducation, *L'innovation pédagogique : Mythes et réalités* (Retz, 2017), André Tricot passe en revue un certain nombre de croyances à son avis sans fondement concernant neuf « innovations » pédagogiques [5], chacune étant analysée dans un chapitre avec comme titre l'énoncé du « mythe » correspondant : 1) Faire manipuler permet de mieux faire apprendre. 2) Les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes. 3) S'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage. 4) Les élèves apprennent mieux en groupe. 5) La pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages. 6) Les situations de classe doivent être authentiques. 7. Il faut inverser la classe : les apports notionnels à la maison, les applications en classe. 8) Le numérique permet d'innover en pédagogie. 9) L'approche par compétences est plus efficace. André Tricot considère à juste titre que certaines de ces « innovations » n'en sont pas [6], et que toutes n'ont d'effets bénéfiques que dans une certaine mesure et si certaines conditions sont remplies.

Voici comme sont présentées certaines de ces réserves sur le site du Café Pédagogique à la suite d'une interview de l'auteur, l'année de la parution de l'ouvrage :

> *Faut-il faire découvrir les connaissances aux élèves ? Pour A. Tricot, cette démarche, elle aussi ancienne, est très exigeante. Il y a un fort risque*

mieux avec la méthode de la lecture, mais qu'ils comprenaient et s'exprimaient mieux à l'oral avec la méthode audio-orale...

5. Dans une conférence de 2015 (diaporama disponible en ligne), A. Tricot traitait de certains de ces énoncés, et de certains autres.

6. C'est même la plupart de ces « innovations » – qui sont en fait des croyances légitimant des dispositifs et des pratiques considérées comme porteuses de progrès – qui a une longue histoire dans l'éducation en général, et en didactique langues en particulier : à part le septième, ces énoncés relèvent d'ailleurs de la doxa officielle telle qu'on peut la trouver dans les instructions officielles en vigueur concernant l'enseignement des langues vivantes en France.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

> *qu'elle capote avant que l'élève ait acquis le savoir envisagé. Le travail de groupe favorise-t-il l'apprentissage ? A. Tricot montre que ça peut augmenter la difficulté de la tâche. Le travail de groupe n'est vraiment intéressant que quand il est indispensable à la tâche à accomplir. André Tricot analyse encore la pédagogie de projet, un crève-cœur nous dit-il, pour trouver qu'elle engage les élèves mais est très exigeante. Même jugement nuancé sur la classe inversée : c'est une occasion de réfléchir à la complémentarité entre le travail en classe et celui hors de la classe. Préparer avant de venir en cours n'est pas vraiment une innovation.* (Jarraud 2017)

5 Innovation et régression

Les innovations peuvent provoquer objectivement des régressions didactiques. Cela a été le cas avec l'application de la théorie béhavioriste à l'enseignement de la grammaire : l'exercice structural qui s'impose dans les années 1960 amenait en effet à raccourcir la longue, prudente et progressive procédure d'enseignement scolaire de la grammaire jusqu'alors dominante, faisant sauter les apprenants directement de la présentation des nouvelles formes langagières à leur entraînement mécanique, sans passer par les phases de repérage, conceptualisation et application pourtant indispensables dans le cadre d'un enseignement extensif (*cf.* Puren 010). Le premier recours à l'informatique, au début des années 1970, a prolongé l'usage des exercices structuraux, qui ont alors fourni le modèle des « exerciciels » de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), de même que le recours aux laboratoires de langue, innovation technologique de ces années 1970, qui ont été utilisés presque exclusivement pour ces mêmes exercices.

L'application de la « classe inversée » à l'enseignement-apprentissage des langues fournit un autre exemple d'une innovation qui est en fait « réactionnaire » : la méthodologie directe du début du XX^{e} siècle, en effet, avait supprimé la préparation de l'élève avant la classe (il s'agissait alors principalement de traductions, ensuite corrigées en classe) au motif que le seul moyen d'éviter que les élèves ne passent par l'intermédiaire de leur langue maternelle pour comprendre les nouveaux documents était de les leur faire découvrir en classe (*cf.* Puren 2018a).

Certains retours en arrière, en revanche, peuvent être bénéfiques. C'est le cas, à la fin des années 1900, de la réaction des enseignants au dogmatisme dans lequel étaient tombés certains promoteurs officiels de la méthodologie directe. Ces enseignants ont alors réclamé, au nom d'un éclectisme pragmatique, le retour à certains procédés de la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction ». L'un d'eux, Auguste Pinloche, défend cette position dans un article de 1908 qu'il intitule d'ailleurs très significativement « Réaction et progrès ».

Un autre exemple de réactivation positive de démarches anciennes nous est fourni par les auteurs des manuels communicatifs français, qui ont tous réintroduit à partir du niveau B2, voire parfois à partir du niveau B1, l'activité de référence de la

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

méthodologie antérieure – la méthodologie active des années 1920-1960 –, à savoir le commentaire oral collectif en classe des documents authentiques. [7]

Enfin, l'innovation peut être bénéfique pour certains élèves, et négative pour d'autres, pour lesquelles elle constitue une régression. C'est le cas, s'il n'y a pas parallèlement mise en œuvre de formes énergiques d'accompagnement voire de discrimination positive, de ladite « centration sur l'apprenant », qui, comme dirait Monsieur de La Palice, favorise seulement les « appren**ants** », c'est-à-dire les élèves déjà activement engagés dans l'activité d'apprentissage ; c'est aussi le cas de la pédagogie différenciée, dont vont le plus profiter les meilleurs, qui pourront aller plus vite et plus loin ; ou encore, à nouveau, de la classe inversée, qui profitera surtout aux plus motivés et aux plus autonomes.

6 Innovation et changement

L'innovation a toujours partie liée avec l'expérimentation, dans laquelle, la plupart du temps, s'investissent fortement pendant un temps limité des enseignants bien formés et placés dans les conditions les plus favorables possible. Ces caractéristiques constituent par la suite autant de limites pour un véritable « changement », c'est-à-dire pour une généralisation et une pérennisation de l'innovation chez un grand nombre d'enseignants dans leurs classes « ordinaires » tout au long de leurs (longues) années scolaires. Au point que l'une des lois « scientifiques » de la DLC peut être énoncée de la manière suivante : « Plus une expérimentation réussit, et moins elle est généralisable » (Puren 078). Passer de la problématique de l'innovation à celle du changement impliquerait en particulier :

— de réorienter au moins une partie des recherches sur cette problématique du changement, en passant, comme je le propose dans le titre d'un de mes articles, « des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations (Puren 2016d) ;

— de concevoir la mise en œuvre de l'innovation dans une perspective systémique, c'est-à-dire intégrée à une stratégie institutionnelle globale tenant compte de l'ensemble des paramètres en jeu ; dans un projet visant à la diffusion durable de la « culture numérique » dans la culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE), j'avais ainsi dégagé ce qui me paraissait être les « sept piliers du changement durable » (je reprends ci-dessous les sous-titres de ma présentation de ce projet dans un ouvrage collectif) :

1. Impliquer les étudiants dès la conception du projet.
2. Partir de la culture numérique des étudiants.
3. Définir le périmètre du changement.
4. Prendre en compte chez les enseignants les niveaux d'investissement différents.
5. Rechercher les gisements d'économies d'investissement.
6. Mettre en œuvre la démarche de projet.

7. Même si apparemment aucun de ces auteurs, ni aucun méthodologue communicatif à ma connaissance, ne s'en est rendu compte. On retrouve les opérations cognitives de ce commentaire de documents authentiques dans les consignes des épreuves PIRLS et PISA. Voir aussi Maurer & Puren 2019, note 45 p. 176., p. 64-65 et p. 211-212.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

7. Placer l'évaluation des étudiants au cœur du dispositif. (Puren 2017b)

7 Conclusion

La conception dominante de l'innovation, en DLC, me semble encore fondée sur deux éléments reliés entre eux. Ce sont :

— l'idéologie scientiste du progrès continu, qui fait considérer ce qui est nouveau comme étant de ce fait-même et en soi meilleur que ce qui est ancien [8] ;

— et le paradigme d'optimisation-substitution : on recherche le meilleur dans l'absolu, de sorte que si l'on est persuadé d'avoir trouvé quelque chose de mieux (et ça l'est forcément lorsque c'est nouveau : *cf.* l'élément précédent), on considère qu'elle doit forcément remplacer ce qui se faisait auparavant.

Il faut désormais, en DLC, d'une part ne plus penser l'innovation en elle-même mais par rapport au changement, et d'autre part « changer le changement », c'est-à-dire le considérer essentiellement (dans le sens fort de cet adverbe) comme un processus d'enrichissement permanent d'un « patrimoine méthodologique » qui doit entièrement rester en permanence à la disposition des enseignants. Le paradigme qui doit désormais s'imposer en DLC est celui d'adéquation-addition : la capacité d'adaptation des enseignants à la complexité des questions qui leur sont posées dépend en effet de la pluralité des réponses qu'ils sont en mesure de mobiliser. Et l'approche qui doit désormais s'y imposer est une « approche pluriméthodologique » (*cf.* Maurer & Puren 2019, p. 208-209) qui ne s'interdit *a priori* aucun emprunt aux différentes matrices méthodologiques disponibles (*cf.* Puren 073), ni aucune innovation, mais qui, contrairement à un éclectisme purement empirique, maintient deux exigences permanentes : celle de la mise en synergie entre eux des différents emprunts et innovations, et celle du maintien d'une certaine cohérence, nécessairement conçue en fonction des objectifs langagiers et culturels définis comme prioritaires.

Bibliographie

BETTON, Emmanuelle ; PONDAVEN, Jacques (2019), « Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? (éditorial) », *Éducation permanente* n° 219, www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1758&id_article=2798#resume2798.

JARRAUD, François (2017), « L'innovation pédagogique : Mythes et réalités, [Interview d'André Tricot par F. Jarraud], 5 sept. 2017),

www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/09/05092017Article636401937485284884.aspx (dernière consultation 06 février 2020).

MAURER, Bruno ; PUREN Christian (2019), CECR : par ici la sortie !, EAC Éditions des Archives Contemporaines, 6+314 p. Disponible en ligne : https://eac.ac/books/9782813003522, doi.org/10.17184.

OCDE (2015), *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, OCDE, Enquête PISA, 15 septembre 2015, www.oecd.org/fr/education/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm.

PINLOCHE, Auguste (1908), « Réaction et progrès », *Les Langues Modernes* n° 4, avril, p. 129-134.

PUREN, Christian(010), « Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical », www.christianpuren.com/bibliothÃÎque-de-travail/010/.

8. Pour des exemples de cette idéologie scientiste dans le CECR, *cf.* Puren 2015f, chap. 3, p. 9-12.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

– (052), « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothÃĺque-de-travail/052/.

– (073), « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothÃĺque-de-travail/073/.

– (078),« Les sept lois "scientifiques" de la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothÃĺque-de-travail/078/.

– (1998a), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLÉ international, 487 p. Cité d'après la republication électronique de déc. 2012, 302 p. , www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

– (1990c), « Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avril-juin 1990, p. 65-74, www.christianpuren.com/mes-travaux/1990c/.

– (1997d), « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues modernes* n° 2/1997, p. 8-14. www.aplv-languesmodernes.org/spip. php ?article1842. Republication avec une préface de 2008 : www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/.

– (2001), « La didactique des langues face à l'innovation technologique », p. 1-13 *in* : Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères », UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. www.utc.fr/ untele/volume2.pdf.

– (2007c),« Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.

– (2009[e]), « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences. . . et quelles divergences ? ». Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/.

– (2013b), « La perspective actionnelle, évolution ou révolution historique ? Pour une conception complexe du changement en didactique des langues-cultures ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2013b/.

– (2014d), « Contrôle *vs.* autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL Études en Didactique des langues, Foreing Language Learning and Teaching Research* n° 22, LAIRDIL (Université Toulouse III Paul Sabatier), www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/.

– (2015f), « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques », p. 195-216 *in* : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle *et al.* (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, 2015, 312 p.

– (2016d), « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.

– (2017b), « Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie de changement durable ? », p. 21-49 *in* : ROUISSI Soufiane, PORTES Lidwine & STULIC Ana (dir.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères*, Paris : L'Harmattan, 2017, 204 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/.

– (2017c), « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles ». Conférence du 21 mars 2017, Lycée français du Caire (diaporama sonorisé).

– (2017d), « À propos de la "classe inversée" dans l'enseignement secondaire des langues ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2017d/.

– (2018a), « La "classe inversée" : une analyse critique d'un point de vue de didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/.

– (2018c), « Innovation et changement en didactique des langues-cultures », Conférence vidéoscopée au XXVII° Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018. www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.

– (2019b), *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. 1[ère] édition électronique décembre 2019, 122 p. , www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

THIBERT Rémi (2012), Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité « Veille et Analyses » de l'IFÉ (Institut Français d'Éducation) n° 79, novembre, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr

TRICOT André (2015), « Le numérique permet-il d'innover ? », Conférence pour les Assises universitaires du français, 28 et 29 septembre 2015, Université Pédagogique d'État de Moscou, www.institutfrancais.ru/fr/russie/actualites/assises-universitaires-francais-2015-bilan (dernière consultation 06 février 2020).

– (2018), *L'innovation pédagogique, collection mythes et réalités*, Retz, 2018.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621