

Compétences plurielles dans la formation de formateurs et approche réflexive

Yasmin PISHVA

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

yasmin.pishva@u-grenoble3.fr

RESUME

Dans le cadre de la formation de formateurs à la didactique du plurilinguisme *via* l'intercompréhension de la plateforme Galapro, nous nous sommes intéressée à l'évolution du profil des compétences professionnelles et à l'apport de la démarche réflexive. Pour ce faire, nous avons analysé les discours auto-évaluatifs des participants qui ont été sollicités à travers l'application d'une démarche réflexive intégrée à la formation Galapro à l'aide d'un support conçu ad hoc : le cahier de réflexion.

RIASSUNTO.

Competenze plurali nella formazione di formatori e approccio riflessivo

Nel quadro della formazione di formatori alla didattica plurilingue *via* l'intercomprensione proposta nelle sessioni di formazione della piattaforma Galapro, ci siamo interessati all'evoluzione del profilo di competenze professionali e all'apporto dell'approccio riflessivo. Per tale ragione, abbiamo analizzato i discorsi autovalutativi dei partecipanti che sono stati sollecitati dall'applicazione di un approccio riflessivo integrato alla formazione Galapro attraverso un supporto concepito ad hoc : le "cahier de réflexion".

MOTS-CLES : compétences professionnelles, formation de formateurs, approche réflexive.

PAROLE CHIAVE : competenze professionali, formazione di formatori, approccio riflessivo.

Introduction

Les notions introduites par la didactique plurilingue, comme le concept de compétence plurilingue et interculturelle, se prêtent à des interprétations diverses et donnent lieu à des pratiques pédagogiques variées. Par conséquent, dans le cadre de la formation de formateurs l'appropriation de ces notions si complexes, demande le recours à des approches, notamment la démarche réflexive, qui favorisent la compréhension et l'expérimentation de ces notions.

Nous nous sommes donc intéressée à l'apport de l'approche réflexive à l'évolution des représentations du profil de compétences des enseignants, car nous considérons que dans la formation des formateurs, cette démarche auto-évaluative favorise la conscientisation des acquis et amplifie les bienfaits de l'intercompréhension qui représente une voie d'accès à la didactique du plurilinguisme.

C'est pourquoi, à partir de l'analyse des auto-évaluations des formés (terme employé pour définir les participants à une session Galapro) de deux sessions de formation Galapro contenues dans les bilans finaux des cahiers de réflexion, nous avons essayé d'identifier les

traces discursives des aspects réflexifs se référant aux acquis et aux apports éventuels de la démarche réflexive intégrée à la formation.

1. Le dispositif de formation et la démarche réflexive

1.1 Caractéristiques de la session de formation Galapro

La plateforme Galapro propose une formation théorique et pratique sur la didactique de l'intercompréhension destinée à un public varié (enseignants, futurs enseignants, formateurs, concepteurs, responsables) à travers l'expérience de pratique de l'intercompréhension (désormais IC) en langues romanes : catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain.

L'expérience de formation en IC et de communication intercompréhensive permet aux formés de développer des compétences professionnelles en didactique de l'IC ainsi que des habiletés et des compétences plurielles dans les langues romanes avec lesquelles ils entrent en contact lors d'une session de formation. Les formés bénéficient aussi d'un accompagnement réflexif à travers des outils de communication synchrone et asynchrone comme les forums, le courriel électronique et aussi à travers un outil conçu ad hoc, le cahier de réflexion, outil que nous avons choisi pour analyser les réflexions des formés et que nous présenterons plus bas dans ce texte (cf. 1.2).

La formation propose un scénario chronologique articulé en 5 phases visant 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). Dans chaque phase, les formés sont amenés à réaliser des activités spécifiques :

- Lors de la phase préliminaire, les formés sont regroupés en Groupes Institutionnels (GI), groupe qui identifie leur rattachement à une université ou à une institution. Au cours de cette phase, ils apprennent à utiliser les différentes fonctionnalités de la plateforme de formation, rédigent leur profil personnel et professionnel et ils peuvent, s'ils le souhaitent, approfondir des notions liées à l'IC.

- Durant la phase 1, ils participent aux débats proposés dans les forums. À la fin de cette phase chaque formé doit choisir une thématique concernant l'IC et s'inscrire dans le Groupe de Travail (GT) qui développera ce sujet.

- Au cours de la phase 2, chaque GT organise le plan de travail pour la réalisation du produit final (séquence didactique, plan/activités de formation, proto-article...). Les formés peuvent approfondir le 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 plateforme Galapro, cataloguées par thème (par exemple sur les interactions plurilingues, la biographie langagière, etc.).

- Le travail de la phase 3 est dédié à la réalisation du produit final.

- Lors de la dernière phase les formés doivent effectuer une hétéro et co-évaluation du fonctionnement des Groupes de Travail (GT) et du produit final. L'encadrement pédagogique valide les produits finaux et les publie sur le site de la plateforme Galapro.

1.2 Description d'un outil intégrant une démarche réflexive à la formation Galapro : le cahier de réflexion

Nous avons analysé l'outil « cahier de réflexion » (désormais CdR) qui est proposé au formé durant chaque phase. L'objectif de cet outil est de favoriser la (auto)réflexion à différents moments de la session de formation et sur des contenus divers, notamment sur :

- les connaissances et expériences préalables en IC,
- les activités réalisées au cours de la formation,
- les acquis réalisés à la fin de la session,
- les projets futurs.

Le CdR est organisé en cinq parties que nous décrivons ci-dessous :

- la première partie propose un bilan initial sur les pré-acquis et une réflexion sur les objectifs que les formés souhaitent poursuivre au cours de la formation Galapro,
- les trois parties qui suivent sont identiques et accompagnent les formés dans les trois phases successives du scénario de la plateforme Galapro. Les questions suggèrent aux formés de réfléchir sur le choix des activités et sur leur participation,
- dans la dernière partie, les formés rédigent un bilan final des acquis réalisés au cours de la session Galapro et une réflexion sur d'éventuels projets de réinvestissement ou d'approfondissement des apprentissages.

La réflexion proposée dans le CdR est de type rétrospective et prospective. Pour le premier type, elle est appliquée au profil des compétences préalables avec l'objectif de valoriser les acquis déjà existants afin de favoriser l'ancrage des nouveaux apprentissages. Cette réflexion rétrospective, en effet, amène le formé à réfléchir sur les compétences préexistantes qu'il peut mobiliser par la suite de manière consciente lors des interactions en intercompréhension dans le contexte plurilingue de la plateforme Galapro. Cette réflexion est sollicitée dans les trois parties du CdR lorsqu'il est demandé de réfléchir sur la participation aux activités des phases de la session de formation, pour solliciter ainsi un ajustement éventuel des actions et de choix effectués. Et enfin, cette lecture rétrospective est sollicitée lors du bilan final des acquis réalisés grâce à la formation afin de favoriser l'émergence des différents types d'apprentissages (professionnels, langagiers, stratégiques, personnels) et de les valoriser. La réflexion prospective concerne les actions futures et elle est proposée aux formés dans la dernière section du CdR dans l'objectif de les inciter à réinvestir les acquis réalisés dans d'autres expériences de formation ou d'action professionnelles, dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

2. Constats et hypothèses

Notre étude prend appui sur deux constats concernant d'une part, la pratique de l'IC et, d'autre part, la démarche réflexive. Premièrement, dans le cadre de la formation de formateurs, comme certaines études (Andrade et al., 2009 ; Andrade & Pinho, 2010) le soulignent, la pratique de l'intercompréhension permet aux enseignants de faire une expérience concrète d'application de la compétence plurilingue. Ces chercheurs, en effet, mettent en évidence que cette pratique de l'IC conduit les enseignants à réexaminer leur

bagage de compétences et au besoin à réorienter leur profil pour l'adapter aux modalités plurielles d'enseignement-apprentissage des langues qu'ils ont connues et pratiquées à travers l'IC. L'expérience de l'IC pourrait amener les enseignants à percevoir la valeur et les enjeux d'une communication plurielle et à comprendre le caractère polyphonique (Andrade et al., 2009) de la formation linguistico-communicative dans la perspective de l'approche plurilingue. Ce cheminement de conscientisation, déterminé par l'IC dans sa dimension transformative (Andrade & Pinho, 2010) et qui semble nécessaire à la formation des professionnels à la didactique du plurilinguisme, pourrait être amplifié par l'intégration de la démarche réflexive.

Dans la formation des enseignants, l'approche réflexive, thème sur lequel porte notre deuxième constat, a été intégrée initialement dans la formation de formateurs (Dewey, 1938 ; Zay, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Day, 2001) dans l'objectif de construire une didactique professionnalisante qui articule formation disciplinaire et formation pratique. Certains spécialistes (Perrenoud, 1996) ont mis en évidence que le bagage de savoirs pratiques est forgé à travers l'expérience, « *construits par l'enseignant lui-même [...] transformés et construits à travers l'expérience* » et représente « *un ensemble de représentations et théories personnelles* » (Charlier, 1996) qui appartiennent à la pratique et sont appliquées de manière plus au moins consciente. Sous cette perspective, l'action est génératrice de savoirs qui sont propres à l'agir. Le recours à une approche réflexive, dans le cadre de la formation de formateurs et de toute autre formation professionnalisante, peut favoriser alors l'émergence de ces connaissances « *implicites* » (Schön, 1998), ou « *connaissances-en-actes* » (Vergnaud, 1996) pour permettre au professionnel de les réutiliser ultérieurement à bon escient et d'ajuster son action en fonction des besoins contextuels en favorisant la mobilisation des connaissances acquises au préalable. Nous partons du principe que toute démarche pédagogique devrait tenir compte des acquis antérieurs des apprenants pour en faire un appui pédagogique (Cyr, 1996). C'est pourquoi, dans la formation de formateurs à l'approche plurilingue basée sur l'expérience pratique de communication plurielle telle que l'IC, il nous semble encore plus important qu'il y ait recours à une approche réflexive car cette démarche permet d'une part, la prise en compte des compétences préalables et, d'autre part, la conscientisation et la valorisation de nouveaux apprentissages hétérogènes (langagiers, culturels, cognitifs, etc.) et composites qui se développent à travers la pratique intercompréhensive. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que la pratique de l'IC permet aux formés de développer des acquis variés et hétérogènes réalisés au cours de la session de formation et que l'accompagnement réflexif favorise une plus grande lisibilité et valorisation de ces apprentissages. Cette pratique réfléchie permet en effet aux formés de se rendre compte de la variété d'éléments qui sont mobilisés dans l'apprentissage et dans la communication plurilingue qu'ils ont eux-mêmes expérimenté lors de la formation Galapro.

3. Echantillon et dépouillement

Notre échantillon est composé des formés qui ont participé aux deux premières sessions expérimentales de la plateforme Galapro qui ont eu lieu respectivement, de septembre à décembre 2009 la première, et de septembre à décembre 2010 la deuxième.

La première session expérimentale compte 184 inscrits regroupés en 8 GI, nous avons considéré comme critère de participation l'inscription au GT. En effet, nous avons compté alors 111 inscrits (27 formateurs et 84 formés), qui, au cours de la deuxième phase se sont distribués en 4 GT. La deuxième session de novembre à décembre 2010, a inclus 170 inscrits regroupés en 9 GI ; 158 dont 22 formateurs et 136 formés, se sont regroupés ensuite en 8 GT. Comme le tableau ci-dessous le montre (cf. tableau n° 1), notre corpus est composé de 55 cahiers de réflexion dont 36 ont été remplis entièrement.

De même, le nombre de formés est égal à 60 car un des 21 cahiers de réflexion de la session de 2009 a été proposé comme forum auquel ont participé 6 formés.

Tableau n° 1 : nombre de formés et de cahiers de réflexion par session.

Sessions de formation Galapro	Nombre de formés inscrits	Nombre de formés qui ont utilisé un CdR	Nombre de cahiers de réflexion	Nombre de cahiers de réflexion remplis entièrement
Session septembre décembre 2009	84	26	21	16
Session septembre décembre 2010	136	34	34	20
Totaux	220	60	55	36

4. Méthodologie d'analyse

Nous avons appliqué une analyse de contenu (Blanchet, 2000) à notre corpus afin d'identifier les traces discursives qui confirment ou contestent notre hypothèse sur l'apport de la démarche réflexive appliquée à la formation de formateurs Galapro. Nous avons, d'abord, procédé à une première lecture du corpus pour repérer les indices discursifs reliés aux nouveaux acquis. Ensuite, nous avons fait appel à l'analyse des co-occurrences (Bardin, 2007) qui se base sur l'identification de la présence simultanée de deux ou plusieurs éléments dans une même unité de contexte. Plus exactement, nous nous sommes intéressée à l'analyse des co-occurrences des verbes indiquant une prise de conscience des acquis déclarés par les sujets. Cette technique lancée par Peter Baldwin et inspirée de la théorie de l'association de Sigmund Freud et de l'utilisation de l'informatique dans l'analyse de contenu (Negura, 2006), repose sur l'idée que la présence simultanée de plusieurs éléments dans une même unité (item) constitue un indice d'une relation entre ces éléments. Dans ce type de traitement des données, il a donc été question, non plus seulement de repérer la présence d'un terme, dans notre analyse concernant un nouveau apprentissage, mais aussi d'identifier les co-occurrences dans le même contexte d'un terme indiquant un nouveau acquis et d'un verbe qui exprime une

prise de conscience. Ce verbe représente la trace discursive explicite de la prise de conscience de la part du sujet des acquis réalisés au cours de la session de formation Galapro à laquelle il a participé.

Pour identifier les indices, nous avons utilisé une terminologie caractéristique d'une analyse évaluative (Bardin, 2007) :

- les *objets d'attitude* sur lesquels porte le jugement ; il s'agit normalement de pronoms ou noms propres et des termes indiquant les nouveaux acquis ;
- les *termes évaluatifs* ou *qualificateurs évaluatifs* à signification commune qui ont la fonction de commentaires des thèmes et qui qualifient les objets d'attitude ;
- les *verbes* et *locutions verbales* qui expriment une prise de conscience (« *je pense que* », « *j'ai pris conscience que* », etc.).

5. Résultats

Dans les sections suivantes nous présenterons les résultats concernant les acquis déclarés par les formés.

5.1 Les acquis déclarés

Dans les bilans finaux, les sujets ont déclaré différents acquis qui, dans notre analyse de contenu, ont été indiqués comme *objets d'attitude*. Avant de présenter les résultats, nous décrirons les 5 types d'acquis qui ont été identifiés après une première lecture du corpus : *compétences langagières, compétences professionnelles, compétences personnelles, savoirs sur l'intercompréhension, capacité d'apprendre à apprendre*.

Nous avons considéré comme compétence en langue toutes les déclarations des formés indiquant une capacité de compréhension, de production, d'interaction écrite ou orale ainsi que les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques et compétence sociolinguistique) (CECR, 2001) dans une perspective monolingue et plurilingue (CARAP, 2012). Pour ce qui est de la capacité d'apprendre à apprendre, nous avons choisi la définition de Holec (Holec, 1991), qui la décrit comme l'habileté à identifier des actes d'apprentissage (en termes d'objectifs et de contenus) en fonction de ses propres besoins, à être en mesure d'organiser l'accomplissement de ces actions et de les évaluer.

En ce qui concerne les compétences personnelles, en prenant appui sur le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, 2012) et sur le Cadre européen de référence pour les langues (CECR, 2001), nous avons considéré les facteurs affectifs (Oxford, 2011), les attitudes et les croyances qui peuvent entrer en jeu dans la communication en langue ou dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. Nous avons identifié aussi d'autres facteurs personnels comme le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 ; Carré, 2004) ainsi que la conscience sociale, la maîtrise de soi (Goleman, 1995) et la capacité de participation aux nouvelles expériences (Estrada, 2009). Les compétences professionnelles concernent les connaissances didactiques et méthodologiques dans une seule langue ou « *à orientation plurilingue et interculturelle* » (CECR, 2001 : 9). Nous avons considéré aussi comme type

d'apprentissage les connaissances en IC, à savoir toutes les connaissances déclaratives concernant l'IC.

Pour ce qui est des résultats, comme il est indiqué dans le tableau n° 2 ci-dessous, 34 formés sur les 36 qui ont rédigé entièrement un CdR (cf. tableau n° 1), indiquent différentes compétences en tant que nouveaux acquis réalisés au cours de la session de formation. Notre analyse a révélé que 28 formés déclarent avoir développé des compétences en langues, 19 font référence à des compétences professionnelles, 14 signalent dans leur profil personnel de nouvelles attitudes, 9 sujets affirment avoir appris des notions liées à l'intercompréhension et 4 autres déclarent des acquis concernant la capacité d'apprendre à apprendre.

Tableau n° 2 : nombre de formés s'exprimant sur les acquis réalisés

Nouveaux acquis (objets d'attitude)	Nombre de formés
Compétences en langues	28
Compétences professionnelles	19
Compétences personnelles	14
Savoirs sur l'IC	9
Capacité d'apprendre à apprendre	4
<i>Nombre total de formés indiquant un acquis</i>	34

Pour ce qui est des compétences langagières, la majorité des sujets affirment avoir développé des compétences de compréhension ou d'interaction en langues (19 formés) et de nouvelles stratégies de compréhension et d'interaction (9 formés). Les langues sont indiquées de manière générale avec les termes « *autres langues* » ou « *langues romanes* ». De même, à partir de l'analyse de leurs discours, il semblerait que la perception des liens interlinguistiques entre les langues parentes infléchisse la mise en œuvre des stratégies. En effet, les sujets reconnaissent avoir acquis des stratégies de compréhension, montrant ainsi, d'une part, avoir identifié les procédés intercompréhensifs expérimentés au cours de la session Galapro et, d'autre part, être capables de s'auto-évaluer. Il s'agit par exemple des stratégies générales, comme le repérage des mots clés ou du sens global du texte :

« Veo que puedo comprender más de lo que me imaginaba, basándome en lo similar de las estructuras, identificando palabras transparentes, centrándome en palabras claves y lo más importante del texto »
(CrMad4Ses2_ph4).

Ou bien, des stratégies plus spécifiques à l'intercompréhension, comme l'exploitation de la proximité interlinguistique et l'inférence :

« He aprendido a hacer inferencias por el contexto, a buscar similitudes con lenguas o simplemente con léxico que conozco, a pensar que puedo entender a otras personas aunque no hablamos la misma lengua »
(CrMad3Ses2_ph4).

La compréhension des langues romanes et la perception de leur accessibilité semble avoir une influence aussi sur les opérations acquisitionnelles. Notamment, Mad8 se félicite d'être

désormais capable de comprendre l'italien mais surtout d'avoir découvert une autre manière d'apprendre les langues :

« Pero me alegre ver que soy capaz de entender italiano más o menos sin haber aprendido ningún vocabulario o ninguna regla de gramática »
(CrMad8Ses2_ph4).

Mad8 affirme dans l'extrait ci-dessus, qu'il a pris conscience d'être capable de comprendre les langues qu'il n'a jamais étudiées. En effet, il s'agit d'une prise de conscience car il déclare constater d'être en mesure de comprendre et non pas d'avoir appris à comprendre. Cette conscientisation concernant la facilité d'accès au sens l'amène à valoriser une autre manière de s'approcher des langues, qui ne s'appuie pas sur le recours à l'apprentissage du lexique ou de la grammaire.

De même, 15 sujets affirment dans leur bilan final avoir évolué d'un point de vue personnel. Nous avons remarqué que les sujets s'expriment sur ces nouveaux acquis en les associant à d'autres compétences. En effet, ils ne se limitent pas à indiquer un changement d'attitude mais ils mentionnent cette évolution en se référant notamment aux capacités langagières et professionnelles acquises. Comme l'exemple suivant le montre, le sujet It3 déclare avoir appris une nouvelle méthodologie pour comprendre les langues et en même temps, il affirme savoir adopter une posture mentale qui favorise l'accès au sens des textes écrits :

« 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).

En outre, les sujets font allusion à des compétences personnelles du domaine de la conscience de soi et de la maîtrise de soi lorsqu'il s'agit de déclarer de nouvelles compétences pédagogiques ou en langues, notamment avec la locution « être plus sûr » ou par la négation du contraire « avoir moins peur ». Comme Foulin et Toczeck (2006) le soulignent, l'interprétation cognitive que l'individu fait de ses capacités influence les comportements et la motivation de l'apprenant. Gre6, par exemple, dans le bilan final de l'expérience de formation Galapro déclare être plus confiant et motivé à apprendre et utiliser les langues :

« Presumo que tengo menos temores para interactuar con hablantes de otras lenguas. Estoy muy motivada por el aprendizaje de otras lenguas romances y de hecho comienzo con el portugués en las próximas semanas »
(CrGre6Ses2_ph4).

Certains sujets affirment dans leurs discours que ce changement d'attitude concerne aussi la dimension professionnelle ; comme l'extrait ci-dessous le montre, leur regard sur l'enseignement des langues a changé :

« Considero que todo o trabalho contribui, sobretudo, para minha mudança d'atitude. Por um lado, uma nova perspectiva sobre o ensino das línguas, por outro uma consciência mais vincada da importância do plurilinguismo para a diversidade cultural no mundo » (CrAv2Ses1_ph4).

L'analyse des discours des sujets contenus dans les CdR a mis en évidence que 19 d'entre eux affirment que l'expérience de la session Galapro a enrichi leur formation professionnelle, car, comme ils le déclarent, ils ont pu développer de nouvelles compétences professionnelles :

« Esta experiência foi, sem dúvida, muito enriquecedora para a minha actividade profissional » (CrAv6Ses1_ph4).

En effet, la plupart de ces formés (11 sur 19 sujets) soulignent que cette formation leur a permis de connaître de nouvelles « pistes » d'enseignement. Cette expérience a favorisé le développement des pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant d'intégrer l'approche intercompréhensive aux activités de classe :

« [...] concludo ter adquirido competências, a nível da prática pedagógica, que permitem futuramente implementar e orientar a implementação de projectos didácticos que visem a multidimensionalidade do conceito de intrecompreensão » (CrAv1Ses1_ph4).

Le reste des sujets (8 sur 19) déclarent de manière générale avoir découvert une nouvelle perspective de l'enseignement des langues :

« Durante esta formação, penso ter ganho uma outra perspectiva sobre o ensino das línguas » (CrGT7Ses1_ph4).

En ce qui concerne les savoirs sur l'IC, 9 formés sur 34 s'expriment sur cet apprentissage. Certains sujets utilisent le verbe « *comprendre* » ou « *découvrir* » et d'autres déclarent avoir « *approfondi* » la notion d'IC. Les formés font allusion principalement à l'IC comme capacité langagière de compréhension d'une langue inconnue et aussi comme un mode de communication qu'ils ont pu pratiquer au cours de la session, notamment :

« Intercomprensión es para mí ahora la vía de conocimiento y comunicación humano más justa y ventajosa para el enriquecimiento personal de todos los implicados; es la forma de conocer de primera mano a los demás, comunicándose con ellos realmente » (CrMad6Ses2_ph4).

Quant à la capacité d'apprendre à apprendre, nous avons identifié un nombre réduit de formés (4) qui affirment être conscients de leur culture d'apprentissage (Holec, 1991), de leur profil d'apprenant-locuteur. Plus exactement, deux sujets déclarent se sentir plus capables et préparés à apprendre les langues grâce à la formation et cela rejaillit sur un nouveau sentiment de confiance en soi :

« Después de haber participado en esta formación me siento mejor preparado para aprender otras lenguas románicas porque veo más similitudes entre ellas que antes » (CrMad4Ses2_ph4).

Les deux autres expriment dans leurs discours un changement d'attitude envers la culture d'apprentissage et leurs représentations des langues (Holec, 1991) :

« En efecto creo que las lenguas románicas comparten rasgos comunes a mi idioma, y si he podido establecer una comprensión mínima de al menos una lengua, ya me doy por satisfecha, y esto me anima a seguir aprendiendo más lenguas pues parece ser que no es imposible conquistar otras cumbres »
(CrMad2Ses2_ph4).

Ces 4 formés dans leurs CdR en effet, font référence à l'apprentissage des langues comme à un exercice difficile et complexe mais ils affirment que leurs anciennes représentations des processus d'apprentissage ont changé *« se me ha caído el mito antiguo »* *« no es imposible conquistar otras cumbres »* et qu'ils se sentent capables de modifier leur manière d'apprendre les langues.

5.2 Analyse des co-occurrences

Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, nous nous sommes intéressée à l'analyse des co-occurrences entre les termes indiquant les acquis et les verbes de conscientisation, notamment *« je me rends compte que, creo que, j'ai découvert »*. Nous avons ainsi voulu identifier les traces discursives de la prise de conscience de l'évolution du profil des compétences des formés. Pour ce faire, nous avons sélectionné et analysé les items contenant les co-occurrences entre ces verbes et les objets d'attitudes (les compétences en langues, les compétences professionnelles, les compétences personnelles, la capacité d'apprendre à apprendre et les savoirs en IC), comme l'exemple suivant le montre : *« Sinto que melhorei (verbe) ao nível da organização e planificação de trabalho (objet d'attitude) »*. Nous avons choisi de prendre en compte aussi d'autres connecteurs verbaux notamment *« améliorer, apprendre, voir et résulter »*, quand ils sont utilisés pour signaler l'acquisition de nouveaux apprentissages car dans ce cas, selon nous, ces verbes indiquent une évolution des compétences du formé. La deuxième et troisième colonnes du tableau ci-dessous (cf. tableau n° 3) montrent la fréquence des verbes. Dans la quatrième colonne est indiqué le nombre des sujets ayant recours à un verbe de conscientisation pour indiquer un nouvel apprentissage.

Tableau n° 3 : nombre des co-occurrences entre les objets d'attitude et les verbes ou locutions adverbiales

Objets d'attitude	Co-occurrences entre objets d'attitude et verbes ou locutions verbales		Nombre de formés utilisant un verbe de conscientisation
	Items avec verbes indiquant une prise de conscience	Autres verbes	
Compétences en langues	15	+ 10	10
Compétences personnelles	10	+ 3	9
Compétences professionnelles	9	0	9
Savoirs sur l'IC	7	+ 1	6
Capacité d'apprendre à apprendre	3		3
Totaux	44	14	
	58		

Dans les 55 CdR de deux sessions de formation Galapro, nous avons repéré 58 items contenant des co-occurrences et appartenant à 19 formés. Nous avons observé que le nombre le plus élevé d'énoncés contenant un verbe de conscientisation se réfère aux compétences langagières (15 items), ensuite aux compétences personnelles (10 items), aux compétences professionnelles (9 items) et aux connaissances en IC (7 items) et finalement à la capacité d'apprendre à apprendre (3 items). Nous présenterons quelques résultats plus en détail dans les paragraphes suivants.

En ce qui concerne les nouvelles compétences en langue (plus exactement les habiletés de compréhension et d'interaction), les formés utilisent des verbes et locutions verbales comme : « *creo que, tenho a sensação, comprendi, fez-me recordar, levou-me a tomar consciência, me siento mejor, je me rends compte, presumo que, he descubierto considero que, todavia reflecti melhor e constatei* ». Certains sujets font appel à d'autres verbes comme « *améliorer* » et « *apprendre* » pour annoncer l'intégration de nouveaux acquis dans leur bagage de compétences déjà existant :

« *He aprendido a trabajar con personas que se encuentran a muchos kilómetros de donde yo estoy* » (CrMad2Ses2_ph4).

Comme le tableau le montre (cf. tableau n° 3), 9 formés utilisent un verbe de prise de conscience et ils utilisent des locutions comme « *me sinto, penso que, me he dado cuenta de que, hoy me siento, presumo que, creio que, j'ai découvert, considero que* » pour indiquer un changement personnel. Les facteurs personnels évoqués, que nous avons décrits dans la section précédente (cf. 5.1), se réfèrent aux sentiments de confiance, d'empathie et d'ouverture envers les autres.

Quant aux acquis reliés au concept de l'IC, 5 sujets sur 6 déclarent de nouveaux savoirs à travers un verbe exprimant une conscientisation : « *tomei consciência, creo que, hoy me siento, comprendi, considero que* ». Deux locutions verbales font explicitement référence à la réflexion menée au cours de la formation : « *penso que após reflexao* », « *he podido reflexionar sobre* ».

Dans l'analyse des co-occurrences nous avons voulu comparer le nombre des formés qui déclarent de nouveaux apprentissages, avec le nombre de ceux qui, pour le faire, utilisent des verbes de conscientisation, reportés dans la deuxième colonne du tableau ci-dessous (tableau n° 4).

Tableau n° 4 : majorité relative de l'utilisation des verbes ou locutions verbales

Nouveaux acquis	Nombre de formés s'exprimant sur les acquis	Nombre de formés utilisant un verbe de conscientisation	Majorité relative
Compétences professionnelles	19	9	47%
Savoirs sur l'IC	9	6	66%
Compétences personnelles	14	9	64%
Compétences en langues	28	10	35%
Capacité d'apprendre à apprendre	4	3	75%

Cette analyse a mis en exergue une utilisation inégale des verbes de conscientisation. En effet, en tenant compte de ce calcul (cf. quatrième colonne du tableau n° 7), nous constatons que le classement des co-occurrences est inversé, car 75 % des sujets se référant à la capacité d'apprendre à apprendre ont recours à des verbes de conscientisation. Nous sommes consciente du fait que cette dernière compétence propose un nombre très réduit d'items par rapport aux autres compétences, pour cette raison nous avons analysé les autres acquis. Nous avons constaté alors que 66% des formés utilisent un verbe de prise de conscience pour indiquer les savoirs en IC et 64% pour signaler de nouvelles attitudes. Dans ce classement, seulement 47% indiquent des compétences professionnelles et 35% annoncent de nouvelles habiletés en langues.

6. Conclusion

L'analyse qualitative des discours, nous a permis d'identifier les indices des acquis variés et pluriels que les sujets ont déclarés dans le bilan final. L'étude a montré que si la majorité a identifié des compétences professionnelles et des compétences en langues, un nombre important de sujets ont déclaré une évolution appartenant plutôt à la sphère personnelle, comme par exemple, le fait d'avoir acquis de nouvelles attitudes envers les langues, plus exactement un déconditionnement dans l'utilisation et l'apprentissage des langues ressenties plus proches et accessibles grâce à l'expérience avec l'IC. En effet, d'après l'analyse des discours, cette transformation semble avoir été favorisée par la pratique de l'IC. Notamment, certains sujets affirment avoir désormais acquis une « *attitude intercompréhensive* » ainsi qu'une capacité d'intercompréhension « *ormai intercomprendo al volo* ». Dans une communication intercompréhensive, en faisant l'effort de comprendre l'autre et de se faire comprendre, l'apprenant-usager fait appel à des stratégies, comme l'inférence et le transfert. Par conséquent, ce type de communication peut mettre en question la représentation de la notion d'accès et de maîtrise des langues et donc, elle peut conduire l'apprenant à un changement d'attitude envers l'apprentissage d'une langue et l'image de soi comme apprenant-usager. De même, la pratique de l'IC mobilise des facteurs personnels comme la capacité d'adaptation à l'autre, la gestion des relations qui normalement sont mobilisées dans toutes les interactions, mais ces éléments semblent encore plus déterminants dans une pratique de communication plurielle telle que l'IC. Donc, les réflexions des sujets révèlent que les formés ont pris acte des processus de construction de sens et d'apprentissage dans une perspective plurielle, ainsi que des postures comportementales favorisant ces processus (Meissner, 2008). Les résultats sur les co-occurrences nous ont montré que les sujets reconnaissent avoir acquis en majorité des compétences langagières (28 formés) et des compétences professionnelles (19 formés), mais la majorité relative de co-occurrences révèle que les sujets utilisent plus des verbes de prise de conscience pour indiquer les compétences personnelles et la capacité d'apprendre à apprendre. Il semblerait que la conscientisation du changement de leur profil de compétences est donc plus manifeste dans leur discours pour ces autres types d'acquis. Les raisons qui expliquent ce résultat peuvent être multiples mais nous croyons que, probablement, ces verbes qui expriment une prise de distance, sont plus utilisés pour identifier des compétences que les formés ne s'attendaient pas à acquérir, par exemple

celles appartenant à une dimension personnelle comme une plus grande confiance en soi dans l'utilisation des compétences en langues.

En conclusion, en tenant compte du nombre réduit des données, nous tenons à souligner que cette étude ne prétend pas être exhaustive mais propose des pistes d'étude sur l'apport de l'approche réflexive à la construction et à la valorisation du profil professionnel des enseignants qui se forment à la didactique plurilingue. Sur la base des résultats obtenus, nous pouvons conclure que l'expérience de pratique de l'IC et de l'accompagnement réflexif semblent avoir permis à la quasi-totalité des sujets qui ont rempli entièrement leur cahier de réflexion, de prendre conscience à des degrés divers des acquis professionnels, langagiers, personnels et stratégiques, notamment, l'accessibilité des langues romanes, la portée effective de leur potentiel cognitif et, par la même occasion, de la validité des efforts investis et de l'engagement personnel.

Références bibliographiques

- Andrade, A. I., Bastos, M., Martins F., & Pinho, A. S. (2009). Dos projectos às práticas : cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In Ma H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Sere & C. Vela (Eds.), *A intercompreensão em Línguas Romanicas : conceitos, práticas, formação* (pp. 300 - 315). Aveiro: Oficina Digital.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão ». In Ma H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (pp. 41- 61). Aveiro Oficina Digital.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenus*. Paris : Presses Universitaires de France(PUF).
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presse Universitaires de Rennes (PUR).
- Candelier, M., Camilleri -Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Schoder-Sura, A., & Noguero, A. (2012). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l'Europe. En ligne http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf, consulté le 15 janvier 2012
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs* 5, 9-50. En ligne www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm, consulté 10 avril 2011.
- Charlier, É. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* (pp. 97-118). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Canada : Édition CEC.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 40-54.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Collier Books.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1-5. En Ligne http://www.epc.univnancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf, consulté en février 2007.
- Estrada, L., (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Ikala*, 14(22), 153-181.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- Meissner, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? *Les Langues Modernes*, 1, 15-24.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies, Théories et recherches*. <http://sociologies.revues.org/index993.htm>, consulté le 30 juillet 2011.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researchin Language Learning Strategies*. Edinburgh Gate : Personal Education Limited

Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É., Charlieret & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Édition Sociale Française (ESF)

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presse Universitaire de France (PUF).

Zay, D. (2001). Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales, *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 2-10. En ligne

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_012&ID_ARTICLE=CDLE_012_0002, consulté le 6 mars 2009.