

SOLLICITATION ET ACCOMPAGNEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS UNE FORMATION D'ENSEIGNANTS ET FORMATEURS À ET PAR L'INTERCOMPRÉHENSION

Yasmin Pishva

Laboratoire Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3

Résumé : Nous analysons l'intégration d'une démarche réflexive à une formation en ligne sur la didactique de l'intercompréhension. Nous sommes intéressée à l'incidence de cette approche réflexive, en relation avec la pratique de l'intercompréhension, sur la construction de la compétence « apprendre à apprendre » des formés.

Mots-clés : démarche réflexive, didactique de l'intercompréhension, autonomie, formation de formateurs.

1. Introduction

Dans cette étude nous nous sommes intéressée à l'intégration de l'approche réflexive à la plateforme de formation Galapro. Cette plateforme propose des sessions de formation à la didactique intercompréhensive à travers la découverte et la pratique de l'intercompréhension et s'adresse à un public d'enseignants de langues en formation initiale et continue.

Dans ce cadre, nous voulons mesurer l'apport de cette approche réflexive à l'autonomisation des formés¹ ; autonomie qui est mesurée en termes de capacité à s'auto-évaluer, à planifier et à diriger son agir professionnel en fonction des besoins du contexte et du public. Nous voulons aussi analyser l'incidence des réflexions des formés sur les pratiques pédagogiques des formateurs, et identifier plus précisément si les réflexions ont eu des répercussions sur la modalité de guidage, sur le contenu des activités proposées par les formateurs et sur les modalités d'intégration de l'accompagnement réflexif.

2. Eléments théoriques

2.1. L'autonomie

L'autonomie de l'apprenant est un sujet traité en didactique des langues et en psychologie de l'éducation moderne (Portine, 1998) conjointement à la définition de la compétence « apprendre à apprendre ». L'autonomie est une notion qui oriente vers une conception de l'enseignement-apprentissage axée sur la construction consciente des compétences (Gallois, 2006 ; Doyé, 2008) et sur les interactions humaines dans un contexte social *ce qui sous-entend l'idée que l'acquisition de l'autonomie comme de la langue se construisent dans et par rapport à un environnement social*. (Gallois, 2006 : 10).

Selon Holec, les actes qui peuvent identifier un comportement autonome sont : la définition des objectifs d'acquisition, des contenus des activités d'apprentissage, l'organisation du travail et l'évaluation des résultats. (Holec, 1990 : 77)

Nous retrouvons le même concept chez Blin (Blin, 1998), selon laquelle l'autonomie correspond en général à la capacité à devenir responsable du parcours de formation, du point de vue des choix méthodologiques (mise en place d'un plan de travail, des stratégies et de la sélection du matériel) et de la capacité à s'auto-évaluer.

L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. (Ibidem)

Dans cette perspective, savoir apprendre signifie développer donc non seulement les connaissances mais aussi la capacité de les mettre en pratique dans l'objectif de définir, de réaliser et d'évaluer un apprentissage. Comme il est préconisé dans le Cadre Européen de Référence (CECR, 2001), ces compétences et habilités doivent être apprises par l'apprenant au même titre que les compétences langagières :

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier [...] (CECR, 2001 : 110)

¹ Avec le terme « formé » nous indiquons les enseignants et futurs enseignants qui ont participé à une session de formation Galapro.

La capacité d'apprendre à apprendre devient alors un enjeu éducatif fondamental (Holec, 1990 : 77), un objectif d'apprentissage à atteindre en tenant compte de la diversité des styles d'acquisition des apprenants :

certains apprenants font preuve d'autonomie en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage, alors que d'autres apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. (Ibidem)

Or, l'apprentissage de ces compétences implique une capacité à prendre du recul par rapport aux procédures d'apprentissage que l'on applique. Dans le Cadre Européen Commun de Référence, en effet, l'autonomisation est décrite comme un processus de prise de conscience progressive des compétences spécifiques, personnelles et du style d'apprentissage :

[...] 'apprendre à apprendre' fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. (Ibidem : 109)

Cette connaissance de soi permet de modifier son propre parcours de formation en fonction des choix ou des besoins et de remédier aux difficultés éventuelles. De même, cette majeure implication accroît la motivation de l'apprenant car lorsqu'il s'identifie plus étroitement avec les choix et la conduite de l'apprentissage, *l'apprenant fait preuve d'un engagement et d'un investissement accrus. (Camilleri, 2002)*

Mais quels sont exactement les compétences et les savoirs à acquérir pour devenir autonome ? En prenant appui sur la description d'Holec (Holec, 1990 : 82), l'apprentissage visant la capacité d'apprendre mobilise différentes compétences reliées à trois domaines : la méthodologie, la linguistique et la culture.

Les compétences *méthodologiques de l'apprentissage* concernent notamment la capacité à *savoir utiliser les résultats d'une évaluation pour procéder à une nouvelle définition d'objectifs, à savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé. (ibidem : 82)*. Pour ce qui est des compétences linguistiques, il s'agit de développer une conscience de la notion de langue, de la manière dont elle est structurée et de son fonctionnement ; alors que le domaine relatif à la culture d'apprentissage regroupe toute représentation concernant la manière d'apprendre une langue.

On pense que l'autonomie est purement individuelle, cependant, lorsque l'autonomie est un des objectifs explicites d'une formation, elle se construit à travers *le rapport (complexe) apprenant/tuteur* (Portine, 1998). Dans ce type de formation visant l'autonomisation, l'enseignant doit aider l'apprenant à construire son parcours en tenant en compte des objectifs scolaires ainsi que de ses besoins et des motivations :

Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations caractéristiques et ressources. (CERC, 2001)

Les choix que l'apprenant fait, le parcours qu'il réalise, se construisent grâce à l'interaction avec l'enseignant dont la fonction n'est plus celle de transmettre des savoirs mais *d'assurer un rôle de conseiller et de personne-ressource* (Camilleri, 2002). En tant que conseiller, l'enseignant doit pouvoir, *anticiper les besoins des apprenants, identifier et remédier aux signes du « blocage d'apprentissage »* (Davies, 1987). Il doit amener l'apprenant à *prendre conscience de la multiplicité des stratégies possibles, et aussi, par exemple, de la diversité des styles d'apprentissage. (Camilleri, op. cit.)*. De quel type d'accompagnement pourrait-il s'agir ? Est-ce que l'autonomie s'apprend en répondant à des questions, soient-elles de nature métacognitive ?

2.2. L'intercompréhension et l'autonomie

Différentes études mettent en relation la notion d'autonomie et l'intercompréhension (Doyé, 2006 ; Meissner, 2008) en affirmant que l'intercompréhension, en tant qu'approche en didactique et modalité de communication, contribue au développement d'un comportement autonome de l'apprenant/locuteur. Car l'intercompréhension favorise le développement de la capacité à utiliser de manière consciente les compétences langagières et les stratégies d'apprentissage et les adapter aux contextes et aux besoins (Meissner, 2010 : 26). De même, elle favorise auprès des apprenants la découverte des stratégies de production, compréhension, interaction (déduction, répétition, adaptation etc.) et des stratégies intercompréhensives (approximation, inférence, transfert etc.), ainsi que la prise de conscience du bagage des connaissances préalables et des acquis réalisés. Le processus de construction de la compétence intercompréhensive se rapproche donc d'un apprentissage autonomisant car les apprenants sont amenés à prendre conscience des connaissances et habilités déjà acquises et à les appliquer aux nouvelles situations de communication et d'apprentissage (Doyé, 2008 : 7). Ce processus de conscientisation induit par la pratique de l'intercompréhension permet donc à l'apprenant de mieux gérer son apprentissage dans le choix des objectifs, des supports, et au moment de l'auto-évaluation des acquis.

3. Formation et démarche réflexive appliquée

3.1. Plateforme Galapro

La plateforme Galapro est le résultat d'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) qui a duré deux ans. La plate-forme Galapro propose des sessions de formation à la didactique de l'intercompréhension en ligne, en pratiquant la compétence intercompréhensive en langues romanes (espagnol, italien, portugais, français, roumain, catalan). Au cours des deux ans du projet, nous avons mis en place deux sessions de formation Galapro : une proto-session d'Avril à Mai 2009 destinée à tester les fonctionnalités de la plateforme et du scénario et à laquelle ont participé les membres partenaires du projet ; une session expérimentale du 2 novembre au 18 décembre 2009 qui a été ouverte à un public externe.

Par rapport à la modalité de travail, la formation s'articule autour d'un scénario chronologique organisé en 5 phases (de la phase préliminaire à la phase 4) chacune avec des objectifs différents que nous présenterons brièvement ci-dessous. La tâche finale consiste en la réalisation d'un produit final (séquences didactiques, plan/activités de formation, proto-articles). Les formés sont regroupés en équipes indiquées comme Groupes Institutionnels et rattachées à des institutions ou universités locales ; ensuite les formés s'organisent en Groupes de travail sur une problématique qu'ils ont choisie pour la réalisation du produit final. Lors de la phase préliminaire, le formé se familiarise avec les outils de la plateforme et rédige son profil personnel et professionnel ; selon les expériences préalables et les besoins, il peut se former aux principes fondamentaux de l'intercompréhension à travers des Fiches d'Autoformation : il s'agit de fiches accessibles sur la plateforme Galapro, cataloguées par thèmes (par exemple sur les interactions plurilingues, la biographie langagière, etc.), et dans lesquelles sont indiquées les principales ressources (en ligne et hors ligne) ainsi que des pistes de réflexion et/ou de travail concernant la thématique choisie.

Pendant la phase 1, le formé participe principalement aux débats sur les différents forums autour des sujets qui l'intéressent ; à la fin de cette phase se constituent les groupes de travail (GT) relatifs aux sujets proposés par les formateurs. Le formé a l'occasion d'approfondir la

connaissance du sujet choisi pendant la phase 2, à travers les ressources disponibles sur la plateforme, notamment les Fiches d'Autoformation. Le produit final est réalisé seulement dans la phase 3. La dernière phase 4 est consacrée à la rédaction d'une auto-évaluation de la session Galapro, du fonctionnement des Groupes de Travail (GT) et du produit final. Les formateurs valident les produits finaux et les publient sur le site de la plateforme Galapro.²

3.2. Cahier de réflexion

Notre démarche réflexive intégrée à la plateforme Galapro prend la forme d'un « Cahier de réflexion » que nous avons conçu en collaboration avec l'Université d'Aveiro dans le cadre du projet Galapro. Ce « cahier de réflexion » est organisé en cinq parties qui sont intégrées aux cinq phases du scénario de la session ; le formé est amené à l'utiliser tout au long de la session.

Dans la première partie de cet outil, le formé précise les objectifs qu'il souhaite poursuivre au cours de la formation. Les trois parties qui suivent accompagnent le formé dans la réalisation des activités prévues dans les trois phases successives du scénario de la plateforme Galapro. Dans la dernière partie le formé présente un bilan final et une réflexion proactive sur d'éventuels futurs projets de réinvestissement des apprentissages.

Cet outil devrait être intégré à la plateforme comme wiki dans l'espace du profil personnel du formé. Cependant, à ce jour, le cahier a été utilisé sous forme de document Word. Cela a donné une certaine liberté de gestion de cet outil au formateur qui peut notamment décider à quel moment le proposer ou quel moyen utiliser pour le présenter à son groupe : le mail, le forum ou d'autres espaces de la plateforme. Le formateur sollicite l'utilisation du « Cahier de réflexion » en suivant les phases de la session de formation (*cf.* note 2). Il peut l'envoyer aux formés à travers la messagerie électronique interne ou le déposer dans différents espaces de la plateforme (un forum, le collectif du groupe). Pour anticiper les difficultés concernant l'utilisation de cet outil, le formateur est libre de proposer des Fiches d'Autoformation sur l'approche réflexive ou la démarche portfolio. Ou s'il le souhaite, il peut proposer des échanges réguliers, synchrones ou asynchrones, sur le contenu ou/et sur les modalités d'utilisation de cet outil.

4. Méthodologie d'analyse

Notre échantillon est composé des formateurs et des formés qui ont participé à la session Galapro de septembre 2010 à décembre 2011. Le corpus que nous avons récolté est composé des cahiers de réflexion appartenant aux membres des équipes institutionnelles d'Aveiro (Portugal), de Grenoble (France), de Cassino (Italie) et de Madrid (Espagne). Nous avons analysé aussi des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec les formateurs participant à cette session. Les questions portent sur trois sujets : la modalité d'intégration de

² Phase 0 : «Phase préliminaire»

- **Mon Point de Départ** (Première partie du cahier de réflexion)

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

- **Mes dilemmes, défis ou questions** (2^{ème} partie)

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

- **Mes dilemmes, défis ou questions** (2^{ème} partie)

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

- **Mes dilemmes, défis ou questions** (2^{ème} partie)

Phase 4 : «Evaluation et Bilan»

- **L'accomplissement de mes objectifs**, (5^{ème} partie)

l'outil à la session (format utilisé, articulation avec les phases de la session, contenu des consignes données aux formés), la prise en compte des cahiers des formés et les éventuelles modifications envisagées de cet outil.

Nous avons appliqué une analyse qualitative de contenu aux cahiers de réflexion. Nous avons essayé de trouver des traces discursives témoignant de l'acquisition d'une autonomie des formés dans la gestion de leur parcours d'apprentissage et d'une éventuelle progression de la capacité à s'auto-évaluer (identifier les compétences préalables, les besoins, les objectifs et les acquis réalisés). Pour ce faire, nous avons cherché dans les discours des formés des indicateurs d'une part des verbes indiquant une conscientisation et d'autre part des objets d'attitudes se référant aux nouveaux acquis, notamment des stratégies d'apprentissage, compétences langagières, professionnelles et les attitudes.

Quant aux entretiens, nous en avons effectué une analyse qualitative pour identifier le type d'accompagnement réflexif intégré à la session de formation Galapro et pour constater si les formateurs ont utilisé cet outil comme source d'informations pour apporter des améliorations à leur modalité de guidage.

5. Résultats et analyse

La session Galapro de septembre à décembre 2010 a eu 170 inscrits, dont 16 formateurs et 154 formés, regroupés en 9 Groupes Institutionnels, et ensuite repartis en Groupes de travail. Nous avons récolté au total 34 cahiers de réflexion dont 20 ont été remplis entièrement.

L'analyse de notre corpus a révélé que dans la totalité de ces cahiers de réflexion, les formés affirment avoir développé des nouvelles compétences et habilités. Certains font référence aux compétences en langues romanes :

- Esta formação na e pela intercompreensão permitiu-me desenvolver competências linguísticas nas línguas românicas (crlav)³ ;
- **je me rends compte que** je comprends de mieux en mieux (cr4Gre) ;

D'autres indiquent avoir développé des stratégies intercompréhensives, notamment l'exploitation de la proximité interlinguistique :

- **j'ai découvert** un nouveau mode d'apprentissage, j'ai essayé de pratiquer des stratégies afin de pouvoir comprendre les autres membres, en utilisant le mode de la parenté (crlGre) ;

et des compétences professionnelles :

- cette expérience m'a apporté de nouvelles pistes d'enseignement ; J'ai appris pas mal de choses de mes partenaires sur la création d'une biographie langagière et leurs points de vue sur la conception des exercices (cr2Gre) ;

Certains manifestent l'intérêt d'intégrer ces nouveaux acquis dans leurs pratiques pédagogiques :

- Une idée de comment exploiter l'intercompréhension en classe, dans une démarche plus légère, et avec des apprenants débutants ; mais j'aurai de nouveaux regards sur ma pratique enseignante, mais comment cela va ressortir en classe, je ne sais pas très bien (cr5Gre).

³ Cette formation à et par la compréhension mutuelle m'a permis de développer des compétences linguistiques dans les langues romanes.

Nous avons remarqué dans leurs discours la présence des marques discursives se rapportant au changement d'attitude indiquant une plus grande confiance dans les capacités à maîtriser la/les langues :

- Ho imparato a esprimere con più sicurezza le mie intuizioni⁴. (Cr3IT)
- Tengo menos temores para interactuar con hablantes de otras lenguas⁵ (Cr4Gre) ;

Ainsi que des énoncés indiquant l'acquisition d'une meilleure capacité à s'impliquer et à gérer le parcours d'apprentissage :

- Sinto que melhorei ao nível da organização e planificação de trabalho.⁶ (ibidem).

Or, le cahier n'est pas simplement l'instrument d'enregistrement de ces changements ; car une analyse plus approfondie du contenu nous a permis de repérer la présence de verbes indiquant une prise de conscience notamment *je me rends compte que* ou bien *j'ai découvert*. De même, nous avons identifié des références explicites à l'apport de l'accompagnement réflexif à l'agir professionnel :

- A minha atitude face ao ensino e à formação também evoluiu, pois tive vários momentos de reflexão e diálogo que me ajudaram a crescer profissionalmente.⁷ (Cr1Av)

En tenant compte de ces résultats, nous estimons que le questionnement proposé dans le cahier de réflexion a permis la verbalisation de ces réflexions et a favorisé ainsi une conscientisation des acquis réalisés à travers la formation.

Pour ce qui est des entretiens, nous avons choisi quatre catégories de thèmes visant à identifier la **modalité d'intégration** du cahier de réflexion, l'**accompagnement** proposé par l'encadrement pédagogique, les remarques des formateurs concernant l'**objectif** de cet outil, **les points forts et faibles** et l'**utilisation** de cet outil pour les expériences d'accompagnement futures.

Les modalités d'intégration n'ont pas véritablement varié d'un groupe à l'autre. Les six formateurs interrogés ont proposé le cahier de réflexion pendant les phases 0 et 1, en respectant la structure et le contenu de l'outil, à l'exception d'un groupe qui a rédigé un cahier commun à l'ensemble de la classe et rempli de manière collaborative lors de cours en présentiel.

Pour ce qui est de l'accompagnement proposé pendant les phases, la plupart des formateurs a relancé et apporté des explications sur l'utilisation et sur le contenu du cahier de réflexion, principalement pendant la phase 0 ou 1 et durant la dernière phase de la session. Les consignes ont été données en présentiel et/ou à distance, notamment sur un des forums de la session sans attendre une demande précise de la part des formés.

Quant à l'objectif du cahier, la totalité de nos informateurs reconnaît l'importance de ce type de travail métacognitif. Ils font référence essentiellement au cahier comme un outil qui favorise l'implication du formé au processus d'apprentissage :

- pour pouvoir, non pas tant, réfléchir sur comment ils sont en train d'apprendre, mais plutôt sur quels sont les outils et le suivi le plus pertinent pour suivre son processus d'apprentissage (info2)

Cependant, tous les formateurs concordent sur les nombreuses difficultés d'intégrer cet outil aux activités du groupe. Ils attribuent ce problème aux nombreuses questions « souvent

⁴ J'ai appris à exprimer mes idées avec plus de confiance

⁵ J'ai moins peur d'interagir avec des locuteurs d'autres langues

⁶ Je pense avoir amélioré le niveau d'organisation et de planification des travaux.

⁷ Mon attitude envers l'éducation et la formation a également évolué, après j'ai eu plusieurs moments de réflexion et de dialogue qui m'ont aidé à grandir professionnellement

répétitives » et à l'absence d'une articulation entre le cahier de réflexion et les activités des différentes phases :

- [...] il n'y a pas vraiment une mise en phase pour l'élaboration de ce document. (Info2)
- bisogna integrare meglio queste attività allo scenario e credo che potrebbe funzionare bene perché è un aspetto importante⁸ (info 1)

Lors des entretiens, les formateurs ont souvent affirmé avoir constaté un manque de motivation de la part des formés à se servir du cahier de réflexion : *riempono per una motivazione estrinseca*⁹. (info1). Cependant, si nous analysons les pratiques d'accompagnement, seulement quatre formateurs sur six ont déclaré avoir échangé avec les formés dans des forums, par mails ou en présentiel sur le contenu et la modalité d'utilisation de l'outil. Dans la plupart des cas, ce type d'échange était occasionnel et visait à apporter aux formés des explications supplémentaires. Et certains doutent que ces échanges puissent influencer ou modifier l'agir des étudiants :

- Les échanges sont utiles, mais pas forcément efficaces, certains n'ont pas rempli le cahier de réflexion, donc ils n'en ont pas vu l'utilité malgré les échanges sur la question (info 5)

Seulement deux ont créé des espaces ad hoc dans un forum et proposé des échanges réguliers sur le contenu et sur l'utilisation. Les quatre autres formateurs ont manifesté des difficultés à envisager un travail réflexif en plus des questions proposées dans le cahier :

- Faire comprendre l'IC et ensuite arriver à faire imaginer ce que signifie la formation en ligne et les bonnes pratiques possibles. Je crois sincèrement que cela aurait été impossible (inf2)

Ces constatations nous permettent de tirer des conclusions sur la participation faible des formés au travail du cahier de réflexion. L'absence d'un encadrement plus régulier a pu déterminer une baisse de participation des formés. Pour éviter ce résultat et améliorer l'intégration de cet outil, il faudrait probablement alléger la structure et le contenu du cahier de réflexion et si nécessaire introduire dans la session des activités de découverte de la démarche réflexive pour sensibiliser les formés à cette approche. Il faudrait aussi intégrer une démarche d'accompagnement nouvelle, impliquant des retours réguliers avec les pairs et l'encadrement pédagogique sur le contenu et sur l'utilisation de cet outil et former les formateurs qui n'ont pas d'expérience dans l'accompagnement réflexif.

6. Conclusion

L'analyse des cahiers de réflexion nous a permis d'identifier une progression dans la capacité des formés à s'auto-évaluer, à valoriser les compétences acquises, et une motivation à investir le bagage des compétences dans d'autres futures formations ou pratiques. Ces résultats nous amènent à affirmer que cet outil a permis l'émergence d'acquis de l'ordre des compétences linguistiques professionnelles et personnelles. De surcroît, cette prise de conscience a aidé les formés à participer de manière plus consciente au processus d'apprentissage, notamment en modifiant les choix des activités ou encore les objectifs en fonction de leurs besoins.

L'analyse des entretiens avec les formateurs a mis en évidence la difficulté des formateurs à intégrer cet outil dans les activités des phases car les formateurs ont spontanément parlé

⁸ Ces activités devraient être mieux intégrées dans le scénario et je pense que cela pourrait bien fonctionner, car c'est un aspect important.

⁹ Ils le remplissent poussés par une motivation extrinsèque.

d'un manque de participation des formés. Il faut cependant préciser à ce sujet que seulement une minorité des formateurs interrogés a proposé des échanges réguliers avec son groupe sur le cahier de réflexion et seulement deux ont fourni des retours sur les réflexions rédigées par leurs formés.

De même, le type d'accompagnement qu'ils ont appliqué ne prévoyait pas un vrai retour sur les rédactions des formés contenues dans les cahiers de réflexion, probablement parce que la majorité des formateurs l'a considéré avant tout comme un document destiné aux formés et non pas comme une possible source d'information utile pour améliorer l'intégration du cahier de réflexion aux activités des phases et la modalité d'accompagnement. C'est pourquoi ces rédactions n'ont pas eu de répercussions sur les pratiques successives de guidage des formateurs. Ces résultats nous amènent à affirmer qu'il est probablement nécessaire de modifier ou revoir l'accompagnement appliqué par les formateurs.

7. Bibliographie

- Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Etudes de Linguistique Appliquée* 110 (*Hypermédia et apprentissage des langues*), p 215-226.
- Camilleri, G. (2002). Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant. In *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. Camilleri, G. (dir.), Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 41-46.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Day, C., (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12, p. 40-54.
- Doyé, P., (2008). General educational aspects of Intercomprehension. In: Capucho et al. p. 551-560.
- Foulin, J.-N., Toczek, M. C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente* 101.
- Holec, H., (1990) Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques* 1990. Consulté en juillet 2011 : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
- 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*, p. 25-32
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001b). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?, *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai, pp. 14-19.
- Portine, H (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*. Vol. 1, numéro 1, juin 1998, p. 73-77.
- Zay D., (2001). Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales. *Carrefours de l'éducation*, vol 2, n° 12, p. 2-10.

Coordonnée de l'auteur

Yasmin Pishva

Laboratoire Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, France.

Courriel : yasmin.pishva@u-grenoble3.fr