



HAL
open science

Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues

Monica Masperi, Jean-Jacques Quintin

► To cite this version:

Monica Masperi, Jean-Jacques Quintin. Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. Cervini C. & Valdiviezo A.C. (coord). Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico Collana, "Contesti Linguistici", CLUEB, pp.61-80, 2014. hal-01955498

HAL Id: hal-01955498

<https://hal.science/hal-01955498>

Submitted on 14 Dec 2018

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

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

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/271852910>

Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs innovants dans la formation en langues

Chapter · January 2014

CITATION

1

READS

272

2 authors:



[Monica Masperi](#)

Université Stendhal - Grenoble 3

18 PUBLICATIONS 24 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Jean-Jacques Quintin](#)

Université Lumiere Lyon 2

37 PUBLICATIONS 96 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Project

Innovalangues [View project](#)

Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues

Monica Masperi, Jean-Jacques Quintin

Abstract

Cette contribution se donne comme objectif de *décrire* et de *questionner* les options méthodologiques et technopédagogiques du service commun « Lansad » (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université Grenoble 3¹. Notre réflexion portera plus particulièrement sur les *démarches ingénieriques*, qui agissent dans notre contexte en tant que moteur d'efficacité de l'action pédagogique, tant dans ses modalités hybrides que présentielle.

L'expérience et l'expertise engrangées par notre service dans ce secteur a participé à la toute récente obtention de la labellisation ANR IDEFI (initiatives d'excellence en formations innovantes) du projet national de recherche-action « Innovalangues » (2012-2018)², dont on dressera, en guise d'ouverture prospective, les lignes de force et les attentes.

This article's aim is to describe and question the methodological and techno-pedagogical choices of the LANSAD Service (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) of the University of Grenoble 3. We will particularly reflect on the technological approaches that work in our context as driving force of efficacy of the pedagogical action in both modalities : blended and presence.

Our opening perspective will be based on the strengths and achievements gathered by our services in this area through our experience and expertise which have recently obtained the label ANR IDEFI (excellence in innovative educational initiatives) of the national project of action research "Innovalangues" (2012-2018).

Cadrage liminaire

L'institution universitaire française se trouve actuellement – sans faire figure d'exception sur la scène européenne – confrontée à des défis majeurs, parmi lesquels la diminution du taux d'échec, en premier cycle (Licence) notamment, la professionnalisation accrue de ses filières de formation et l'employabilité de ses étudiants. À l'intérieur de ce vaste cadre

¹ Université de Langues, Lettres et Arts, Langage et Communication. <http://lansad.u-grenoble3.fr/> (consulté le 30 mars 2014).

² <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid59599/37-projets-de-formation-labelises-idefi.html> (consulté le 30 mars 2014).

d'action, un des enjeux fondamentaux de tout cursus universitaire est de mettre l'étudiant en condition de réussir, dans son parcours socio-professionnel et personnel, par sa capacité à communiquer dans des contextes variés, et dans des langues autres que le français.

La faiblesse des compétences en langues des étudiants au sortir du lycée, voire de l'université, maintes fois publiquement soulignée³, constitue actuellement une entrave à la réalisation de cet objectif. Les actions de positionnement en langues menées en France révèlent que la plupart des étudiants qui s'inscrivent en première année de Licence n'ont atteint qu'un niveau élémentaire (niveau A2 du CERCL)⁴ en langue étrangère, que ce soit dans leur langue « forte » (LV1) – i.e. l'anglais pour 94% des élèves du secondaire – ou dans leur deuxième langue de référence (LV2)⁵. Ce maigre résultat est également attesté par un nombre réduit – bien qu'en nette progression – de candidats à la certification en langue, et par le taux de réussite de ces candidats, qui demeure insatisfaisant⁶.

Dans un tel contexte de décalage entre les *cursus de formation* et les *finalités sociales* de l'apprentissage des langues, que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et ses référentiels s'efforcent de réduire, les universités sont confrontées à la nécessité de disposer d'une offre de produits d'évaluation et de formation en langues qui, dépassant le cadre des obligations de diplomation, intègrent le processus continu de formation tout au long du parcours LMD⁷ et au-delà.

³ Voir, à titre illustratif : « Le Monde de l'Éducation » du 10 février 2010 : CEDELLE, Luc, « L'école n'arrive pas à délier les langues » et FLOCH Benoît, « La formation des maîtres fait figure de mauvais élève ».

⁴ Voir les articles du *Monde* du 26 janvier 2011 (Section « Contre-enquête » : Baumard, Maryline, « L'apprentissage des langues progresse-t-il en France ? ») et du 6 septembre 2011 (Section « L'œil du Monde » : « Cinq ans d'école Sarkozy »). Sources : Résultats des études PISA de l'OCDE, rapport de la Cour des comptes sur la carte scolaire, évaluations nationales du niveau des élèves (dont la Note 10.22), études menées par le SNPDEN, résultats des élèves de terminale au TOEIC 2010).

⁵ Les langues proposées au titre d'une « deuxième langue vivante » par les instituts d'enseignement secondaire sont principalement l'allemand, l'espagnol et, dans une moindre mesure, l'italien et le russe. Des parcours spécifiques élargissent par endroits cette offre : les sections « bilangues », qui permettent de commencer la deuxième langue dès la première année de collège (classe de 6^{ème}) et les sections européennes ou de langues orientales, qui dispensent un enseignement de langue renforcé de 2 heures hebdomadaires (cf. <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html#au-college>).

⁶ Si l'on se réfère à la certification CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), accréditée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les données disponibles pour 25.134 candidats (sur un total de 36.225 candidats inscrits) témoignent d'un taux de réussite global de 38% pour la session 2011-2012, toutes langues et tous niveaux confondus, et de 40% au CLES2 anglais (cf. http://www.certification-cles.fr/index.php?cont_id=9&lang=fr) (consulté le 30 mars 2014).

⁷ Licence (3 ans) Master (2 ans) Doctorat (3 ans).

C'est précisément pour répondre à ces exigences fortes qui émergent en matière de maîtrise de communication plurilingue, que le service « langues » de l'Université Grenoble 3 – le Lansad – a entamé depuis plusieurs années un vaste et ambitieux chantier de rénovation des formations en langues (en vingt langues cibles), qui lui permet de se présenter actuellement comme un pôle moteur d'innovation dans ce secteur.

1. Les spécificités du Lansad de l'Université Stendhal Grenoble 3⁸

1.1 Des objets d'apprentissage harmonisés et diversifiés

Hébergé à la Maison des Langues et des Cultures, sur le campus grenoblois, et doté d'équipements adaptés (salles équipées de petite taille, laboratoires de langues, régies son et vidéo), le service Lansad offre tout d'abord une large palette de cours de langues à visée communicative, échelonnés par niveau (de A1 à C2, suivant le CECRL)⁹. Ces cours, au format homogène (24h ou 48h/semestre), et dont la progression est bâtie sur la base de syllabi harmonisés, s'adressent à des publics hétérogènes par leur provenance disciplinaire et par leur niveau d'études (étudiants en formation initiale ; ouverture à des publics de formation continue). Rompant avec le schéma traditionnel de constitution de groupes-classes par année académique, l'inscription à un cours de langue est proposée à l'étudiant à l'intérieur de tout cursus universitaire, quelle que soit la filière, depuis la première année du cursus universitaire (L1) jusqu'au Doctorat. Cette inscription, établie à l'issue d'un bilan de compétences dans la ou les langue(s) ciblée(s), est ainsi adaptée au niveau et aux besoins de chacun (certification, mobilité sortante, double diplomation, professionnalisation en langues dans les métiers de l'éducation, de la communication, de l'édition...).

À côté de ce socle fondamental d'enseignements tournés vers la maîtrise de la langue de communication, le Lansad a su, au fil des années, diversifier son offre en matière de *cours à orientation artistique* (ateliers de théâtre proposés en cinq langues¹⁰, ateliers de musique et de chant), de cours de langue et société, de médiation culturelle, de *didactique des*

⁸ Cf. : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/presentation/> (consulté le 30 mars 2014).

⁹ Cf. : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/> (consulté le 30 mars 2014).

¹⁰ Le but de ces cours – non validant d'un niveau de langue – est de permettre l'apprentissage des langues ciblées à travers la pratique théâtrale. Cette pratique allie l'efficacité pédagogique du jeu de scène – permettant à chacun d'améliorer ses habiletés linguistiques et son aisance à l'oral – et le défi du montage du spectacle théâtral (cf. Fonio & Genicot 2011 ; Fonio 2012). Comptant parmi les axes de développement prioritaires de l'Établissement, cette orientation formative a donné lieu à l'organisation de deux colloques depuis 2010 (cf. <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/recherche/journees-d-etude-et-colloques/>), ainsi qu'à de multiples publications et communications (cf. bibliographie). Un numéro de la revue LIDIL (cf. <http://lidil.revues.org/>) portant sur cette thématique est également programmé pour décembre 2015.

*langues à l'école, d'approches plurielles et intercompréhension en langues romanes*¹¹. Une attention particulière est également accordée au soutien aux *langues minoritaires*, ainsi qu'à l'enseignement de la *langue des signes française*.

1.2 Des dispositifs de formation souples et variés

Conçues dans une démarche actionnelle, les formations proposées à des publics d'étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues – mais mises également à la disposition des filières de spécialité en langues (LLCE, LEA¹²) – se caractérisent par des modalités d'apprentissage souples et variées, susceptibles de répondre à des besoins diversifiés, de soutenir par leur diversité la motivation des apprenants, et de dynamiser les processus acquisitionnels. Ainsi, l'offre comporte à présent :

- des cours en présentiel enrichi (par le recours à des ressources en ligne) ou en présentiel amélioré (par des activités proposées à distance)¹³ ;
- des cours hybrides (semi-présentiel tutorés)¹⁴ ;
- des cours entièrement en ligne tutorés¹⁵ ;
- des parcours individualisés en autonomie tutorés ;
 - des ateliers de conversation ;
 - des stages intensifs (organisés durant une ou deux semaines avant la rentrée académique) et des stages extensifs (s'étalant tout au long de l'année).
- des formations à la carte sur objectifs spécifiques¹⁶ ;
- des dispositifs de soutien en ligne¹⁷ ;
- des parcours d'apprentissage en autonomie non tutorés¹⁸.

Ce panel de formations, dont nous ne connaissons pas d'équivalent à l'heure actuelle dans le milieu académique français, se veut modulable et déclinable en fonction des de-

¹¹ Cette approche formative est issue d'un travail de recherche qui a vu le jour à Grenoble dans les années 1990 et qui s'est depuis lors constamment poursuivi et amplifié grâce à l'obtention de nombreux projets de recherche (Galatea, Galanet, Galapro, Redinter, Miriadi), en partenariat avec un réseau romanophone européen d'abord, et désormais mondial. (Cf. bibliographie : <http://lingalog.net/dokuwiki/intercomprehension/bibliosito/bisiba>) (consulté le 30 mars 2014).

¹² Langue, Littérature et Civilisation Etrangère ; Langue Etrangère Appliquée.

¹³ A titre d'exemple, cf. Masperi, 2013 ; Masperi & alii, 2013 ; Eggers, 2013.

¹⁴ A titre d'exemple, cf. Nissen, 2012.

¹⁵ A titre d'exemple, cf. Malhuzies, 2013.

¹⁶ A titre d'exemple, cf. Lignon & Tea, 2010.

¹⁷ A titre d'exemple, cf. Entenmann & Quintin, 2012.

¹⁸ <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/types-de-formation/apprentissage-en-autonomie/> (consulté le 30 mars 2014).

mandes des institutions et des individus. Le développement des formats combinant des séquences pédagogiques en présentiel et un suivi individualisé et collectif à distance *via* Internet (format « hybride ») constitue notamment une solution à une exigence désormais clairement affichée de la part de nos publics (souplesse d'horaires, de rythmes et de modalités de travail). À titre illustratif, le nombre d'étudiants participant aux formations hébergées sur la plateforme Internet mise en place en 2006 est en croissance constante, passant de 108 étudiants lors de son introduction à près de 2.500 en 2012. Ce public interuniversitaire, réparti en groupes de niveaux (A1 à C2), est encadré par une centaine de formateurs (enseignants et tuteurs) dont une trentaine est activement impliquée dans l'élaboration de ces parcours de formations.

Le déploiement de cette offre est soutenu à la fois par une *démarche ingénierique* et par une *politique de formation* des enseignants très volontaristes, confortées par un ancrage recherche consolidé. Ces deux « maillons forts » du système seront abordés ci-après (*cf. infra* points 3 et 4.3).

1.3 Un « Pôle actions et projets », moteur de création

Institué en tant que département de l'UFR d'Études Anglophones en 2004, puis doté des statuts d'un service commun en 2011, le Lansad de Grenoble s'est distingué, dès ses premiers pas en tant qu'entité disciplinaire (1995)¹⁹, par la volonté de ses fondateurs d'innover en matière d'enseignement-apprentissage des langues (Degache et Masperi, 2003). À partir de son *Centre d'Apprentissage en Autonomie* (CAA), l'équipe pédagogique a impulsé la mise en œuvre d'une série d'« alternatives » au cours en présentiel, en lien étroit avec le terrain de la recherche²⁰. C'est précisément le couplage entre la latitude dont ce lieu a bénéficié en tant que terrain d'exploration et d'expérimentation d'actions pédagogiques et l'investissement de certains chercheurs qui a permis, au fil des années, le passage institutionnel vers l'actuel « Pôle d'actions et projets » du Lansad. Véritable pépinière de création, ce Pôle est animé aujourd'hui par une équipe d'enseignants, pédagogues ou didacticiens, qui s'est forgé une identité propre et un profil professionnel *sui generis*, acquérant des compétences et une expertise dans la conception et la mise à l'épreuve de dispositifs innovants.

Ainsi, une dizaine de personnels contractuels ou statutaires, ingénieurs de formation et ingénieurs pédagogiques, épaulés par une cellule technique et placés sous la responsabilité d'un ingénieur d'études²¹, sont à présent investis, pour la plupart, à la fois de mis-

¹⁹ Sous la forme d'une structure « physique » – la Maison des Langues et des Cultures – rattachée à la Présidence de l'Université.

²⁰ En lien notamment avec le laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) de l'Université Stendhal Grenoble3. La liste des productions scientifiques issues de ces années d'expérience est consultable à l'adresse suivante : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/recherche/publications/>.

²¹ Il s'agit d'un personnel administratif, de rang A (assumant des responsabilités d'encadrement), qui participe à l'accomplissement des missions d'enseignement des Établissements d'en-

sions d'ingénierie et d'enseignement/tutorat. À l'interface entre les besoins susceptibles d'émerger du terrain et les contraintes ainsi que les ressources disponibles en interne, cette nouvelle figure de « pédagogie », constitue à notre sens une véritable « plus-value » dans le déploiement de projets de recherche-action.

2. L'ingénierie dans la formation en langues : présupposés et orientations

2.1 Le choix de la démarche

Faire un travail « d'ingénierie en formation », c'est d'abord **analyser** chaque situation rencontrée [...]. Il s'agit d'**inventer**, à chaque fois, la **réponse éducative** la mieux adaptée à une situation problématique, de **préparer** ou d'**accompagner un changement**, d'associer une approche de formation à d'autres modes de transformation de la réalité » (Caspar & Vondescher, cités par Ardouin 2010 : 27)²².

La *démarche d'ingénierie* que nous préconisons trouve dans cette citation une résonance naturelle : impulsée par la diversité des besoins émanant du terrain, elle se veut systématique, rationnelle et orientée résolution de problèmes, en vue d'une mise en œuvre efficace et efficiente de dispositifs de formation. Une réflexion sur le choix de l'outillage technique à adopter au sein de la communauté de pratiques (ingénieurs, enseignants, étudiants) doit accompagner cette démarche (Depover, Quintin, De Lièvre & Decamps 2009) : dans notre contexte, une plateforme de formation numérique, open source, dont les fonctionnalités ont été enrichies par des développements informatiques pilotés localement, est chargée d'accueillir les formations et d'en faciliter la conduite²³.

Sur le versant de *l'ingénierie de formation*, le déploiement des dispositifs et des modèles pré-formatés de dispositifs de formation repose, au Lansad, sur une approche qui procède par assemblage ou articulation de « *noyaux de contenus* » déjà (partiellement) disponibles et préalablement modélisés (parcours, séquences, unités, ressources, chartes, référentiels, livrets de liaison, contrats pédagogiques, agendas, notices et modes d'emploi...), afin d'assurer tant la refonte régulière des dispositifs en cours d'utilisation que l'implémentation de ceux qui sont à réaliser *ex novo*.

Sur le versant de *l'ingénierie pédagogique*, il revient donc à nos ingénieurs de développer les « briques didactiques » (ressources et séquences d'apprentissage médiatisées) qui seront utilisées par les ingénieurs de formation à l'occasion de l'élaboration des dispositifs

seignement supérieur. Cf.: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23195/ingenieur-d-etudes.html> (consulté le 30 mars 2014).

²² C'est nous qui soulignons.

²³ Plateforme « Esprit » (Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance), cf. <http://flodi.grenet.fr/esprit> (consulté le 30 mars 2014).

de formation destinés à rencontrer les besoins spécifiques qui émergent de tel public particulier placé dans tel contexte particulier²⁴.

Telles des pièces de Lego, ces « briques » sont conçues à leur tour, d'emblée, pour s'articuler facilement par assemblage, de façon à ce que toute nouvelle formation puisse être mise en œuvre dans les délais impartis. De ce fait, il est impératif qu'elles soient rigoureusement modélisées et que cette modélisation s'applique de la même manière à toutes les langues impliquées dans un même type de formation : apprentissage en autonomie ciblé sur l'acquisition de compétences spécifiques ; apprentissage en autonomie guidée ; parcours tutorés sur objectifs spécifiques (soutien à la certification, remédiation...) ; dispositifs hybrides et intégrés, associant des composants pédagogiques hébergés sur la plateforme à des composants de formation présentiels (atelier de conversation, cours, stages intensifs de préparation à la mobilité ou à l'entrée dans un cursus de langues). L'apprenant se voit ainsi proposer une approche pédagogique intégrée, qui permet un accompagnement souple, graduel et structuré tout au long de son parcours d'apprentissage²⁵. Par ailleurs, des retours sur expériences, sous forme d'entretiens et questionnaires d'évaluation, sont systématiquement intégrés au processus de formation²⁶.

2.2 Le pivot : une approche didactique assumée et clairement affichée

D'une manière générale, le cadre didactique dans lequel le Lansad de Grenoble inscrit les méthodes et les démarches qu'il adopte dans la conception, l'évaluation et la mise en œuvre des actions d'enseignement-apprentissage des langues relève des *approches communicatives* et *actionnelles* qui, loin de s'opposer, se conjuguent pour constituer ce que Bourguignon (2007) qualifie d'approche « communic-actionnelle ». Ces deux approches partagent l'importance accordée à la visée pragmatique de l'apprentissage de la langue, la première accordant la primauté à la capacité de communiquer et d'interagir efficacement dans un contexte déterminé, la seconde étendant et élargissant cette visée communicative au champ de l'action. Elle inclut de ce fait des compétences non langagières et se caractérise par le fait qu'elle considère le locuteur alloglotte avant tout comme un acteur social en charge de réaliser des tâches (langagières mais aussi non langagières).

²⁴ <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/ingenierie-de-formation/formations-a-la-demande/> (consulté le 30 mars 2014).

²⁵ Ce modèle ingénierique a notamment été expérimenté avec succès à l'occasion de la mise en place de parcours personnalisés de soutien en langues destinés aux étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues placés dans l'obligation de certifier un niveau B2 à l'issue de leur cursus universitaire, ainsi qu'aux filières de spécialités en langues dans le cadre du dispositif ministériel « plan Licence » (2008-2011). Cf. : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/projets-et-bilans/bilans-et-rapports/> (consulté le 30 mars 2014).

²⁶ À titre illustratif, plusieurs bilans peuvent être consultés à cette adresse : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/projets-et-bilans/bilans-et-rapports/> (consulté le 30 mars 2014).

À un niveau plus fin de la conception et de la mise œuvre didactique (*cf. infra* « *ingénierie pédagogique* »), nous adoptons donc essentiellement une approche par tâches (Ellis 2003). La tâche est globalement envisagée comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant (Demaizière & Narcy-Combes 2005) susceptible de faciliter l'engagement de l'étudiant et de faciliter le transfert des compétences exercées. Cette « macro-tâche » recèle l'objectif communic-actionnel, matérialisé par une production finale. La réalisation de cette dernière se voit habituellement soutenue, à un grain plus fin, par des activités, dites « micro-tâches », centrées sur la maîtrise des habiletés mobilisées dans la « macro-tâche ». Nous adoptons plus précisément une « *démarche par tâches intégratives* » qui constitue une variante des propositions didactiques formulées par Guichon (2006) : pour cet auteur, l'approche didactique par micro et macro tâches constitue une « *trame pédagogique* » qui permet de spécifier la situation d'énonciation initiale, de proposer les éléments à traiter et, enfin, de définir le type de production langagière tout en ménageant « *suffisamment de jeu pour que l'enseignant et/ou le système d'apprentissage médiatisé ajustent leurs régulations aux besoins des apprenants lors de leur travail* » avec la langue (Guichon 2011 : 123). Par un assemblage réfléchi entre micro et macro tâches

les apprenants peuvent non seulement développer la justesse et la qualité de leur production en L2, mais ils sont mis en situation de se constituer un répertoire langagier prenant en compte les dimensions socio-discursives et interculturelles nécessaires à la construction des compétences langagières » (*ibid.*).

3. L' « innovation » comme moteur de changement proactif

3.1 Innover : une opération délicate

Le terme d' « innovation » a marqué ces derniers temps une nette percée dans les discours institutionnels en matière d'éducation, si bien que son usage peut sembler à présent quelque peu galvaudé. Il nous paraît donc important de s'interroger d'entrée sur le sens que nous accordons à l'innovation technopédagogique et sur la manière de traduire ce signifié en action, sur le terrain de la formation. De notre point de vue, « innover » signifie pour l'essentiel initier une dynamique de réflexion au sujet de ses pratiques de formation, de manière à les faire évoluer sur la base d'un alliage bien dosé entre expériences (réussies) et créativité. Si l'on adopte cette posture, l'innovation est donc constante, puisqu'on la considère comme une remise en cause permanente, dans un mouvement continu d'amélioration de pratiques revisitées et renouvelées, participant conjointement au développement d'une véritable spirale vertueuse. Au niveau de la démarche même d'innovation, nous pensons que l'approche que le Lansad a expérimentée ces dernières années au sein de sa structure recèle des potentialités intéressantes, réellement porteuses de changements dans les pratiques de formation soutenues par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Loin de se limiter à un simple « outillage » à disposition de l'acteur de formation, nous pensons en effet, à l'instar de Marc Romainville (2006), que les technologies peuvent constituer un puissant levier de rénovation des approches classiques de la formation. Dans la même veine, nous rejoignons Coen et Schumacher (2006 : 9) lorsqu'ils soulignent que l'intégration des TIC dans l'enseignement

est, aujourd'hui, davantage à envisager comme un moyen de réfléchir sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en vue de les faire évoluer que comme une simple addition de moyens didactiques à disposition des enseignants.

Autrement dit, en se gardant bien évidemment de croyances naïves, nous estimons qu'aborder les choses par la technologie peut parfois présenter un réel intérêt, et on aurait tort de se priver d'une source d'inspiration, ou d'une intuition juste par un principe qui consisterait à disjoindre systématiquement l'outil de la réflexion méthodologique. Si la démarche réflexive prend appui sur l'outil, il conviendrait selon nous de le considérer avant tout comme un « *outil questionnant* », ce qui revient à se demander ce qu'on attend des progrès techniques dans le domaine de l'apprentissage et, en l'occurrence, de l'apprentissage des langues.

3.2 Traduire les propos en action(s)

Nous qualifierons la dynamique impulsée au sein de la structure Lansad, destinée à ancrer l'innovation dans les usages, d'« *essaimage par actions diffusantes* ». Nous voulons signifier par là que nous adoptons une démarche qui consiste à amener progressivement l'enseignant d'un rôle de « *consommateur de ressources* » à un rôle d'« *acteur de transformation réfléchi de ses pratiques* » puis, idéalement, à celui de « *démonstrateur-initiateur* » auprès de son entourage professionnel immédiat.

Cette démarche se caractérise par une série de « *temps forts* » qui sillonnent habituellement le parcours personnel de l'enseignant qui s'engage avec nous dans ce processus :

Point de départ

- Des solutions pragmatiques, directement opérationnelles, sont disponibles : elles visent à répondre aux attentes de l'enseignant confronté aux contraintes que présente « *sa* » situation de formation – formation qui reste donc « *singulière* », bien qu'elle s'inscrive au sein d'une même communauté ou d'un même milieu formatifs.
- À l'issue d'une action d'information et de sensibilisation ou d'une communication informelle, l'enseignant intègre l'une des « *solutions* » proposées dans sa pratique ou s'approprie les ressources pour les adapter à sa situation de formation.

Stabilisation et déploiement des pratiques « innovantes »

- Une communauté de pratiques se construit progressivement autour des différents projets menés par les enseignants. La construction de ces communautés, souvent multiples, est soutenue par l'organisation de journées pédagogiques et thématiques, et par la création de groupes d'entraide, formels ou informels, constitués autour de besoins de partage de ressources et d'échanges de « *bonnes* » pratiques.

Tentative d'ancrage

- L'enseignant se voit proposer d'intégrer les équipes chargées du développement des ressources et des parcours didactisés hébergés sur la plateforme numérique de formation utilisée par la communauté.

- Des journées plus théoriques – qualifiées de « journées d'études – sont organisées dans le double but d'amorcer un travail de réflexion didactique autour des usages et de valoriser l'expérience de chacun.

Dans cette approche, nous privilégions ainsi les acteurs de terrain, leurs besoins et leurs attentes, ainsi que le processus lui-même, plutôt que des résultats prédéterminés par des instances décisionnelles. Si l'on suit les propositions de Peraya et Viens (2003) inspirées des travaux de Gelinat et Fortin (1996, cités par les auteurs), cette caractéristique nous conduirait *in fine* à préférer au terme d'innovation celui d'énovation, de façon à qualifier plus précisément une démarche dont la préoccupation majeure est d'initier une dynamique d'évolution et de réflexion sur « ses » pratiques plutôt que celle d'un changement d'un état initial vers un autre, attendu. Comme le notent Peraya et Viens (2003 : 10), cette perspective d'énovation

renvoie à une stratégie d'intervention caractérisée par une séquence « pratique-théorie-pratique » au sein de laquelle formation et recherche, analyse et modélisation des pratiques, travail méta-réflexif et transformations des représentations tiennent une place importante.

Pour situer le stade actuel de l'implantation des changements innovants dans notre contexte de formation, nous prendrons appui sur la distinction proposée par Charlier, Saunders et Bonamy (2002) sur les statuts des dispositifs de formation s'inscrivant dans une dynamique d'innovation. Nous pouvons considérer que, au terme de cette première décennie d'introduction des TICE pour la formation des langues à Grenoble, les pratiques observées sur le terrain correspondent, selon la focale adoptée, à un niveau de « *pratiques ancrées* » dans les usages ou à un niveau intermédiaire, qualifié par les auteurs de « *tête de pont* ».

En effet, en ce qui concerne la composante Lansad de l'université Grenoble 3, initiatrice des changements, la démarche adoptée a progressivement abouti à l'émergence de pratiques dominantes d'enseignement-apprentissage des langues au sein de l'institution alors que l'extension de la dynamique à l'ensemble des établissements grenoblois se situe encore à un niveau intermédiaire d'implantation. Dans cette seconde situation en effet, les actions transformatrices ont certes déjà permis de rompre avec « *les pratiques traditionnelles de l'établissement hôte* et qui affecte, par certains de ses aspects, les pratiques de celui-ci » (Peraya & Campion 2008 : 30) – avec pour premier effet collatéral « *l'adoption d'un même environnement technopédagogique* » (ibid.) – mais que les nouvelles pratiques ne sont pas encore dominantes au sein des équipes de formation.

3.3 La formation des enseignants : clé de voute des pratiques innovantes

La mise en œuvre d'une politique de formation des enseignants représente un objectif opérationnel majeur du Lansad, poursuivi activement depuis maintenant plusieurs années. Les dimensions des actions de formation déployées au bénéfice des enseignants titulaires et non titulaires du site sont multiples et visent prioritairement à leur offrir un terrain d'observation, d'analyse et d'échange de pratiques, ainsi qu'à les confronter à des ressources et des approches différentes des leurs.

Ces actions portent entre autres sur la conception, l'organisation, la scénarisation et l'évaluation des formations soutenues par les TIC-CECRL et démarche portfolio, suivi tutoré des publics à distance, approches par compétences dissociées, étayage de la compréhension de l'oral et de la production écrite, diagnostic de compétences, remédiation... – ainsi que sur la prise en main des environnements numériques adoptés par l'institution, de manière à permettre aux collègues volontaires de s'inscrire en confiance dans les projets initiés par le service.

Par ailleurs, un travail d'accompagnement continu et personnalisé est assuré de manière à soutenir l'enseignant depuis le lancement de son projet jusqu'à sa mise en œuvre. Enfin, l'organisation régulière de séminaires (journées pédagogiques et thématiques) et de journées d'études offre aux enseignants l'occasion de présenter la nature et les résultats de leurs projets²⁷.

Ces initiatives et expériences lancées, renouvelées et questionnées sur le versant de l'action pédagogique trouvent enfin un prolongement naturel sur le terrain de la recherche. Ainsi, de nombreux enseignants praticiens s'approchent progressivement des démarches scientifiques et des ouvertures réflexives que leur offre entre autres l'axe 3 du laboratoire LIDILEM, « Didactique des langues, recherches en ingénierie éducative », de même que les chercheurs, titulaires et doctorants, s'appuient sur le Lansad de Grenoble pour mettre à l'épreuve leurs hypothèses de recherche.

4. Innovalangues : le défi du passage à l'échelle nationale

En 2012, le Lansad a obtenu le soutien du programme IDEFI initié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche français en vue d'appuyer les « *projets emblématiques et innovants en matière d'enseignement supérieur* ». Il s'agissait, selon ses promoteurs, de valoriser l'innovation en matière de formation en sélectionnant un nombre limité de projets ambitieux répondant aux standards internationaux.

Le projet, déposé sous le nom d'Innovalangues²⁸, se fixe comme objectif de doter les institutions d'enseignement supérieur françaises de moyens fédérant et amplifiant les actions de formation en langues destinées à porter le degré de maîtrise en langues des publics à un niveau B2 certifié. À ce niveau – niveau avancé ou indépendant – les locuteurs sont en capacité d'aborder des sujets abstraits, complexes, liés à des sujets d'actualité mais aussi à des aspects techniques dans leurs domaines de spécialité. On

²⁷ Ainsi, entre 2006 et 2013, le Lansad de Grenoble s'est pleinement investi dans l'organisation de près d'une vingtaine de journées pédagogiques et thématiques (*cf.* <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-des-enseignants/journees-pedagogiques-et-thematiques/>), et d'une dizaine de colloques et de journées d'études (*cf.* <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/recherche/journees-d-etude-et-colloques/>), alimentant la réflexion notamment autour des dispositifs en langues supportée par les TICE, du positionnement, de la certification, et touchant un très large public (plusieurs centaines d'inscrits).

²⁸ <http://www.innovalangues.fr>.

attend d'eux un degré élevé de spontanéité et d'aisance à l'oral, ainsi que la capacité à exercer un contrôle métalinguistique sur leur production, orale et écrite, grâce à une identification précise de leurs difficultés.

Les partenaires que réunit le projet, issus du monde universitaire et privé²⁹, se fixent trois objectifs opérationnels majeurs :

1. Capitaliser les résultats de la recherche en didactique des langues et des actions innovantes de formation menées au niveau local et répondre aux manquements identifiés au niveau des démarches, des contenus des formations ou de l'outil-
lage technopédagogique ;
2. Se doter d'un véritable « écosystème numérique » dédié à la formation en langues, répondant de manière fine à la demande des publics de formation initiale et continue tout au long de l'année. Souple, ouvert, libre de droit et duplicable, cet écosystème permettra à la fois d'accueillir les actions innovantes déjà expérimentées, de poursuivre et d'essaimer le processus d'innovation en langues au niveau national et international et de fédérer les actions des établissements supérieurs en France.
3. Étendre et amplifier la dynamique de recherche-action en langues entreprise au niveau local au-delà des frontières grenobloises, par des actions de conseil et de formation de formateurs en didactique des langues et en ingénierie de formation/pédagogique. Dans ce cadre seront également cultivées des relations et/ou des partenariats en réseau avec des structures ou des institutions similaires à l'international.

4.1 Robustesse des choix posés : des changements graduels au contact du terrain

L'expérience engrangée nous apprend à être attentifs à certaines variables que nous considérons comme particulièrement sensibles dans un processus de changement. Parmi celles-ci, nous relèverons en tout premier lieu la clarté et la lisibilité dont doit faire preuve le projet présenté aux acteurs de terrain, faute de quoi l'intérêt, préalable à toute adhésion, risque de ne pas être suscité. Il s'agit également de bien faire percevoir les changements que le projet engendre dans la situation personnelle de chacun car, comme le souligne Huberman (1973), c'est par rapport aux conséquences tangibles que l'enseignant entrevoit dans « sa » pratique professionnelle qu'il se positionnera. Dans le même ordre d'idées, la compatibilité entre les changements proposés et les besoins que les acteurs ressentent, surtout s'ils sont expérimentés, constitue également un facteur décisif d'adoption. Mieux vaut miser sur une évolution des pratiques que sur leur bouleversement. Autrement dit, pour qu'un changement s'opère il faut notamment qu'il y ait *adéquation entre l'innovation*

²⁹ Université Stendhal Grenoble 3, Université de Mons-Hainaut (B), LEND (Lingua e Nuova Didattica, <http://www.lend.it/italia>) et REAL (Réseau Européen des Associations des professeurs de Langues, <http://www.real-association.eu/fr>), Société Totemis (<http://www.totemis.fr>).

et l'environnement dans lequel elle est censée s'implanter. Plus le changement est important, plus il peut y avoir de la résistance. Et plus une innovation apparaît opaque, moins elle a des chances d'être adoptée. En somme, il s'agit de proposer des changements *progressifs, clairs, lisibles et en prise direct avec la réalité de terrain.*

C'est la raison pour laquelle nous optons pour une démarche graduelle, marquée par des temps forts, et qui combine et réunit une série de composantes en un lieu que nous avons appelé un « écosystème numérique ». L'écosystème réunit des composantes qui sont en interrelation, et dont la dynamique permet à nos yeux à l'innovation de se développer de manière optimale. Par l'utilisation de ce terme, nous voulons donc marquer la différence qu'il y a entre nos propositions et une plate-forme classique de formation à distance (LMS³⁰), qui hébergerait des produits de formation à l'attention des publics étudiants et enseignants. Il y a là une *rupture conceptuelle*, que nous essaierons d'expliquer ci-après.

4.2 L' « écosystème » Innovalangues : une articulation nécessaire entre des composantes complémentaires

Emprunté à la biologie, le terme écosystème réfère à un *ensemble dynamique*, complexe et ouvert, d'éléments hétérogènes interdépendants, développant un réseau d'échanges d'énergie et de matière au sein du milieu qui les accueille. Les interactions entre ses éléments modifient le milieu hébergeant qui, en retour, agit sur les différentes parties du système, permettant son maintien et son évolution.

Ainsi, un « écosystème numérique » d'apprentissage est-il envisagé comme un ensemble structuré, complexe et ouvert d'éléments physiques (techniques et humains) interdépendants, réunis en un seul lieu. Du fait de cette interdépendance, les propriétés globales du système ne peuvent se réduire à la somme des propriétés de chacun de ses composants.

Transposé sur le versant de la formation en langues, le terme « écosystème » souligne précisément, à notre sens, tant la notion de variété et d'interdépendance des éléments qui participent à tout processus formatif et acquisitionnel, que la vocation à évoluer dont ce système doit faire preuve, afin de s'adapter aux contraintes et aux conditions auxquelles il est exposé. La résultante escomptée – par la combinaison des approches adoptées et des moyens techniques mis à la disposition – se veut un gage de réponse à la diversité des profils d'apprenants ainsi qu'aux différentes contraintes des situations d'apprentissage.

Sont donc rassemblées dans l'écosystème Innovalangues des éléments qui à nos yeux permettent à l'innovation de se développer de manière optimale. Il s'agit d'*instruments de formation et méthodologiques* mis à la disposition de publics d'apprenants, d'enseignants, de concepteurs, de décideurs, destinés à la fois à accompagner l'implantation des pratiques innovantes et la création d'une communauté de pratiques.

Le socle de cet écosystème (ou son « noyau dur », si l'on adopte une vision concentrique) est constitué de ce qu'on a appelé *l'environnement numérique personnalisé d'ap-*

³⁰ Learning Management System (plateforme de formation à distance).

prentissage (ENPA). Nous trouvons ici des solutions de formations innovantes : des dispositifs, des parcours de formation modulables et sécables en « briques didactiques », des banques d'activités et de tâches.

Deux approches sont mises à contribution pour aboutir aux contenus qui sont versés dans cet environnement : une *approche didactique* à proprement parler, et une autre à caractère *psychopédagogique*.

Greffée sur les recherches en didactique des langues, l'approche didactique commun-actionnelle (*cf. infra*, 3.2) est centrée sur la pratique des compétences langagières. Cette approche privilégie, nous le rappelons, l'action en situation, favorisant l'engagement de l'étudiant par des activités qui font sens pour lui. Ces activités le mettent en situation de vivre la « langue vivante » en tant qu'acteur social, sans négliger pour autant l'exercice de compétences d'ordre métacognitif.

L'autre approche, à caractère « psychopédagogique » nous a en revanche permis de dégager des orientations fortes en termes de *modèles de formation* et de *conception et développement de ressources*.

La traduction concrète de ces approches est double :

Premièrement, il s'agit d'offrir des parcours de formation adaptés aux aptitudes, aux compétences et aux besoins d'apprentissage de nos publics (qui diffèrent au départ).

À ces exigences, nous répondons tout d'abord, en référence au modèle offert par le Lansad, par la mise en place de groupes de niveaux, établis sur des bases objectivées, à partir d'une démarche d'évaluation diagnostique et d'orientation fine. Ce choix rompt, comme nous l'avons vu (*cf. infra*, 2.2), avec le principe universitaire classique – encore massivement répandu – de la répartition des étudiants en niveau académique (L1, L2 etc.). Ainsi, dans chaque groupe de niveau, les étudiants sont exposés aux contenus de formation les plus susceptibles de faire évoluer leurs compétences de départ. Cette mise en groupes de niveaux de notre public tend ainsi à répondre au constat d'hétérogénéité des aptitudes et de la maîtrise des compétences langagières (*cf.* la rubrique « Facteurs » du tableau ci-après) et procède selon quatre actions pédagogiques successives : évaluer le niveau de l'étudiant à l'entrée dans le cursus de formation, l'informer des résultats, l'orienter vers le groupe classe adéquat et, enfin, pour l'enseignant en charge du groupe concerné, adapter l'enseignement proposé aux caractéristiques et aux motivations de ses étudiants.

Facteurs	Principes d'actions	Actions pédagogiques
Aptitudes et maîtrises des compétences différentes au départ	Groupes de niveau : – Évaluer – Informer – Orienter – Adapter	Tests formatifs, feedback, orientation et actions adaptées : – Évaluer (de manière formative et diagnostique) – Informer sur les compétences acquises et sur la marge de progression – Orienter vers une proposition de solutions de formation disponibles – Adapter les parcours de formations aux spécificités du public

Deuxièmement, il s'agit pour nous de « décloisonner » l'espace « classe de langue » par une offre formative assurant une diversité de modalités d'apprentissage (apprentissage individualisé tutoré, formation à distance, ateliers de conversation, stages intensifs...).

Par ces modalités souples, susceptibles de rencontrer les contraintes du terrain et de répondre aux besoins de l'étudiant, nous entendons ainsi relever le défi de la diversité du public.

Cette diversité d'offre vise :

- d'une part, à accroître le temps d'apprentissage « alloué » à la langue (le temps « maquette » n'étant pas extensible) ;

Facteur	Principes d'actions	Actions pédagogiques
Temps alloué	Offre complémentaire hors cursus	Diversité des solutions adaptées aux contraintes temporelles et aux spécificités des publics

- et d'autre part – on en fait le pari – à accroître le temps « consacré » à la langue et à soutenir l'engagement des étudiants dans leur apprentissage, par la plus-value qualitative recherchée.

Facteur	Principes d'actions	Actions pédagogiques
Temps consacré (= engagement de l'étudiant dans la tâche)	Augmenter le temps d'engagement (<i>Déclencheur</i> : prise de conscience de ses capacités, valorisation du sentiment d'efficacité personnelle, afin de soutenir la motivation).	Qualité et adéquation des supports TICE Soutien tutoral, accent sur le socio-affectif Diversité des offres de parcours et des modalités d'encadrement

En synthèse, le socle de l'écosystème – *l'environnement numérique personnalisé d'apprentissage* (ENPA) – pourra héberger des « modules » prêts à l'emploi, des solutions pragmatiques, directement opérationnelles, dont l'organisation est suffisamment flexible pour s'adapter à différents contextes de formation. Ces outils seront disponibles pour aider les enseignants à construire leurs actions de formation. Ils seront également disponibles pour les étudiants travaillant de manière plus indépendante. Et enfin ils seront également mis au service des institutions.

C'est là notre premier moyen de diffusion par essaimage de l'innovation. Cet essaimage, nous le soulignons, se doit d'être étayé, d'emblée, par des actions de formation d'enseignants aux dispositifs et aux ressources proposés.

4.3 Au-delà de l'ENPA : mutualisation, expérimentation et recherche

Au-delà de ce noyau dur, l'écosystème comporte un deuxième « anneau » spécialement réservé aux personnels d'encadrement (enseignants-concepteurs, ingénieurs pédagogiques et de formation) des institutions que le projet entend fédérer. Il s'agit là d'un

espace doté d'outils qui favorisent la mise en œuvre de formations adaptées à divers contextes d'usage. A titre d'exemple, citons :

- des modèles formalisés de formation (des « moules », des « contenants-types ») ;
- des typologies de textes et d'activités ;
- des banques de données d'activités et de tâches ;
- des ressources (des « briques didactiques ») visant différentes compétences ;
- des fiches méthodologiques ;
- des outils permettant d'adapter un dispositif adopté ou de construire ex-novo des parcours de formation ;
- des référentiels, des cahiers des charges, des fiches de missions, des chartes ;
- des bibliographies et des sitographies indexées et commentées.

Enfin, un troisième espace de notre écosystème est destiné à soutenir la création d'un véritable réseau structuré et opérationnel autour du projet, fédérant les acteurs impliqués dans l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. Nous misons en effet sur cette communauté de pratiques et de recherche pour relayer l'innovation véhiculée par Innovalangues.

Ce dernier anneau de l'écosystème est également destiné à adapter, à enrichir et à amplifier les modèles et les ressources disponibles dans l'ensemble des espaces de travail afin d'offrir, au public enseignant, des solutions de mieux en mieux adaptées à chaque contexte d'usage. Ce réseau sera soutenu par des actions de diffusion scientifiques de type colloques, journées d'études, séminaires, qui feront part des retours sur expérience des actions de formation proposées.

4.4 Processus de dissémination

Pour assurer la dissémination du projet nous misons sur la convocation de deux modèles d'implantation de l'innovation : le modèle R&D (recherche-développement) – qui se caractérise par un processus systématique et rationnel de planification qui va de l'analyse des besoins à l'expérimentation sur le terrain – et le modèle de l'interaction sociale – qui consiste en une sensibilisation aux solutions proposées par la R&D, en une prise de conscience, un intérêt, une évaluation coût-bénéfices, un essai, et *in fine*, le cas échéant, une adoption de la part des enseignants-chercheurs et praticiens.

Ce modèle de l'interaction sociale – nous l'avons souligné (*cf. infra*, 5.2) – centre ses efforts sur une démarche de diffusion par essaimage (actions de formations de formateurs, journées d'études, séminaires...). Cette diffusion, nous en avons pleinement conscience, est un processus de longue haleine, qui s'appuie sur une *patiente dynamique horizontale*, une dynamique de réseau, de pair en pair, de proche en proche, qu'on injecte à chaque étape, dans chaque anneau de l'écosystème. Elle s'appuie sur une organisation « créatrice » : elle *encourage ceux qui ont des idées, emploie des types hétérogènes de personnels* (enseignant, ingénieurs pédagogiques, ingénieurs de formation, assistants ingénieurs...) travaillant en synergie, coude à coude. Et elle valorise *l'expérience et les compétences de chacun*. C'est ce modèle qui, par des processus de régulation, permet d'ajuster au mieux, nous

le pensons, les solutions mises au point selon une approche recherche-développement aux différents contextes d'usage.

Pour avoir expérimenté l'approche que nous venons de présenter, nous avons la conviction que l'association d'une méthodologie rigoureuse dans la conception des formations et d'une démarche réfléchie dans la dissémination de cette innovation saura aboutir aux résultats annoncés dans le projet.

En guise de conclusion

Nous l'avons souligné, l'ancrage de l'innovation au sein des pratiques éducatives est une tâche longue et complexe, qui nécessite un effort d'accompagnement important, afin de garantir que le processus de changement s'installe de manière progressive, pour ensuite se généraliser et, enfin, se pérenniser. Pour que cette dynamique aboutisse aux résultats escomptés, il nous semble aussi essentiel d'asseoir les propositions pédagogiques innovantes sur une forte crédibilité de la structure d'accueil : une structure capable de les soutenir, de les porter, d'assurer leur diffusion auprès de la communauté de praticiens et de chercheurs, de les présenter comme des solutions formatives facilement accessibles et susceptibles de s'adapter à des contextes différents, d'évoluer, dans une approche « ouverte ». Nous en sommes persuadés, l'adhésion à de nouvelles idées et pratiques ainsi que la confiance des utilisateurs en leurs capacités à se les approprier et à en faire librement usage, dans un esprit de *création* individuelle et collective, dépendent pour une part non négligeable du soutien qui leur est offert par l'institution.

Par ailleurs, nous l'avons dit, il nous paraît nécessaire de miser sur l'articulation entre une démarche innovante et une approche théorisée, d'adosser l'innovation aux résultats de la recherche et aux expérimentations menées sur le terrain, de manière à pouvoir éprouver les solutions formatives envisagées. Pour cela, il nous semble indispensable de réaliser un travail préalable de formalisation des approches didactiques mises en œuvre sur le terrain, ainsi que de « mise à plat » des objectifs visés par les parcours de formation et d'analyse des descripteurs de compétences et d'habiletés langagières. Proposer un outillage innovant sans référence à une assise théorique consolidée, sans traduire le processus d'élaboration et de mise en place de nouvelles pratiques, concrètement, par des résultats de recherche risquerait d'affaiblir la crédibilité de l'innovation. Il convient donc de veiller à accorder le plus grand soin, une fois de plus, au « contenu » des formations proposées à nos publics, car c'est bien entendu par eux que passe *in fine* l'adoption de nouvelles pratiques.

Nous soulignerons enfin le risque, toujours présent en matière d'innovation instrumentée, d'*amalgame* entre « nouveauté » (souvent technique) et « innovation ». Cette assimilation peut amener à considérer le développement d'un nouvel outillage informatique mis à la disposition des enseignants et des étudiants comme vecteur naturel d'amélioration des conditions d'apprentissage. L'évolution attendue ne peut évidemment s'enclencher de manière aussi simpliste, quelles que soient les qualités (et la beauté) des « objets » proposés. Nous pensons qu'une approche strictement techniciste de l'innovation pédagogique se révèle immanquablement décevante, voire vouée à l'échec. L'innovation

qui nous intéresse, nous enseignants, est forcément pédagogique. La question qui se pose est certes de savoir quelle configuration instrumentée (site, plateforme, logiciel, tableau blanc interactif...) contribuera à amplifier nos moyens d'atteindre nos objectifs (clairement et préalablement définis) mais aussi, voire surtout, de déterminer quels sont les modèles et les scénarios pédagogiques qui nous permettront de créer et d'offrir des environnements plus riches, mieux adaptés pour l'apprentissage des langues. Ce qui revient, en définitive, à rechercher une dimension holistique de la communication et de l'acquisition, où les technologies et les environnements numériques alimentent, supportent et facilitent la construction d'espaces d'apprentissage multidimensionnels.

Bibliographie

ARDOUIN, T. (2010). Définir l'ingénierie. Dans T. Ardouin, *Cours Master 2 ICF-Campus Forse "L'ingénierie de la formation"* (pp. 22-44). Poitiers : CNED-Université Lyon 2-Université de Rouen.

BOURGUIGNON, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*. Grenoble : APLV. Consulté le 20 novembre 2013, sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>

CHARLIER, B., SAUNDERS, M., & BONAMY, J. (2002). Apprivoiser l'innovation. Dans B. Charlier, & D. Peraya, *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

COEN, P.-F., & SCHUMACHER, J. (2006). « Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), (pp. 7-17). Consulté le 10 février 2012, sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/43/46/PDF/coen.pdf>

DEGACHE, C., & MASPERI, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte. Dans H. Greven-Borde, & D. Spalding-Andréolle, *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*. CERELC, PPF langues et (pp. 173-198). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Consulté le 20 novembre 2013, sur <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf>

DEMAIZIÈRE, F., & NARCY-COMBES, J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *ALSIC*, 8(1), (pp. 45-64). Consulté le 12 février 2012, sur <http://alsic.revues.org/index326.html>

DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J., DE LIÈVRE, B., & DECAMPS, S. (2009). Les plateformes de formation à distance et la scénarisation pédagogique : quelle complémentarité ? Mons : Département des sciences et de la technologie de l'éducation (DESTE)-Université de Mons-Hainaut. Consulté le 24 Août 2013, sur http://ute.umh.ac.be/site_ute/download.php?fd=ressources/publications/Depover_Quintin_et_al_2009.pdf&filename=Depover_Quintin_et_al_2009.pdf

EGGERS, E. (2013). « Des cours hybrides en espagnol : Pourquoi ? Comment ? » Dans M. Masperi (dir.), *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques* (Vol.4/2013, pp. 48-55). *Les Langues Modernes*, APLV, Paris.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP.

ENTENMANN, F., & QUINTIN, J.-J. (2012). « Les interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance ». Dans M. Masperi (dir.), *L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage* (Vol. 3/2012, pp. 38-46). *Les Langues Modernes*, APLV, Paris.

FONIO, F. (2012). "Stuffed pants! Staging full-scale comic dramas with students of Italian as a foreign language". *Scenario*, 12 (2), pp. 17-26.

FONIO, F., & GENICOT, G. (2011). "The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives – observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level". *Scenario*, 10 (2), pp. 72-84.

GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Orphrys.

GUICHON, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 : Note de synthèse. Université du Havre.

HUBERMAN, A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.

LIGNON, E., & TEA, E. (2010). Gérer les contraintes d'une formation hybride : le cas du dispositif « EnForCE ». Dans J.-J. Quintin (Éd.), *Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE* (pp. 15-31). Grenoble : Lansad. Consulté le 20 novembre 2013, sur http://www.u-grenoble3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1300115293946

MASPERI, M. (2012). Projet IDEFI Innovalangues. MESR. ANR. Investissements d'avenir. Consultable sur : www.innovalangues.fr

MASPERI, M. (dir.). (2013). « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques ». *Les Langues Modernes*, (Vol. 4/2013, pp. 11-16) APLV, Paris.

MASPERI, M., SCANU, F., & TEA E. (2013). Progresser du niveau A2 au niveau B1 en italien langue étrangère à travers un parcours en apprentissage en autonomie sur plateforme Web. Actes du Colloque International *Apprendre les langues à l'Université au 21ème siècle* 9-10 et 11 juin 2011, DILTEC, UPMC, Sorbonne Universités, Paris. Consulté le 20 novembre 2013, sur http://www.diltec.upmc.fr/fr/colloque_apprendre_les_langues_a_l_universite_au_21e_siecle/comite_scientifique.html

MALHUZIES, F. (2013). « Un dispositif de formation à distance en ligne et en anglais : constats et perspectives ». Dans M. Masperi (dir.), *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques* (Vol.4/2013). *Les Langues Modernes*, APLV, Paris.

NISSEN, E. (2012). « Autonomie dans une formation hybride. Qu'en dit l'apprenant ? » Dans M. Masperi (dir.), *L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage* (Vol. 3/2012, pp. 38-46). *Les Langues Modernes*, APLV, Paris.

PERAYA, D., & CAMPION, B. (2008). Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle : contribution à l'étude des dispositifs hybrides. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), pp. 29-44.

PERAYA, D., & VIENS, J. (2003). Relire les projets « TIC et innovation pédagogique » : y a-t-il un pilote à bord, après Dieu, bien sûr... . *Actes du Symposium du CRIFPE* (pp. 1-20). Rimouski : Université de Montréal.

QUINTIN, J.-J., PORCO, F., FLOQUET, C., TOUZÉ, J., & DEPOVER, C. (2001). *Esprit : Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance*. (Unité de Technologie de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut) Consulté le 10 Juillet 2013, sur Esprit Grenoble : <http://fodi.grenet.fr/esprit>

ROMAINVILLE, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Colet, & M. Romainville, *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

