

Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension

Abstract

As part of teacher training to intercomprehension applied didactics with the *Galapro* online environment (www.galapro.eu/sessions), in this paper we focus on the contribution of the reflexive process which is incorporated into the distance course. Furthermore, we concentrate on the modalities of the individual and collective reflexions put in place by using specifically designed tools: a personal journal, and an asynchronous communication device, an online forum. We tried to identify the contribution of these two reflexive modalities through the analysis of discourse used by the teachers trained.

Key-words: introspection, individual and collective reflection, changing skills.

Riassunto

Nel quadro della formazione di formatori alla didattica dell'intercomprensione *Galapro* (www.galapro.eu/sessions), ci siamo interessati all'apporto dell'approccio riflessivo integrato alla formazione e alle modalità di riflessione individuale e collettiva applicate grazie a un supporto concepito ad hoc : "cahier de réflexion" e ad uno strumento di comunicazione asincronica, il forum. Abbiamo cercato di indentificare l'apporto di queste due modalità di riflessione attraverso l'analisi del discorso dei partecipanti.

Parole chiave: introspezione, riflessione individuale e collettiva, evoluzione di competenze.

Introduction

Dans cette étude nous nous sommes intéressés à l'apport de la « réflexion méta » dans la formation de formateurs *Galapro* à distance sur une plateforme multimédia.

Pour ce faire, à partir de l'analyse des réflexions des formés de deux sessions de formation *Galapro* contenues dans le cahier de réflexion, nous avons essayé d'identifier les traces discursives des aspects réflexifs se référant aux acquis, aux apports éventuels de la démarche réflexive intégrée à la formation *Galapro* et aux modalités de réflexion.

1. Caractéristiques de la session de formation galapro et de la démarche réflexive

1.1 La session de formation *Galapro*

La formation à distance sur la plateforme www.galapro.eu/sessions, propose à un public d'enseignants et de futurs enseignants, des contenus théoriques et pratiques sur la didactique de l'intercompréhension, et la possibilité de pratiquer la communication intercompréhensive dans un contexte multilingue. Cette pratique permet aux formés d'une part, de développer des habiletés, savoirs et compétences (inter)linguistiques dans les langues romanes parlées par les formés et formateurs présents dans chaque session, et d'autre part, de réfléchir aux enjeux d'une didactique intercompréhensive. Les formés bénéficient aussi d'un accompagnement réflexif intégré à la formation à travers des outils conçus ad hoc : cahier de réflexion, profil (type portfolio) et à travers des outils de communication asynchrone : les forums, le courrier électronique.

Les activités sont organisées selon un scénario chronologique articulé en 5 phases conduisant à la réalisation d'un produit final : un produit théorique (proto-article ; synthèse théorique) ou pédagogique (séquence didactique ; plan/activités de formation ; analyse de législation, de manuels, de planifications, de matériaux utilisés dans les cours). Pour réaliser les activités, les formés interagissent à distance sur la plateforme multimédia. L'outil principal de communication est le forum, cependant la plateforme offre d'autres moyens de communication différée (forum, messagerie interne) et instantanée (chat). Chaque phase propose divers forums correspondant aux activités prévues. Les phases se présentent ainsi :

Durant la phase préliminaire « *Mon point de départ* », les formés¹ se constituent en Groupes Institutionnels (GI). Ce groupe identifie leur rattachement à une université ou à une institution dans un des pays romanophones. Ils rédigent leur profil personnel et professionnel et commencent à interagir sur les forums. En outre, la phase préliminaire permet aux formés d'approfondir des notions essentielles liées à l'intercompréhension (IC).

Lors de la phase 1 « Nos questions et nos dilemmes », ils participent aux débats sur les différents forums qui traitent des problématiques liées à l'IC. A la fin de cette phase chaque formé s'inscrit dans un Groupe de Travail (GT) relatif à la problématique choisie.

Le travail de la phase 2 « S'informer pour se former » est dédié à la mise au point du plan de travail et à la définition du produit final ainsi qu'à l'approfondissement du sujet choisi à travers les ressources disponibles sur la plateforme, notamment à travers les Fiches d'Autoformation, des fiches cataloguées par thème sur *Galapro* (par exemple sur les interactions plurilingues, la biographie langagière, etc.)

Les formés réalisent le produit final (séquences didactiques, plan/activités de formation, proto-articles) au cours de la phase 3 « *En Formation* ».

Dans la dernière phase « *Évaluation et bilan* », il est demandé aux formés d'effectuer une hétéro et co-évaluation du fonctionnement des Groupes de Travail (GT) et du produit final. L'encadrement pédagogique valide ensuite les produits finaux et les publie sur le site de la plateforme *Galapro*.

1.2 La démarche réflexive dans le Cahier de Réflexion

Nous avons analysé l'outil « cahier de réflexion » (CdR) qui est intégré à la session pour accompagner l'apprenant dans les activités spécifiques à chaque phase. L'objectif de cet outil est de favoriser l'introspection à différents moments de la session de formation et sur des contenus divers, notamment sur :

- les pré-acquis, afin de favoriser l'ancrage des nouveaux apprentissages ;
- les activités réalisées au cours de la formation pour apporter le cas échéant des réajustements et des modifications à la modalité de travail ;
- les apprentissages réalisés à la fin de la session pour les valoriser.

¹ Néologisme français utilisé dans cette formation et traduisant le terme portugais « formando ».

Le CdR est organisé en cinq parties. Dans la première partie du CdR, les formés, font un bilan initial sur leurs pre-acquis pour ensuite fixer les objectifs qu'ils souhaitent poursuivre au cours de la formation Galapro.

Les trois parties qui suivent, accompagnent les apprenants dans la réalisation des activités prévues dans les trois phases successives du scénario de la plateforme *Galapro* (« Nos questions et dilemmes », « S'informer pour se former », « En formation »).

Dans la dernière partie, 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*.

2. Constats et hypothèses

Notre analyse prend appui sur deux constats. Premièrement, nous remarquons que le contexte d'apprentissage coopératif menant à la réalisation d'un produit final, comme celui qui caractérise la session de formation Galapro, conduit les formés à co-construire et à échanger avec les formateurs/pairs. En effet, dans une formation à distance la réflexion et l'échange représentent à des degrés divers, la modalité d'apprentissage. C'est grâce aux échanges avec l'encadrement pédagogique, les pairs et la réalisation des activités proposées, que l'apprentissage a lieu. La fonction des forums et d'autres espaces d'interaction asynchrones est d'accueillir, à travers une ergonomie fonctionnelle, les interactions et les réflexions des participants sur des aspects divers, notamment organisationnels (planifier/organiser le travail, attribuer des rôles, préparer et tenir un agenda et un planning d'action) ou sur des contenus reliés à la discipline enseignée. Il ne s'agit pas forcément des réflexions métacognitives ou métalinguistiques, car la réflexion peut porter sur des aspects organisationnels ou sur le type et le contenu des activités. Les apprenants ont dans ces espaces d'interaction la possibilité de co-réfléchir, de partager des attentes, des doutes et des idées. De même, ils peuvent être sollicités par l'encadrement pédagogique, ou bien ils peuvent interagir de manière spontanée. Cependant, dans ce deuxième cas, il serait plus approprié de parler d'une activité réflexive collective ponctuelle et non pas spontanée car, bien que ces échanges n'auraient pas été induits par l'*application d'une démarche réflexive collective*, le dispositif de formation *Galapro* sollicite la réflexion par la modalité de travail proposée qui est coopérative et à distance,

sans oublier le fait que le scénario de la session prévoit l'application d'une démarche réflexive à l'aide de supports réalisés *ad hoc*.

Le deuxième constat porte sur la pratique de l'IC. Dans le dialogue intercompréhensif l'apprenant/locuteur est sollicité à appliquer des stratégies de construction du sens qui font appel à des activités métalinguistiques comme la prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés, la structure grammaticale et syntaxique. L'apprenant locuteur qui est amené à pratiquer l'IC est sollicité à produire des réflexions métacognitives et des réflexions métalinguistiques et donc la communication en IC sollicitée, elle aussi, une réflexion individuelle ou collective si l'apprenant rend public et partage avec les autres ses réflexions dans les espaces d'interaction (forum ou chat). En effet, la communication intercompréhensive qui s'instaure entre les membres des GT, et justifiée par le travail collaboratif, contribue à la co-construction des compétences et stratégies communes. Il s'agit dans ce contexte de communication et d'apprentissage d'une co-recherche et co-construction du sens, qui donne lieu à des séquences favorables à l'acquisition (De Pietro, Matthey & Py 1989).

Par conséquent, nous en déduisons que ce contexte de travail collaboratif à distance, tout comme la communication intercompréhensive, devraient encourager et solliciter cette « réflexion méta ».

Nous nous sommes alors intéressés à l'apport de cette démarche réflexive et aux modalités des réflexions faites dans les deux sessions de formation à distance et nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le contenu et le type de réflexion menée par les formés ?
- Comment solliciter et exploiter ces échanges « méta » dans une formation des formateurs à distance ?
- Quelle est l'apport à la formation de ces deux modalités de réflexion, individuelle et collective ?
- Comment combiner la modalité collective et individuelle dans la formation des formateurs à distance ?

Nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement réflexif appliqué à la formation permet de rendre plus lisible et de valoriser les différents acquis réalisés au cours de la session de formation. Compte tenu du fait que le CdR pose des questions ouvertes sur des contenus précis, nous imaginons que les réflexions des formés portent sur les acquis suivants : connaissances et compétences professionnelles, compétences langagières et savoir-être.

Pour ce qui est de la relation entre réflexion individuelle et collective, nous préconisons que dans ce contexte d'apprentissage à distance, ces deux modalités coexistent. La réflexion collective permet de renforcer le sentiment de réussite et de légitimation des apprentissages réalisés.

3. Échantillon

Notre échantillon est composé de formés qui ont participé aux deux premières sessions expérimentales de la plateforme Galapro qui ont eu lieu respectivement, la première de septembre à décembre 2009 et la deuxième de septembre à décembre 2010. Nous avons constaté que 59 formés sur 220 (136 inscrits à la session 2009 et 84 à la session 2010) ont utilisé un CdR. Notre corpus est donc composé de 59 CdR. L'analyse de ces données sera présentée dans la section suivante.

4. Méthodologie d'analyse : analyse du contenu

Nous avons appliqué une analyse du contenu car notre objectif était d'identifier et d'analyser les traces discursives contenues dans les CdR concernant les apprentissages et l'éventuel apport de la démarche réflexive au parcours de formation. Nous avons donc sélectionné et classé les énoncés du corpus selon deux thèmes : la prise de conscience des acquis réalisés au cours de la formation Galapro et les projets futurs (professionnels ou de formation) formulés par nos informateurs dans le CdR.

5. Résultats

Dans les sections suivantes nous présenterons les résultats concernant les acquis réalisés (cf. 5.1), les traces discursives indiquant l'apport de la réflexion : les qualificatifs évaluatifs (cf. 5.2), les projets futurs indiqués par les formateurs (cf. 5.3) et les modalités de réflexions identifiées (cf. 5.4).

5.1 Les acquis déclarés

Nous avons déterminé dans les CdR, les fréquences des différents types d'acquis, c'est-à-dire les indices discursifs indiquant les apprentissages réalisés par les informateurs. Les apprentissages résultant de cette analyse sont : *les compétences en langues, les compétences professionnelles, les savoir-être, les savoirs en IC et la compétence apprendre à apprendre.*

Comme il est indiqué dans le tableau 1 ci-dessous, l'analyse de notre corpus a révélé que 31 formés déclarent avoir développé des compétences en langues, 19 sujets font référence à des compétences professionnelles, 15 signalent dans leur profil personnel de nouvelles attitudes, 9 déclarent avoir appris des notions reliées à l'intercompréhension et 4 indiquent la compétence apprendre à apprendre.

Nouveaux acquis	Nombre de formés
<i>Compétences en langues</i>	31
<i>Compétences professionnelles</i>	19
<i>Savoir-être</i>	15
<i>Savoirs (sur l'IC)</i>	9
<i>Apprendre à apprendre</i>	4

Tableau 1. Nombre de formés s'exprimant sur les acquis réalisés

Nous détaillons ci-après chaque type d'acquis ainsi que le nombre de formés qui les déclarent.

En ce qui concerne *les compétences en langues*, 18 formés font référence à des *compétences de compréhension* et *d'interaction en « langues »* ou en *d'« autres langues »* :

Mi participación en Galapro me ha enseñado a acercarme a **otros lenguas** que nunca había escuchado o leído, (...) (CrMad6Ses2_ph4).

En outre, 12 (dont 6 différents des 18 formés mentionnés) font allusion à *de nouvelles stratégies de compréhension* ou *d'interaction* :

(...) he aprendido **estrategias de comparación** lingüística, **a realizar inferencias**, a extraer el **sentido más globalizado**, a **buscar alternativas** ante el obstáculo de una palabra opaca (inferir del contexto, derivar la palabra, acudir al latín como lengua madre de todas...) (CrMad6Ses2_ph4).

Et 6 formés indiquent avoir acquis de *nouvelles connaissances* en langues :

He descubierto que hay más palabras transparentes (CrMad4Ses2_ph4).

Quant aux *compétences professionnelles*, 19 formés font référence à des notions reliées à la *didactique plurilingue et interculturelle* et à *l'acquisition des pratiques pédagogiques* dont l'objectif est de sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique :

Esta experiência de formação deu-me pistas de abordagem didáctica que me **permitirão desenvolver actividades** com os meus alunos (CRAv8Ses2_ph4).

Nous avons identifié que 15 formés signalent dans leur profil personnel l'acquisition de *nouvelles attitudes* qu'ils mettent en relation avec d'autres acquis : *les capacités langagières et professionnelles, les savoirs en IC*. Notamment, le sujet It3 déclare avoir appris une nouvelle technique de compréhension des langues et en même temps il affirme savoir adopter une posture mentale qui favorise l'accès au sens des textes écrits :

ho imparato a applicare una nuova metodologia di comprensione, dinanzi ad espressioni scritte in lingue che non ho studiato nella maniera « classica » **mantenendo innanzitutto la calma, poi** procedendo ad una prima comprensione generale... in **una diversa e più costruttiva ottica mentale** (CrIt3Ses2_ph4).

Ce changement d'attitude concerne aussi la dimension professionnelle. En effet, d'après les déclarations des informateurs, leur regard sur l'enseignement des langues a changé :

Considero que todo o trabalho contribui, sobretudo, **para minha mudança d'atitude**. Por un lado, uma nova perspectiva **sobre o ensino das línguas**, por otro uma consciência mais vincada da importância do plurilinguismo para a diversidade cultural no mundo (CrAv3Ses1_ph4).

Lorsque les sujets mettent en relation les nouvelles attitudes avec les nouvelles compétences professionnelles, ils font allusion aux savoir-être du domaine de la confiance et de la motivation notamment ils se déclarent être « *plus sûr* » et « *plus motivé* » ou encore disent « *avoir moins peur* ».

Selon ces résultats sur les autoévaluations des attitudes, il semblerait que la lecture positive que les formés ont fait de leurs capacités ait engendré un sentiment de satisfaction personnelle. Cette appréciation selon Foulin et Toczek (2006) peut influencer les comportements et la motivation de l'apprenant. Nous avons retrouvé des traces de ces sentiments dans le CdR de

It3, qui exprime une plus grande confiance en soi et une certaine satisfaction à utiliser les langues :

J'ai appris à esprimere **con più** sicurezza le mie intuizioni. [...] Miglioramento delle mie abilità linguistiche di comprensione, sempre importanti dal punto di vista personale e nella vita (...) **mi ritengo davvero soddisfatta** (CrIt3Ses2_ph4).

La valorisation du sentiment de compétence personnelle est définie comme le facteur principal guidant les actions et la motivation d'une personne (Carré, 2004). Nous constatons en effet, que la confiance que le sujet It3 déclare avoir acquise dans l'interaction avec l'autre, augmente sa motivation à pratiquer l'intercompréhension dans d'autres domaines :

In tutti gli aspetti della vita quotidiana, in occasione di viaggi fuori dall'Italia, come metodo di comprensione generale (*Ibidem*).

Pour les savoirs concernant l'IC, 9 informateurs affirment avoir acquis des connaissances théoriques :

Esta experiência de formação permitiu-me obter **mais conhecimento** sobre a que é Intercompreensão, não só a nível **teórico**, mas também **enquanto falante** que viveu a experiência da Intercompreensão (CRAv8Ses2_ph4).

En ce qui concerne la compétence *apprendre à apprendre* 4 formés déclarent être capables après la formation d'apprendre les langues romanes car ils se sentent mieux outillés ou motivés à commencer ou poursuivre l'apprentissage d'une langue romane :

creo que soy capaz de sacar el provecho necesario de estos aspectos comunes para que me sea mucho más fácil el aprendizaje (CrMad5Ses2_ph4).

Después de haber participado en esta formación me siento mejor preparado para aprender otras lenguas porque... (CrMad1Ses2_Ph4).

Seulement 4 informateurs sur 59 ont indiqué un bilan négatif concernant essentiellement les compétences en langue. Ces sujets décrivent le type d'obstacle à la compréhension par le choix nominal (« *mes difficultés* », CrGre2_ph1) et par les verbes, qui ont été employés à la forme active, copulative et passive ou négative :

je **ne peux** donc **pas** jouer à l'intercompréhension (CrMad2_ph1).

Plusieurs facteurs peuvent avoir généré l'autoévaluation négative exprimée dans ces bilans ; notamment, cela peut être le résultat de **la confrontation avec un modèle standard** de performance par rapport auquel les 3 sujets jugent inadéquates leurs capacités et prestations :

Mi punto débil es, claramente, **mi falta de conocimiento y problemas de comprensión** en otras lenguas, y la **inseguridad** que se deriva de estos dos hechos. (Mad1Ses1_ph1).

L'écart entre la représentation de sa propre performance langagière et une norme standard externe peut être à l'origine d'une **insécurité linguistique formelle** (Coste 2001). La perception de soi et des capacités personnelles peut influencer le comportement et donc l'expérience d'apprentissage selon le principe de la **réciprocité causale triadique** de Bandura (Carré 2004). En effet, dans les CdR analysés, la plupart des sujets qui expriment des difficultés, le font dans les premières sections de cet outil :

j'ai peur de ne pas comprendre les consignes et les messages trop longs et trop complexes en langue 2 (CrGre1_ph0).

Les obstacles identifiés par ces 3 sujets prennent la forme de sentiments comme :

- la frustration :

une frustration : la seule langue que je ne connais pas, c'est le roumain (CrBarcSes1_ph2) ;

- la crainte : comme ci-dessus dans l'extrait CrGre1_ph0 ;
- et la perte de confiance :

Mi punto débil es, claramente mi falta de conocimiento y problemas de comprensión en otras lenguas, y la inseguridad que se deriva de estos dos hechos. (CrMad1ses1_ph1).

Nous tenons à préciser que ces bilans négatifs peuvent avoir aussi d'autres explications compte tenu de la complexité de la formation, des différents types de modalités de participation et d'intégration de cette formation qui varient

d'un groupe à l'autre, ainsi que des éventuelles difficultés techniques qui peuvent perturber la réalisation des activités.

5.2 Qualificateurs évaluatifs

Nous avons eu recours à l'analyse des qualificateurs discursifs pour vérifier s'il y a eu une progression du profil des formés. L'utilisation de ces qualificateurs que nous détaillerons plus bas dans ce texte, est selon nous l'indice de l'évolution du profil des formés car ces éléments évaluatifs signalent une évolution qualitative et quantitative des compétences.

Les éléments attestant une évolution quantitative sont :

- 6 adjectifs (*quelque, beaucoup, plus, moins, plus grand, beaucoup plus*) ;
- 6 locutions adverbiales (*un peu, beaucoup, très, plus, moins, beaucoup plus*) ;

Les éléments qualitatifs sont :

- 3 adjectifs (*autre, différent, nouveau*) ;
- 4 locutions adverbiales (*bien, très bien, mieux, de mieux en mieux*).

Nous avons attribué à chaque qualificateur une valeur qui va de 1 à 4. Chaque terme désigne une évaluation quantitative ou qualitative par rapport à l'élément précédent, sauf les indicateurs du premier niveau (*quelque, autre, un peu*). Nous avons identifié 4 niveaux (cf. tableaux 2a et 2b). Notamment pour les adjectifs quantitatifs, le terme « quelque » du premier niveau, décrit une petite quantité non bien précisée d'éléments ; « beaucoup » qui est positionné au niveau 2 de l'échelle, indique une quantité plus grande. Nous avons pris en compte aussi le degré de comparaison des adjectifs que nous avons positionné au niveau 3. En effet, la présence des comparatifs est pour nous l'indice d'une évolution de l'autoévaluation que le formé fait de son profil, car en utilisant les comparatifs, le sujet établit une comparaison avec un temps qui précède ce bilan, même si ce deuxième terme de la comparaison reste implicite.

Niveaux	Adjectifs qualificatifs
1	<i>quelque</i>
2	<i>beaucoup de</i>
3	<i>plus de</i> <i>moins de</i> <i>plus grand</i>
4	<i>beaucoup plus de</i> <i>Adjectifs au degré superlatif</i>
	Adjectifs qualificatifs
1	<i>autre</i>
2	<i>différent</i>
3	<i>nouveau</i>

Tableau 2a. Les qualificatifs : adjectifs quantitatifs et qualitatifs

Niveaux	Adverbes quantitatifs
1	<i>un peu</i>
2	<i>beaucoup/très</i>
3	<i>plus</i> <i>moins</i>
4	<i>beaucoup plus</i>
	Adverbes qualitatifs
1	<i>bien</i>
2	<i>très bien</i>
3	<i>mieux</i>
4	<i>de mieux en mieux</i>

Tableau 2b. Les qualificatifs : adverbes quantitatifs et qualitatifs

Les résultats concernant la fréquence globale de chaque qualificatif, indiquent que les marqueurs « **plus** » et « **autre** » sont les plus récurrents, car si nous additionnons le nombre de fois qu'ils ont été utilisés dans les autoévaluations, sans les distinguer selon leur fonction d'adjectif et d'adverbe, ils apparaissent au total, respectivement 20 et 16 fois ; ensuite, les termes « **nouveau** » et « **mieux** » ont été identifiés respectivement 9 fois.

En ce qui concerne les résultats sur la fréquence globale des qualificatifs par rapport aux acquis, nous avons constaté qu'ils ont été utilisés prioritairement

pour signaler de nouvelles *compétences* en langues (32), de nouvelles *attitudes* (16), pour indiquer la compétence à *apprendre à apprendre* (9), de nouvelles *compétences professionnelles* (8), et des *savoirs en IC* (6). Nous nous sommes intéressés aussi au nombre des marqueurs par niveaux (cf. tableau 3).

	Nombre de qualificatifs du niveau 1 (<i>Quelque, autre</i>)	Nombre de qualificatifs du niveau 2 (<i>Beaucoup, différent</i>)	Nombre de qualificatifs du niveau 3 (<i>Plus, nouveaux, mieux</i>)	Nombre de qualificatifs du niveau 4 (<i>Beaucoup plus, de mieux en mieux</i>)
<i>Compétences en langues</i>	9	3	17	3
<i>Savoir-être</i>	3	1	11	1
<i>Apprendre à apprendre</i>	3	0	5	1
<i>Compétences professionnelles</i>	1	0	7	0
<i>Savoir en IC</i>	1	1	4	0
<i>Totaux</i>	17	5	44	5

Tableau 3. Le nombre des qualificatifs par niveau et par acquis

Sur la base des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que le nombre le plus élevé de marqueurs appartient au 3^{ème} niveau (44) et ensuite au 1^{er} (17). Comme nous l'avons précisé plus haut dans ce texte, la présence des comparatifs indiquent une intensité plus grande dans l'expression de l'autoévaluation par rapport à l'utilisation d'un adjectif ou d'un adverbe, dans la mesure où ces éléments soulignent une progression des compétences par rapport à un temps précédant le moment de l'autoévaluation. Sur la base de cette considération et en tenant compte de ces derniers résultats, il semblerait que tous les acquis déclarés ont été identifiés par nos sujets comme des éléments qui ont enrichi leur profil personnel et professionnel.

5.3 Projets futurs

En tenant compte de la subjectivité de ces jugements car il s'agit d'autoévaluations des formés, nous avons voulu comparer ces bilans avec les projets futurs déclarés dans la dernière partie du CdR. Nous estimons en effet

que cette éventuelle correspondance entre acquis et projets pourrait renforcer la valeur et la fiabilité des autoévaluations.

L'analyse des CdR nous a amenés à constater que 19 des 59 formés déclarent des projets futurs en utilisant des verbes comme *aprofundir*, *perfeccionar*, *continuar*, *augmentar*. Ces informateurs déclarent principalement vouloir améliorer :

- les compétences langagières et professionnelles :

Depois do trabalho que realizei neste âmbito, 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 e contactar com outras estratégias e materias para implementar na sala (CRAvses2_09ph4).

- les connaissances en IC :

Dovrei potenziare ancora le mie conoscenze teoriche, letterarie, bibliografiche. Estendere in futuro lavori e progetti analoghi anche ad altri settori : nella lettura di articoli complessi, [...] (CrIt 3Ses1_ph4).

Il est intéressant de remarquer que seulement deux formés font référence à une nouvelle attitude qui les a motivés à apprendre de nouvelles langues :

Esta experiência despertou em mim uma vontade enorme em aprender novas línguas para poder comunicar mais com os outros (CrAv10Ses2).

Pour ce qui est de la compétence apprendre à apprendre, un seul informateur dans les projets futurs affirme vouloir exploiter par la suite une nouvelle capacité qui consiste à savoir comment « s'approcher des langues » :

Creo que en el futuro puedo aprovechar el hecho de que he aprendido como acercarme a textos en lenguas que no conozco, basándome en lo que une las distintas lenguas, lo que tienen en común y no lo que las diferencia (CrMad4Ses2_ph4).

5.4 Modalités de réflexion

En ce qui concerne la modalité de réflexion, les outils intégrés à la session de formation Galapro (CdR, profil langagier) prévoient une réflexion individuelle, mais comme nous l'avons précisé dans la section 3, certains

outils de communication de la formation (forum et chat) peuvent favoriser la réflexion collective.

En analysant les CdR, nous avons constaté que 18 informateurs affirment avoir fait l'expérience d'une réflexion collective principalement à partir des forums. Plus exactement, 8 de nos informateurs, se référant à la démarche réflexive appliquée durant la session de formation, valorisent les moments d'échange avec les autres (formés et formateurs) ; notamment Mad6 cite dans son CdR, la réflexion individuelle et collective qu'il aurait pratiquée :

desde la reflexión tanto individual como común, habíamos logrado un grado de conciencia sobre **el fenómeno de la convivencia de lenguas y la necesidad de una sensibilidad** (CrMad6Ses2_ph3).

Dans les déclarations de nos sujets émerge une dimension socio-affective des échanges. Il semblerait que ces réflexions collectives aient favorisé le sentiment d'appartenance à leur groupe de travail :

en paralelo, no hemos dejado de reflexionar sobre cuestiones e iban surgiendo, relacionadas o no, de preguntarnos, de curiosar, en definitiva, de pensar juntos, de compartir, por lo que creo que hemos llegado a conocernos y a comprendernos, lo que nos ha enriquecido a todos (CrMad6Ses2_ph4).

De même, cette réflexion commune (intra et inter-groupe) sur différents sujets (le contenu de la formation, les acquis réalisés et la modalité de travail) semble avoir apporté à nos formés une plus grande confiance et un sentiment de réussite :

Cada uno de nosotros comentábamos con entusiasmo el buen resultado que habíamos logrado, nos encantaba nuestro trabajo común, disfrutamos las fotos y reflexiones de los compañeros, y todos coincidíamos en que habíamos logrado un gran trabajo, (...) compartiendo la ilusión (CrMad6Ses2_ph3).

Compte tenu des déclarations faites dans leurs CdR, les réflexions collectives de ces 8 formés semblent spontanées :

estaba un poco desanimada con este trabajo y he decidido hacerlo explícitos mis sentimientos, es decir, me he decidido a contarlos en un foro (CrBarcSes1_ph0).

Nous estimons que ces réflexions peuvent être considérées comme spontanées dans la mesure où elles n'ont pas été provoquées par des consignes explicites des formateurs. Cependant, nous préférons les définir comme ponctuelles en tenant compte du fait que la session de formation Galapro se base sur une démarche coopérative et réflexive qui prévoit ces types de réflexions collectives.

6. Deuxième étape de notre analyse

Une deuxième étape de notre analyse, qui doit être encore réalisée, prévoit l'application de la même méthodologie d'analyse du contenu sur les interactions des forums afin d'identifier les traces discursives des réflexions incidentes ou sollicitées des formés, notamment les adjectifs et adverbess. En outre, un repérage automatique de ces indices discursifs, à l'aide d'un programme conçu et intégré à la plateforme, pourrait aider le formateur à intervenir et à favoriser la réflexion métalinguistique et métacognitive dans les CdR et dans les forums et harmoniser les modalités de réflexion collective et individuelle.

Conclusion

Nous sommes partis du constat que, dans la formation de formateurs Galapro, la réflexion est favorisée par le scénario pédagogique fondé sur le travail coopératif et sur la pratique de la communication intercompréhensive.

Nous avons essayé alors de répondre à quelques questions sur la démarche réflexive intégrée à la formation, concernant d'une part, le contenu et les modalités de la réflexion réalisées par les formés (individuelle et collective) et d'autre part, l'apport de ces deux modalités de réflexion à la formation. Nous résumons les résultats obtenus.

En ce qui concerne les contenus de la réflexion, les acquis qui sont apparus dans les discours tenus dans les CdR par les formés à l'issue de l'analyse du corpus sont : les compétences en langues, les compétences professionnelles, les savoir-être, les savoirs en IC et la compétence apprendre à apprendre.

Pour ce qui est des modalités de réflexion et de leur apport, l'analyse des données a mis en évidence qu'une partie des sujets évoque la modalité de réflexion collective comme une condition propice à la construction des connaissances et à la valorisation des acquis réalisés. Ils affirment avoir interagi sur la plateforme en partageant avec les autres (formés et formateurs)

leur vécu et leur ressenti, sur des questions concernant la/les langue/s, la compréhension, et l'apprentissage ainsi que les modalités de travail. De même, nous avons trouvé des traces, dans les discours des informateurs contenus dans le CdR, d'une évolution des compétences. Nous avons en effet, identifié des qualificatifs évaluatifs qui montrent un accroissement des compétences dû à cette réflexion individuelle. Nous sommes conscients, cependant, qu'il s'agit d'une représentation de l'expérience vécue et d'un bilan subjectif sur lequel a pesé probablement la présence du formateur car souvent celui-ci consultait le CdR.

Bien que notre analyse n'ait pas l'objectif d'évaluer l'accompagnement réflexif appliqué aux formations prises en compte, ni celui de préconiser un modèle de démarche réflexive, nous voulions attirer l'attention sur le rapport entre les deux modalités de réflexion (individuelle et collective). Il serait intéressant d'identifier les apports mutuels, les différences, les effets et les retombées que l'application systématique de ces deux types de réflexions aurait sur la formation. De même, nous pensons que l'utilisation dans ce type de plateforme de formation, d'outils informatiques qui identifient les traces discursives de la réflexion, aiderait les formateurs à stimuler la réflexion et harmoniser la modalité collective (dans les forums) et individuelle (dans le CdR).

Bibliographie

- BLIN, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. In : T. Chanier & M. Pothier (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues*. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 110. 215-226.
- CAMILLERI, G. (2002). Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant. In : G. Camilleri (dir.), *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. (pp.41-46). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CARRE, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? In : *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, au tour de l'œuvre de Albert Bandura*. (pp.9-50). Paris : Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique, L'École valdôtaine, Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea, 54. 10-18.

- COSTE, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In : D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-189). AUF et Union Latine : Paris. Disponible sur <http://dpe.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>.
- DAY, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12. 40-54.
- FOULIN, J.-N. & TOCZEK, M. C. (2006). Psychologie de l'enseignement. *Education* 128, 318. Paris : Armand Colin.
- MEISSNER, F.-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. *Synergies Europe*, n°5, *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*. 25-32
- JAMET, M.C. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? In : H. Giaufret Colombani, M. Prandi & M. Rossi (Eds.), *PUBLIF@RUM*, Autour de la définition, n° 11. 100-110.
- MATTHEY, M. (n.d.). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-614.pdf> consulté le 12 décembre 2009.