

Synergies Italie n° 11 - 2015 p. 107-122

La formation des enseignants de langue en Italie : quels espaces pour l'innovation didactique ?

**Yannick Hamon**Université de Bologne, Italie
yannick.hamon@unibo.it**Cristiana Cervini**Université de Bologne, Italie
cristiana.cervini@unibo.it

Reçu le 06-03-2015 / Évalué le 15-05-2015 / Accepté le 31-08-2015

Résumé

Dans cet article, nous souhaitons faire le point sur la formation des enseignants de langue telle qu'elle se présente en Italie et voir dans quelle mesure celle-ci peut favoriser l'innovation dans les pratiques et les projets didactiques. Après avoir défini ce que l'on entend par innovation dans le domaine de l'Enseignement/Apprentissage des langues, nous procéderons à un état des lieux sur les caractéristiques actuelles de l'offre de formation visant les enseignants de langue. Nous nous pencherons ensuite sur les formations aux TICE et des dispositifs hybrides en nous appuyant particulièrement sur le projet français Innovalangues. Enfin, nous proposerons des pistes permettant d'optimiser l'offre de formation et d'impulser des stratégies pour l'innovation en didactique.

Mots-clés : formation, enseignement des langues, TICE, innovation

La formazione degli insegnanti di lingue in Italia: quali spazi per l'innovazione didattica ?

Riassunto

In questo articolo ci proponiamo di descrivere le prassi adottate in Italia per la formazione degli insegnanti di lingua e di analizzare in che modo queste possano favorire l'innovazione glottodidattica. Dopo avere definito che cosa si intende con innovazione nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, proseguiremo col delineare brevemente un panorama dell'offerta formativa esistente relativa alla formazione iniziale e continua. Successivamente, focalizzeremo la nostra attenzione sul caso specifico delle formazioni all'utilizzo didattico delle tecnologie e dei dispositivi ibridi, appoggiandoci in particolare sul progetto francese Innovalangues. Infine proporremo alcune piste di miglioramento per ottimizzare l'offerta formativa e per promuovere strategie innovative nella glottodidattica.

Parole chiave: formazione, insegnamento delle lingue, TIC, innovazione

The training of language teachers in Italy: is there space for innovation?

Abstract

This paper aims to give an overview of foreign language education for language trainers in Italy and look forward in seeing how it tries to enhance innovation in the language teaching domain as far as praxis and creation of new projects are concerned. We will first define the concept of innovation in the learning language domain and consider how teacher training can sustain it. Then, we will focus on the particular cases of ICT training and blended learning projects. We will take the French project *Innovalangues* as a model in order to see how it can provide relevant approaches. Finally, we will propose some paths to optimize the training of foreign language teachers as well as some strategies aiming to renew language learning.

Keywords: teacher training, language learning, ICT, innovation

Introduction

Les recommandations émanant de l'Agence italienne pour l'évaluation du système universitaire et de la recherche (*Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca - ANVUR*) pointent la nécessité d'une haute qualification de l'enseignant de langue, d'un continuum dans la formation. Les récentes positions de principe du rapport gouvernemental « *La buona scuola* »¹ vont également dans ces sens en valorisant l'implication et le mérite des enseignants, toutes disciplines confondues, par l'obtention de crédits didactiques, de crédits de formation et de crédits professionnels. Une part significative du document gouvernemental est consacrée aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) et à l'apprentissage des langues². Les compétences des praticiens pour l'utilisation didactique des ressources numériques et la formation sont également mises en exergue. Cela laisse à penser, sous réserve d'une mise en œuvre effective de ces dispositions, que la profession est en train de connaître un nécessaire mouvement de redéfinition des compétences et, partant, des besoins de formation. Cette mise à jour constante des pratiques enseignantes est fortement liée à la nécessité, pour les institutions, de répondre aux défis posés par l'évolution rapide des supports et matériaux technologiques, par la mise en place de parcours spécifiques (CLIL³, *Content Language Integrated Learning*), par la mobilité des étudiants et des enseignants (Coonan, 2012 : 21) et plus généralement, par le pari de l'internationalisation. Dès lors, il est demandé aux acteurs de terrain soit de suivre l'innovation et de s'y adapter (démarche *top-down*), soit d'innover eux-mêmes (démarche *bottom-up*). Ainsi, il convient de préparer au mieux les enseignants à se saisir des changements significatifs qui affectent leur rôle, leurs pratiques quotidiennes et plus généralement leur métier (Hamon, 2012). Après avoir défini théoriquement le

terme innovation, nous essaierons de voir si la volonté d'innover se répercute sur l'offre de formation en Italie. Puis, nous nous pencherons sur le cas des TICE et du projet Innovalangues en particulier.

1. Qu'est-ce qu'innover en didactique des langues ?

L'innovation, concept interdisciplinaire au cœur des discours institutionnels, peut parfois revêtir des contours flous et renvoie globalement, dans sa dimension sociétale, à un impératif de développement des organisations publiques et privées. La définition qu'en donne le champ des sciences de l'éducation (Cros, 1997, 1998, 2001) met d'ailleurs l'accent sur les dynamiques politiques, sociales et pédagogiques associées au terme :

L'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système d'action, qu'il s'agisse d'une organisation complexe, d'un groupe ou d'une personne. (Cros, 2001 : 119)

Comme on peut le constater, le terme est conçu dans son caractère dynamique (processus) et fait la distinction entre fin (le changement) et moyen. Toutefois l'« élément » ou le « système d'action » qui servent de moyen restent encore un peu vagues et ne renvoient pas au sème étymologique de nouveauté pourtant au cœur d'une interrogation légitime chez les praticiens et les chercheurs en didactique : nouveauté objective, effective ou nouveauté subjective, ressentie comme telle par les acteurs ? Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage (désormais E/A) des langues vivantes, la définition proposée dans le Dictionnaire de didactique du français dirigé par J-P. Cuq (2003 : 131) fournit un bon point de départ, à nuancer et enrichir à la lumière d'autres textes :

Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçu comme une nouveauté, et qui a été créé afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante. On parle alors d'une innovation - produit. Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement - apprentissage.

Si l'on peut regretter que l'innovation ne soit pas envisagée comme un processus mais présentée comme un résultat (Boiron, 2005), il n'en demeure pas moins que cette définition a le mérite de préciser la nature de l'innovation (objet, concept ou technique), d'intégrer la dimension sociale, les causes et la motivation du besoin d'innover (pallier une carence, remédier à une insatisfaction), le cheminement (ici

vertical) entre le champ scientifique et le terrain, ainsi que les objets de l'innovation, présentés sous forme d'aspects (organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques). À cet égard, le fait que la recherche-action se soit progressivement adjointe à la recherche fondamentale, en assurant un va et vient progressif entre recherche et terrain, constitue indéniablement un progrès par rapport aux approches verticales et normatives des méthodologies d'E/A des langues, qui pouvaient certes introduire de la nouveauté mais sans garantir leur appropriation par les enseignants et les apprenants. Le caractère ambigu, ou du moins relatif, de la nouveauté est mise au premier plan par Cuq (2003), qui insiste sur le ressenti subjectif (« perçu comme une nouveauté »). A cet égard, Brodin (2004) considère que si la nouveauté peut être réelle, elle est davantage de nature subjective, y compris pour ce qui est des TICE (Puren, 2001). Nous la rejoignons sur ce point. En effet, sur le plan scientifique, depuis le virage innéiste chomskyen, il n'y a plus eu, à proprement parler, de changements de paradigmes introduisant de réelles nouveautés sur le plan des méthodologies. L'éclectisme et la didactique de la complexité essayant davantage d'intégrer, d'articuler des approches existantes, elles ne constituent pas l'introduction d'une pensée et d'une méthode nouvelles mais soulignent l'affirmation d'une épistémologie constructiviste qui existait auparavant. L'innovation peut être présente dans les dispositifs numériques mis en œuvre pour l'E/A des langues vivantes, mais cette innovation reste encore relative, soumise à la perception des acteurs, au facteur temps et toujours extrêmement difficile voire impossible à apprécier en l'absence de critères pouvant l'objectiver. Par exemple, comme nous le verrons plus loin avec les TICE, la ré-appropriation revisitée de paradigmes théoriques éprouvés, comme le socio-constructivisme, peut relever de l'innovation car c'est l'ensemble du processus qui marque une rupture avec les routines existantes et permet localement d'introduire de la nouveauté dans les pratiques mais aussi dans le vécu des apprenants, comme par exemple la large gamme des modalités collaboratives centrées sur les tâches. Dès lors, comme Brodin (2004), nous pouvons considérer que « l'innovation en langues est ainsi avant tout une innovation de terrain, une innovation perçue (...) elle est perçue comme telle par les praticiens qui l'adoptent sans être fondamentalement nouvelle, comme l'est une innovation 'absolue' qui se définit par son caractère original ». Toutefois, il faut que cette originalité soit reconnue et soutenue par l'institution pour qu'elle donne lieu à un appui budgétaire et organisationnel. Dans le cas de projets impulsés par les institutions, le rôle de la formation est central car il s'agit non seulement de stimuler chez les praticiens une pratique réflexive à même de favoriser l'accueil du changement mais aussi de faire en sorte que les enseignants soient directement associés au pilotage des projets afin de faciliter le partage des valeurs qui sous-tendent l'action visant le changement des pratiques (Brodin, 2004). A ce propos nous reprenons le terme-concept d'énovation, lemme à part entière composé des termes « évolution » et « innovation pédagogique » qui « 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 » (Peraya et Viens dans Masperi, Quintin, 2014b : 71). Comme nous le verrons plus loin, cette perspective guide le projet Innovalangues qui relève aussi bien d'une démarche *bottom-up* que d'une démarche *top-down* et associe les acteurs au pilotage du projet global d'innovation. Dans le cas de l'Italie, nous verrons que certains projets de type *top-down* ont été suivis par les acteurs notamment grâce à la formation continue des enseignants.

2. Tour d'horizon de la formation des enseignants de langue en Italie

2.1 La formation initiale

Si l'on procède, en s'appuyant sur le travail exhaustif de Bosisio (2014 : 286-292), à un bref panorama historique couvrant les vingt dernières années, on note que la formation des enseignants de langue en Italie est divisée en deux grandes périodes, celle qui précède l'ouverture des écoles de spécialisation pour l'enseignement secondaire en 1998 (SSIS - *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*) et celle qui suit leurs fermetures (décret-loi 112/2008). Les pratiques en vigueur pour devenir enseignant de langues jusqu'en 1998 témoignent de l'intérêt marginal porté aux compétences transversales des enseignants (didactiques, méthodologies, etc.). L'accent est surtout mis sur la discipline et sur la connaissance de la langue. Pour accéder à la profession, il fallait réussir un concours public ouvert aux diplômés en lettres ou en langues étrangères (bac + 4/5), ayant obtenu au moins un examen, au choix entre linguistique générale (L/LIN 01) et didactique de langues (L/LIN 02), sans même tenir compte de la différence entre ces deux disciplines. Avec la constitution des écoles de spécialisation, les universités sont formellement et activement impliquées dans la mise en place d'un parcours de spécialisation sur deux ans. Ce parcours de spécialisation prévoyait d'une part une forte mobilisation théorique des connaissances générales en didactique, linguistique et docimologie et incluait d'autre part un versant applicatif de recherche-action (observation en classe, productions en laboratoire, expériences sur le terrain). Malgré les efforts appréciables fournis pour valoriser la dimension de la didactique des langues, les résultats sont très variables d'une université à l'autre, ce qui rend délicate leur organisation et leur gestion sur le plan national. C'est par une modification au décret de loi qu'en 2008 les cours de spécialisation SISS ont été suspendus. En 2010, avec le décret ministériel 249/2010, nous entamons le processus le plus récent : les universités sont invitées à mettre en place des cours de *laurea magistrale* (2 ans après la licence, donc équivalent au Master 2 en France) qui préparent à l'enseignement, suivi d'une année de TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*) sanctionnée par l'obtention

de 60 crédits. Dans cette nouvelle formule, l'importance attribuée aux disciplines « contributives » (Galisson, 1994) de la didactique des langues (sciences humaines et sociales, psychologie, sciences de l'éducation, etc.) est mise en exergue, de même que la mise en place de démarches de recherche-action sur le terrain (par exemple, le stage professionnel en classe). L'accent mis sur les compétences numériques est bien explicité, ainsi que l'intérêt porté aux compétences visant les situations de handicap et les besoins éducatifs spécifiques (surdité, troubles spécifiques d'apprentissage, etc.).

2.2 La Formation continue

Pour de nombreux enseignants, le délai entre la fin de la formation initiale et la passation des concours d'habilitation peut être significatif, amenant des périodes de suppl ance⁴. Ainsi, les PAS (*Percorsi Abilitanti Speciali*) et le TFA (*Tirocinio formativo attivo*) ont pour objectif de préparer les praticiens à l'obtention du diplôme d'habilitation au sein de l'une des catégories de concours définies par le décret ministériel 39/98. La validation du diplôme est soumise à l'obtention de crédits (CFU) dont le nombre établi par le ministère sanctionne la passation d'une épreuve écrite et d'une épreuve orale. Pour les langues, il s'agit de concevoir et d'exposer les tenants et aboutissants d'une unité didactique en présentiel (et/ou semi-autonomie) composée de plusieurs séances. Comme nous l'avons signalé plus haut, ces dispositifs de formation intègrent dans leurs programmes des modules consacrés au CLIL et aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication) pouvant être considérés comme innovants par les institutions qui en promeuvent la diffusion. Or, à l'heure actuelle l'organisation et la durée de ces formations (vécues comme un véritable marathon par les candidats) permettent difficilement la transmission de stratégies d'adaptation aux changements introduits au plan méthodologique (CLIL) et technologique (TICE). D'ailleurs, si nous voulons rajouter une strate de complexité à l'accompagnement de l'innovation (effective ou perçue), l'approche CLIL privilégie des pratiques didactiques actives reposant sur l'utilisation des TICE et, notamment sur le recours au Tableau Blanc Interactif, plus connu en Italie sous le terme « *Lavagna Interattiva Multimediale* ». Toutefois, si l'organisation problématique des PAS et du TFA rend difficile l'accompagnement des enseignants sur ces deux versants actuels de l'innovation potentielle, présentée telle par les institutions et perçue ou non comme telle par les acteurs des formations spécifiques CLIL et TICE sont mises en place auprès des enseignants en exercice en formation continue.

Les formations CLIL et ESABAC⁵ ont en commun de viser l'enseignement des contenus disciplinaires en langue étrangère (Napoli et Sourisseau, 2013 : 124; Eurydice, 2006). Si le CLIL concerne l'ensemble des langues étrangères enseignées dans le degré secondaire, les séminaires ESABAC concernent exclusivement le français (littérature et histoire pour

les matières enseignées) et prévoient l'obtention du diplôme de fin d'étude secondaire (maturità/baccalauréat), valable d'un côté et de l'autre des Alpes. Le succès croissant de ce double diplôme devrait appeler à terme un dispositif de formation plus substantiel (David, 2013). Pour le CLIL, les formations concernent les enseignants des matières qui doivent acquérir un niveau B2 ou un niveau C1 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) dans la langue étrangère qu'ils veulent pour véhiculer des contenus⁶. Si, sur le plan pédagogique, l'apport du CLIL en tant qu'approche objectivement innovante est indéniable (Coyle, 2005), la systématisation de la méthode et sa diffusion à grande échelle en Italie n'est pas sans poser problème quant à la formation des enseignants (Coonan, 2006). En effet, le déploiement de l'approche à grande échelle, voulu par le Ministère italien de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (*Ministero della pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca* - MIUR) a fait l'objet d'un appareil législatif⁷ qui traduit un fort engagement politique, unique en Europe. Ainsi, tous les établissements publics du second degré (collège et lycée) doivent intégrer le CLIL dans leurs programmes.

Dans la première phase de lancement, c'est l'Institut National de Documentation, d'Innovation et de Recherche en Éducation (INDIRE) qui, missionné par le MIUR, a été chargé d'organiser l'offre de formation⁸. Ces formations, de nature complexe, articulent un volet linguistique, un volet méthodologique et un volet disciplinaire pris en charge par les universités. Sanctionnées par l'obtention de 20 crédits CFU, elles permettent aux enseignants de pratiquer une didactique spécifique marquée par un fort accent actionnel et un recours fréquent aux TICE. Tosoratti (2006 : 345) faisant état d'une expérience CLIL démarrée dans le Frioul en 2002 met l'accent sur le réseautage et la solidarité professionnelle, qui, par voie d'accompagnement entre pairs et de co-pilotage pourraient faciliter l'appropriation des changements didactiques induits par la mise en œuvre de ces deux dispositifs. Outre les dispositifs qui visent l'habilitation ou prévoient une certification, des initiatives ponctuelles de formation sont proposées aux enseignants afin d'assurer une mise à niveau de leurs connaissances et de leurs compétences. Les Journées Pour le Français, organisées par l'Alliance Française sur l'ensemble du territoire italien constituent pour les praticiens une opportunité de faire le point sur les recherches et les pratiques innovantes, notamment sur les TICE⁹ et le CLIL. Soulignons également les efforts de l'association italienne du DORIF (*Centro di Documentazione e Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana*) pour assurer la promotion de la didactique du français et renforcer le lien entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Ces efforts sont également relayés par l'Association italienne des Centres de linguistique appliquée (*Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari* - AICLU). Citons enfin l'association de la nouvelle didactique des langues (*Lingue e Nuova Didattica* - LEND)¹⁰ qui, depuis plus de deux décennies, met l'accent sur les pratiques didactiques médiées par les TICE¹¹.

3. Des pratiques méthodologiques innovantes soutenues par les TICE ?

3.1 Les TICE au cœur des discours institutionnels

Les TICE, omniprésentes dans les documents européens et nationaux (Commission Européenne, 2012), constituent un axe de réflexion incontournable dans les discours institutionnels : d'une part sont mises en évidence les nécessités d'amélioration structurelle, en termes d'une meilleure intégration des technologies éducatives aux pratiques didactiques; d'autre part, on ressent chez les praticiens le besoin d'une mise à jour méthodologique pour combler l'écart qui les sépare d'étudiants qualifiés parfois un peu trop vite de « natifs du numérique »¹². Dans les Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe (2006/962/CE du 18 décembre 2006), parmi les huit compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, est mentionnée « la compétence numérique qui implique l'usage raisonné et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) ». Dans certains documents récents visant la description du profil de l'enseignant de langue en Europe, les TICE et les compétences numériques sont explicitement mentionnées : « *Integrare i dispositivi TIC nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue* » (Coonan, Matteis, Ludbrook, Ziegler, Eskildsen et Bottin, 2009). Si nous nous référons au document italien le plus récent en matière de réforme de l'enseignement et de l'École, « *La buona scuola* », deux points sur douze sont consacrés à l'école numérique et aux nouvelles exigences d'alphabétisation introduites par les nouveaux supports.

En fait, si l'écueil d'une véritable intégration des TICE dans les pratiques didactiques ne semble pas dépendre d'un manque de volonté ou de sensibilité institutionnelle vis-à-vis de la question, la difficulté prégnante d'intégration des outils dans les modèles de formation rend difficile la mise en acte des discours en raison de phénomènes d'inertie (bureaucratique, entre autres) ou d'effets de rejet. Certains biais axiologiques de l'innovation (conceptions centrées sur l'économie des ressources et l'abaissement des coûts ou modèles techno-centrés) ont pu induire un usage détourné des modèles d'*e-learning* qui ont suscité chez les praticiens et les chercheurs du domaine, des phénomènes légitimes de réticence et de résistance. Or, malgré une évidente bonne volonté de la plupart des acteurs de terrain, la perplexité, le sentiment d'incompétence subsistent et concourent encore à freiner les initiatives.

3.2 Les dispositifs de formation et la didactique hybride

Les concepts de « dispositif de formation » et de « didactique hybride » véhiculent une approche pédagogique à l'apprentissage des langues qui nous semble pertinente.

En effet l'attention n'y est pas centrée sur les TICE en tant qu'outils. Afin d'éviter des applications décentrées par rapport aux objectifs didactiques¹³, l'approche retenue met plutôt l'accent sur les processus, la complexité des modèles, les variables personnelles et environnementales (Cervini, 2012, 2014). Ainsi, pour Peraya :

Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. (Peraya 1999 : 153).

D'après les derniers paradigmes du CALL - *Computer Assisted Language Learning (integrated CALL*, selon Bax 2002), ce sont les activités participatives, la possibilité de communiquer en réseau et de façon distribuée qui ont l'impact le plus fort sur les modèles d'apprentissage hors et dans la classe. Les technologies sont transparentes et normalisées à tel point qu'elles ne sont plus mentionnées en tant qu'outils - pour décrire ou justifier les démarches méthodologiques adoptées, laissant alors plus de champ aux dimensions pédagogique et relationnelle. Charlier (2009) explique les malentendus de la conception didactique en contexte numérique et d'apprentissage en autonomie par la confusion, souvent réitérée en littérature, entre les outils et les approches. Le cas échéant, elle mentionne la « confusion entre les technologies et leurs usages », la « confusion entre les technologies et les modèles théoriques » et la confusion « entre l'innovation technologique et pédagogique ou de service ». Ces flottements sémantiques semblent pouvoir être canalisés au moyen de

l'approche par les dispositifs (qui) permet le retour des acteurs, avec leurs représentations, leurs attitudes, voire leur mythologie, là où l'on a eu trop souvent tendance à ne parler que de « système » technique et/ou de « structure » organisationnelle. (Jacquinot-Delaunay, 2002 : 2)

D'après Peraya *et al.* (2011) l'évaluation des dispositifs de formation s'appuie sur six facteurs, tous centrés sur les dimensions humaines, cognitives et interactionnelles:

- i) l'articulation entre présence et distance (jusqu'à quel degré les étudiants sont à même de participer activement en présence ou à distance ?) ;
- ii) la médiatisation (c'est à dire la possibilité d'exploiter ou pas des outils de communication et collaboration) ;
- iii) la médiation (en termes de possibilité ou pas d'interagir activement sur et avec les matériaux didactiques) ;
- iv) l'accompagnement (en tant que typologie de support et soutien tutoriel :

socio-affectif, disciplinaire, organisationnel) ;

v) l'ouverture du dispositif de formation (c'est-à-dire sa souplesse, sa flexibilité, sa capacité à subir des modifications afin de répondre au mieux aux besoins des participants et aux buts didactiques spécifiques).

L'articulation entre ces facteurs détermine et caractérise le modèle de formation¹⁴. Cette articulation, qui repose des pratiques de co-construction des connaissances, peut étayer l'apprentissage en dépassant les approches dichotomiques exclusivement centrées sur la transmission des savoirs.

3.3 Un laboratoire pour le changement : Innovalangues

Les financements que la France, via son Agence Nationale de la Recherche (ANR), destine à des projets innovants dans le domaine de la formation et de l'apprentissage (projets IDEFI - Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes) sont très importants. Ils sont attribués en fonction de critères qui constituent les « démonstrateurs » de créativité des IDEFI pouvant être résumés par quatre principes forts : « innovation, transformation, pérennité et réalisme » (Masperi, Quintin, 2014a : 7). Afin de ne pas rester sur le flottement inhérent au concept d'innovation, l'association de ces quatre principes nous conduit à l'envisager comme effective si l'impact introduit par les changements dont elle est porteuse est observable à long terme. Les TICE et de nombreux modules de formation hybride sont presque toujours naturellement intégrés aux projets IDEFI, en appui à l'innovation. C'est le cas par exemple du projet ANR¹⁵ « Innovalangues »¹⁶ (Masperi, 2012), porté par l'Université de Grenoble 3 et confié au Lansad (service chargé de l'enseignement des langues aux spécialistes d'autres disciplines) de l'Université Stendhal. Dans ce cadre, « innover signifie faire bouger les lignes, pousser les cadres, autrement qu'en créant forcément du neuf. [...] C'est faire évoluer les pratiques par un double mouvement systémique, écologique, qui bouge, qui apporte de l'instabilité : un mouvement d'émergence-convergence d'idées, d'intuitions, de 'bulles' de créativité qui naissent des besoins du terrain [...] ». La volonté de dynamiser, d'améliorer et de transformer les pratiques de formation en langues anime l'ensemble du projet et se traduit par la « mise à disposition d'une offre diversifiée et hautement flexible de modèles de formation », par la « valorisation des expériences de chacun », mais aussi par des « actions qui visent à permettre à l'enseignant de dépasser le statut de simple utilisateur de ressource, pour se forger celui d'acteur de changement ». (Masperi, Quintin, 2014a : 10). Dans Innovalangues l'innovation en éducation est conçue comme innovation sociale. En effet, s'il s'agit de créer un 'Environnement Personnalisé d'Apprentissage en Langues' numérique pour répondre aux exigences multiples des apprenants des langues et des institutions, l'accent est mis

sur le bien-être des acteurs impliqués. Et ce, qu'il s'agisse des enseignants quel que soit leur statut (tuteurs, concepteurs, chercheurs...), ou des étudiants (spécialistes et non spécialistes). Cette approche se traduit par la mise en œuvre des démarches propres à la recherche-action (théorie-pratique-théorie), par des actions fréquentes d'observation qualitative et, enfin, par une synergie entre actions didactiques et approfondissements théoriques. La volonté d'attribuer un rôle central aux enseignants dans les démarches de renouvellement des pratiques et des produits s'exprime également dans le choix des partenaires : le projet est soutenu par le partenaire italien associatif LEND (*Lingue e Nuova Didattica*) et par l'association européenne REAL (Réseau Européen des Professeurs de Langues). Si la plupart des projets IDEFI sont encore en cours de conception et/ou d'expérimentation, et que les retombées ne sont pas encore évaluées, la volonté politique se traduit en actes concrets, avec la constitution d'un modèle d'appui institutionnel qui s'inscrit dans une certaine continuité et procède d'un lien fort entre innovation et recherche (partenariat entre le volet scientifique, le volet didactique et le volet associatif pouvant couvrir la diffusion et la dissémination). Ce lien fort se manifeste d'ailleurs par la production d'articles, de colloques et d'échanges horizontaux entre praticiens et chercheurs.

3.4 Les formations TICE en Italie

Les formations existantes répondent à deux logiques distinctes : d'une part l'acquisition chez les praticiens d'une culture TICE au sens large du terme (connaissance des principales orientations, des courants théoriques qui la sous-tendent, des problématiques générales suscitées par leur utilisation didactique); d'autre part, des formations ciblant des usages et besoins spécifiques, qu'il s'agisse de l'utilisation de matériels diffusés dans les écoles (le tableau blanc interactif - TBI, *lavagna interattiva multimediale* - LIM dans la terminologie italienne) ou de tâches scénarisées dans une perspective spécifique (approche CLIL). Nous ne disposons pas encore d'un recensement officiel des programmes mais il semble *a priori* que les formations visant le TFA (Formation initiale ou PAS) prévoient pour la plupart des cours sur les TICE et en particulier, sur la scénarisation pédagogique d'unités didactiques. Cependant, en l'état actuel de nos connaissances, ces formations ont lieu sur un laps de temps très court et mettent les praticiens novices dans une situation de stress peu propice à la réutilisation et à la pratique régulière des compétences acquises. Le fait qu'après l'obtention de l'habilitation, il n'y ait plus ou peu de suivi empêche la mise en place de stratégies efficaces et pérennes en termes de pratiques. Les enseignants les plus motivés et disposant déjà d'une expérience avec les TICE peuvent faire preuve d'une incroyable créativité dans l'articulation des séquences qu'ils proposent à leurs élèves mais se heurtent parfois à un manque de reconnaissance de leurs efforts ou à des obstacles techniques qui les

contraignent à un bricolage certes bien orchestré mais sans lisibilité¹⁷. En effet, les idées initiales guidant certains de ces projets locaux pourraient conduire à des projets à plus grande échelle, à des partenariats, et pourquoi pas, à des financements européens (sous réserve d'énergies et de compétences pour l'élaboration des demandes). Ces objets didactiques créés et expérimentés échappent à la recherche et à la valorisation des efforts fournis par les enseignants. C'est pourquoi nous prôtons une formation de formateurs dans ce domaine, guidée par la recherche action.

4. Conclusions et perspectives

En Italie, les formations aux TICE promeuvent encore trop rarement les perspectives théoriques amples, plurielles et systémiques dont nous venons de faire état. Or, l'innovation, avec toute la prudence qu'impose le terme, repose fortement sur la capacité des enseignants à se saisir des changements impulsés par des logiques institutionnelles (comme c'est le cas notamment avec l'approche CLIL) ou bien sur leur dynamisme et leur aptitude à proposer eux-mêmes des changements dans les pratiques. Dans le cas de vastes projets, tels qu'Innovalangues, le croisement des démarches ascendantes et descendantes ainsi que l'association de la recherche à l'observation de terrain semblent favoriser le co-pilotage d'initiatives où, pour reprendre les termes de Masperi et Quintin (2014a : 13), « innover signifie faire bouger les lignes, pousser les cadres, autrement qu'en créant forcément du neuf ».

Ainsi, le degré d'accompagnement, le suivi, l'attention portée à la réception de ces éléments chez les différents acteurs, la capacité à stimuler leur réflexivité constituent, sinon des indicateurs objectifs pour évaluer l'innovation, du moins des conditions sine qua non à la réussite de projets, qui, à défaut d'introduire des pratiques pouvant être scientifiquement qualifiées de nouvelles, garantissent une diversification des modalités d'enseignement/apprentissage des langues. Aussi, par rapport au flottement conceptuel qui accompagne le terme Innovation et ses connotations subjectives, le concept d'« énovation » est peut-être plus à même de rendre compte des effets suscités par l'introduction de pratiques didactiques qui visent à améliorer l'existant, à proposer un panel élargi de parcours et d'activités marqués par des indicateurs objectifs : pérennité, articulation, diversité et pertinence des modalités de l'action didactique, prise en compte des variables humaines et environnementales. En outre, il faut ajouter que les progrès des apprenants peuvent aussi être mesurés et évalués. Enfin, pour évaluer les effets à court, moyen et long terme des projets pour l'E/A des langues (médiés ou non par les TICE) il reste également possible de recueillir et d'analyser quantitativement et qualitativement, la réception subjective des modalités d'E/A par les différents acteurs. Le croisement des deux types d'approche est d'ailleurs souhaitable épistémologiquement. En somme il ne s'agit plus tant d'évaluer l'innovation en

didactique des langues (abstraction aussi peu maniable que la notion de progrès) mais de photographier, de recenser et de conceptualiser la diversification des pratiques par l'articulation des éléments qui la constituent (tâches, activités, progressions, modalités). Cela passe selon nous, non seulement par la formation mais aussi et surtout par le lien entre formation, mise en place de pratiques réflexives chez les enseignants et boucle récursive d'une recherche-action qui fait encore trop souvent défaut. Cela étant, certaines expériences actuelles tendent à cet objectif. Par exemple, les groupes DORIF Centre de Langues et Plurilinguisme¹⁸ et Politiques linguistiques du français, Éducation et Formation¹⁹ entendent promouvoir conjointement le dialogue horizontal entre chercheurs et enseignants. Pour l'amélioration et la valorisation de la formation en didactique des langues, ces deux groupes ont mis en place un espace d'échanges entre enseignants sur la plate-forme Moodle ECLA de l'université de Pérouse. Outre cette initiative, l'effort réflexif autour des pratiques didactiques passe aussi par la synergie entre les différents acteurs de la formation et de la recherche, comme nous l'avons vu avec Innovalangues, qui tisse un réseau associatif dense. Le lien fort entre chercheurs et praticiens se traduit également en Italie par la mise en place de séminaires et de journées d'études qui peuvent viser les TICE en général, et les dispositifs hybrides en particulier²⁰. Enfin, sur le plan scientifique, une visibilité et une légitimité institutionnelles accrues de la didactique des langues faciliteraient l'adaptation des enseignants de langue à la diversification des pratiques et les aiderait à participer activement aux changements dont ils sont partie prenante.

Bibliographie

- Bax, S. 2002. « CALL - past, present and future ». *System*, n.° 31, p. 13-28.
- Boiron, M. 2005. "L'innovation en question(s)". *Le Français dans le Monde*, 337, 32-35. <http://www.fdlm.org/fle/article/337/innoboiron.php> [consulté le 10 mars 2015].
- Bosisio, C., Gabrinetti, M. 2010. « Vers des enseignants éducateurs plurilinguistiques », *Les Cahiers de l'Asdifle (Quelles formations durables en FLE/FLS)*, n.° 21, p. 134-143.
- Brodin, E. 2004. Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues : quels invariants ? . In : Poussard C., Vincent-Durroux L. (eds), *Les Cahiers de l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères)*, <http://www.acedle.org> [consulté le 4 mars 2015].
- Cervini, C. 2012. « Formation hybride et auto-apprentissage des langues étrangères: vers un changement de paradigme par la révision du concept d'autonomie ». *Repères DORIF: autour du français, langue, culture, plurilinguisme*, n.° 1. http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=14 [consulté le 4 mars 2015].
- Cervini, C., Valdivieso, A. (eds). 2014. *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, Bologna: Edizioni CLUEB.
- Charlier, B. 2009. « L'apprentissage augmenté? Recherches et interventions en technologie de l'Éducation ». In : Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G. et Ruano-Borbalan J.-C. (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris : PUF, ch. 20.
- Chini, M., Bosisio, C. 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

Commission européenne, 2012. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions. Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. COM(2012) 669/3

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=IT> [consulté le 4 mars 2015]

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Paris : Didier.

Coonan, C. M. 2006. *La sfida del CLIL e l'Università*. In: C. M. Coonan (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia: Libreria Cafoscarina.

Coonan, C. M. 2012. « Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera ». *Synergies Italie*, n° 8, p. 19-29.

Coonan, C. M., Matteis, P. de, Ludbrook, G., Ziegler, G., Eskildsen L., Bottin, C. 2009. *Raccomandazioni per migliorare la formazione degli insegnanti di lingue*. In: *Europa Training Teachers of Languages in Europe - SEMLANG - Analytic report*, Sèvres, Centre International des Etudes Pédagogiques, CIEP (Rapporto di ricerca).

Coyle, D. 2005. « The Teaching Observatory: Exploring zones of interactivity ». In: Holmberg G., Shelley M., White C. (eds.), *Languages and Distance Education: Evolution and Change*. Clevedon : MultiLingual Matters, p. 309-326.

Cros, F. 1997. « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. Vol. 118, n° 1, p. 127-156.

Cros, F. 1998. « L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? » *Education permanente*, n° 134, p. 9-20.

Cros, F. 2001. *L'innovation scolaire, Enseignants et Chercheurs - Synthèse et mise en débat*. INRP.

David, H. 2013. « L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational *Esabac* : Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International. Une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 10, n° 3. http://acedle.org/IMG/pdf/09_David_RDLC_v10n3.pdf [consulté le 4 mars 2015].

Eurydice, 2006. *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//CLIL_FR.pdf [consulté le 4 mars 2015].

Hamon, Y. 2012. « Usages des TICE pour l'enseignement des langues : modifications des rôles et nouvelles professions », *Repères Dorif*, n. 1. http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=16 [consulté le 4 mars 2015].

Hamon, Y. 2014. « Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche ». In: Cervini C., Valdivieso, A. *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: Edizioni CLUEB.

Jacquinet-Delaunay, G. 2002. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In : Guir R., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck, p. 104-116.

Kelly, L.G., Grenfell M., Gallagher-Brett A., Jones D. Richard L., Hil-Marsson-Dunn A. 2002. *The Training of Teachers of a foreign language: developments in Europe*. Main report. <http://eprints.soton.ac.uk/48246/> [consulté le 4 mars 2015].

Lamy, M-N. 2011. Entre les 'murs' de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible. In : *Proceedings of EPAL 2011*. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf> [consulté le 4 mars 2015].

Masperi, M. 2012. « Le Projet Innovalangues », <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/projets-et-bilans/projets/projet-innovalangues-166345.kjsp> [consulté le 4 mars 2015].

- Masperi, M., Quintin, J.-J. 2014a. « L'innovation selon Innovalangues », *LEND - Lingua e nuova didattica*, n° 1/2014, pp. 6-14.
- Masperi, M., Quintin, J.-J. 2014b. Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. In : Cervini C., Valdiviezo A.C. (eds). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna : CLUEB, p. 61-79.
- Napoli, J., Sourisseau, J. 2013. « L'EMILE est-il appliqué dans l'enseignement supérieur ? ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXXII N° 3, p. 123-143.
- Narcy-Combes, J-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche- action responsable*. Paris: Éditions Ophrys.
- Ollivier, C. 2012. « Approche interactionnelle et didactique invisible - Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2402> [consulté le 9 mars 2015].
- Peraya, et al. 2011. « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur: une typologie des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, Vol. 9, p. 69-96.
- Pietropaoli, D. 2010. *Metodologie per lo sviluppo della formazione continua*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Roma Tre. <http://dspace-roma3.caspur.it/> [consulté le 4 mars 2015]
- Tosoratti, C. 2006. Un'esperienza di apprendimento continuo: la formazione del docente. In: Coonan, C. M. (a cura di). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Cafoscarina, p. 341-352.

Notes

1. Le document peut être consulté et téléchargé à l'adresse : <https://labuonascuola.gov.it> [consulté le 4 mars 2015].
2. Les TICE sont abordées au point 3 « *Digitalizzare per diventare efficienti, diventare efficienti per migliorare la scuola* » et les langues sont traitées au point 4 « *La prossima alfabetizzazione: lingue straniere, coding, economia* ».
3. Le CLIL est connu en France comme l'Enseignement des matières Intégrées en Langue Etrangère (EMILE).
4. De récentes mesures gouvernementales prévoient la titularisation de 100 000 enseignants précaires. Si le processus de stabilisation des enseignants dans leur carrière se poursuit à long terme, ce problème de délai entre la fin du parcours et l'obtention de l'habilitation ne devrait plus se poser.
5. L'accueil de ce qui est ici une innovation effective de type *top-down* (le baccalauréat franco-italien n'existait pas auparavant) est très positif puisque le dispositif mis en place en 2009 a connu un franc succès dont témoignent les chiffres clés publiés en 2013 par l'ambassade de France en Italie. Des 700 diplômés en 2011, le dispositif devrait, d'après les prévisions, dépasser les 6000 candidats.
6. Les enseignements CLIL (pour l'heure en formation continue seulement) sont divisés en une partie linguistique et une partie méthodologique. La partie linguistique est attribuée à des prestataires de service selon un plan du MIUR et des USR à des écoles, ou des réseaux associatifs selon les cas. Dans tous les cas ces enseignements linguistiques sont financés par le MIUR. La formation méthodologique et didactique, quant à elle, ne peut être assurée que par l'Université avec 20 Cfu attribués.
7. Les dispositions légales peuvent être consultées sur le site du ministère italien de l'éducation et de la recherche à l'adresse : <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil-normativa> [consulté le 4 mars 2015].
8. Pour plus d'information sur l'INDIRE et son rôle dans le déploiement et la valorisation de l'approche CLIL, le lecteur pourra disposer de plus amples informations en lisant le document récapitulatif établi par une responsable de l'institut à la page : <http://arca.unive.it/bitstream/10278/264/1/Atti-4-2s-Macherelli.pdf> [consulté le 4 mars 2015].

9. A titre d'exemple, en 2014, l'utilisation de la plate-forme Moodle a donné lieu à une intervention et des ateliers pratiques assurés par une enseignante du Centre Linguistique de Pérouse, tandis qu'en Sicile, le thème était « Premiers pas vers l'Europe avec eTwinning ». En 2015, le thème de la Journée à Rimini était « Apprendre le français avec le numérique ».

10. Le statut de cette association est disponible à l'adresse : <http://www.lend.it/italia/index.php/statuto> [consulté le 4 mars 2015].

11. A titre d'exemple, l'association a proposé aux enseignants de langue du secondaire un séminaire intitulé « Lingue e multimedialità » qui s'est déroulé de janvier à mars 2013. Le programme, très complet, peut être consulté à la page :

http://www.cislscuolacuneo.it/leggi/usr/2013/CR17_ALLEGATO1.pdf [consulté le 12 mars 2015]

12. Cela étant, ce profil doit être nuancé car les habiletés numériques des élèves dans le secondaire et à l'université ne sont pas les mêmes partout, pour tous les publics et toutes les filières (par exemple l'écart peut être important entre les élèves des matières scientifiques, plus à l'aise avec les outils technologiques et les littéraires, souvent novices pour des utilisations techniques et non informelles des technologies).

13. Nous rappelons le choix de l'Université de Cassino qui, en 2012-2013, a envisagé de remplacer les cours en présentiel par des modules de cours entièrement à distance.

14. Notamment les caractéristiques qui permettent de faire des distinctions entre les modèles d'apprentissage en autonomie - totale ou partielle - les modèles hybrides, ou les modèles en présentiel enrichi.

15. « Cet appel à projets vise à soutenir des projets emblématiques et innovants en matière d'enseignement supérieur. Il s'agit de valoriser l'innovation en matière de formation par le soutien d'un nombre limité d'initiatives ambitieuses, à la hauteur des standards internationaux ». <http://www.agence-nationale-recherche.fr/investissements-d-avenir/appels-a-projets/2011/initiatives-d'excellence-en-formations-innovantes-idefi/> [consulté le 4 mars 2015].

16. Innovalangues se donne pour ambition d'initier, de soutenir et de déployer des actions visant la transformation consolidée des pratiques d'enseignement - apprentissage des langues sur le site grenoblois, et, par des actions diffusantes, sur le territoire national et au-delà. La description intégrale du projet est disponible à l'adresse : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/projets-et-bilans/projets/projet-innovalangues-166345.kjsp> [consulté le 4 mars 2015].

17. A l'exception des enseignants qui s'engagent dans des projets déjà constitués tels que Galanet ou E-tweening.

18. Le programme et les objectifs du groupe sont explicités sur le site du DORIF et disponibles à l'adresse :

<http://dorif.it/gruppo-%20Centres%20linguistiques%20et%20plurilinguisme> [consulté le 4 mars 2015].

19. Le programme et les objectifs de cet autre groupe DORIF peuvent être consultés à l'adresse : <http://dorif.it/gruppo-Politique%20linguistique%20du%20français%20et%20formation> [consulté le 4 mars 2015].

20. A ce propos, il convient de mentionner la journée d'étude « IN.A.TRA. - *Progetti per l'apprendimento linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie, strumenti* » (3 et 4 février 2014-École de Langues et Littératures de l'Université de Bologne) reconnu comme séance de formation pour les enseignants des écoles. Le descriptif de cette journée est disponible à l'adresse :

<http://www.scuolalingue.unibo.it/it/bacheca/seminario-sui-progetti-per-lapprendimento-linguistico> [consulté le 4 mars 2015].