

# L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension

Yasmin Pishva

Université Stendhal Grenoble 3 - Lidilem

Yasmin.pishva@u-grenoble3.fr



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 151-162

**Résumé :** *Dans cet article nous analysons l'intégration d'une démarche réflexive à la formation des formateurs en didactique de l'intercompréhension ; nous examinons d'une part, son apport à la prise de conscience du bagage langagier plurilingue et de la compétence d'intercompréhension de l'apprenant ; d'autre part, son apport à l'ancrage des nouveaux savoirs professionnels au bagage des compétences existantes.*

**Mots-clés :** *démarche réflexive, compétence intercompréhensive, compétence professionnelle, didactique de l'intercompréhension, formation de formateurs.*

**Abstract:** *This article aims at analyzing the integration of a reflexive approach into teachers' training in an intercomprehension approach (in intercomprehension didactics). On the one hand, we examine the impact of such reflexive approach in the context of both its value in building the teachers' multi-linguistic skills and their intercomprehension abilities; and on the other hand, its expected contribution to the development of new teaching skills.*

**Keywords :** *reflexive approach, intercomprehensive skills, professional skill, didactics of intercomprehension, teachers' training.*

## 1. Introduction

À travers cette contribution, nous allons tenter de caractériser les effets d'un accompagnement réflexif à une formation de formateurs à distance visant le développement des compétences en didactique de l'intercompréhension. Plus particulièrement, nous chercherons à savoir quel a été l'apport de cette approche réflexive au développement des compétences professionnelles en intercompréhension : est-ce que ce guidage a permis de s'ouvrir à l'intercompréhension (en tant que compétence de communication et approche en didactique des langues) et à mieux l'intégrer aux pratiques d'enseignement ? Nous partons du principe, comme l'affirme Schön (1993), que le retour sur l'expérience acquise pourrait constituer une source de modèle pour les activités futures puisque la réflexion sur l'action aide l'enseignant à adapter

l'agir professionnel aux besoins et aux exigences du contexte d'apprentissage où il intervient (Pastré, 2008 ; Perrenoud, 2001c). « Une relecture de l'expérience permet donc une évolution, reconsidération de la pratique de classe », (Perrenoud, 2008 : 20) quelle que soit la modalité de réflexion « en cours d'action » selon la définition de Schön (1993) ou « hors action » (Perrenoud, 2001b). Si la première modalité réflexion permet de modifier instantanément l'action, la deuxième se décline en rétrospective et prospective. La réflexion rétrospective est un moment de bilan final de ce qui s'est passé dans l'action précédente, elle devient prospective lorsqu'on veut réinvestir les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans d'autres circonstances, c'est-à-dire dresser ce bilan dans la perspective de préparer ou intégrer un projet futur et ainsi mobiliser le bagage des connaissances préalables (*ibid*).

## 2. La démarche réflexive et la formation des enseignants

L'apport de la démarche réflexive à la formation, initiale et continue, des enseignants est désormais reconnu (Dewes, 1938 ; Wallace, 1991 ; Zay, 2001 ; Perrenoud, 2001c ; Day, 2001), notamment la fonction d'une approche réflexive à la construction et au développement des savoirs disciplinaires (programmes, fonctionnement des institutions et des établissements), des savoir-faire (pédagogiques, didactiques) et des attitudes professionnelles (Day, 2001).

L'enseignement, contrairement à d'autres métiers, ne consiste pas en l'application systématique et répétitive des connaissances mais exige la capacité de réorganisation des « connaissances théoriques » et la mobilisation créative des « savoirs d'expérience » (Artaud, 1981).

Ces deux formes de connaissance renvoient à deux types de formations : la formation académique et la formation pratique, l'une centrée sur la connaissance disciplinaire et l'autre sur l'activité professionnelle (Pastré, 2008). Schön (1993) avait déjà attiré l'attention sur cette dichotomie. Il a développé le paradigme du praticien réflexif pour « combattre l'illusion dans les années 80 que la science offrait une base suffisante pour une action rationnelle » (Perrenoud, 2001c : 16).

Dans la formation des enseignants le savoir académique est donc nécessaire mais pas suffisant. La formation doit viser aussi le développement de la capacité à élaborer des stratégies adaptées à la situation et à faire face à la complexité du contexte. D'où l'importance d'intégrer la théorie et la pratique à la formation et de développer la capacité à réélaborer et à intégrer des connaissances théoriques (« received knowledge ») et des savoirs d'expérience (Wallace, 1991). Le modèle de formation des enseignants, qui se base sur la pratique réflexive (« reflective mode ») permet d'articuler ces deux types des savoirs.

Il ne s'agit pas de favoriser une « réflexion épisodique » à laquelle l'enseignant a recours pour résoudre des problèmes contingents ni de répondre dans l'urgence à un problème, mais bien de développer une « posture réflexive permanente » qui l'accompagne dans l'accomplissement de son travail (Perrenoud, 1996 ; 2000 ; 2001a). En effet le praticien réflexif décrit par Schön « connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises

en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles » (Schön, 1993 : 202).

De surcroît, la conscientisation des pratiques permet aussi d'intégrer les nouveaux savoirs au système des connaissances et compétences déjà existant (Ramos Cárdenas, 2009 : 79).

Selon Wallace, l'enseignant, à travers la réflexion sur le processus d'apprentissage analyse, modifie ses propres connaissances et pratiques et intègre ainsi les nouveaux savoirs. Bien que cette orientation réflexive provoque une évolution des compétences professionnelles (planification, instruction et évaluation, manipulation de la situation dans la classe, sélection, adaptation, production et évaluation de matériel), elle engendre aussi une modification des traits de la personnalité notamment le « désir de se surpasser, [...] motivation, le détachement ou l'implication » (Perrenoud, 2001a ; 2001b), en participant ainsi au développement intellectuel et moral d'une personne (Ramos Cárdenas, *idem*).

Au vu de ces prémices, la démarche réflexive est selon nous indispensable dans une formation à la didactique de l'intercompréhension qui propose en même temps aux formés la pratique de la compétence communicative intercompréhensive. Il nous semble que l'intégration à ce type de formation d'un travail réflexif notamment sur le bagage langagier, sur les pratiques plurilingues préalables et sur l'expérience de formation en intercompréhension, facilite chez le formé la conscientisation des composantes mobilisées dans la pratique de la compétence d'intercompréhension. Dans tout acte de communication intercompréhensive, l'apprenant locuteur est amené à mobiliser tout son bagage des connaissances linguistiques et générales, des habilités ainsi que ses attitudes, pour participer à cette communication. Certaines notions, notamment l'approximation et l'erreur autrefois jugées comme des obstacles à l'apprentissage, ou à la communication sont désormais reconnues comme étapes à franchir dans la construction du sens. Ainsi la notion de transfert des compétences et la mise à profit des connaissances préalables sont valorisées au détriment de l'inférence (Meissner, F.-J., Meissner, C, Klein, H.G., Stegmann, T.D., 2004). Nous estimons que l'accompagnement réflexif amène à la prise de conscience de la complexité et de la variété des composantes qui entrent en jeu dans la mobilisation de la nouvelle compétence plurielle. Cette conscientisation contribue à l'intégration de la compétence intercompréhensive dans le profil langagier de l'apprenant.

Pareillement, la démarche réflexive peut guider le formé d'une part à identifier les enjeux de l'approche didactique d'intercompréhension, d'autre part à envisager les changements possibles dans ses pratiques d'enseignement.

L'intercompréhension est une approche innovante (Dabène & Dégache, 1996 ; Dégache, 2004 ; Araújo e Sá, M.H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & C. Vela (Ed.), 2009) dans les objectifs et dans les pratiques car il n'y a plus une vision cloisonnant des compétences langagières ni des langues. L'enseignement de type intercompréhensif vise le développement de compétences variées (compétences de réception en langues parentes, des savoir-faire translangagiers et des compétences plurielles décrites, par exemple, dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles en langues (CARAP<sup>1</sup>)) par une exposition simultanée ou par binôme à plusieurs systèmes linguistiques ; il ne s'agit pas d'une maîtrise

sectorielle ou limitée mais d'une compétence plurilingue composite et évolutive que cet apprentissage enrichit.

Un enseignant qui forme à l'intercompréhension devrait favoriser ces processus d'apprentissage, de construction des compétences hétérogènes ainsi que l'interaction des savoirs et savoir-faire qui entrent en jeu dans la mobilisation d'une compétence d'intercompréhension, un travail de nature métalinguistique finalisé à l'exploitation des savoirs et savoir-faire de nature interlinguistique, notamment les passerelles aux niveaux lexico-sémantique, grapho-phonologique, syntaxico-morphologique, pragmatique.

Il nous semble alors essentiel que les enseignants participant à une formation à l'intercompréhension comme celle que nous intéressent, soient conscients, à travers un travail réflexif, de la complexité et de la richesse des composantes et des attitudes/aptitudes nécessaires à apprendre et à enseigner l'intercompréhension, de se les approprier dans la perspective de les traduire ensuite en pratique d'enseignement.

### 3. Le dispositif de formation

La plate-forme de formation de formateurs Galapro à l'intercompréhension, que nous analysons dans ce travail, a été conçue grâce à un projet européen subventionné par la Commission Européenne dans le cadre du programme LLP pour l'Education et la Formation tout au long de la vie (135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP). Ce projet a duré deux ans (de 2008 à 2010) et s'est basé sur le travail de plusieurs équipes<sup>2</sup>.

L'objectif du projet était la création d'une plate-forme Internet offrant des sessions de formation à la didactique de l'intercompréhension tout en pratiquant l'intercompréhension en langues romanes (notamment espagnol, italien, portugais, français roumain, catalan). L'enjeu d'une part, est de pouvoir tirer partie des démarches, des outils développés dans le cadre de travaux et de projets « Gala » antérieurs, notamment les modules Galatea, une méthode sur Cdrom d'entraînement à la compréhension écrite, dissociée ou simultanée, pour les langues romanes (l'italien, l'espagnol, le portugais, le français) basée sur la mise à profit de leur parenté linguistique. Ou encore la plate-forme Galanet proposant des sessions de formation à la pratique de l'intercompréhension autour de la réalisation d'un dossier de presse plurilingue qui est publié sur la plate-forme. D'autre part, l'objectif de Galapro est de former le public à des compétences professionnelles en didactique de l'intercompréhension, à la compétence plurilingue et ainsi les aider à intégrer ces acquis dans leurs pratiques d'enseignement.

Cette formation s'adresse à un public d'enseignants formateurs et/ou futurs enseignants des langues. Les formés participant à une session de formation se constituent en Groupes Institutionnels (GI) (provenant d'une université ou participant de manière individuelle. Ils interagissent à distance sur un environnement numérique réalisé *ad hoc* : une plate-forme multimédia. Lors d'une session les formés collaborent au sein des Groupes de Travail (GT) qui se

forment autour d'une problématique pour réaliser une tâche finale : un produit théorique (proto-articles; synthèses théoriques) ou pédagogique (séquence didactique; plan/activités de formation; analyse de législation, de manuels, de planifications, de matériaux utilisés dans les cours).

Le scénario pédagogique des sessions Galapro prévoit une phase préliminaire et quatre étapes<sup>3</sup> au fil desquelles les formés réalisent différentes activités et tâches :

*Phase préliminaire* : se former aux principes clés de l'intercompréhension et rédiger son profil personnel et professionnel ;

*Phase 1* : participer aux débats sur les différents forums de cette phase autour des problématiques qui les intéressent ; constituer un groupe de travail (GT) relatif à une problématique choisie ;

*Phase 2* : approfondir la connaissance du sujet choisi à travers les ressources disponibles sur la plateforme : notamment à travers les Fiches d'Autoformation. Il s'agit de fiches accessibles sur la plate-forme Galapro, cataloguées par thème (par exemple sur les interactions plurilingues, la biographie langagière, etc), et dans lesquelles sont indiquées les principaux ressources (en ligne et hors ligne) ainsi que des pistes de réflexion et/ou de travail concernant la thématique choisie.

*Phase 3* : réaliser le produit final (séquences didactiques, plan/activités de formation, proto-articles)

*Phase 4* : rédiger une auto-évaluation des acquis réalisés au cours de la session Galapro. Effectuer une hétéro et co-évaluation du fonctionnement des Groupes de Travail (GT) et du produit final. Valider les produits finaux et les publier sur le site de la plate-forme Galapro.

#### 4. La démarche réflexive intégrée à la formation

Notre démarche réflexive intégrée au sein d'une session de formation Galapro prend la forme d'un « Dossier de formation » que nous<sup>4</sup> avons conçu en collaboration avec l'université d'Aveiro (Monica Bastos, Université d'Aveiro) dans le cadre du projet Galapro. Ce dossier s'articule en deux parties : le « Profil d'entrée » et le « Cahier de réflexion » que nous décrivons plus loin.

Ce travail réflexif a comme premier objectif, d'aider le formé à mieux s'approprier la compétence d'intercompréhension. Pour ce faire il est amené à prendre conscience de ses compétences langagières préexistantes ainsi que des enjeux de la modalité communicative intercompréhensive que, par ailleurs, il met en pratique tout au long de la session de formation Galapro (en interagissant, par écrit, avec des locuteurs d'autres langues romanes). D'autre part, à partir de la réflexion après l'action le formé est invité à intégrer dans son « profil professionnel » les nouvelles connaissances et capacités qu'il estime avoir acquises et il doit aussi analyser les modalités de sa participation durant la session Galapro.

Différentes modalités de travail réflexif ont été mises en place. Une réflexion de nature rétroactive a été mobilisée à deux reprises : une première fois au début de la formation au cours de la phase préliminaire, afin de favoriser la conscientisation des pré-acquis ; une autre fois à la fin de la formation pour un bilan final des connaissances acquises. À l'occasion de ce bilan final les formés peuvent expliciter des futurs projets de réinvestissement des nouvelles

compétences acquises. Le « cahier de réflexion » invoque une modalité de réflexion en cours d'action qui amène les formés à réfléchir aux réajustements et modifications qu'ils pourraient apporter à leurs modalités de travail et à la participation à la session de formation en cours.

Quel est l'apport de cette approche réflexive à la construction des compétences de futurs enseignants en intercompréhension ? Quelles peuvent être les retombées d'une telle démarche sur leurs futurs projets et pratiques d'enseignement ?

Nous avançons deux hypothèses : premièrement, un travail réflexif sur le bagage langagier favorise la prise de conscience du profil plurilingue et permet une prise de recul sur les enjeux de la pratique et de la didactique de l'intercompréhension. Deuxièmement, un accompagnement métacognitif contribue à mettre en place un travail d'ajustement/régularisation des schémas d'action qui permettra de mieux, le cas échéant, investir et intégrer les nouveaux acquis dans les pratiques d'enseignement futures.

#### **4.1. Description du dispositif s'inspirant d'une démarche réflexive**

Le Dossier de formation, comme signalé plus haut, s'articule en deux parties : le « Profil d'entrée » et le « Cahier de réflexion ».

La fonction du « Profil d'entrée » est d'amener le formé à réfléchir sur les composantes plurielles et variées de son profil langagier et professionnel. Ainsi, ce profil se décline en deux parties : le « Profil Langagier » qui donne des informations sur la biographie linguistique, communicative et interculturelle des sujets et le « Profil professionnel » qui renseigne sur les expériences de formation, la situation professionnelle actuelle, l'expérience professionnelle et l'expérience d'enseignement/formation à l'intercompréhension. Le « Profil d'entrée » a été intégré à la plateforme Galapro dans une version numérique. Le formé doit remplir les différentes parties au début de la formation, il peut ensuite les modifier à la fin de la session, en ajoutant les acquis et progrès réalisés au cours de la session de formation Galapro.

Le « cahier de réflexion » constitue la deuxième section du dossier de formation. Lors des deux sessions expérimentales de Galapro qui se sont déroulées (la première de février à mai 2009. La deuxième de novembre à janvier 2010), nous avons utilisé une version Word provisoire, en attendant le développement de la version numérique définitive. Ce « cahier de réflexion » est organisé en cinq parties. Dans la première les formés, partant de leurs éventuelles connaissances initiales en intercompréhension sont amenés à examiner leurs besoins pour ensuite fixer les objectifs qu'ils souhaitent poursuivre au cours de la formation. Les trois parties qui suivent, accompagnent les apprenants dans la réalisation des activités prévues dans les trois phases successives du scénario de la plate-forme Galapro (« Nos questions et dilemmes, « S'informer pour se former », « En formation »).

Il s'agit d'une réflexion en cours d'action afin de favoriser l'émergence de la problématique que travaillera chaque GT pendant la session de formation.

L'objectif est de les amener à réfléchir aux enjeux d'une didactique d'intercompréhension et du plurilinguisme et de stimuler le développement des connaissances professionnelles, en articulation avec le scénario de la plateforme. Dans la dernière partie du « cahier de réflexion » les formés présentent un bilan final sur les compétences acquises au cours de la session Galapro et une réflexion proactive sur d'éventuels futurs projets de réinvestissement ou d'approfondissement des connaissances et compétences acquises et développées au fil de la session Galapro. Cette partie est complétée à la fin de la session Galapro pendant la phase 4 (« Evaluation et Bilan »).

## 5. Méthodologie du recueil des données

Pour mener notre recherche nous nous sommes intéressée à la deuxième session expérimentale de la plateforme Galapro qui a eu lieu de novembre 2009 à janvier 2010 et à laquelle ont participé 82 formants de 14 pays différents<sup>5</sup>.

Dans une étude préalable (Pishva, 2010) nous avons montré que l'utilisation de cet outil réflexif s'est révélée discontinue et hétérogène : la majorité des groupes institutionnels ne l'ont adopté que pour rédiger un bilan initial dans la première phase, ou pour élaborer un compte rendu final dans la dernière phase du scénario de la formation. En considérant cette désaffection, nous avons choisi d'analyser les « cahiers de réflexion » du groupe institutionnel de l'équipe d'Aveiro (Portugal), qui nous a fourni un nombre de données très pertinent. En effet, la totalité des formés de ce groupe a utilisé ce « cahier de réflexion » au moins une fois, lors de toute la session et une partie l'a mis à jour régulièrement.

L'échantillon de notre recherche est donc constitué de 15 formés (professeurs en langues et futur professeurs de langues) et notre corpus est composé de leurs 15 « cahiers de réflexion » déposés sur les forums et de 15 « profils d'entrée ». Nous avons récupéré ce corpus à l'issue de la formation directement à partir des forums relatifs aux 4 phases plus la phase préliminaire.

Nous avons effectué une analyse qualitative de notre corpus pour identifier une évolution, le cas échéant, de la perception de la compétence intercompréhensive et des compétences professionnelles en intercompréhension. Nous avons d'abord analysé le contenu des profils, qui pour rappel ont été rédigés pendant la phase préliminaire, afin d'identifier les compétences que les formés reconnaissent avoir en tant que pré-acquis. Ensuite, nous avons comparé les profils avec la première partie des « cahiers de réflexion » qui ont été remplis durant la phase 1. Nous précisons que pendant cette phase, les formés commencent déjà à interagir en intercompréhension pour débattre autour des thèmes proposés sur les forums de cette phase et pour choisir un sujet commun qui déterminera leur rattachement à un GT ou à un autre. L'analyse croisée de ces données relatives aux profils et aux « cahiers de réflexion », nous a permis de constater qu'il y a eu une évolution au niveau des compétences déclarées en langues ; tous les formés dans leurs « cahiers de réflexion » soutiennent avoir « découvert » des habilités langagières qu'ils n'avaient jamais explicitement verbalisées auparavant; certains d'entre eux affirment que cette prise de conscience serait due au travail de reconstruction des compétences en langues proposé dans le « Profil langagier » du dossier de formation :

« Através da elaboração do meu perfil linguístico (que necessitará de ser melhorado!) pude, pela primeira vez, aperceber-me das minhas representações e da minha ligação em relação às línguas. » (Et4)

« [...] pude traçar a minha biografia linguística e consciencializar-me do ser plurilingue que sou. » (Et7)

« A reflexão crítica sobre o que sabemos em relação às línguas permite-nos o respeito e a valorização destas, numa dimensão plural (dimensão ética). Conhecer a nossa biografia linguística constitui o primeiro passo para a abordagem da pluralidade linguística, através do reconhecimento do plurilinguismo e do respeito por outras línguas. » (Et4)<sup>6</sup>

En ce qui concerne notre première hypothèse, on peut constater que la réflexion rétrospective sur les compétences linguistiques préalables a probablement provoqué chez les formés une prise de conscience de leur potentiel langagier et de la possibilité de le réinvestir dans la compétence communicative d'intercompréhension. Le travail réflexif proposé dans le « cahier de réflexion » a donné l'occasion aux formés de verbaliser cette prise de conscience et leur a également permis de se projeter dans un projet futur d'approfondissement des nouvelles connaissances.

De même, il y a eu une évolution entre les objectifs que les formés ont déclarés dans l'espace profil durant la phase préliminaire de la session Galapro et les projets qu'ils ont déclarés dans la première partie des « cahiers de réflexion » pendant la première phase. En effet, dans le « cahier de réflexion » certains ont déclaré que leur objectif était devenu non seulement celui d'acquérir des compétences en didactique, comme ils affirmaient dans leur profil, mais aussi d'exercer la compétence d'intercompréhension lors des échanges asynchrones sur la plateforme :

« O projecto galapro, proporcionar-me-á uma oportunidade de contactar com sujeitos falantes das mais variadas línguas, e verificar a possibilidade de intercompreensão entre as línguas românicas. » (Et7)

« [...] o maior objectivo é compreender todos os participantes, cada um na sua língua. Será, certamente, tarefa difícil mas prometo que irei fazer todos os possíveis. » (Et8)<sup>7</sup>

Quant à notre deuxième hypothèse, concernant l'apport du « cahier de réflexion » à la construction des compétences professionnelles en didactique de l'intercompréhension, nous avons analysé la totalité des parties du « cahier de réflexion ». Cinq formés sur quinze ont rempli entièrement les cinq parties du « cahier de réflexion » (les dix autres en ont renseigné seulement les deux premières sections du « cahier de réflexion »). Nous avons alors effectué une analyse qualitative et une lecture longitudinale des 5 « cahiers de réflexion » remplis entièrement.

Cette lecture longitudinale montre une progressive prise de conscience de la capacité de formés à développer des compétences professionnelles. En effet, dans la première partie des « cahiers de réflexion », certains montrent quelques hésitations et craintes :

« Como é que eu vou conseguir compreender enunciados emitidos numa língua que não conheço? (Et11); como é possível desenvolver um trabalho em grupo envolvendo

falantes de diferentes línguas, sem que nenhum deles tenha formação prévia na língua utilizada pelos restantes membros do seu grupo ? » (Et12)<sup>8</sup>

Puis, dans les sections suivantes, ces mêmes formés se montrent plus confiants grâce au travail réflexif comme ils l'affirment ; de même ils formulent plus précisément leurs objectifs et la problématique à traiter :

« [...] a minha escolha recaiu sobre o GT “Sequências didáticas de introdução à intercompreensão” [...]. Influenciou também a reflexão que realizei após a elaboração do meu perfil linguístico, pois através desta apercebi-me de que esta questão nunca tinha dominado o meu interesse. » (Et4)<sup>9</sup>

Il semblerait que cette réflexion en cours d'action leur ait permis de repenser à des réajustements et à des modifications sur les choix concernant leur manière de participer aux activités et de réaliser le produit final :

« Nesta etapa já estamos mais conscientes do caminho a percorrer, e inicia-se a discussão e recolha de ideias para a concretização do produto final. » (Et13)

« Por conseguinte, julgo que será de rever o tempo destinado à fase de discussão de ideias para que o trabalho possa ser mais profícuo e participativo. » (Et4)<sup>10</sup>

Dans la dernière section du « cahier de réflexion », qui propose un bilan final, la totalité des sujets du corpus analysé a déclaré avoir atteint les objectifs préfixés préalablement, d'une part le développement des compétences d'intercompréhension :

« Julgo que com este trabalho cumpro os objetivos a que me propus, nomeadamente no que concerne ao meu enriquecimento pessoal e profissional. » (Et4)<sup>11</sup>

d'autre part, le développement des compétences professionnelles :

« [...] sinto que estou preparada para ajudar os meus alunos a dar os primeiros passos na Intercompreensão, mas tenho ainda muito a aprender e, por isso, continuarei as minhas pesquisas / leituras, para adquirir mais conhecimentos. » (Et4)<sup>12</sup>

« Reflectindo agora sobre objetivos que me conduzem por esta formação, considero que estes estão relacionados não apenas com a aquisição de novas competências linguísticas mas também com o desenvolvimento de competências que me permitam desenvolver trabalho nesta área com os meus alunos. » (Et10)<sup>13</sup>

Dans ce parcours de formation à l'intercompréhension, notre démarche réflexive semble avoir aidé nos étudiants à tracer leur parcours d'apprentissage : à formaliser les doutes, les objectifs, les acquis réalisés, et finalement les projets de réinvestissements futurs.

Ces résultats se basent sur l'analyse des déclarations des formés, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, et sur un nombre réduits de données ; de ce fait, cette analyse ne prétend pas être exhaustive. Cependant, nous estimons que ce processus de verbalisation (des préacquis, des objectifs, du parcours d'apprentissage, des acquis) a probablement accru chez le formé le sentiment de confiance en soi, en tant que professionnel, ainsi que de sa motivation à intégrer l'intercompréhension dans ses pratiques d'enseignement/apprentissage futures.

Cet accompagnement à travers le dossier de formation (« profil » et « cahier de réflexion ») peut représenter une initiation à ce que Perroun appelle une « posture réfléchie » (Perrenoud, 2006) c'est-à-dire une utilisation systématique de la démarche réflexive par exemple vis-à-vis de la gestion de la classe, de l'intégration des nouveaux programmes ministériels ou de l'adaptation à des nouvelles méthodes.

## Conclusion

En conclusion, l'analyse des parties des « cahiers de réflexion » de la 2<sup>ème</sup> session expérimentale de la plateforme Galapro a montré qu'il y a eu une prise de conscience de la part de formés de leur compétence plurilingue et intercompréhensive. Cette réflexion rétrospective qui a permis l'éclosion du profil latent, conditionnera probablement leur future pratique d'enseignement en général et de l'intercompréhension en particulier en les encourageant à proposer à leurs apprenants une réflexion rétrospective sur le bagage des connaissances préalables afin de les aider à mobiliser ce potentiel dans l'apprentissage d'une langue et /ou de l'intercompréhension.

La réflexion en cours d'action de formation a permis aux formés de réfléchir aux activités variées proposées au fil de la session (choix de la problématique, rédaction d'un plan de travail, réalisation d'un produit) et de remédier à d'éventuelles difficultés dues probablement en partie à la richesse des objectifs de la formation et aux conditions de travail plutôt complexes (des activités qui prévoient des interactions plurilingues en intercompréhension finalisées à la réalisation d'un travail collaboratif à distance). Certes, les discours du corpus analysé ne disent pas explicitement que l'intention d'approfondir les connaissances et les savoir-faire en intercompréhension et de les intégrer dans les pratiques d'enseignement résulte de la démarche réflexive pratiquée pendant la formation. Cependant, nous estimons que cette prise de distance et de conscience a donné aux formés la possibilité de se rendre compte de l'évolution de leurs attitudes, de leurs compétences personnelles et professionnelles tout en les amenant à réfléchir aux réinvestissements de tels acquis en tant qu'enseignant dans le contexte de leur travail. Nous espérons surtout que par une « dynamique en cascade » dans leur pratique d'enseignement en général et de l'IC en particulier, le cas échéant, ils mettront en place à leur tour cette façon de travailler, cette démarche réflexive et ce afin de valoriser les pré-acquis de leurs apprenants et d'optimiser au mieux les capacités de ces derniers (Carrasco & Piccardo, 2009).

## Bibliographie

Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & C. Vela (Ed.) (2009). A intercompreensão em língua românicas : conceitos, práticas, formação. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE.

Artaud, G., (1981). « Savoir d'expérience et savoir théorique ». In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, no 1, hiver. Montréal, Canada, p. 135-151.

Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). "Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant", *LIDIL* n° 39, p. 19-41.

- Dabène, L. & Degache C. (Ed.), (1996). Comprendre les langues voisines, ELA n° 104, Didier, p. 389-391.
- Day, C., (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats, *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12, p. 40-54.
- Degache, C. (1994). Compte-rendu d'une expérimentation pédagogique d'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un groupe d'étudiants non-spécialistes. in L. Dabène (coord.), Actes des 4èmes Journées d'études Galatea, Naples.
- Meissner, F.-J., Meissner, C, Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2004). « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension », in *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>, consulté en juin 2010.
- Pastré, P., (2008). « Didactique des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation histoires croisées », in Lenoir, Y & Pastré, P., (2008), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat*, Octares édition.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ES : Paris.
- Perrenoud, Ph. (2001a). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?, *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai, p. 14-19.
- Perrenoud, Ph. (2001b). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». In *Recherche & Formation*, « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », 2001, n° 36, pp. 131-162. Repris dans Perrenoud, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001.
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe ESF Editeur, Paris.
- Pishva, Y. (2010). « Cahier de réflexion: bilan de l'intégration d'une démarche réflexive à la formation de formateur Galapro ». In *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. 18 de Março, Universidade Católica Portuguesa, Viseu (Portugal), p. 205-210.
- Ramos Cárdenas, R. (2009). «Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras ». In *Ikala*, vol. 4, n. 22, Imprenta Universidad de Antioquia, p. 71-108.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éditions Logiques : Montréal.
- Zay D., (2001). « Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales ». In *Carrefours de l'éducation* 2001/ 2, n° 12, p. 2-10.

## Sitographie

Galatea : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

Galanet : [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)

## Notes

CARAP : CAdre de Référence pour les Approches Plurielles (<http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/fr-FR/Default.aspx>, projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et sous la direction de M. Candelier (consulté le 30 septembre 2009).

<sup>2</sup> Université de Aveiro (coordinateur); Université Stendhal Grenoble 3 (FR), Université Complutense de Madrid (ES), Université Autónoma de Barcelona (ES), Université Mons-Hainault (BE), Université Lumière Lyon II (FR), Université de Cassino (IT), Université "AL.I.Cuza" (RO)

<sup>3</sup> Phase 0 : "Phase préliminaire"

Phase 1 : "Nos questions et dilemmes: choix de la problématique et constitution des groupes de travail"

Phase 2 : "S'informer pour se former: préciser la problématique choisie et définir le plan de travail"

Phase 3 : "En formation: mise en œuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final"

Phase 4 : "Evaluation et Bilan"

<sup>4</sup> L'équipe de l'Université de Grenoble

<sup>5</sup> Argentine, Belgique, Canada, Congo, Cuba, Espagne, France, Italie, Mauritanie, Pologne, Portugal, Roumanie, Sainte-Lucie et Sénégal. Données issues du *Rapport-bilan général de la deuxième session expérimentale de Galapro (2 novembre 2009 - 7 janvier 2010)* en ligne à l'adresse <http://www.lingalog.net/dokuwiki/sessions/galapro/session2/textgen>

<sup>6</sup> Grâce à l'élaboration de mon profil linguistique (qui doivent être améliorés!) j'ai pu, pour la première fois, me rendre compte de mes observations et mon égard en matière de langues. [...]J'ai pu tracer ma biographie langagière et me rendre compte d'être plurilingue. La réflexion critique sur ce que nous savons sur les langues nous permet de respecter et de valoriser celles-ci dans une dimension plurielle (dimension éthique). Connaître notre biographie langagière est la première étape vers la pluralité langagière, à travers la reconnaissance du plurilinguisme et le respect des autres langues.

<sup>7</sup> Le galapro projet, va me donner une chance de contact avec de nombreux locuteurs de langues différentes, et de vérifier la possibilité de une intercompréhension mutuelle entre les langues romanes (Et7)

[...] Le plus grand objectif est de comprendre tous les participants, chacun dans leur propre langue. Il sera certainement difficile, mais je promets que je vais faire de mon mieux (Et8)

<sup>8</sup> Comment puis-je obtenir de comprendre les déclarations émises dans une langue que je ne connais pas? (ET11) Comment est-ce possible de développer un travail de groupe impliquant des locuteurs de langues différentes, sans que un du groupe aye une formation préalable dans la langue utilisée par les autres membres de son groupe? (Et12).

<sup>9</sup> [...] Mon choix s'est porté sur le GT « Séquences didactiques d'introduction à la intercompréhension » [...]j'ai été aussi influencé par la réflexion que j'ai faite après la rédaction de mon profil linguistique, parce que grâce à cela, je réalise que cette question ne avait suscité mon intérêt (ET4)

<sup>10</sup> À ce stade, nous sommes plus conscients de la façon de faire, et commence la discussion et la collecte d'idées pour la réalisation du produit final. (Et13)

Je pense donc qu'il sera temps de revoir les bases de la discussion d'idées pour que le travail peut être plus significatif et participatif. (ET4)

<sup>11</sup> Je crois que ce travail pour atteindre les objectifs que je définis, en particulier en ce qui concerne mon enrichissement personnel et professionnel (ET4.)

<sup>12</sup> [...] Je sens que je suis prêt à aider mes élèves à prendre les premières mesures de l'intercompréhension, mais ont encore beaucoup à apprendre et je vais donc poursuivre mes recherches / lecture, d'acquérir plus de connaissances. (ET4)

<sup>13</sup> En réfléchissant maintenant sur des objectifs qui me conduisent à travers cette formation, je pense que ce sont liés non seulement à acquérir de nouvelles compétences linguistiques, mais aussi avec le développement des compétences qui me permettent de développer des travaux dans ce domaine avec mes élèves. (BF10)

Dates de soumission/acceptation : 12 avril 2010 - 25 juillet 2010