

Maria Helena Araújo e Sá  
Sílvia Melo-Pfeifer  
(organizadoras)

# Formação de Formadores para a Intercompreensão



# Formação de Formadores para a Intercompreensão

princípios, práticas e reptos



Maria Helena Araújo e Sá & Sílvia Melo-Pfeifer  
(organizadoras)

Formação de Formadores para a Intercompreensão:  
princípios, práticas e reptos

Formation de Formateurs à l'Intercompréhension:  
principes, pratiques et défis

Formación de Formadores para la Intercomprensión:  
principios, prácticas y retos

Formació de Formadors per a la Intercomprensio:  
principis, practiques i reptes

Formare de Formatori în domeniul Intercomprehensiunii:  
principii, practici și provocări

Formazione di formatori all'intercomprensione:  
concetti, pratiche e sfide

## Ficha técnica

*Título:*

Formação de Formadores para a Intercompreensão:  
princípios, práticas e reptos

*Organizadoras:*

Maria Helena Araújo e Sá  
Sílvia Melo-Pfeifer

*Capa:*

Janek Pfeifer

*Ano:*

2010

*Edição:*

Universidade de Aveiro  
Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na  
Formação de Formadores (CIDTFF) – LALE

*Arranjo gráfico, impressão e acabamento:*

Officina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Lda

*Tiragem:*

500 exemplares

*ISBN:*

978-989-96794-2-9

*Depósito legal:*

nº 313035/10



GALAPRO – Formação de Formadores para a  
Intercompreensão em Línguas Românicas  
2007-3636/001-001  
135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP



Projecto financiado com o apoio da Comissão Europeia.  
A informação contida nesta publicação vincula  
exclusivamente o autor, não sendo a Comissão  
responsável pela utilização que dela possa ser feita.

# Índice

Introdução .....	9
<i>Maria Helena Araújo e Sá &amp; Sílvia Melo-Pfeifer</i>	
<b>Parte 1. Percursos, questões e desafios</b>	
<b>1e Partie. Parcours, questions e défis</b>	
<b>Parte 1. Itinerarios, cuestiones y desafíos</b>	
<b>Part 1. Trajectòries, preguntes i reptes</b>	
<b>Parte 1. Percorsi, interrogativi e sfide</b>	
<b>Partea 1. Trasee, întrebări și provocări</b>	
Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une “Galasaga” .....	17
<i>Maria Helena Araújo e Sá, Christian Degache &amp; Doina Spița</i>	
Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão .....	41
<i>Ana Isabel Andrade &amp; Ana Sofia Pinho</i>	
Formation de formateurs à l’intercompréhension :	
analyse différentielle des niveaux .....	63
<i>Encarnación Carrasco Perea &amp; Martine Le Besnerais</i>	
La lettre et l’esprit de la formation Galapro.....	79
<i>Jean-Pierre Chavagne</i>	
De Galatea à Galapro en passant par Galanet :	
une nouvelle vision de l’apprentissage des langues.....	89
<i>Arlette Séré</i>	
Galapensées ou les voies que Gala nous ouvre.....	99
<i>Filomena Capucho</i>	
La <i>sapienza</i> dei Formatori .....	103
<i>Salvatore Alberto Fanzone</i>	
Zur Weiterentwicklung der Interkomprehensionsforschung	
in einer globalisierten Welt .....	109
<i>Franz-Joseph Meissner</i>	

**Parte 2. Cenários e práticas**  
**2e Partie. Scénarios et pratiques**  
**Parte 2. Escenarios y prácticas**  
**Part 2. Guions i pràctiques**  
**Parte 2. Scenari e pratiche**  
**Partea 2. Scenarii și practici**

Etude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro .....	125
<i>Eric Martin Kostomaroff</i>	
La interacción didáctica en una formación de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando .....	141
<i>Raquel Hidalgo Downing, Silvia Castro &amp; María Dolores Ramiro</i>	
Galanet et Galapro à l'université : comment aider l'individu en formation à garder la motivation et s'impliquer dans son apprentissage de façon responsable et autonome?.....	161
<i>Selma Alas Martins</i>	
L'éducation d'adultes à l'intercompréhension: présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro .....	179
<i>Susana Ambrósio, Silvia Castro, Anne Deransart &amp; Silvia Melo-Pfeifer</i>	
Cahier de réflexion: bilan de l'intégration d'une démarche réflexive à la formation de formateur Galapro.....	205
<i>Yasmin Pishva</i>	
Riflettere sul proprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro. ....	211
<i>Maddalena De Carlo</i>	
A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro .....	227
<i>Margarida Carrington, Patrícia Sacadura, Sandra Oliveira &amp; Leonor Santos</i>	
«L'intercompréhension. Ça se pratique! Mais est-ce que ça s'enseigne?».....	245
<i>Ana Gueidão</i>	



Les phases de travail collectif de la formation Galapro : analyse et pistes pour l'avenir.....	261
<i>Sandrine Déprez</i>	
Évaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : une approche itérative et contextualisée .....	279
<i>Maria João Loureiro &amp; Christian Depover</i>	
Communication plurilingue au XVIIe siècle. Les langues romanes à Port-Royal.....	297
<i>Dana Nica</i>	



# INTRODUÇÃO

**Maria Helena ARAÚJO E SÁ**

[helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

**Sílvia MELO-PFEIFER**

[smelo@ua.pt](mailto:smelo@ua.pt)

*CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica  
e Tecnologia na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro*

## **1. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**

O terreno da formação de diversos públicos escolares para a Intercompreensão tem sido amplamente coberto pela recente investigação em Didáctica. Já do ponto de vista da formação de formadores que com estes públicos têm que lidar, raros têm sido os estudos centrados na Intercompreensão como objectivo, prática e/ou instrumento de formação (destaquem-se, como excepções, os trabalhos de Crochot, 2008, ou Pinho, 2008, por exemplo). Neste contexto, embora as vantagens das abordagens ditas « intercompreensivas » sejam já reconhecidas, « un obstacle empêche pour l’instant la dissémination de ce concept : la formation d’édicateurs » (Castagne & Chartier, 2007 : 71).

Foi desta constatação de base que surgiu o projecto Galapro<sup>1</sup> (“Formation de formateurs à l’intercompréhension en Langues Romanes”), apostando na ideia de uma formação de formadores para a Intercompreensão através da articulação de dois eixos: formar *para* a Intercompreensão e *pela* Intercompreensão (Araújo e Sá *et al*, 2009), naquilo a que poderíamos chamar “dupla focalização plurilingue” do nosso projecto.

O carácter emergente de estudos focados sobre esta linha de trabalho (quer em termos investigativos, quer empíricos) e a dificuldade (e mesmo impossibilidade, de um ponto de vista epistemológico) de articular e transferir as diferentes concepções

---

<sup>1</sup> Projecto LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), financiado pela Comissão Europeia e coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro (PT). As restantes instituições parceiras são: Université Stendhal Grenoble III (FR); Université de Lyon 2 (FR); Universidad Complutense de Madrid (ES); Universitat Autònoma de Barcelona (ES); Université de Mons-Hainault (BE); Università Degli Studi di Cassino (IT); Université A.I.I. Cuza (RO). Mais informações disponíveis em [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu).

de Intercompreensão em circulação em Didáctica de Línguas (DL) para o terreno da formação (sobre estas diferentes concepções ver, por exemplo, Degache & Melo, 2008, ou Melo & Santos, 2008), colocam-nos diante de dilemas, tais como a heterogeneidade das abordagens ou a forma de as operacionalizar em cada situação de formação concreta. De notar ainda que a concepção de percursos formativos coerentes, significativos e transformadores faz emergir a dificuldade de desconstruir representações e práticas de formação, do lado dos formadores e dos formandos (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010).

A presente obra surge no âmbito deste enquadramento e na sequência de um colóquio<sup>2</sup> organizado pela equipa do projecto Galapro com vista à compreensão daqueles dilemas e cujos objectivos foram:

1. discutir e problematizar **princípios** teóricos, empíricos e metodológicos orientadores de uma formação de formadores para a Intercompreensão;
2. descrever, analisar e difundir **práticas** de formação de formadores que tomem o conceito de Intercompreensão como organizador;
3. identificar e discutir desafios, reptos e problemas que se colocam à formação de formadores de línguas, em geral, e à formação para e pela Intercompreensão, em particular.

## 2. Apresentação da obra

Na linha dos objectivos previamente mencionados, os textos desta obra foram agrupadas em duas secções: uma primeira, em que incluímos as contribuições que desenvolvem reflexões enquadradoras e que colocam a intercompreensão no centro da formação de formadores, de um ponto de vista conceptual, sobretudo os textos das conferências plenárias e das contribuições na mesa-redonda do congresso.

Helena Araújo e Sá, Christian Degache e Doina Spita descrevem o percurso conceptual, epistemológico e socio-afectivo da “Galasaga”, situando a investigação realizada e os produtos criados nesse percurso e na história particular deste grupo. Ana Isabel Andrade e Ana Sofia Pinho reflectem acerca das potencialidades formativas do conceito “intercompreensão” ao nível da formação de professores, ao que juntam um estudo de natureza empírica, centrado na participação de professores de línguas na segunda sessão experimental de Galapro. Encarnación Carrasco Perea e Martine Le Besnerais reflectem acerca de diferentes níveis de aprendizagem da intercompreensão (formal, informal e não formal), evidenciando as dificuldades

---

<sup>2</sup> Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas. Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março de 2010 (para mais informações, consultar [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)).

e as exigências que pautam a acção do formador em Intercompreensão. Jean Pierre Chavagne evidencia a complexidade da proposta formativa de Galapro no contexto institucional internacional, destacando, na secção final, o pluralismo que esta formação convida a desenvolver. Por seu turno, Arlette Séré, coordenadora da mesa redonda do colóquio (“La formación de formadores a la Intercomprensión en cuestión: balance crítico”), revisita o percurso das formações propostas no âmbito da “Galasaga”, numa abordagem cognitiva e reflexiva, evidenciando as transformações que a intercompreensão implica ao nível do ensino-aprendizagem de línguas e das políticas linguísticas. Filomena Capucho, coordenadora de Redinter<sup>3</sup> e uma das convidadas a participar na mesa-redonda do colóquio (e anfitriã do evento<sup>4</sup>), retoma a expressão “Galasaga”, desta feita para colocar em evidência as pistas de investigação abertas por este grupo europeu, nomeadamente na mudança ou complexificação de perspectivas acerca da intercompreensão (pela tomada em conta de situações de interacção e de interprodução plurilingues). Um outro convidado, Salvatore Alberto Fanzone, coloca a tónica no facto que “formare i formatori all’intercomprensione significa formarli ad una pratica che diventa modo di pensare e modello di vita, al di là degli aspetti linguistici che sono la sostanza del lavoro concreto sull’intercomprensione”, numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. No mesmo âmbito de participação, Franz-Josef Meissner analisa a necessidade de disseminar os estudos relativos à Didáctica da Intercompreensão em canais de divulgação anglófonos, ao mesmo tempo que defende a utilidade da intercompreensão na realização da investigação, nomeadamente quando se trata de aceder a conhecimentos publicados em línguas que não (apenas) o Inglês.

Uma segunda parte do livro foi consagrada a cenários e práticas da formação de formadores para a intercompreensão, destacando os desafios e as dificuldades deste tipo de abordagem. Tendo em conta a natureza do colóquio que serve de pano de fundo a esta obra, foram sobretudo analisados, sob diversos ângulos, aspectos da formação proposta por Galapro (ver Araújo e Sá, Degache & Spita e J. P. Chavagne para uma descrição pormenorizada do projecto), em particular aspectos relacionados com o percurso formativo e com a relação entre formadores e formandos (nomeadamente os textos de Eric Martin Kostamaroff e de Raquel Hidalgo Downing, Sílvia Castro e María Dolores Ramiro) e com o impacto destes dois factores na motivação e na implicação dos participantes (Selma Alas Martins). A formação de públicos adultos e não especialistas em línguas é um outro tema que emerge de Galapro (Susana Ambrósio, Sílvia Castro, Anne Deransart e Sílvia Melo-Pfeifer), levando a intercompreensão a ser conceptualizada em termos de “intercompreensão com fins específicos” ou “intercompreensão com objectivos profissionais”, numa reflexão

---

<sup>3</sup> Redinter – Rede Europeia de Intercompreensão (143339 – 2008 – LLP – PT – KA2 – KA2NW).

<sup>4</sup> Aproveitamos a oportunidade para agradecer a Filomena Capucho, em nome do partenariado Galapro, o excelente acolhimento e o apoio prestado à organização deste colóquio.

acerca da sua aprendizagem ao longo da vida. De relevar ainda as contribuições que se referem ao carácter reflexivo da formação proposta por Galapro (os textos de Yasmin Pishva e de Maddalena De Carlo) e das potencialidades desta abordagem num quadro de formação colaborativa orientada para a co-acção. Também os textos de Margarida Carrington, Patrícia Sacadura, Sandra Oliveira e Leonor Santos e de Ana Maria Gueidão se podem compreender à luz desta abordagem reflexiva: nestes textos, ao invés de ser apresentada a perspectiva dos formadores acerca da formação proposta por Galapro, é ao testemunho de professoras de línguas, enquanto formandas, que se dá voz. Trata-se, assim, nestas duas contribuições, de reflectir sobre o próprio percurso de formação, numa abordagem narrativa e biográfica, que destaca o valor da formação, nomeadamente em termos de (re)construção de conhecimentos acerca da Intercompreensão, na perspectiva dos formandos (perspectiva *émica*).

Um especial destaque é dado à avaliação do cenário proposto por Galapro. Sandrine Deprez lança um olhar interno e retrospectivo acerca das duas sessões experimentais, para avançar com pistas de exploração do cenário, no sentido de o rentabilizar e otimizar. Maria João Loureiro e Christian Depover apresentam uma abordagem iterativa e contextualizada da avaliação daquele cenário, em diferentes momentos de desenvolvimento da plataforma (primeira e segunda sessão experimentais), tornando explícitos os aspectos tidos como mais positivos e mais negativos durante as duas sessões. Mais uma vez, o sentido da avaliação revela-se no conjunto de pistas de exploração do cenário fornecidas.

Finalmente, Dana Nica leva-nos aos “confins temporais” da Intercompreensão, apresentando-nos uma reflexão acerca da circulação das línguas em Port Royal e dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas. As diversas transcrições do século XVII são já um exercício de intercompreensão para os leitores.

### **3. Em síntese**

Os textos da presente colectânea pretendem mostrar que a Intercompreensão se pode assumir enquanto abordagem teórica e metodológica de formação de formadores de línguas, pressupondo a ultrapassagem de fronteiras disciplinares e a reconstrução de concepções demasiado claustrofóbicas acerca das línguas, do seu funcionamento e do seu ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro daqueles aspectos (a ultrapassagem de fronteiras disciplinares), os textos apresentados permitem compreender a Intercompreensão como uma perspectiva integradora que articula, por um lado, saberes, práticas e representações relativos à aula de línguas e, por outro, saberes pertencentes a diversas perspectivas disciplinares (linguísticas, didácticas, sociolinguísticas,

psicolinguísticas, de política linguística, supervisivas e de formação de professores). Paralelamente, estas contribuições permitem compreender que a valorização do conceito de Intercompreensão ao nível da formação de formadores se apoia na abertura à diversidade linguística, nomeadamente da que constitui a biografia dos alunos e dos formandos, na permeabilidade ao mundo extra-escolar e na capacidade de actuar sobre o currículo, através de um trabalho colaborativo entre professores.

Relativamente ao segundo aspecto (a reconstrução de concepções demasiado claustrofóbicas acerca das línguas, do seu funcionamento e do seu ensino-aprendizagem), os textos agora publicados apontam no sentido de que a inclusão de « abordagens intercompreensivas » nos diferentes sistemas de ensino implica, por um lado, repensar a noção de « estrangeiro » e de « língua estrangeira » e, por outro, perspectivar modalidades integradas de ensino-aprendizagem de línguas, de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, quer dos diferentes públicos escolares, quer dos seus formadores.

Trata-se, neste sentido, de mostrar como, actuando sobre a formação de formadores, a intercompreensão poderá ser “un rêve à la portée de main” (Grin, 2008: 18).

## Referências

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2010). « L'intercompréhension dans les discours des professeurs de langues ». In *Actes du Colloque Acedle 2009, Les langues tout au long de la vie* (22-29).
- Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Vela, C. (org.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital.
- Castagne, E. & Chartier, J.-P. (2007). « Former à l'intercompréhension de plusieurs langues ». In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives*. Paris : Clé International (66-75).
- Crochot, F. (2008). « Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme », *Les langues modernes*, 1/2008, Dossier « L'intercompréhension » (25-33).
- Degache, C. & Melo, S. (2008). « Un concept aux multiples facettes ». In *Les Langues Modernes*, Dossier: *L'Intercompréhension*, 1 (7-14).
- Grin, F. (2008). « Pourquoi l'intercompréhension ? ». In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur (17-30).

- Melo, S. & Santos, L. (2008). «Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept». In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), "*Diálogos em Intercompreensão*". Lisboa: Universidade Católica. Disponível em <http://www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf>.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).



## **Parte 1**

*Percursos, questões e desafios*

## **1e Partie**

*Parcours, questions e défis*

## **Parte 1**

*Itinerarios, cuestiones y desafios*

## **Part 1**

*Trajectòries, preguntes i reptes*

## **Parte 1**

*Percorsi, interrogativi e sfide*

## **Partea 1**

*Trasee, întrebări și provocări*



# VIAGENS EM INTERCOMPREENSÃO... QUELQUES REPÈRES POUR UNE “GALASAGA”

**Maria Helena ARAÚJO E SÁ**

[helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

*CIDTFE – Universidade de Aveiro*

**Christian DEGACHE**

[christian.degache@u-grenoble3.fr](mailto:christian.degache@u-grenoble3.fr)

*LIDILEM – Université de Grenoble*

**Doina SPIȚA**

[doinaspita@yahoo.com](mailto:doinaspita@yahoo.com)

*Universitatea A.I. Cuza de Iași*

## Résumé

Il y aura bientôt 20 ans que Louise Dabène a lancé le projet Galatea « pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes ». Deux autres projets lui ont fait suite : Galanet à partir de 2000 et Galapro à partir de 2007. Nous revenons ici sur les différentes étapes qui ont marqué ce parcours, ce que nous désignons dans le titre de ce papier comme une « *Galasaga* ». Ainsi nous présenterons, dans un premier temps, les caractéristiques méthodologiques de la première approche axée sur la compréhension, avant de centrer notre attention sur les raisons d’être, les objectifs et caractéristiques de l’étape en cours, celle du projet Galapro, sous un angle descriptif d’abord, puis en adoptant le point de vue de la dernière équipe à avoir rejoint ce réseau de partenaires, à savoir l’Université A.I. Cuza de Iași.

## Mots-clés

Intercompréhension ; formation de formateurs.

## Introduction

Il y aura bientôt 20 ans que Louise Dabène a lancé le projet Galatea « pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes ». Rédigé au cours de l’année 1991, il fut présenté et discuté à l’occasion d’un premier séminaire de projet les 17 et 18 janvier 1992 à Grenoble puis lors d’un colloque de la société des hispanistes français à Aix-en-Provence les 20 et 21 mars de la même année (Dabène,

1994). Deux autres projets lui ont directement fait suite : Galanet à partir de 2000 et Galapro à partir de 2007. Nous revenons ici sur les différentes étapes qui ont marqué l'aventure collective que constitue ce parcours, ce que nous désignons dans le titre de ce papier, avec un certain degré d'autodérision, comme une « *Galasaga*<sup>1</sup> ». Ainsi aborderons-nous, de manière chronologique dans un premier temps, les caractéristiques méthodologiques de cette « approche axée sur la compréhension » (Germain, 1993 : 283) singulière, avant de centrer notre attention sur les raisons d'être et les objectifs de l'étape en cours, celle du projet Galapro, sous un angle descriptif d'abord, puis en adoptant le point de vue de la dernière équipe à avoir rejoint ce réseau de partenaires, à savoir l'Université A.I. Cuza de Iași.

## 1. Evolution des options méthodologiques

### 1.1. Affinité méthodologique initiale

Au début des années 90, le projet de Louise Dabène renvoie aux courants méthodologiques qui font écho à l'approche communicative et cognitive en vigueur à l'époque<sup>2</sup>. Dans son ouvrage panoramique sur l'évolution de la méthodologie d'enseignement des langues depuis 5000 ans, Claude Germain consacre le chapitre 20 à l'« approche axée sur la compréhension », une approche qu'il présente d'emblée comme « pas encore très répandue » (1993 : 283, voir aussi Courchène *et al.*, 1992) et dont les principales caractéristiques sont :

- de poser la nécessité d'aborder la L2 par « une phase d'apprentissage systématique de la compréhension, suivie d'un délai avant la phase de production » (*ibid.* : 284). Il s'agit donc de donner la priorité aux habiletés réceptives et de respecter une période de latence avant de cibler les habiletés productives « tout comme cela se produit en milieu naturel lorsque l'enfant apprend sa L1 » (*ibid.*) ;
- d'affirmer la « primauté du sens » (Nemni, 1994 : 178) parce que centrée sur la signification plutôt que sur les formes linguistiques, au moyen par exemple d'activités de résolution de problèmes amorcées au moyen de documents-supports « marqués culturellement » (Germain, *op. cit.* : 285) c'est-à-dire non

<sup>1</sup> Le TLF nous apprend que le mot « saga » -de l'ancien nordique « dit, conte » (cf. all. Sagen, ang. To say) d'après le Grand Robert- désigne un « récit historique ou mythologique de la littérature scandinave du Moyen Âge » et, par extension, l'« histoire d'une même famille à travers plusieurs générations et qui présente un aspect plus ou moins légendaire ».

<sup>2</sup> Les démarches orientées vers l'intercompréhension peuvent également être qualifiées d'approches ou courants méthodologiques dans la mesure où elles proposent des « principes organisés en vue de faciliter l'apprentissage » (Germain, 1993 : 283).

dotés d'un caractère universel. En ce sens il s'agit bien d'une approche de type communicatif :

- de tout mettre en œuvre « de manière à tenir compte, autant que faire se peut, à la fois des besoins et intérêts des apprenants et surtout de leurs stratégies d'apprentissage » (Germain, *op. cit.*: 286). Ainsi les situations d'écoute et de lecture proposées sont-elles censées être « naturelles » et les contenus langagiers « minimalement compréhensibles » (*ibid.*: 287-288), c'est-à-dire accessibles. Ainsi l'apprenant peut-il tester différentes stratégies et « identifier les stratégies qui fonctionnent pour lui » afin de « développer de façon systématique son habileté à les utiliser dans ses propres situations de communication » (Courchène et Pugh, 1986, cités par Germain, 1993: 286).
- de sélectionner les éléments segmentaux et supra-segmentaux susceptibles d'optimiser les processus de compréhension. Ainsi, pour les seconds, des « contours intonationnels » propres à l'échange exolingue natif/non-natif sont-ils identifiés pour les différentes formes interrogative, déclarative, exclamative, impérative (*ibid.*: 288). Et pour les premiers, des caractéristiques phonétiques pertinentes et, surtout, les unités lexicales susceptibles d'être repérées en premier lieu, tels les « congénères » – ou « cognats » – sont-ils dégagés. C'est à partir de ces éléments qu'il est possible de construire la progression dans la mesure où « le développement d'une habileté à comprendre passe par une reconnaissance de plus en plus complète des marques lexicales, textuelles et culturelles des divers types de texte présentés » (*ibid.*: 289).

Priorité aux habiletés réceptives, primauté du sens, respect des besoins, identification des stratégies efficaces, sélection pertinente des contenus, tels sont les principes clés de l'approche axée sur la compréhension. La plupart de ces principes, moyennant parfois une interprétation propre comme nous allons le voir, se retrouveront dans la démarche du projet qui, autour de Louise Dabène et de la nymphe Galatea qu'elle choisit pour emblème, a réuni un groupe de chercheurs européens et a pris l'intercompréhension en langues romanes comme objet de travail.

## 1.2. Priorité des habiletés réceptives

Le projet Galatea, comme d'autres projets qui lui sont contemporains – on peut citer Eurom4 (Blanche-Benveniste & *al.*, 1997), Intercommunicabilité romane (Schmitt-Jensen, 1997) et, un peu plus tard, EuroComRom (Meissner & *al.* 2000) – a adhéré au principe de la priorité accordée aux habiletés réceptives. Au moment où se développait au Canada l'approche axée sur la compréhension, plusieurs voix se faisaient entendre en France pour rompre avec l'idée selon laquelle l'apprenant doit nécessairement développer de front les différentes habiletés (les «4 compétences»),

comme on disait alors, pour compréhension et production orales et écrites) puisqu'il était en effet admis – et peu discuté – qu'elles se renforçaient mutuellement. Carton (1995) défend par exemple, pour le français langue étrangère, l'« apprentissage différencié des quatre aptitudes », soit une « version souple » (Nemni, 1994 :178) de l'approche axée sur la compréhension où il ne s'agit pas de remettre à plus tard la production mais de mettre l'accent sur la compréhension en lui consacrant des activités spécifiques, une progression raisonnée et une évaluation dissociée.

Dans les travaux sur l'intercompréhension qui apparaissent alors, on se démarque de ces positions en posant que seules les habiletés de compréhension sont visées, et ce, dans plusieurs langues. On parle alors de « diversification et hiérarchisation des objectifs » (Dabène, 1994 : 42) ou de « dissociation des compétences » (Dabène, 1995; Degache et Masperi, 1995). La possibilité d'aborder la production dans telle ou telle langue n'est pas écartée mais elle est considérée comme une ouverture ultérieure éventuelle, sans être une finalité, ni même une étape à venir. Une autre différence réside dans le fait que la plupart des initiatives axées sur la compréhension donnent la priorité à la compréhension de l'oral et, seulement « le cas échéant », à l'écrit (Germain, 1993 : 283), alors que dans l'intercompréhension en langues voisines, c'est l'écrit qui est le plus souvent visé, même si quelques initiatives ont été dirigées vers l'oral<sup>3</sup>.

### 1.3. Rôle capital des stratégies

Un point commun à l'approche axée sur la compréhension et à celle sur l'intercompréhension de Galatea, est l'importance accordée aux stratégies de l'apprenant. Elles sont à ce point centrales dans Galatea qu'elles en structurent toute la 1<sup>ère</sup> phase, dite « pré-didactique » (Dabène, 1994 : 42 ; 1995 : 109), de 1992 à 1996, puisqu'il s'agit d'identifier « les stratégies de décodage empiriques effectivement utilisées par l'apprenant » dans l'optique de pouvoir prendre appui sur cette analyse préalable pour parvenir à « l'élaboration d'un guidage méthodologique adapté » (Dabène, 1994 : 42). La mise en commun des stratégies observées (d'inférence, de transfert, d'association, d'analyse, de contrôle...), moyennant un travail de reformulation, caractérisation et classement, a ainsi abouti à l'élaboration de divers outils de guidage (*cf.* Degache, 2006, 2<sup>ème</sup> partie pour la genèse de certains d'entre eux sur papier puis sur cédérom) et non pas à un seul outil commun à tous les publics – quoique traduit – comme dans les autres projets contemporains mentionnés

<sup>3</sup> Comme le signalent Álvarez et Degache (2009 : 150), jusqu'à une date très récente (voir à ce sujet différentes contributions dans Jamet, 2009), mise à part un cédérom expérimental centré sur la compréhension orale du français par des hispanophones et les modules de Itinéraire romans et Galanet (Baqué & *al.*, 2007), « la prise en compte de la dimension orale se limitait à la possibilité d'entendre une oralisation d'un écrit en tant que moyen complémentaire de dégager des indices de sens ».

ci-dessus, notamment parce que la logique retenue pour ces applications n'était pas systématiquement multilingue mais dans un premier temps seulement bilingue, par "couples de langues" (français pour lusophones, espagnol pour francophones, etc.), le caractère plurilingue de la démarche s'inscrivant dans la durée, dans la consécutive plutôt que dans la simultanéité comme cela a pu l'être dans Eurom4 et EuroCom. Enfin, une autre différence avec ces deux autres projets réside dans le fait que les stratégies recueillies dans Galatea l'ont été indépendamment de tout dispositif pédagogique dans un premier temps, et leur analyse s'est d'abord limitée à un cadre descriptif et interprétatif. La phase pré-didactique a donc été délibérément séparée de la phase didactique. Mais ce qui réunit ces trois projets précurseurs, c'est que les besoins en intercompréhension des publics cibles, mis à part la référence à la mondialisation stimulant la nécessité de s'informer en version originale, n'ont pas été réellement identifiés.

#### 1.4. La primauté du sens

Concernant la primauté accordée au sens, là encore il est possible de voir plus d'affinités entre l'approche développée dans le projet Galatea et l'approche axée sur la compréhension. En effet, si la forme linguistique n'est pas considérée pour elle-même dans Eurom4 et EuroCom, dans la mesure où il est demandé dans les deux cas aux apprenants de traduire les textes considérés, même approximativement, pour identifier les difficultés linguistiques rencontrées, très vite l'attention se porte sur les formes. Certes, chacun est invité à lire une première fois le texte pour se faire une idée de sa signification, mais la lecture ne répond à aucun besoin particulier du lecteur ni même ne se trouve finalisée par une tâche spécifique. Ainsi, sans engagement personnel ni but précis, sans déficit d'information à l'origine de l'acte de lecture-compréhension, la démarche proposée ne correspond en rien aux préceptes de l'approche communicative. C'est en ce sens que l'on peut dire que la primauté n'est pas accordée au sens. Dans la phase didactique du projet Galatea, à partir de 1995, si les activités de compréhension proposées sur cédérom ne s'inscrivent pas non plus dans des projets de lecture décidés par les apprenants eux-mêmes en réponse à un besoin propre (ce qui signifierait engagement personnel et situation de communication réelle), elles sont néanmoins motivées et finalisées par des activités rendues ludiques par l'interactivité propre au multimédia<sup>4</sup> (glissé-déposé, appariements, sélections, QROC ou question à réponse ouverte courte, etc.) et consistant par exemple à identifier les traits caractéristiques d'une personne ou d'un objet décrit dans un texte, les fonctions communicatives de ses différentes parties ou

---

<sup>4</sup> Ce n'était évidemment pas le cas dans la phase pré-didactique puisque les textes y étaient proposés à des lecteurs casuels qui ne nourrissaient même pas le projet d'apprendre la langue du texte dont ils ignoraient tout ou presque, avec pour seule consigne de lire et d'essayer de comprendre pour ensuite dire ce qu'ils avaient compris et comment.

les illustrations correspondant aux descriptions textuelles ; ou encore à reconstituer l'ordre chronologique des événements décrits ou à prélever l'information pertinente pour résoudre des micro-problèmes<sup>5</sup>.

### 1.5. Réhabilitation de la réflexion sur la(les) langue(s)

Sur ce point, et en lien avec le point précédent, les approches en intercompréhension diffèrent fortement de l'approche axée sur la compréhension. Certes, celle-ci procède à une sélection raisonnée des contenus langagiers comme nous l'avons vu avec les exemples des contours intonationnels et des congénères mais en invitant à reconsidérer positivement le rôle accordé à la parenté linguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues voisines et à revisiter l'analyse contrastive dans cette perspective, Louise Dabène (1996) s'inscrivait de plain pied dans le courant méthodologique consistant, en réaction au paradigme communicatif, à réhabiliter la réflexion sur la langue ou, autrement dit, à redonner à l'activité métalinguistique de l'apprenant une place importante dans les activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Il s'agit bien là d'une constante des propositions didactiques pour l'intercompréhension que l'on ne peut aborder ici faute d'espace mais dont on trouvera trace dans Degache (2006, 112-122).

### 1.6. Le caractère plurilingue des approches en intercompréhension

Une caractéristique essentielle des approches en intercompréhension réside bien sûr dans le fait qu'il ne s'agit pas seulement de viser une L2 mais bien plusieurs langues, de façon simultanée ou consécutive (Degache, 2002 : 271). C'est aussi pourquoi elles ne peuvent mettre en œuvre la *méthode directe* qui consiste « à utiliser la langue cible dans toutes les circonstances de la gestion de la classe, à créer un environnement visant à faciliter le maximum de compréhension de l'oral et de l'écrit ». En effet, dès lors que plusieurs langues sont visées, ce principe ne peut d'évidence s'appliquer sauf à accorder à une des langues cibles un statut particulier comme le font Carrasco & al. (2008).

### 1.7. Des ressources pour l'apprentissage en autonomie

Enfin, les travaux menés à bien dans la « Galasaga » ont pour caractéristique essentielle d'être massivement destiné à l'usage en autonomie (libre ou guidée) : les

---

<sup>5</sup> Le projet Itinéraires romans sur <http://ir.unilat.org> propose des activités de ce type, avec une plus grande variété et un caractère ludique plus affirmé encore.



sept cédéroms Galatea (Degache, 2006 : 97), puis, plus tard, les modules d'activités en ligne sur Galanet (dans l'« espace auto-formation »), les fiches informatives en ligne (phonétiques, lexicales, grammaticales, discursives, stratégiques...) également sur Galanet (dans la « salle des ressources »). On en trouvera une illustration pour la compréhension orale par exemple dans Martin (2004) ou Baqué & al. (2007). Cette production massive de ressources pour l'apprentissage en autonomie est une des principales différences avec Eurom4 et EuroCom, dont les démarches visent d'abord la classe en présentiel, la configuration classique de l'enseignant face à son groupe d'élèves. Pour autant, cela nous a mis devant une problématique bien spécifique : comment en assurer l'accessibilité (en particulier pour les cédéroms) et comment en conseiller l'utilisation? Comment savoir si elles sont utilisées, et au bon moment pour de bonnes raisons? Et au final, cette caractéristique est si marquée que l'on peut se demander si du matériel classique pour la classe ne fait pas défaut (manuel, guide du maître...).

### **1.8. Evolutions ultérieures : dimensions actionnelle, collaborative et interculturelle**

Les deux idées de départ du projet Galatea (stimulation de la prise en compte explicite de la parenté et dissociation des compétences) ont fait leur chemin comme on le sait. La seconde, curieusement, a même été aidée par la première puisque la diffusion de l'approche axée sur la compréhension, notamment à travers sa version souple, a largement étayé l'approche communicative dans les années 80 et a montré qu'on pouvait avoir intérêt, sous certaines conditions, à mettre l'accent sur les pratiques d'entraînement à la compréhension en début d'apprentissage d'une langue, avant de se consacrer à l'interaction et à la production. Or, c'est précisément le chemin qui a été parcouru par les travaux en intercompréhension qui ont donné suite au projet initial Galatea, dans le cadre des projets Galanet et Galapro, à ceci près qu'il s'est agi d'interaction plurilingue et de production d'un travail collaboratif (à visée linguistique, destiné à des étudiants dans Galanet, ou didactique, adressé à des formateurs dans Galapro). Et ce travail collaboratif et collectif se réalise dans une perspective actionnelle et interculturelle grâce à l'interaction plurilingue, voire assez souvent autour de cette interaction. Si bien que la communication, notamment médiatisée par ordinateur, est revenue au premier plan des préoccupations des chercheurs du groupe, dont la composition s'est entretemps élargie, avec la prise en considération de deux nouvelles langues: le catalan et le roumain.

En réalité, dès 1999, l'idée avait germé de mettre en contact les personnes qui s'entraînaient à comprendre les langues romanes qu'elles ne connaissaient pas, notamment à l'aide des cédéroms Galatea qui étaient alors en phase de finalisation. Ce fut alors le projet Galanet dont la conception remonte à l'année 2000. Lancé

officiellement en 2001, la première session prototype plurilingue réunissant sur cette plateforme en ligne des groupes d'étudiants issus des différentes universités partenaires a eu lieu en 2003. Et dès 2004, la 1<sup>ère</sup> session-type, conforme au scénario de formation envisagé et disposant de tous les outils et espaces imaginés, a pu être organisée. Et les premières analyses d'interactions plurilingues écrites en ligne ont pu être réalisées et publiées<sup>6</sup>. Aujourd'hui, en 2010, les différentes initiatives de la « *Galasaga* » touchent des publics divers (étudiants, lycéens, enseignants, formateurs, chercheurs, professionnels), mais cette diversité est à la fois une force et un risque car elle recouvre, à l'échelle internationale qui est celle de ces actions, des besoins et attentes différents, qui constituent autant de défis. C'est là une des raisons d'être du projet Galapro de permettre une diversification en cohérence de la didactique de l'intercompréhension autour de ces différents défis.

## 2. Galapro ou la plus récente aventure de la « *Galasaga* »

Galapro<sup>7</sup> est la plus récente aventure de la « *Galasaga* ». Nous présentons ici les contours de cette aventure, en particulier ses présupposés et objectifs, ainsi que le parcours que nous avons fait tout au long du projet.

Mais avant, et parce que ce texte a aussi comme intention de tracer le chemin d'un groupe de chercheurs de façon à dégager les facteurs qui contribuent (et ont contribué) à sa cohérence et solidité, posons-nous la question suivante : d'où est venu le sentiment partagé qui nous a poussé à continuer notre voyage en commun, initiée avec Galatea ? L'amitié, construite au long de toutes ces années, le plaisir retiré de nos échanges « romanophones », le sentiment éprouvé d'enrichissement personnel et scientifique, expliquent beaucoup de choses. Cela nous empêchait de nous dire tout simplement au revoir, à la fin de Galanet. Mais l'affection, la complicité, n'expliquent pas tout. On sentait aussi que nous étions encore au milieu de notre chemin... et qu'il y avait beaucoup de route à faire.

Galapro constitue, avant tout, un élargissement de plus en plus conscient des niveaux d'engagement du groupe dans l'action didactique. Si l'on admet que le domaine

<sup>6</sup> On en trouvera un échantillon consistant dans la bibliothèque de Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)) qui prend la relève de l'espace « Publications » de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)

<sup>7</sup> *Galapro – Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes* est un Projet LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), qui se déroule entre 2008 et 2010, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes Galatea et Galanet. Au delà de l'institution coordinatrice, participent à Galapro 7 autres institutions universitaires : Université Stendhal Grenoble 3 (France), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France), Université de Mons-Hainaut (Belgique) et l'Université "Al.I.Cuza" (Roumanie). Pour plus d'informations, voir [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu).

disciplinaire de la Didactique des Langues (DL) évolue en fonction de la qualité et de la force des rapports qu'il est capable d'établir entre 4 axes d'intervention (*apprentissage; formation ; recherche ; politique*), on se rend rapidement compte que jusqu'à Galapro notre intervention se faisait surtout autour des axes *apprentissage/recherche* et de leurs interactions. Cela nous a permis, certes, de développer des arguments forts en faveur de la pratique de l'intercompréhension dans des contextes d'éducation linguistique, et de défendre et diffuser nos idées auprès de publics assez divers. Mais nous restions relativement démunis pour affronter les nombreuses résistances et défis qui se posaient sur les terrains concrets (ceux des pratiques éducatives et de formation, mais aussi les terrains institutionnels ou politiques), notamment quand il s'agissait d'adopter, d'adapter ou de reconfigurer nos concepts, nos arguments et nos produits, en fonction des spécificités locales de chaque situation précise. Galapro naît justement de la conscience du besoin d'agir sur ces quatre fronts d'une façon plus articulée, planifiée, consistante et systématique.

Plus précisément, l'impulsion qui nous a conduits à Galapro a été provoquée par un double levier :

- *endogène au domaine* : reconnaissance de la présence exigüe de l'intercompréhension dans les discours institutionnels et de formation, ainsi que dans les pratiques de salle de classe (malgré un nombre respectable d'outils pédagogiques et une certaine profusion de publications) ; en même temps, notre conscience de la valeur éducative de la notion, de son rôle noyau en tant qu'opportunité de formation humaine, ne faisait que s'accroître;
- *exogène au domaine*: cette impulsion nous venant des mouvements épistémologiques de la science contemporaine, qui valorise de plus en plus les articulations entre recherche, société et innovation, dans un contexte de réflexion idéologique et éthique, tout en demandant aux chercheurs des modalités de production de la science responsables et engagées avec le bien social et le développement durable des sociétés. C'est l'empire d'une science sociale, dont nous parle un auteur comme Boaventura Sousa Santos, dans son ouvrage « *Conhecimento prudente para uma vida decente* » (2005), où il s'interroge sur les « *novas modalidades de conhecimento (...) úteis à construção de um modo mais pleno de existência social* » (2005 : 222).

Pour synthétiser, l'étape actuelle de la « *Galasaga* » traduit un positionnement épistémologique de l'équipe, dans son domaine d'expertise et d'intervention, l'intercompréhension, qui est *plus holistique, plus complexe, plus engagé, plus idéologique* aussi. Autrement dit, nous travaillons, d'une façon de plus en plus consciente, pour une éducation en langues qui se comprend comme un espace de transformation, de développement humain et de construction d'un Bien Commun collectif. Nous ressentons en quelque sorte que c'est de cette conviction, même si

elle peut paraître quelque peu « euphorique », voire « angélique » (Dahlet, 2010), que vient notre volonté d’agir (et notre force en tant que groupe).

## 2.1. Quelques évidences sur le chemin parcouru

Soyons maintenant plus concrets, et illustrons l’action du groupe autour des nouveaux axes qui ont gagné de la force en cours de route : formation et politique.

### 2.1.1. Du point de vue de la formation

Galapro s’inscrit très clairement, au niveau de son approche spécifique de l’intercompréhension, dans le parcours de la « *Galasaga* », tout en exploitant une position heuristique de plus en plus reliée à une acception interactionniste de l’intercompréhension. Ainsi, on lit sur la page d’accueil de Galanet que l’intercompréhension est « *une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s’exprime dans la ou les langues romanes qu’il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues* », ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). Cette définition, qui néglige ou camoufle, en quelque sorte, l’effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé, a été postérieurement nuancée et précisée, comme Degache le fait justement remarquer dans un article de 2009, mettant en évidence le dynamisme scientifique de cette reconfiguration conceptuelle : l’intercompréhension sera ainsi « *une forme de communication plurilingue où chacun s’efforce de comprendre la langue de l’autre et s’emploie à se faire comprendre* » (2009 : 85).

S’inscrivant pleinement dans cette approche interactionniste, la *formation à l’intercompréhension* proposée par Galapro se fait *par la pratique de l’intercompréhension*. Autrement dit, le scénario de formation place les sujets dans des situations plurilingues et interculturelles de travail collaboratif, tout en leur demandant de co-agir ensemble, en ayant en vue la planification, la réalisation et l’évaluation d’un projet de travail original, négocié au sein de chaque groupe dans des interactions et débats où les sujets mettent aussi à l’épreuve leurs conceptions, croyances et représentations par rapport au rôle de l’intercompréhension dans l’éducation linguistique. Comme dans cet exemple d’un forum initial de la session 1 ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), où les sujets essaient de trouver ensemble des thématiques de travail.

The screenshot shows a forum page titled "GalaPRO - Forum - Um conceito? Uma prática? O que é a intercompreensão?". The forum thread contains the following posts:

- Post 3:** User **Paíde** (1 message) posted on 13/11/2009 at 18:43:01. The text discusses the origin of intercomprehension in daily life and its application in education, mentioning the need for pedagogical preparation and the role of language policies.
- Post 4:** User **anasoflapinho** (2 messages) posted on 13/11/2009 at 18:44:34. The text says "Eu também gosto muito deste tema." (I also like this topic very much).
- Post 5:** User **anamarquridacosta** (2 messages) posted on 15/11/2009 at 19:39:13. The text says "Eu também acho este tema muito interessante. Faz todo o sentido, enquadrado numa formação deste tipo, o estudo do conceito de intercompreensão e do modo como este surgiu..." (I also find this topic very interesting. It makes perfect sense, framed in a formation of this type, the study of the concept of intercomprehension and the way it arose...).
- Post 6:** User **EricMartin** (1 message) posted on 15/11/2009 at 21:44:36. The text asks "Concepte? Práctica? Cal adornar-se que a nivell de la pràctica, la intercompreensió es molt antiga i implica una interacció; però la paradoxa és que quan va aparèixer el concepte en didàctica, es tractava essencialment de comprensió de textos, és a dir de recepció i no d'interacció (plurilingüe). I que va ser després quan va canviar una mica la perspectiva (en especial en Galanet)..." (Concept? Practice? How to adorn it at the level of practice, intercomprehension is very old and implies an interaction; however, the paradox is that when the concept appeared in didactics, it was essentially about text comprehension, that is, reception and not interaction (plurilingual). And it was later when the perspective changed a bit (especially in Galanet)...
- Post 7:** User **YasminPishva** (1 message) posted on 15/11/2009 at 22:36:33. The content of the message was suppressed.
- Post 8:** User **YasminPishva** (1 message) posted on 15/11/2009 at 22:36:51. The text says "mi ha sempre affascinato il concetto d'intercompreensione come modo di comunicazione. E anche oggi la molti praticano senza esserne consapevoli. Per esempio nell'ambiente sportivo di alto livello alcuni atleti e allenatori non hanno la stessa origine, conoscono le lingua dell'altro ma preferiscono esprimersi nella..." (I have always been fascinated by the concept of intercomprehension as a mode of communication. And even today many practice it without being aware of it. For example in the high-level sports environment some athletes and coaches do not have the same origin, they know the other's language but prefer to express themselves in the...).

Figure 1 – Extrait d'un forum (Session 2)

Notons que dans ces discussions, les participants à une session Galapro, tuteurs et formés, construisent ensemble non seulement leur rapport professionnel au concept-clé de la formation, mais aussi leurs identités et subjectivités plurilingues, ou, plutôt, la conscience de ces identités et des facteurs ayant intervenant dans leur constitution. Mais, s'agissant de formation, une nouvelle perspective nous est donnée par l'articulation entre cette co-action (plurilingue et interculturelle) et la co-réflexion (aussi plurilingue et interculturelle). En effet, de par les caractéristiques du scénario et de ses outils et ressources, Galapro vise à stimuler des réflexions individuelles et collectives sur l'identité individuelle et professionnelle des sujets (qui suis-je, en tant que sujet et en tant que professeur ? d'où vient mon intérêt pour l'intercompréhension ? qu'est-ce que je fais ici ? à quoi je crois ? quel est mon rapport avec les langues et d'où vient-il ?), tout en supposant que cette pratique de l'intercompréhension pour la formation en intercompréhension est aussi, avant tout, un contexte privilégié de formation humaine. Ainsi, par exemple, on demande aux sujets, en début et fin de session, de remplir leurs profils langagiers et professionnels, de faire connaissance des profils des autres participants et de discuter ensemble autour des éléments mentionnés et de leurs relations.

**GALAPRO**

0 1 2 3 4

Accueil - Mon bureau - [DESKTOP\_PROFILE\_GF]

Mon profil  
Mes documents  
Mon espace  
Mon cahier de réflexion

Profil général | Profil linguistique | Profil professionnel



Nom: Andrade  
Prénom: Ana Isabel  
Alias: AnaIsabel  
Pseudo: anaisabelandrade  
Adresse email: [redacted]  
Nationalité(s): [redacted]  
Lieu principal de résidence: [redacted]  
Age: [redacted]  
Première langue romane: Portugais  
Seconde langue romane: Français  
Langue d'interface: Français  
Présentation: [redacted]

Profil général | Profil linguistique | Profil professionnel

**Mes langues**

1. Dans la table ci-dessous vous devez préciser pour chaque langue les compétences, les événements concernés, par exemple :  
- en famille : « je comprends mon grand-père quand il parle en italien »  
- dans la société : « je peux interagir en catalan avec les vendeurs, les employés des bureaux pour demander des renseignements... »

**En famille**

Falo sempre português, mas as línguas aparecem muitas vezes como assunto de conversa, sobretudo, com as minhas filhas. Já que uma delas descobriu recentemente, que pode fazer outros percursos linguísticos, diferentes daquele que a escola me ofereceu.

**En trabalho**

Falo português, francês, inglês (menos, ou antes, por) e também espanhol (a maior parte das vezes nos emails, nos textos)

**Dentro da sociedade**

Dependo, mas a maior parte do tempo, falo português; ouço muito inglês, nos filmes e na música (um pouco por todo o lado), e espanhol (vago, por vezes, sobretudo em espanhol).

**Enviados meus alunos**

É a língua portuguesa que estudo a maior parte do tempo nos meus tempos de convívio.

**Em outros estudos**

Estudei em português, mas estudei francês, inglês, espanhol e latim. Estas línguas têm ocupado um lugar importante no desenvolvimento de competências linguísticas, profissionais, académicas.

**Para mais detalhes**

Dependo, mas é o português que mais uma vez se destaca, seguido do francês (música, filmes) do inglês e também do espanhol. Uma língua que aprendo, por exemplo, na música que ouço e cá do trabalho.

Figure 2 – Exemple d'un Profil (Session 2)

Ils sont aussi sollicités à construire, tout au long de la formation, un *cahier de réflexions*, accessible aux commentaires et apports des autres.

**Antonella Fanara**  
Equipe toute à distance  
Session Galapro avril-mai 2009

**Phase 4 :**

Mon Regard Rétrospectif Critique:

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (phase 0): lesquels ont été accomplis et ceux qui n'ont pas été et pourquoi ;

- ☉ J'ai amélioré mes capacités de compréhension de l'espagnol, du portugais...;
- ☉ Je me suis familiarisée avec les fonctionnalités de la plateforme Galapro et j'ai appris de nouvelles choses ;
- ☉ J'ai bien collaboré avec mes co-équipiers et mon responsable de GI et de GT ;
- ☉ J'ai participé à un véritable travail collaboratif en FAD et en intercompréhension car les équipes étaient mixtes (5 langues) ;
- ☉ J'ai travaillé sur un des thèmes que je voulais approfondir : l'IC et l'enseignement des langues ;

*malheureusement je n'ai pas approfondi mes connaissances théoriques sur l'IC et la compétence plurilingue pendant la session : trop de choses à faire et peu de temps. Voilà ce que je regrette le plus. Il est vrai que, tout de même, je pourrai profiter des travaux des autres groupes (« L'IC, que c'est ? », « Intercompréhension et évaluation », « Intercompréhension et interculturalité »)*

**Bien à vous**




Figure 3 - Extrait d'un Cahier de Réflexions (Session 1)

On incite, en outre, à la discussion permanente, notamment dans les forums, des représentations, croyances et expériences.



Figure 4 - Extrait d'un forum (Session 2)

Dans ce sens, la formation Galapro se développe autour de certains principes clés :

- *plurilinguisme* : les activités de la session, les outils, les ressources, l'organisation des groupes de travail, toutes les options concernant le scénario de formation visent à soutenir et stimuler la présence de plusieurs langues ;
- *flexibilité* : création de parcours de formation adaptés à chaque situation de formation (en fonction des publics et de leurs attentes et besoins) ; pour cela, la plateforme est un générateur de scénarios et le scénario n'est pas fermé, mais plutôt dynamique ;
- *diversification* : les outils de formation de la plateforme permettent un usage individuel, selon les projets personnels de chaque sujet (pour cela, une base de données des outils et ressources est accessible, admettant des recherches multi-référentielles, à partir de mots-clés) ;
- *connaissance professionnelle* : la session propose une approche co-réflexive de la formation; elle prend comme point de départ et d'arrivée la connaissance professionnelle des sujets, tout en essayant de la développer tout au long de la formation, par des approches de supervision pédagogique qui allient introspection et réflexion collaborative, où le rôle de l'autre et de son regard critique devient fondamental (Alarcão & Roldão, 2008) ;

- *diffusion* : ce principe revenant à notre but d'action politique puisque l'idée est de faire répercuter les principes et approches de travail, de manière soutenue et critique, dans des contextes d'éducation linguistique divers. Quelques interventions dans les forums nous montrent que ces répercussions deviennent, d'ores et déjà, des effets de la formation :

« Bonjour à tous, (...) avez-vous essayé d'insérer l'intercompréhension (certaines pratiques) en tant que la première étape du cours d'une langue apparentée? Qu'en pensez-vous? Cordialement AnnaG - 19/11/2009 à 14:33:09 » ;

« Buna! Sunt Anca din Iasi, Romania! Si eu cred ca IC este folositoare in predarea limbilor straine. In clasa ma ajut des de exemple in engleza ca sa trezesc motivatia si interesul elevilor si ca sa demonstrez elevilor ca exista foarte multe asemanari intre limbi aparent foarte diferite. Eu ma gandesc mai ales la aspectele pozitive de care trebuie sa ne sprijinim cel mai mult in didactica limbilor. ancagavril 19/11/2009 à 19:40:34».

D'une façon plus schématique, et en reprenant un tableau proposé par nos collègues Ana Sofia Pinho et Ana Isabel Andrade, on peut affirmer que la formation Galapro prend en compte les 4 axes jugés importants dans toute formation à l'intercompréhension.

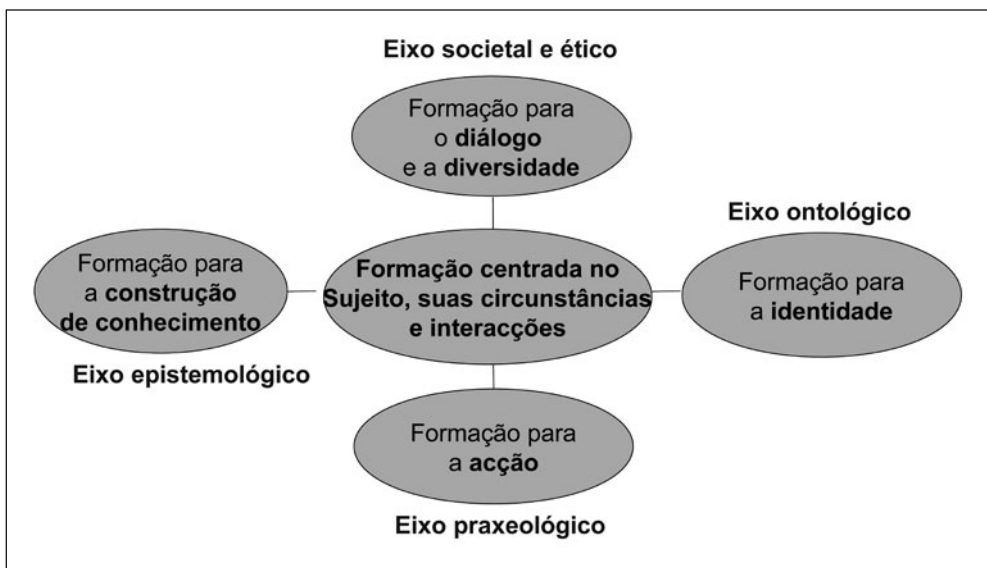


Figure 5 : Axes d'une formation pour l'Intercompréhension (adaptado de Pinho & Andrade, 2008)



Le tableau suivant schématise la structure d'une session de formation, dans « l'esprit et la lettre » de Galapro (Chavagne, ici même ; cf. Manual Galapro, sur [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu), pour plus de détails):

Phases	Objectifs	Activités principales	Produits
<b>Phase 0</b> <b>ou préliminaire :</b>	Découverte : – du projet (ses principes, ses objectifs), – du scénario général, – de la plateforme et ses fonctionnalités, – des participants à cette session.	Les participants (Groupes Institutionnels - GI) remplissent leurs profils d'entrée (langagier et professionnel) et réfléchissent à leurs besoins en matière de formation à l'intercompréhension.	Profil personnel: Langagier et professionnel;  Une entrée dans le “cahier de réflexions”.
<b>Phase 1.</b> <b>Nos questions et dilemmes</b>	Constitution de Groupes de Travail (GT) plurilingues autour des problématiques et besoins de formation identifiés dans la phase précédente.	Discussion sur les problématiques et les besoins formatifs.  Formation des GT plurilingues.	Constitution des groupes de travail (GT).  Définition de la problématique.  Une entrée dans le “cahier de réflexions”.
<b>Phase 2.</b> <b>S’informer pour se former</b>	Définition d'un plan de travail.	Elaboration d'un plan de travail dans ses aspects méthodologiques, conceptuels et organisationnels.	Plan de travail en fonction du produit final à réaliser (séquences didactiques, analyses de matériels pédagogiques, fiches de formation, synthèses de concepts, etc). Une entrée dans le “cahier de réflexions”.
<b>Phase 3.</b> <b>En formation</b>	Réalisation du plan de travail.	Concrétisation du plan de travail en vue de la réalisation du produit final. Exploitation des ressources mises à disposition par la plateforme (fiches d'autoformation; fiches de description de matériels pédagogiques sur l'intercompréhension; fiches d'analyse de publications sur l'intercompréhension).	Produit final. Une entrée dans le “cahier de réflexions”.

<b>Phase 4. Evaluation et bilan</b>	Validation et publication des produits des différents GT.  Evaluation du fonctionnement des groupes et de la formation en tant que telle (processus et produits).	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des groupes de travail.  Validation et publication des différents GT.  Auto-, hétéro- et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de tous les GT et du déroulement de la session	Publication des produits de chaque plan de travail.  Une entrée dans le “cahier de réflexion”.  Outils d'évaluation remplis
---	---	--	---

### 2.1.2. Du point de vue politique

Du point de vue politique, les actions du groupe visent le développement durable de la « *Galasaga* » et naissent de la conscience accrue de la pertinence éducative du chemin parcouru et à parcourir et de la volonté d'intervenir sur des décisions en matière de politique de formation et d'éducation en langues.

Les actions développées ont été conçues autour des principes stratégiques suivants :

- un plan concerté, collectivement soutenu, clair et transparent, qui propose des initiatives continues, systématiques, vérifiables ; l'engagement de tout le partenariat dans l'exécution de ce plan est un aspect important (ce qui implique la stabilité du groupe et le développement d'une culture de travail où tous se sentent membres d'une même communauté et s'y impliquent) ;
- organisation d'activités à plusieurs niveaux, avec différents objectifs, adressées à tous les secteurs des publics potentiels (professeurs ; formateurs; responsables des formations ; décideurs institutionnels ; associations professionnelles et autres ; organisations internationales; réseaux de nature diverse) ;
- rapport étroit avec les publics potentiels et leurs associations et réseaux, avec le développement d'actions en co-organisation (visant leur engagement dans le développement et la durabilité du projet) ;
- échange critique permanent des actions et des résultats (à titre d'exemple, nous maintenons une plateforme de communication interne qui présentait, au moment de l'écriture de ce texte – 15 mars 2010 – 2411 messages).

Dans le but de développer des actions stratégiques planifiées de divulgation et expansion de l'intercompréhension, nous essayons d'agir de façon coordonnée

sur plusieurs fronts. Ainsi, par exemple, au niveau de la *politique (universitaire) locale*, notre objectif passe par l'intégration de la session Galapro dans les formations universitaires (initiales, avancées et continues). Pour ce qui est de la *politique nationale de formation*, nous avons réussi, au Portugal, à faire reconnaître officiellement la formation Galapro, avec des effets concrets sur la progression dans le métier enseignant. La collaboration avec des Organisations Internationales (telles que l'AUF, qui propose, dans son site de ressources mutualisées, l'inscription à Galanet et à Galapro<sup>8</sup>, ou l'Union Latine, dans des séminaires, des réunions préparatoires visant la constitution de réseaux sur l'intercompréhension dans d'autres espaces géographiques, etc.) est l'un des aspects de notre action au niveau d'une *politique (inter)linguistique globale des universités*. Notons encore nos initiatives en rapport avec les associations d'enseignants<sup>9</sup>, avec des *réseaux*<sup>10</sup> et networks (comme Redinter<sup>11</sup>). Pour être complet, relevons également notre présence dans des initiatives adressées au grand public, telles que les Expolangues (Expolangues 2008, Berlin, novembre ; Expolangues 2010, Paris, février).

A cet inventaire organisé de nos activités dans le cadre de ce que nous avons désigné plus haut comme le volet politique de la DL, ajoutons que nous avons très fréquemment agi entre partenaires, ce qui a impliqué des négociations de programmes, de thématiques, de contenus, de stratégies, d'agendas personnels et professionnels, de langues aussi. Notre complicité en tant que groupe et notre cohésion dans la façon d'agir en DL se sont consolidées aussi dans ce contexte d'intervention coordonnée.

Notre groupe, dont la stabilité a aussi certainement contribué à cette histoire, a croisé, précisément au début de Galapro, un nouveau partenaire. Et notre route est devenue plus large, notre paysage conceptuel plus ouvert. En effet, comme le souligne Amin Maalouf : *“Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. (...) Uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens.”* (2004 : 9).

Nous nous référons à l'Université A.I. Cuza de Iași, en Roumanie, dont l'équipe est coordonnée par notre collègue Doina Spița. C'est elle qui nous donne ci-après, avec une tonalité davantage personnelle, sa perspective de la « *Galasaga* ».

<sup>8</sup> <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1148>

<sup>9</sup> Pour en avoir un exemple visuel concret, consulter la vidéo des Journées sur l'Intercompréhension réalisées à l'Universidade de Aveiro, le 5 décembre de 2009, sur [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu).

<sup>10</sup> Pour exemplifier : CORPUCA- Conférences des Recteurs et Présidents d'Université dans la Caraïbe; Réseau DLF - Dynamique des Langues et Francophonie, de l'AUF ; REDMEXCELIES – Red Mexicana de los Centros de Enseñanza de Lenguas de las Instituciones de Educación Superior.

<sup>11</sup> [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu), Réseau Européen sur l'Intercompréhension.

### 3. Le point de vue d'un nouveau partenaire

Quelle superbe provocation, cette citation puisée chez un écrivain pour lequel le voyage acquiert des significations symboliques : voyage initiatique, voyage pour le plaisir, voyage sous la forme de l'exil. Et j'y répondrais en miroir, à l'aide de Julien Gracq : « *J'adore sentir les odeurs inquiétantes de l'inconnu et du grand large* » !

Mon intervention sera d'une tout autre nature. On m'a proposé de porter un témoignage (qui se présente comme le résultat d'une réflexion collective) au nom de l'équipe roumaine, derniers « arrivants » dans la « *Galasaga* ». Témoignage peut-être intéressant dans la mesure où, par le regard externe qui a précédé notre intégration dans la grande équipe du projet, notre groupe constitue un « échantillon » significatif pour tout public intéressé par les programmes de sensibilisation / d'apprentissage / de recherche / de formation de formateurs à l'intercompréhension.

Qui étions-nous ? Un groupe d'enseignants-chercheurs spécialistes dans des domaines suffisamment variés (langues et littératures françaises, latines, espagnoles, italiennes), mais pas forcément spécialistes de l'intercompréhension, avec une expérience d'enseignement et de recherche ouverte à une approche des langues romanes privilégiant le comparatisme, la didactique, les nouvelles technologies. Notre profil langagier de départ correspondait à la maîtrise d'une, voire de deux ou trois langues (au-delà du roumain), des langues pas nécessairement romanes. Si l'on nous interrogeait à ce sujet, les seules qu'on osait affirmer connaître étaient les langues qu'on avait étudiées de manière systématique (le plus souvent à l'école), selon le principe classique des compétences intégrées. Enfin, locutrices natives du roumain, nous étions persuadées d'être les porteuses d'une langue associée par les Roumains mêmes à une culture plutôt minoritaire, petite, périphérique.

Quelles étaient les conséquences de ce profil professionnel et langagier ? Et bien, en dépit de quelques avantages, autant d'obstacles ! Tout comme la quasi totalité des enseignants, on était tributaires d'une représentation cloisonnée de l'apprentissage, due au modèle traditionnel de notre propre formation (cursus nettement différenciés entre les langues, entre les langues et les littératures, entre les langues étrangères et la langue maternelle) et de l'organisation de l'enseignement, aussi bien au niveau secondaire qu'académique (programmes, itinéraires de spécialisation, horaires).

Ce modèle traditionnel pesait tout aussi lourd sur la représentation qu'on se faisait de l'objectif de l'apprentissage : défini en termes de maîtrise parfaite d'une langue, par le développement des capacités de réception tout comme de production, à l'oral, comme à l'écrit, cet objectif est encore beaucoup trop souvent envisagé en tant que condition préalable à la communication. D'où le besoin fort et ressenti comme exclusif de recourir, pour communiquer entre des locuteurs de langues différentes, ou bien à un tiers, traducteur ou interprète, ou bien à une langue tierce, plus ou moins

connue par ces interlocuteurs potentiels. Puisque, faute d'une de ces deux solutions, on panique et on s'isole.

Et il se doit d'évoquer aussi, en toute franchise, une certaine frustration issue, d'ailleurs, entre autres, de beaucoup d'expériences d'échanges asymétriques vécues après 1990 et qu'on n'a pu dépasser que grâce à l'équipe élargie. Notre identité de fond dans Galapro a été celle de « cadets », selon l'expression d'une de mes collègues, puisque notre intégration dans le projet s'est produite de façon tardive et accélérée. Le roumain a été très bien accueilli sur la plateforme, mais son intégration n'a été facile ni pour nous ni pour nos partenaires. Pour nous, car notre méfiance envers la compréhension du roumain par nos collègues des autres pays nous a poussées soit à être très sélectives quant à l'emploi de notre langue dans nos messages et documents (priviliégiant le lexique d'origine latine et les structures grammaticales communes aux langues romanes), soit à l'éviter tout simplement. Pour nos partenaires, car les contacts qu'ils ont pu avoir avec le roumain ont été condensés et, au moins au départ, sans le recul ou les outils grammaticaux nécessaires à une intercompréhension optimale, comme dans le cas des autres langues.

Donc : cloisonnement dans la représentation des langues et de leur apprentissage ; la perfection, comme obsession de l'apprentissage et condition de l'échange langagier ; le complexe du minoritaire qui oublie que toute langue, même celles qui sont peu diffusées, constitue un élément, chaque fois essentiel, du patrimoine culturel universel. Tout cela pour dire que, finalement, quand il s'agit d'intégrer l'intercompréhension, la difficulté n'est pas d'accepter le caractère novateur des idées mises en place, mais bien comment échapper aux anciennes. Pour reprendre les dires de Escudé et Janin (2010), comment faire éclater le cadre mental simple, mais faux, d'une juxtaposition d'ensembles géographiques monolingues, en accordant plus de crédit à notre capacité de valoriser notre propre potentiel cognitif.

L'humain, comme toute matière en ordre, est fini, mais il n'est pas achevé. Le fait de pouvoir constater que, outrepassant les limites posées entre les langues par leur pluralité en vertu de leur continuum historique, l'on comprend effectivement une langue que l'on n'a jamais étudiée auparavant est un grand atout, un motif de satisfaction considérable. C'est pourquoi la solution didactique de l'intercompréhension s'avère être des plus prometteuses, puisqu'elle rend possible le transfert de compétences opératoires d'une langue à l'autre afin de construire progressivement le sens en faisant appel à de nouveaux « droits de l'homme » usager des langues : le droit à l'approximation, le droit aux compétences délibérément partielles, le droit à l'erreur, comme étape incontournable de l'apprentissage, le droit de tout un chacun de souhaiter être plurilingue puisque cette capacité chacun la possède virtuellement.

Face aux affrontements ou à l'effacement des cultures, constatés dans les juxtapositions, les brassages et les conflits entre groupes constitués, l'intercompréhension propose un plurilinguisme et une expérience pluriculturelle

construits dans l'interaction. Dans cette construction, déterminante pour l'avenir, on ne peut raisonner en termes de « locuteur idéal », ni en référence à un « bilingue parfait » ou « équilibré », ni sur un mode de « dialogue des cultures ». La compétence plurielle que l'on vise, c'est un ensemble de ressources et de valeurs, un capital que chaque acteur social, s'il le possède, peut apprendre à gérer et à développer au mieux de ses visées. Le crédit donné aux personnes permet que les résistances aux changements s'atténuent et que s'expriment les capacités créatrices de chacun.

Le goût de toutes ces belles choses et de beaucoup d'autres encore, nous l'avons appris en travaillant avec cette excellente équipe qui est l'équipe Galapro : un exemple de cohésion interne, un modèle de comment agir ensemble, ce qui veut dire de concert et non pas dans des croisades solitaires ; un territoire de véritables échanges valorisant la personne ; l'occasion « historique » de développer, sur la toile, une relation horizontale et d'éliminer les hiérarchies ; un espace où l'on a pris conscience, à travers la richesse et la diversité des stratégies mises en place souvent intuitivement pendant les interactions, des valeurs profondément humaines qui se cachaient derrière la froideur du discours scientifique. Essayons d'égrener quelques souvenirs de lecture ! Dans les années 70, Louise Dabène lançait la réflexion sur l'intercompréhension en proposant de créer des ponts entre les enseignements des différentes langues et de valoriser les langues d'origine de nombreux enfants de milieux plurilingues d'immigrants, par des activités linguistiques visant à satisfaire leur désir de reconnaissance. A la même époque, Michel Charolles parlait du besoin de cohérence comme d'une sorte de forme *a priori* de la réception discursive, idée reprise, un peu plus tard, par Grice, qui concevait la communication comme un rituel social fondé sur des conventions de coopération. Si quelqu'un nous arrête dans la rue et commence à nous parler, notre réaction naturelle, avant de l'ignorer ou de lui couper la parole ou de l'abandonner tout simplement, est de l'écouter pour comprendre ce qu'il nous dit. Ce qui revient à dire que la nature humaine est marquée positivement, qu'on y trouve les prémisses au nom desquelles on peut accorder une chance à la bonne entente universelle. Est-ce un rêve ?

*Pour donner sens à ce qui nous entoure, il faut avoir une mémoire et un rêve.* - disait, lors d'une conférence, Boris Cyrulnik. Notre mémoire commune est retracée par le continuum linguistique, fondement de notre parenté. Le rêve, c'est la bonne entente bâtie sur le respect de la diversité. Et par rapport à tout cela, le projet, pourquoi pas le nôtre, se présenterait comme la variante pragmatique du rêve, la chance que le rêve devienne réalité. Elle oblige d'ores et déjà à la mise en place de politiques linguistiques innovantes, mais aussi rigoureuses, d'engagements institutionnels fermes, de nouveaux partenariats et de réseaux complexes (REDINTER en est un bel exemple), qui suscitent des relais et des prises de charges locales. Pour y arriver, d'autres défis sont à relever !

#### 4. (Re)cludere : (re)inventer Gala...

Et maintenant, quand on nous annonce que notre voyage (contractuel et subventionné) est presque terminé? Maintenant, il nous faut... (ré)-inventer Gala.

Les défis sont énormes. Pour n'en rapporter que quelques-uns : comment adapter Galapro à d'autres familles de langues, à d'autres publics non enseignants, à des formations inscrites dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie ? Comment prendre en compte, dans les formations, les réalités linguistiques et sociolinguistiques de chaque contexte ? Comment faire en sorte que toute cette diversité que l'on recherche ne soit pas à la fois une force et une faiblesse ? Quelles actions entreprendre pour valider institutionnellement la formation, sur les plans national et international ?

Nous n'allons pas nous attarder sur ces défis. Pourtant, nous voudrions laisser ici, en grand angulaire, ce qui est, pour nous, le paysage qui les entoure et qui doit cadrer, de notre point de vue, toute discussion.

La connaissance en DL, nous le savons tous, n'est opératoire que quand elle va au-delà des orientations standard et devient située, variable et contextualisée. Castelloti & Moore définissent une perspective de didactique contextualisée comme celle qui accepte : « de déplacer son centre de gravité historique et géographique, en discutant les catégorisations même qu'elle a forgées, en transformant les sujets mêmes de son existence et de ses interrogations » (2008 : 210).

C'est pourquoi, les défis qui sont les nôtres actuellement nous exigent, pour continuer notre "saga", de nous poser une question majeure : quelles reconfigurations s'imposent à notre travail (aux niveaux conceptuel, méthodologique, discursif, procédural, en tant qu'équipe) dans un contexte de « délocalisation » (pour ce qui est des langues, des publics, des contextes institutionnels, culturels ou géographiques), de nos circonstances de production du savoir et de circulation internationales des idées et des pratiques ?

En fait, quand les idées passent d'une tradition (académique, langagière, culturelle, ...) à une autre, elles subissent toujours des transformations, ces transformations découlant des réactions, des interactions, des débats, des expériences, qu'elles suscitent dans ces nouveaux contextes (Liddicoat & Zarate, 2009). Curieusement, selon les mêmes auteurs, la DL se mobilise très peu sur ce sujet, semblant encourager l'utopie d'un espace univoque et homogène, ou d'exportation-transposition de ses idées d'un contexte à un autre.

Or nous ne saurons pas comment transplanter les « Gala-produits » dans ces nouveaux espaces que l'on veut toucher, que l'on touche déjà (C. Degache le fait noter très justement dans son article de 2009 déjà cité). Comment nous préparer, en

tant que communauté de chercheurs, pour ces reconfigurations ? Qu'est-ce que cela vraiment signifie, pour notre façon de travailler ?

Nous terminons ce texte avec ces interrogations qui, certainement, nous concernent tous. Et avec une incitation à poursuivre le voyage, de José Saramago, un nobel romanophone de littérature :

“*É o que estamos a tentar: andar e fazer caminho, fazer caminho e andar. A jornada será longa, mas não desanimaremos. Em cada dia chegaremos, em cada dia partiremos. Mais além, sempre mais além.* » (A Viagem do Elefante, José Saramago).

## Références bibliographiques

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Álvarez, S. & Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole. Disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Alvarez\\_Degache\\_2009.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Alvarez_Degache_2009.pdf).
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Univ. Católica Editora. [Page Web]. Accès : [www.dialintercom.eu/Post/Painel6/33.pdf](http://www.dialintercom.eu/Post/Painel6/33.pdf), 431-446.
- Blanche-Benveniste, C. & al. (1997). *Eurom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- Carrasco, E., Degache, C., Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 62-74, version augmentée sur [www.aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org).
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. In M.J. Gremmo (Ed.), *Didactique du français langue étrangère, Verbum*, Presses Universitaires de Nancy, [http://epc.univ-nancy2.fr/EPCT\\_F/pdf/Apprentissage\\_differ.pdf](http://epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage_differ.pdf).
- Castelloti, V & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme: quelle didactique des langues pour le XI siècle ? » In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.



- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence verbale. In *Langue française* n°38, 7-41.
- Courchène, R.J., Glidden, J.I., St. John, J. & Thérien, C. (Ed.) (1992). *Comprehension-Based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. University of Ottawa Press / Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dabène, L. (1994). Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes hispaniques* n°22, *Actes du colloque d'Aix-en-Provence*, mars 1992, 41-45. Disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/L\\_Dabene1994\\_EH22.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/L_Dabene1994_EH22.pdf).
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". *Etudes de Linguistique Appliquée* n°104, 393-400. Disponible sur : <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dabene%20contrastivite%281%29.pdf>.
- Dahlet, P. (2010). Plurilinguisme, identités, subjectivités : un Eldorado violent. In *Actes des XV SEDIFRALE2010 (15<sup>ème</sup> Congrès Mondial de la Commission pour l'Amérique Latine et la Caraïbe de la Fédération Internationale des Professeurs de Français)*. Rosario : Pontificia Universidad Católica Argentina (pen-drive).
- Degache, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones. In G. Kischel (Ed.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001 (Hagen, 9-10 novembre 2001)* (pp. 269-281). Fernuniversität. <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf>.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, deux volumes: I-synthèse ; II-recueil des travaux, Université Stendhal-Grenoble3, [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf).
- Degache, C., Masperi, M. (1995). Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. *Lidil* n°11, 141-159. Disponible sur : <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf>.
- Degache, C.. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A Intercompreensão em línguas românicas I* (81-102). Aveiro: Oficina Digital.

- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. In *Communication n°30*, Seuil, Paris, 57-72.
- Jamet, M.-C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, Venezia.
- Liddicoat, A. & Zarate, G. (2009). La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. In G. Zarate & A. Liddicoat (Ed.), *La circulation internationale des idées en didactique des langues* (9–15). Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.
- Martin, E. (2004). Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique. In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères & Applications (IV)*. Barcelone : ICE-UAB, 49-57. Disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/E\\_Martin\\_2004.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/E_Martin_2004.pdf).
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>.
- Nemni, M. (1994). Compte rendu de Courchène et al. (1992). *Revue québécoise de linguistique*, vol. 23, n° 1, 177-180, <http://id.erudit.org/iderudit/603086ar>.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.) (2008). *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (edição electrónica).
- Schmitt Jensen, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le français dans le monde, numéro spécial, janvier 1997*, 95-108.
- Sousa Santos, B. (Org.) (2005). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (Ed.) (2009). *La circulation internationale des idées en didactique des langues*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.

# POTENCIALIDADES FORMATIVAS DO CONCEITO DE INTERCOMPREENSÃO

**Ana Isabel ANDRADE**

[aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt)

**Ana Sofia PINHO<sup>1</sup>**

[anapinho@ua.pt](mailto:anapinho@ua.pt)

*CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia  
na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro*

## Resumo

Neste texto procura-se reflectir sobre as potencialidades formativas do conceito de intercompreensão, tendo como quadro de referência a formação de professores para a diversidade linguística e cultural e o conceito de desenvolvimento profissional à luz dessa perspectiva. Para tal, o estudo apresentado focaliza-se num grupo de formandos que realizou a segunda sessão experimental do projecto Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado em Didáctica (Ramo Línguas) na Universidade de Aveiro.

**Palavras-Chave:** diversidade linguística e cultural; formação de professores; intercompreensão; plurilinguismo; professores de línguas.

## Introdução

No panorama actual da educação em línguas coloca-se aos professores o desafio de lidarem com a pluralidade que caracteriza as sociedades pela multiplicação dos contactos humanos, posta em evidência pela mobilidade real e virtual. Com efeito, as crescentes “interacções transfronteiriças” (Sousa Santos 2006: 201) vêm realçar a dificuldade e a necessidade de se construírem comunidades mais justas e inclusivas, onde a co-habitação cultural (Wolton 2003) e a valorização de diferentes formas de comunicação ganhem existência.

Perante o valor político, social e formativo que se reconhece às línguas, os espaços de educação linguística têm sido pensados como locais de construção de uma outra ordem social e comunicativa, na qual a *diversidade* do ser humano, nas

---

<sup>1</sup> Bolseira FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH / BPD / 31156 / 2006), Portugal.

suas dimensões linguística e cultural, é encarada como apanágio de desenvolvimento de outros percursos de aprendizagem de línguas. Neste contexto, evidencia-se o que Candelier et al. (2007) designam de “abordagens plurais”, nas quais se inclui a *intercompreensão*.

Partindo do pressuposto de que o conceito de intercompreensão é um portal para outros modos de ser comunicativo e profissional na educação em línguas, neste texto procura-se reflectir sobre as potencialidades formativas desse conceito, tendo como quadro de referência a formação de professores para a diversidade linguística e cultural e o conceito de desenvolvimento profissional à luz dessa perspectiva. Para tal, o estudo apresentado focaliza-se num grupo de formandos que realizou a segunda sessão experimental do projecto Galapro<sup>2</sup>, no âmbito de uma Unidade Curricular do Mestrado em Didáctica (Ramo Línguas) na Universidade de Aveiro.

Com base nas trajectórias de aprendizagem profissional dos professores envolvidos no programa e na problematização dos indícios de desenvolvimento profissional motivados pela tentativa de integração do conceito de intercompreensão nos seus repertórios didácticos, procuramos deixar algumas ideias a ter em conta quando se pretende formar professores e educadores de modo mais sustentado, em que o conceito de intercompreensão se justifique como mobilizador de pensamentos e práticas de educação em línguas mais plurais e inclusivos, ancorados em percursos que façam sentido para os sujeitos e para os contextos em que eles actuam.

## **1. Desenvolvimento profissional e formação para a diversidade linguística e cultural**

Cada vez mais o desenvolvimento profissional é um tema central na formação de professores de línguas (Day 1999; Marcelo 2009), nomeadamente quando se contemplam as evoluções epistemológicas do campo da Didáctica de Línguas, o que será dizer diferentes conceptualizações do seu objecto de estudo – a(s) língua(s) – e das suas modalidades de intervenção (Andrade & Araújo e Sá 2001: 150), diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem (Galisson 1980; Puren 1988) e diferentes finalidades da educação em línguas (Andrade 1997; Gonçalves, 2010).

Neste panorama, a concepção de professor de línguas também se altera, se reconstrói e evolui, ganhando novos contornos e desafios. Por esse motivo, não podemos deixar de considerar a continuidade temporal do desenvolvimento profissional do professor de línguas, evidenciada na sua natureza biográfica pela importância do professor ser capaz de recuperar, ressignificar e recriar as suas experiências numa trajectória

---

<sup>2</sup> Projecto financiado pela União Europeia no âmbito do programa LLP (Educação e Formação ao Longo da Vida) (135470-LLP-1-2007- 1-PT-KA2-KA2MP).

coerente para si (Clandinin & Connelly 2000). Nessa medida, perspectivamos esse desenvolvimento profissional como um processo de construção de sentidos (também saberes profissionais), enraizado nas experiências linguístico-comunicativas e profissionais dos sujeitos, mas igualmente nas exigências dos contextos sociais e educativos, nas histórias dos grupos e das instituições. Sendo um processo gerido pelo sujeito-professor ao longo do seu percurso, o desenvolvimento profissional funda-se no comprometimento deste para com a sua auto-aprendizagem e mudança, num diálogo com momentos de auto-(re)criação ao nível do pensamento e da acção, potenciados e reforçados por dimensões relacionais, colaborativas e investigativas em torno da construção de novos cenários de educação linguística.

Face aos desafios colocados pelas “abordagens plurais” (Candelier et al., 2007), desenvolver-se profissionalmente para outras trajectórias linguístico-comunicativas e pedagógico-didáticas implica que o professor habite espaços de formação que lhe permitam construir conhecimentos, capacidades e atitudes que o tornem apto a agir contextualmente, no sentido de uma educação em línguas preocupada com a construção de uma humanidade mais dialógica e polifónica, através da configuração de visões mais “polifacéticas” do mundo e da comunicação (Gimeno Sacristán 2003: 158).

No âmbito de uma formação reflexiva, transformadora, socialmente direccionada e orientada para a acção, estudos recentes evidenciam a relevância dos professores construírem, por um lado, outros “conceptual repertoires of diversity while simultaneously reflecting on their practices to broaden their thinking” (Milner 2010: 128), tornando-se criticamente conscientes das suas representações e atitudes face à diversidade e do modo como estas afectam o seu ensino (Gay 2010; Santos & Jacinto 2004) e, por outro lado, a relevância de concretizarem as suas concepções sobre a diversidade em práticas a favor de maior justiça linguística e curricular (Grin 2008; Santomé 2007).

Mostra-se essencial, por isso, que os professores de línguas, em especial aqueles que têm pouca experiência da alteridade ou não estão habituados a ver o mundo além da perspectiva da cultura dominante (Allard 2006), se transformem em sujeitos mais permeáveis a novas compreensões, a outros modos de fazer em educação em línguas, ou seja, mais capazes de reconstruírem a sua identidade profissional (Pinho 2008). Trata-se de tornar os repertórios didáticos mais flexíveis, os repertórios de aprendizagem mais versáteis e os repertórios verbais mais expandidos (Gumperz 1989; Pinho & Andrade, a surgir). Com efeito, como refere Durand (2008), face à dinâmica dos saberes profissionais aliada à incerteza que caracteriza o trabalho do professor, mostra-se indispensável que os espaços formativos concorram para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do professor de línguas numa articulação com o seu “meta-repertório”, constituído por capacidades de reflexão crítica e de avaliação alicerçadas em valores para a educação em línguas com significação social.

É neste contexto, que compreendemos os espaços de formação/educação como lugares de transformação, onde as trajetórias singulares dos sujeitos-professores possam ter lugar. Com efeito, enquanto espaços públicos de circulação e (re) construção de representações e práticas, os espaços formativos mostram-se ideais para a mudança de pensamentos e práticas e, nesse sentido, arenas importantes para aprendizagens socioculturais, linguísticas e didáticas, essenciais para a vivência da cidadania democrática e dialógica (Pinho & Andrade, a surgir).

Neste sentido, não podemos deixar de situar o nosso pensamento num paradigma *inovador* de formação de professores (Behrens 2007), segundo o qual a formação, indo além de uma lógica linear de capacitação para a reprodução de conteúdos e práticas, se reconfigurará num espaço onde o professor em desenvolvimento se recria pela descoberta de novas possibilidades de fazer aprender línguas.

Em suma, compreendemos que uma formação de professores de matriz profundamente antropológica e humanista, que se proponha educar para a diversidade e para co-habitação cultural (Wolton 2003), não poderá deixar de ser entendida como espaço de reflexividade, criticidade e transformação dos sujeitos, através da construção de oportunidades de desenvolvimento profissional (de estruturas de pensamento, conhecimento e acção) em torno dos actuais desafios colocadas à educação em línguas – o plurilinguismo como *competência* e *valor* (Beacco & Byram 2007) e a intercompreensão “enquanto *valor* social, *finalidade* comunicativa, mas também como *processo* de construção de sentidos e de descoberta de novas possibilidades de linguagem” (Andrade et al. 2010) ou de modos de (vir a) ser e estar comunicativo.

Levanta-se, assim, a questão: *qual o papel de conceitos como o de intercompreensão na formação de professores, quando tidos como organizadores de percursos de formação?*

## **2. O conceito de intercompreensão: portal para outros modos de ser comunicativo e profissional**

A intercompreensão pode ser considerada uma ideia prometedora para uma outra comunicação e educação em línguas. Quando transposta para o contexto da formação de professores e perspectivada enquanto conceito organizador de espaços e percursos de formação, a intercompreensão tem sido percebida como um *portal* para outros modos de vir a ser e estar comunicativo e de construir a educação em línguas, na medida em que permite a construção de imagens alternativas da prática,

“opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or

viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of comprehending a threshold concept there may thus be a transformed internal view of subject matter, subject landscape, or even world view” (Meyer & Land 2003: 1 in Pinho & Andrade 2008).

Como consideram Andrade et al. (2010: 175-176), quando transformada em percursos, práticas e dispositivos de ensino/aprendizagem e/ou de formação, a intercompreensão abre espaço a um *diálogo* dos sujeitos com:

- *o que pensam e sabem*: as representações sobre as línguas e a sua aprendizagem, sobre a comunicação e sobre si próprios, as predisposições e disponibilidades que possuem, os conhecimentos e as competências linguístico-comunicativas e didáticas que enunciam nos seus repertórios, numa leitura e reflexão sobre as relações que pensam manter com o mundo das línguas e das culturas;
- *o que fazem*: as práticas e os saberes comunicativos e profissionais que vão revelando nas situações em que agem, as transferências que mobilizam ou os conhecimentos prévios que desenvolvem na sua acção comunicativa e profissional;
- *o que são ou em que se vão tornando*: as identidades linguístico-comunicativas e profissionais que vão (re)construindo, bem como os processos em que essa reconstrução ocorre, com os seus constrangimentos e possibilidades de desenvolvimento de novos projectos;
- *o que querem descobrir e apreciar*: de/em si, nos outros, em outras línguas e culturas, no mundo local e global, em percursos de maior ou menor apreciação da diversidade linguística e cultural.

Assim, poderemos dizer que integrado no repertório educativo do professor de línguas, o conceito de IC será potencialmente (Pinho & Andrade 2008):

- ***transformativo*** – a compreensão do seu potencial efeito na aprendizagem dos sujeitos concorre para uma mudança na percepção dos objectos línguas-culturas e da profissão, levando a uma transformação da identidade pessoal e profissional;
- ***irreversível*** – a mudança de perspectiva operada pela compreensão da importância da compreensão dificilmente será esquecida, tornando-se potencialmente irreversível em função da resignificação, por parte dos sujeitos, de memórias linguístico-comunicativas, formativas e profissionais;
- ***integrador*** – representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno comunicativo, este conceito permite perceber relações conceptuais, afectando atitudes dos sujeitos relativamente à diversidade linguística e cultural e aos modos de apropriação educativa da alteridade;
- ***(trans) fronteiriço*** – reflectindo determinados modos de pensar de uma

disciplina, de uma comunidade de investigação e/ou de prática, este conceito convoca diferentes áreas a ter em conta na formação do professor, trabalhando a relação sujeito-linguagem de modo mais completo;

- **problemático** – porque complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas e a profissão, pode conflitar com imagens pessoais do sujeito sobre o ensino/aprendizagem das línguas e desencadear uma resposta afectiva.

A tese que nos guia no presente estudo é a de que a IC na formação de professores é um conceito *mobilizador*, com propriedades *transformadoras* ao nível das práticas linguístico-comunicativas e do desenvolvimento profissional, nomeadamente da construção de novas compreensões sobre a educação em línguas e o currículo linguístico, bem como sobre os projectos pessoais de formação. Contudo, como alerta Freire, não podemos omitir a qualidade crítico-epistemológica da posição do sujeito-professor face aos conteúdos (neste caso, a intercompreensão), ou seja “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (2001: 86).

Mostra-se, por isso, fundamental compreender a potencial natureza transformativa da intercompreensão, investigando os percursos de desenvolvimento profissional de professores de línguas quando desafiados a integrar a intercompreensão no seu repertório educativo, de modo a que possamos teorizar e desenvolver outros modos de intervenção e investigação no contexto da formação didáctica dos professores.

### 3. O estudo

#### 3.1. O contexto de formação

O estudo aqui apresentado socorre-se dos dados recolhidos no âmbito do percurso de formação construído por um grupo de 3 professoras, no ano lectivo 2009/2010, no contexto da unidade curricular (UC) “Pluralidade linguística e educação”<sup>3</sup>, inserida no plano de estudos do Mestrado em Didáctica – Ramo Línguas (2.º Ciclo de Bolonha). A unidade curricular em causa vale no percurso formativo do aluno, 8 ECTS, tendo, no ano lectivo acima referido, acolhido o desenvolvimento da sessão experimental do projecto Galapro realizada entre Novembro de 2009 e Janeiro de 2010 ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)).

Visando o aprofundamento do desenvolvimento pessoal e profissional de um

<sup>3</sup> O programa desta Unidade Curricular (UC), no 1º semestre do ano lectivo 2009/2010, foi da responsabilidade, de Maria Helena Ançã e Ana Isabel Andrade, professoras no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



público já profissionalizado, a UC “Pluralidade linguística e educação” tem como finalidade fomentar uma atitude investigativa na procura de respostas para as questões da diversidade linguística e cultural nos espaços de educação e de formação. Pretende, por isso, constituir-se como um espaço de reflexão sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, incluindo as questões da aprendizagem do português como língua não materna, e da questão da inserção em espaços curriculares e extra-curriculares de outras línguas que não a língua de escolarização (Guião da UC).

As sessões de formação desta UC incluíram temas como: *As línguas na formação de professores e educadores* (inquérito por questionário, cujo tratamento dos dados foi realizado pelos próprios formandos e a sua discussão realizada em grupo); *Consciência linguística: conceitos, pressupostos e estudos*; *O ensino do português como língua não materna*; *Educação plurilingue e intercultural: das políticas às práticas e conceitos*; e *A intercompreensão – um conceito a explorar*.

Foi no contexto deste último tema que os professores em formação participaram na *segunda sessão experimental* do projecto Galapro, que tem como finalidade geral desenvolver uma formação em didáctica da intercompreensão através de práticas de intercompreensão, com base na constituição de comunidades virtuais plurilingues de ensino-aprendizagem colaborativo. Assim, cada grupo de trabalho é constituído por membros de diferentes países, com línguas (românicas) diversas e com formações distintas.

O cenário formativo da sessão é constituído por 5 fases: 0 – preliminar, de preparação da sessão e familiarização com a intercompreensão; 1– constituição de grupos de trabalho plurilingues e inter-institucionais (GT); 2 – definição de um plano de trabalho; 3– realização do plano de trabalho; 4 – avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT. Os formandos dispõem ainda de uma série de recursos e instrumentos de formação: *Perfil* (linguístico e profissional), *Caderno de Reflexão*, *Fichas de Autoformação*, *Fichas de descrição de materiais pedagógicos e de publicações* e *Questionários de avaliação/balanço*.

A participação nesta sessão serviu de base para a construção, em grupo inter-institucional, de projectos de intervenção numa didáctica da intercompreensão que vieram a integrar o portfolio individual de cada formando e foram apresentados e discutidos no grupo de alunos de Mestrado. Em suma, a trajectória de formação em análise insere a noção de intercompreensão num percurso mais global de educação para a diversidade.

### 3.2. Notas metodológicas

Com o objectivo de evidenciar as trajetórias de aprendizagem profissional permitidas pela intenção de integrar a noção de intercompreensão no repertório educativo desses formandos, adoptamos uma perspectiva narrativa (Clandinin & Connelly 2000), que destaca as vozes dos professores de línguas, tendo seleccionado três casos (Stake 2000), tomados como ilustrativos de percursos de formação/desenvolvimento profissional.

Para tal, recorremos à análise dos respectivos *Portfolios* de formação, de onde se seleccionaram os seguintes dados: Perfil linguístico-profissional de entrada, Reflexões (R/RF), Trabalhos de Grupo (TG), Fichas de Leitura (c/ comentário, FL). Realizámos uma análise indiciária (Ginzburg 1989) em busca de marcas discursivas de desenvolvimento profissional decorrentes das potencialidades formativas/transformadoras do conceito de intercompreensão, sendo esta busca de indícios e pistas sustentada por uma análise de conteúdo de índole interpretativa (Bardin 2000), a partir da qual delineámos categorias de análise, que seguidamente apresentamos:

<b>Categorias</b>	<b>Referência ...</b>
1. <b>Língua(s)</b>	...às línguas como objectos a analisar, a dominar, a ensinar; às suas dimensões, funções e estatutos; ao seu lugar no mundo e à diversidade que as caracteriza.
2. <b>Processo de aprendizagem das línguas</b>	...à especificidade do processo de aprendizagem/aquisição verbal – estratégias; processos; teorias.
3. <b>Conhecimento pedagógico-didáctico</b>	...às teorias educativas e didácticas; ao repertório didáctico; aos saberes necessários ao exercício da profissão.
4. <b>Contextos próximos ou distantes</b>	... aos contextos que rodeiam o sujeito, à comunidade de intervenção e àquelas que a determinam.
5. <b>Escola e funções educativas</b>	... à escola como instituição e às suas funções na educação dos cidadãos.
6. <b>Os Outros</b>	... aos que colaboram ou determinam o acto educativo – formadores, colegas, pais...
7. <b>Si próprio</b>	... (reflexão sobre) si próprio, revelando auto-conhecimento, consciência de si, dos seus valores e, capacidades, vontades...
8. <b>Formação</b>	... ao processo de formação, suas finalidades, conteúdos, actividades, avaliação, qualidades e capacidades exigidas ao formando.

Tabela 1 – Categorias de análise.

## 4. Resultados – Olhando para a voz das professoras

O grupo de formandos da UC “Pluralidade linguística e educação” era constituído por 8 alunos, todos eles com habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e/ou secundário, ensinando português, língua do contexto e língua de

escolarização, e/ou uma língua estrangeira (alemão, francês ou inglês). Para analisar os resultados da formação proporcionada escolhemos o discurso produzido por três formandas em diferentes etapas da sua carreira e trabalhando em diferentes escolas: a formanda A, professora de português e de inglês numa escola básica a crianças de 10 a 12 anos e estando no seu 2º ano de docência; a formanda B, professora de inglês e de alemão, leccionando numa escola secundária, possuindo 9 anos de docência; e a formanda C, com uma formação em português/francês e 15 anos de serviço, a desempenhar funções de formadora num programa nacional de formação de professores de português para os primeiros anos de escolaridade.

Se seguirmos as teorias de desenvolvimento profissional, podemos dizer que após uma fase de sobrevivência e de descoberta nos primeiros 7 a 10 anos, os professores entram numa fase de experimentação, revelando vontade de mudar as coisas, de aumentar o efeito da sua acção sobre as turmas e a escola, antes de entrarem numa fase de estabilidade em que já não se acredita nas mudanças (Uwamaria & Mukamurera 2005). Nesta linha, podemos dizer que dois dos casos aqui apresentados se encontram, previsivelmente, numa fase de consolidação e de abertura à mudança, enquanto outro se pode encontrar ainda numa fase de descoberta da sua identidade profissional. Estas localizações nos tempos idiossincráticos de desenvolvimento profissional mostram-se cruciais na relação que as formandas constroem com o conceito de intercompreensão e como se perspectivam como professoras de línguas nesse processo.

Vejamos a seguir cada um dos casos mais em detalhe.

#### 4.1. O caso da Professora A

A formanda A vê esta formação como uma ocasião de mudar, de enriquecer o seu repertório linguístico e comunicativo com o objectivo de poder resolver os problemas levantados pela inserção da diversidade nos contextos educativos. Evidencia-se, assim, uma identidade linguística em (re)construção, onde a vontade de aprender outras línguas é confessada, *“Esta experiência despertou em mim uma enorme vontade em aprender novas línguas para poder comunicar mais com outros”* (R, p. 34).

Reflectindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, esta formanda reconhece a necessidade de comprometimento, de esforço e de motivação para que essa aprendizagem se efectue de modo adequado, *“compreensão dos factores internos e externos responsáveis pela motivação dos alunos na aprendizagem de uma LE [...] O que leva um aluno a a tentar, a persistir, a exercer determinado esforço para aprender uma LE? O que é importante é o processo que sustenta o envolvimento do aluno na aprendizagem de LE [...] as emoções têm de ser consideradas uma parte da aprendizagem [...]”* (RF, p. 41).

Em relação ao conhecimento pedagógico e didático, a formanda A faz uma pequena referência ao efeito da formação sobre o repertório didático, mesmo que não consiga ainda concretizar de que forma, “*este trabalho contribuiu para repensar a minha forma de leccionar e melhorar as minhas estratégias de modo a tornar as minhas aulas mais motivadoras para os meus alunos*” (FL1, p. 41).

Não reconhece aos outros – formadores e colegas – funções específicas no processo de formação, a ideia de colaboração (ou de formação colaborativa, de co-construção do saber) não é, em nossa opinião, compreendida, escrevendo “*Em relação aos formadores e aos colegas do grupo, estes foram muito prestáveis em todas as fases do trabalho*” (R, p. 34).

Apesar de afirmar que quer continuar a formar-se sobre a temática da intercompreensão, a formação é, sobretudo, vista como um espaço de construção de produtos a aplicar facilmente nos contextos educativos, “*gostaria de desenvolver um trabalho que fosse aplicável ao meu grau de ensino e que ajudasse a fomentar o gosto das crianças pelas LE*” (R, p. 31); “*A meu ver cumpro com os meus objectivos iniciais, pois o produto final é interessante e fácil de ser aplicado nas nossas escolas*” (R, p. 33).

A formanda reflecte sobre a sua identidade linguística, sobre as suas experiências e sente que tem necessidade de se reconstruir como locutora, colocando em evidência, no final da formação, a utilidade e o interesse que essa reconstrução tem para poder comunicar com os outros, “*Nesse mesmo questionário tomei consciência de como o meu percurso escolar me limitou em termos de aprendizagem de outras línguas, pois apenas domino aquelas que estão inseridas no plano curricular*” (R, p. 1) ou “*A minha participação neste projecto deu-me a possibilidade de verificar como é possível e fascinante poder comunicar com outras pessoas, cada um na sua LM. Foi uma experiência enriquecedora que pode ser útil, com a globalização a fazer-se sentir cada vez mais nas nossas escolas*” (R, p. 34).

Em síntese, a formanda A revela preocupação com a sua identidade linguística em reconstrução, uma identidade que será capaz de resolver os problemas causados pelos alunos alófonos na escola em que se movimenta – o professor tem de saber mais línguas para poder ensiná-las –, sendo que, nas suas palavras, a diversidade é ainda de alguma forma vista como um problema, “*Esses problemas [dos alunos alófonos] são agravados pelo facto de, tal como eu, a maior parte dos meus colegas apenas saberem as línguas que fazem parte do currículo escolar*” (R, p. 31), e a acção do professor parece depender de um saber linguístico mais diversificado, mas pronto a ser transmitido.

Esta formanda não chega a definir a noção de intercompreensão, transcrevendo citações, ideias-feitas que leu ou ouviu, parecendo estar um pouco longe da compreensão da complexidade da tarefa de educar para a intercompreensão e/ou para a pluralidade. A formanda A parece, assim, caracterizar-se essencialmente por uma disponibilidade para a (re)construção da sua identidade linguística, o que pode

constituir a primeira etapa de um processo de desenvolvimento profissional mais direccionado para uma integração mais consciente e plena da intercompreensão.

#### 4.2. O caso da Professora B

A formanda B pode caracterizar-se, em termos globais, pela procura de um repertório didáctico, percebendo a formação para a intercompreensão como mobilizadora de diferentes dimensões do conhecimento profissional.

A língua como objecto de aprendizagem descomplexifica-se, segundo esta professora, para os alunos, dado que, em sua opinião, a abordagem pela intercompreensão permite compreender melhor como os sistemas linguísticos se organizam, colocando em relevo a transferência linguística, *“Senti que para eles [fala de alunos em actividades de IC] foi importante desconstruir a ideia de que as línguas são sistemas tão complexos, caso não as estudemos em profundidade nos estão vedadas”* (R, p. 9), *“é possível compreender muito mais do que inicialmente pensava, embora o romeno seja, sem dúvida, um grande desafio”* (R, p. 16);

A formanda B reconhece a transferência como a grande estratégia de aprendizagem de novas línguas e, conseqüentemente, de desenvolvimento da competência plurilingue, *“Por último, [compreendi] a ligação existente entre transferência e IC, tomando consciência da forma como o processo de transferência está presente nos processos de IC, reconhecendo a importância da sua valorização para o desenvolvimento da competência plurilingue”* (FL1).

No discurso desta professora, o questionamento sobre as suas práticas é uma constante, numa preocupação com o trabalho a realizar com os alunos, *“Enquanto professora questionei-me então como poderá ser este conceito trabalhado com os meus alunos. Como modificar as minhas práticas em torno de um conceito que promete tanto?”* (R, p. 16), numa procura de mais conhecimento pedagógico-didáctico, *“[esta experiência] trouxe ainda conhecimento teórico importante para melhor trabalhar este conceito; apresentou-me pistas de abordagem didáctica [...] para intervir pedagogicamente”* (FL2, p. 20); *“Este texto ajudou-me a perceber que a Didáctica da IC não tem que ser vista como algo estranho à DL. Pelo contrário, não só se insere naqueles que são os conceitos metodológicos ditos “tradicionais”, como se mostra uma mais-valia ao potenciar algumas dessas abordagens pela natureza intrínseca da IC”* (FL2, p. 20).

Realça-se ainda no discurso da formanda B uma maior atenção aos contextos, *“num primeiro momento e preenchendo o documento de forma rápida, parecia que o meu mundo era pouco variado, mas depois fui pensando acerca do meu dia-a-dia e percebendo que a diversidade de línguas me rodeia, que faz parte da minha vida e é maior do que inicialmente me parecia. Isto fez-me pensar na forma como olhamos o*

*mundo, como “corremos” no mundo e não paramos para perceber o que nos rodeia”* (R, p. 14), incluindo o contexto educativo e as qualidades que deve ter para cumprir as suas funções, *“outra das constatações liga-se à pouca diversidade oferecida pelo contexto escolar [...] que escola temos nós então? A escola de hoje oferece a mesma variedade que há 20 anos atrás! Que escola queremos nós e como posso eu contribuir para esta mudança? Como proporcionar aos alunos mais contactos com outras línguas?”* (R, p. 15).

A formanda toma, assim, mais consciência da importância da observação dos contextos, da atenção que é preciso dar aos outros, afirmando que a diversidade é essencial para a compreensão do mundo. A escola ganha a função de educar para a diversidade e de oferecer diversidade, o que significa que temos, como educadores, de procurar curricula onde a diversidade seja uma qualidade.

### 4.3. O caso da Professora C

A formanda C é a professora com mais experiência e a única formadora. Revela-se capaz de compreender a intercompreensão como um espaço curricular de integração – um espaço em Didáctica de Línguas, e não apenas no quadro de uma didáctica de línguas estrangeiras.

Revela esta formanda grande capacidade de explicitar o que acontece numa situação de intercompreensão, identificando claramente as suas potencialidades linguístico-comunicativas, *“Constatee que algumas das actividades de IC podem contribuir para o desenvolvimento de competências de Português Língua Materna [...] gostaria de explorar mais esta questão”* (R, p. 26), bem como as suas potencialidades de ensino/aprendizagem, *“compreendi que a IC está relacionada com a capacidade de aprender línguas de uma forma transversal e articulada, utilizando competências adquiridas noutras áreas, i.e, permite ao sujeito lidar com dados linguísticos desconhecidos recorrendo aos dados que possui e estabelecendo relações entre uns e outros”* (R, p. 17).

Igualmente de destacar a percepção, revelada por esta formanda, da importância do conceito e da sua abordagem para o desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico e didáctico, *“Percebi a importância de clarificar o conceito de Língua Primeira...”* (R, p. 16); *“reconheço que nunca tinha pensado na possibilidade de pôr os alunos em contacto com materiais em outras línguas”* (R, p. 18); *“o trabalho começou a fazer sentido [...] fiquei com uma enorme vontade de tentar pôr em prática algumas das propostas [...] Fiquei mais esclarecida acerca das potencialidades da IC e convencida da possibilidade de iniciar o desenvolvimento deste conceito desde os primeiros anos de escolaridade”* (R, p. 22); *“compreendi a necessidade de diversificar actividades, materiais”* (R, p. 24). Torna-se visível

nas palavras desta professora uma compreensão dos elementos de uma didáctica da intercompreensão ou do plurilinguismo, patente, por exemplo, na necessidade de diversificação de materiais. Esta formanda identifica as suas aprendizagens ao nível teórico e prático e sabe que o desenvolvimento profissional se faz na experimentação e após a experimentação.

Em relação aos contextos, esta formanda adquire uma outra atenção aos contextos sociais, reconhecendo o papel que as línguas e as culturas neles desempenham, *“Adquiri uma visão global da importância ou necessidade de preservar a diversidade linguístico-comunicativa que caracteriza a sociedade actual”* (FL2); *“Nos meios mais conservadores, onde a multiculturalidade ainda não se sente com tanta intensidade, não é fácil falar de questões como a importância do plurilinguismo, da SDL ou da IC. Seria um desafio interessante tentar realizar um trabalho neste sentido”* (RF, p. 3). Toma ainda como sua a responsabilidade da escola, compreendendo a importância do conceito de intercompreensão para a sociedade actual e para a especificidade do seu contexto de trabalho, ao mesmo tempo que compreende melhor as características da sua comunidade e as funções e responsabilidades da educação, *“como professora de línguas não posso ignorar o papel que a escola tem que desempenhar na formação de cidadãos mais tolerantes e respeitadores, linguisticamente mais competentes, dispostos a aprender, conscientes dos seus conhecimentos para a compreensão dos outros e capazes de comunicar com outros cidadãos, falantes de outras línguas e possuidores de outras culturas”* (R, p. 24).

A formanda C reconhece o trajecto de formação que se encontra a realizar e o processo inacabado que iniciou, *“Depois do trabalho que realizei neste âmbito, sinto que estou preparada para ajudar os alunos a dar os primeiros passos na IC, mas tenho ainda muito a aprender e, por isso, continuarei as minhas pesquisas/leituras, para adquirir mais conhecimentos e contactar com outras estratégias e materiais para implementar em sala de aula”* (R, p. 24). Passa a conhecer-se melhor, como locutora, na sua relação com as línguas, *“reflecti sobre a relação que tenho mantido com as línguas [...] Como foi bom voltar a pensar neste assunto, mas como foi doloroso sentir que não tinha uma opinião [...] Depois de preenchido o questionário, ficou muito claro que estou há demasiado tempo afastada deste assunto. Está na hora de colocar as línguas no lugar que sempre ocuparam na minha vida”* (R, p. 1).

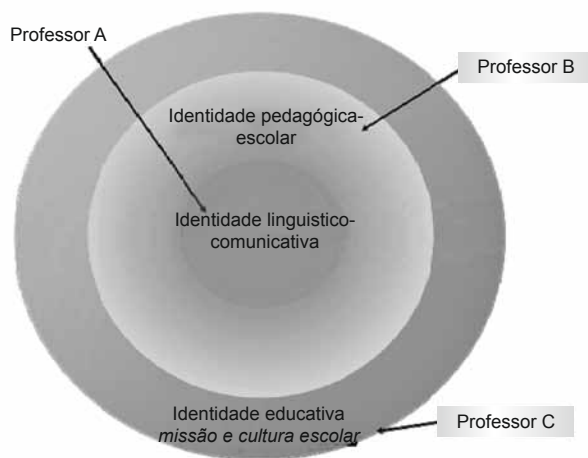
Apesar de sentir, por vezes, alguma falta de direcção nos discursos dos formadores, reconhece o seu papel e a sua tarefa - comprometer todos numa tarefa comum, *“Face à desorientação, afirma ser “de grande valia o apoio” dos formadores”* (p. 20; FL 1). O seu discurso está cheio de marcas de um processo, nem sempre fácil, de reconstrução profissional é feita de tomadas de decisão.

Revela-se capaz de definir a intercompreensão e de a incluir no seu conhecimento profissional, *“A IC surgiu como um conceito totalmente novo, mas associado a outros conceitos com os quais começava a familiarizar-me, como a promoção da diversidade*

*linguística, o plurilinguismo dos sujeitos ou a capacidade de aprender a aprender. De acordo com as leituras que efectuei, o conceito de IC aparece intimamente associado aos conceitos de autonomia e de motivação, factores determinantes dos sujeitos no comportamento dos sujeitos relativamente às línguas e à aprendizagem ” (R, p. 17). “A IC é um “ponto de partida para o trabalho de SDLC que a sociedade actual exige” (R, p. 24).*

De um modo global, podemos dizer que esta formanda se revela como aquela que melhor compreende o desafio que a intercompreensão coloca, ao exigir um trabalho colectivo de reflexão sobre as práticas concretas de sala de aula, bem como sobre os currícula que se actualizam no terreno educativo com os sujeitos reais. Numa palavra, podemos dizer que a formanda C reconhece que trabalhar a intercompreensão é missão de toda uma escola, o que nos permite compreender que se encontra no patamar mais elevado de desenvolvimento profissional (ver esquema abaixo).

Se quisermos sintetizar o que acabámos de dizer, podemos colocar os três casos aqui analisados nos círculos de desenvolvimento profissional que adaptámos de Korthagen (2009), no sentido de visualizarmos diferentes etapas da compreensão das potencialidades do conceito de intercompreensão, quando trabalhado no quadro da formação de professores, sempre de alguma forma dependentes do trajecto profissional de cada um dos professores em formação.



Esquema 1 – Localização das professoras em círculos de desenvolvimento profissional.

Com efeito, a análise comparativa das três professoras permite identificar diferentes dimensões da identidade que se tornam portais ou trampolins de desenvolvimento profissional e de reflexividade (Kelchtermans 2009), o que será dizer permite identificar trajectórias de formação diversas, construídas em função dos contextos



habitados ao longo das suas vidas de professoras e das esferas de si (a trabalhar, a reflectir sobre).

Assim, perante a intercompreensão como prática comunicativa e abordagem didáctica, a professora A centra-se em si, numa reflexão maioritariamente centrada na esfera individual na relação com as situações comunicativas, num processo de auto-observação e análise da sua identidade linguístico-comunicativa, como “ser plurilingue” em construção. Quando direccionada para a esfera didáctica, a sua reflexão torna visível uma preocupação de cariz mais técnico e instrumental, centrada no desenvolvimento de conhecimentos e destrezas para resolver eficazmente problemas da acção, o que deixa transparecer um primeiro passo num processo de desenvolvimento profissional com o conceito de intercompreensão.

Ainda que passando por uma focalização no si-locutor, a professora B transpõe essa esfera e integra as questões linguístico-comunicativas numa dimensão pedagógica-didáctica da sua identidade como actor educativo. Neste contexto, o conceito de intercompreensão concorre para que a formanda reequacione os seus saberes profissionais numa relação com a aprendizagem dos alunos, problematizando o currículo linguístico e a sua organização. Verifica-se uma amplificação na reflexão realizada, o que leva a professora a ponderar sobre a importância de se desenvolverem práticas educativas com significação social, uma percepção aliada a uma melhor compreensão sobre os processos de aprendizagem linguística potenciados pela prática da intercompreensão. O conceito de intercompreensão é, nesta trajectória pessoal, incorporado numa reflexão situada ao nível do professor individual e do grupo de alunos.

Por fim, a professora C transporta-nos para uma identidade profissional pautada por uma reflexão mais ampla e multidimensional, de natureza política e ética, fortemente alicerçada na atenção concedida aos contextos na sua diversidade humana e sociolinguística e na *missão* da escola e da cultura escolar no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos sujeitos. Ao contrário da professora B, esta formanda não chama somente a si a responsabilidade desse empreendimento, indo assim além do nível da acção situada em sala de aula, conferindo à actividade educativa em geral a função de desenvolver uma cultura do plurilinguismo e de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Nesta lógica, seguindo Korthagen, esta professora situa-se num nível “transpessoal”, ao reflectir “sobre o lugar que ocupamos no mundo; a nossa missão pessoal enquanto professores” (2009: 53) num ideal de educação linguística. Além disso, o contacto e a aprendizagem sobre intercompreensão leva a que a professora revise o seu repertório de aprendizagem profissional e identifique zonas a explorar nesse enquadramento.

Em suma, o conceito de intercompreensão parece proporcionar uma “gramática” para a construção de outros pensamentos sobre a educação em línguas e a comunicação, ainda que estes repertórios conceptuais possam não vir a ter expressividade prática.

Os casos aqui apresentados tiveram assim a possibilidade de conceptualizar, dialogar e questionar as suas experiências, situando-as num tempo e espaço específicos no processo de desenvolvimento profissional em educação em línguas, logo também sobre intercompreensão.

## 5. Algumas reflexões finais

Reflectindo sobre o percurso de formação proporcionado e indiciado nos dados recolhidos, podemos dizer que a intercompreensão pode mobilizar um espaço e tempo curriculares (ver curriculum como espaço/tempo e percurso, in Tadeu da Silva, 1999). Tentando concretizar, a intercompreensão revela-se como espaço mobilizador de diferentes objectos, “linguísticos e não linguísticos, num processo educativo que implica a reconstrução linguística dos sujeitos e cuja finalidade será a de os levar a compreender o mundo global e local que habitamos” (Andrade, Melo-Pfeifer & Santos 1999: 290). Os sujeitos que analisámos mobilizam o conceito de intercompreensão na sua compreensão do contexto, da escola, da sua própria identidade, consciencializando a importância da sua reconstrução linguístico-comunicativa como um processo determinante para a concretização de novas estratégias em que a intercompreensão possa ter lugar.

Em geral, podemos dizer que o discurso das formandas revela que a intercompreensão se mostra um conceito transformador e mobilizador de uma outra biografia pessoal e profissional:

- num processo de consciencialização da importância do diálogo e da diversidade nessa mesma transformação, onde a identidade se refaz pela disponibilidade para outras reconfigurações linguísticas, comunicativas e didácticas;
- num processo de consciencialização da formação como um processo contínuo auto-dirigido (regulado) pelo próprio sujeito, em que é possível identificar um projecto de desenvolvimento profissional, curiosidade epistemológica de Paulo Freire (1996), em que o formando se torna agente do seu próprio projecto de desenvolvimento profissional.

De uma forma geral, os sujeitos analisados parecem ficar, no discurso que vão produzindo, a partir do percurso de formação em foco, mais despertos para a diversidade linguística e cultural e ter compreendido o conceito de intercompreensão, revelando vontade de o integrar no seu repertório, mas de diferentes formas e com graus diferentes.

Uma formação para a intercompreensão implica, para ser consequente, trabalhar a didáctica de línguas na sua complexidade e nas suas diferentes vertentes, o que inclui ter em conta os espaços de ensino/aprendizagem. Indo um pouco mais além,

uma formação para a intercompreensão implica fazer compreender a necessidade de colocar o ensino e a aprendizagem de línguas no quadro de uma formação para o mundo das línguas, ao serviço da construção de um mundo melhor, porque mais justo do ponto de vista linguístico e cultural.

Mas a formação para a intercompreensão não pode esquecer a dimensão da investigação-intervenção na convocação de um saber didáctico que passa, entre outros aspectos, pelas teorias de ensino/aprendizagem; pelas políticas linguísticas; pela escola e a sua organização.

Apesar de os três sujeitos analisados parecerem ter compreendido a importância do conceito numa educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo como competência e como valor (Beacco & Byram 2007), implicando a mudança de representações e práticas no sentido de ser possível educar para um outro tipo de comunicação mais intercompreensiva, o discurso dos formandos aqui analisados evidencia a necessidade de trabalharmos uma DL contextualizada que apele à transformação dos sujeitos (nomeadamente pela experimentação de outras línguas, outras situações de contacto de línguas e culturas), transformação dos formadores e dos professores, não só dos seus saberes teóricos, mas também do seu saber agir e do seu saber reflectir para agir e a partir do agir.

Face à complexidade da concretização de outros modos de trabalhar a educação linguística, sempre situados na temporalidade e no espaço do desenvolvimento profissional dos sujeitos, mas também nas especificidades dos seus contextos de actuação, reconhece-se a importância de se encontrarem momentos formativos sobre a intercompreensão mais prolongados no tempo, numa estreita articulação com o terreno educativo. Tal como os casos apresentados parecem exigir para que os professores em formação possam re-ligar as suas experiências numa trajectória coerente e mais multidimensional, importará articular diferentes espaços de aprendizagem social ou zonas de construção do saber em educação em línguas: o espaço de comunidade virtual plurilingue com o espaço de comunidade de prática, em contexto escolar. A nosso ver, para além de um conhecimento sobre a intercompreensão em acção comunicativa, esta articulação virá potenciar a construção de conhecimento multi-contextual (local, logo mais global) sobre a intercompreensão, já que esta não pode deixar de ser reconstruída em investigações de terreno, em projectos conjuntos e que exijam trabalho individual e colaborativo em contextos locais de ensino/aprendizagem, isto porque as propostas de intercompreensão não podem ficar ao nível dos discursos, das recomendações, dos módulos ou dos materiais produzidos fora dos contextos de trabalho docente. Julgamos que face ao conhecimento e ao material produzido (Andrade et al., 2009)<sup>4</sup>, a intercompreensão pode ser, hoje,

---

<sup>4</sup> Cf. Fichas de descrição de materiais pedagógico-didácticos e fichas de leitura de publicações sobre intercompreensão realizadas no âmbito do projecto Galapro, [http://www.lingalog.net/dokuwiki/fiches\\_bibliographiques/accueil](http://www.lingalog.net/dokuwiki/fiches_bibliographiques/accueil) ou ainda o Colóquio *Diálogos em Intercompreensão*, [www.dialintercom.eu](http://www.dialintercom.eu).

reconstruída no terreno pedagógico num trabalho conjunto de toda uma comunidade educativa, em projectos de tipo “community based research” ou de “investigação-acção-colaboração”.

Precisamos, como diz a formanda C, de comprometer os diferentes actores de uma comunidade educativa desde a concepção, ao desenvolvimento e análise de projectos educativos que tenham a intercompreensão como noção fundamental e em que os investigadores também se envolvam, isto porque não conhecemos ainda os efeitos reais de práticas educativas construídas sobre a noção de intercompreensão. Este trabalho é, a nosso ver, decisivo, para que possamos passar de discursos académicos e de recomendações de política linguística a uma acção que se insira num “saber agir estratégico” (Uwamaria & Mukamurera, 2005: 148), capaz de fazer a diferença nos espaços de educação e de formação. Para terminar, fazemos nossas as palavras de uma das formandas, “*Em síntese, compreendi que para preparar os alunos para compreenderem e respeitarem a diversidade, é necessário preparar a escola e todos os que dela fazem parte para enfrentar esse desafio, sensibilizando os responsáveis educativos, incluindo directores e coordenadores pedagógicos, proporcionando formação de professores, não esquecendo os pais e encarregados de educação, que devem ser preparados para compreender as mudanças que têm que acontecer na escola*” (RF).

## Referências bibliográficas

- Allard, A. (2006). ‘A bit of a chameleon act’: a case study of one teacher’s understanding of diversity. *European Journal of Teacher Education* 29(3), 319-340.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades do recurso ao Português Língua Materna*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168.
- Andrade, A. I., Bastos, M., Martins, F. & Pinho, A. S. (2009). Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (orgs), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, 301-317.
- Andrade, A. I., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (1999). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo

- Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (orgs), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, 287-300.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S. & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meissner (eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Linden: Narr Verlag, 173-192.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70 (trad.).
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Educatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Behrens, M.A. (2007): “O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários”, *Educação*, 3, 63, 439-456.
- Candelier, M. et al. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (CARAP)*. Graz: ECML  
[\(\[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\\\_20080302\\\_FINAL.pdf\]\(http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\_20080302\_FINAL.pdf\)\)](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf).
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Day, C. (1999), *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*, London/Philadelphia: The Falmer Press.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.), *Conflicts de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : de Boeck, 33-42.
- Freire, P. (2001). Política e educação: ensaios. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 23. São Paulo: Cortez (6.º ed.).
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Cle International.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education* 61, 143-152.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

- Ginzburg, C. (1989). *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In C. Ginzburg, *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Gonçalves, M. L. (2010). *Desenvolvimento Profissional e Educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de doutoramento (submetida). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Grin, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ? In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre Langues Voisines: vers l'Intercompréhension*, Genève : Georg Ed, 17-30.
- Gumperz, J. (1982-1989). *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*. Paris : Les Editions de Minuit (trad.).
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (2ª ed.), 31-61.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde/Ramalde: Edições Pedagogo, 61-98.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde/Ramalde: Edições Pedagogo, 39-60.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22 ([http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)).
- Milneriv, R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education* 61, 118-131.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A.S. & Andrade, A.I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Org.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

- Santomé, J. T. (2007). Introdução crítica. Sociedades abertas – escolas abertas. In L. Bartolomé, *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Edições Pedago, 9-15.
- Sanches, M.F.C. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 129-233.
- Sousa Santos, B. (2006). *A Gramática do tempo – Para uma nova cultura política* – vol. 4. São Paulo: Cortez Editora.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (2<sup>a</sup> ed.) Thousand Oaks (CA): Sage, 435-454.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de “développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, 133-155 (<http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>).
- Wolton, D. (2003). *A outra globalização*. Algés: Difel (trad.).





# FORMATION DE FORMATEURS À L'INTERCOMPRÉHENSION: ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES NIVEAUX

**Encarnación CARRASCO PEREA**

[encarni.carrasco@laposte.net](mailto:encarni.carrasco@laposte.net)

*IUFM de Grenoble – Université J. Fourier / LIDILEM*

**Martine LE BESNERAIS**

[martine.lebesnerais@uab.es](mailto:martine.lebesnerais@uab.es)

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## Résumé

Cet article a été conçu pour mettre en lumière différentes modalités de formation à l'intercompréhension en fonction de paramètres d'ordre contextuel, méthodologique et des acteurs engagés dans le processus de formation. Ces paramètres ne relèvent pas tous de la didactique de l'intercompréhension. En effet, celle-ci s'inscrit également dans un processus plus étendu d'une évolution des pratiques éducatives, notamment au sein de l'Union européenne.

Notre réflexion a porté sur la caractérisation de cette évolution pour définir ensuite des niveaux de formation à l'intercompréhension, pour octroyer à ces niveaux des approches et des contenus différenciés, enfin pour assigner aux formateurs qui auront la charge de ces enseignements les profils les mieux adaptés à ces nouvelles didactiques et à cette méthodologie innovante de l'enseignement des langues.

**Mots-clés:** formation de formateurs; formation au long de la vie; apprentissage (in-, non- et formel); formateur en intercompréhension.

## Introduction

Depuis les premières recommandations de Jacques Delors dans son Rapport à l'Unesco (1996) de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, "*L'éducation: un trésor est caché dedans*", jusqu'à la sixième conférence internationale de l'Éducation pour adultes de 2009, au Brésil (CONFINTEA VI), le concept d'apprentissage tout au long de la vie a évolué de manière significative; les facteurs de cette évolution sont aisément identifiables: l'implication de nouveaux opérateurs supranationaux, intergouvernementaux ou non gouvernementaux dans les politiques d'enseignement, et particulièrement de

l'enseignement supérieur, tels que l'Unesco, le Fonds Monétaire International, la Banque Mondiale ou encore l'Union européenne. Citons également les nouvelles mobilités des chercheurs, des étudiants et des travailleurs en général ou encore les développements technologiques de la communication et de l'information.

Dans ces premières recommandations, 4 objectifs principaux devaient pouvoir être atteints par chaque individu tout au long de la vie: apprendre à connaître (contenus), apprendre à faire (compétences), apprendre à vivre ensemble (critères de sociabilité), apprendre à être (confiance en soi). Elles s'adressaient essentiellement aux adultes afin de pallier un déficit éducationnel ou de faciliter une réorientation professionnelle. L'évolution de cette conception de l'éducation est le fait de l'élargissement de cette politique à de nouveaux publics représentant toutes les étapes de la vie depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'âge de la retraite, et, parallèlement, des processus d'actualisation des connaissances et des qualifications.

En revanche, les formes d'apprentissage celles qui avaient été identifiées dans les premières étapes de conceptualisation de l'apprentissage tout au long de la vie, restent valides, à savoir: l'apprentissage formel des enseignements curricularisés, l'apprentissage non-formel de la formation continue, et l'apprentissage informel de savoirs non programmés, de compétences mises en place à partir du vécu.

Dans cette synthèse, nous allons tenter de représenter les formes d'enseignement et les modalités de formation dans lesquels ces apprentissages se conformeraient pour la méthodologie intercompréhensive de l'enseignement des langues. Dans un premier temps, nous examinerons les contextes et les modalités d'apprentissage qui correspondent aux différentes catégories d'acquisition de connaissances et de compétences tout au long de la vie. Dans un deuxième volet, nous tenterons d'analyser la manière dont ces modalités d'apprentissage peuvent être réinterprétées dans le cadre de l'Intercompréhension. Une troisième rubrique sera consacrée à l'analyse plus détaillée des composantes du triangle pédagogique de l'intercompréhension, autrement dit, le profil des acteurs (encadrement et publics) concernés et la typologie des dispositifs de formation à mettre en place.

## **1. La formation tout au long de la vie**

La définition et la compréhension de ce qui relève de l'apprentissage formel, non formel ou informel peuvent varier. Cependant, au niveau européen, il existe un consensus pour définir chacun des niveaux de formation avec des critères partagés. Ce sont ces critères qui vont être brièvement rappelés dans ce volet consacré à la formation tout au long de la vie.

## 1.1. L'apprentissage informel

L'apprentissage informel est le fruit de l'expérience acquise au cours d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant. L'accent sur l'importance du contexte et de l'environnement habituel, sur l'absence de structuration des contenus de cet apprentissage, le caractère non intentionnel de l'acquisition de connaissances ou de compétences et la non programmation d'une évaluation *ad hoc*.

Si, officiellement, on ne consacre pas de temps pour l'apprentissage informel, il est possible de faciliter les moyens de communication qui supportent l'apprentissage informel ou apprentissage expérimental; tout en étant ni intentionnel ni programmé, il peut être optimisé par les mesures aptes à favoriser des expériences qui mettent en œuvre des habitus et des stratégies d'acquisition de connaissances.

## 1.2. L'apprentissage non formel

L'apprentissage non formel n'est pas non plus dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et il ne mène généralement à aucune certification. Mais, à l'inverse de l'apprentissage informel, Il est intentionnel de la part de l'apprenant. L'apprentissage non formel inclut, notamment, ce que l'on connaît plus communément comme formation continue, qu'elle soit encadrée par une programmation structurée ou qu'elle soit le fruit d'une actualisation des connaissances par le biais d'un entraînement auprès de personnes qualifiées ou bien d'une familiarisation avec des technologies ou des ressources de tous ordres. Les décideurs en matière d'éducation sont de plus en plus conscients que ce type d'apprentissage non formel constitue un capital riche en termes de connaissances acquises et de compétences mises en œuvre. La reconnaissance en termes de diplômes d'un tel apprentissage empirique présente des difficultés dans un espace européen unifié de l'enseignement supérieur. Ceci étant, il est devenu une pièce indispensable dans la consécution des nouveaux objectifs éducatifs et, comme tel, il participe des critères d'évaluation de l'apprentissage formel de plus en plus basé sur la capacité des apprenants à prendre en charge leurs processus de formation (identifier un problème, mobiliser des savoirs et identifier ses lacunes, construire une ou plusieurs solutions argumentées, faire un cahier des charges, un bilan, etc.).

L'Union Européenne visant à soutenir ces apprentissages informel et non formel a pris des mesures dans le sens d'une validation des savoirs et des savoir-faire acquis qui ont été publiées en 2009 par le Cedefop, le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels.

### 1.3. L'apprentissage formel

L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation; il est structuré en fonction d'une durée d'apprentissage définie et d'objectifs partagés par les établissements relevant des mêmes autorités de tutelle; Il est intentionnel de la part de l'apprenant et conclut à une évaluation et une certification. Il s'agit d'enseignements curricularisés.

Outre l'enrichissement et l'actualisation des programmes, l'apprentissage formel se doit de veiller aux méthodologies d'enseignement. Celles-ci s'orientent de plus en plus vers des démarches de recherche-action et pour ce faire nécessitent un encadrement professionnel compétent de tuteurs, d'enseignants et de médiateurs qui sachent établir la relation adéquate avec les apprenants pour mettre en œuvre leurs capacités de réflexion en les libérant des perspectives de sens implicites et subies.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.L.) développé par le Conseil de l'Europe définit une base commune pour les programmes de langues, les examens.

Ce choix implique pour les enseignants et les apprenants de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences, toutes prises en compte dans l'évaluation, dont la compétence d'interaction orale (conversation, discussion, ...). Ces orientations sont à mettre en œuvre dans les nouveaux programmes depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études et concernent les trois composantes du triangle pédagogique, l'encadrement (intervenants, assistants et professeurs associés), les pratiques et les ressources multimédia (dans le cadre de programmes d'échanges) et les publics (groupes de niveaux analogues, et de nationalités différentes).

Toutes ces situations favorisent l'entraînement à la capacité de comprendre plusieurs langues; elles peuvent être mises à profit pour d'autres contextes d'apprentissage informel de l'intercompréhension si elles ont fait l'objet, de la part du locuteur, d'un traitement perceptif.

## 2. La formation en Intercompréhension et les niveaux de formation

Le tableau général des nouvelles orientations en matière d'Éducation, ainsi que celui des principes et des fondements de la pédagogie d'enseignement des langues étant dressé, nous procéderons à son interprétation dans le cadre de la formation en intercompréhension. Seront repris les trois niveaux contextuels qui ont permis l'analyse des paramètres pris en compte pour la formation, à savoir les caractéristiques de l'appareil didactiques pour ce qui concerne l'apprentissage informel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage formel.

## 2.1 Intercompréhension et apprentissage informel

Il est souvent rappelé – quand on présente les fondements de la méthode intercompréhensive – la facilité avec laquelle, sur les marchés et dans les foires du Moyen-âge, la compréhension entre les personnes de langues différentes et s’exprimant chacune d’elle dans la leur ne présentait pas de véritable difficulté pour les échanges commerciaux et la communication interpersonnelle. Il convient toutefois de rappeler que dans les espaces linguistiques et géographiques concernés il existait un continuum de langues apparentées qui, avec le temps, se sont différenciées et ont été normalisées; de cette évolution est née une situation linguistique polarisée de langues et de dialectes satellites. Par conséquent, il est utile de rappeler que les contextes d’alors et d’aujourd’hui ne sont pas véritablement comparables si ce n’est que les locuteurs d’alors et d’aujourd’hui possèdent la même double compétence perceptive innée<sup>1</sup> que la méthode intercompréhensive cherche à exercer chez les interlocuteurs, à savoir, la reconnaissance ou détection d’éléments analogues (assimilation) et la reconnaissance ou détection des éléments de variations (dissimilation) et leur traitement postérieur en terme de familiarisation.

Par conséquent, si les locuteurs savent mettre à profit cette compétence, il est permis de penser que, malgré toute l’évolution discriminante qu’ont subie les langues, il serait possible de retrouver cette situation satisfaisante d’intercompréhension.

Certains contextes favorisent de manière continue ou occasionnelle cette mise en œuvre de nos capacités perceptives: l’héritage plurilingue, les contacts inter langues faits à l’occasion de voyages, de stages, de démobilisation, d’études ou simplement dans les zones frontalières ou les régions multilingues; c’est principalement dans ces circonstances que l’apprentissage informel de l’intercompréhension peut se mettre en place.

## 2.2 Intercompréhension et apprentissage non formel

Très nombreuses sont les formations qui, depuis maintenant une décennie, dispensent l’enseignement de l’intercompréhension. On ne peut les citer toutes ; mais on peut tenter de les caractériser en fonction de publics et d’objectifs, de supports et de forums:

---

<sup>1</sup> On se réfère ici aux facultés d’assimilation et de dissimilation, principes perceptifs de reconnaissance d’une forme sur un fond (théorie de la Gestalt ).

Objectifs	Présentation de projets	Divulgation du concept d'IC	Présentation Bonnes pratiques	Exposition des ressources
Publics	Formateurs, Décideurs, Responsables projets, Éditeurs matériel pédagogique.	Professeurs toutes disciplines, Professionnels communication, Professeurs e-learning, TICE.	Professeurs de langues, Responsables laboratoires ou centres de langues.	Tous publics.
Forums	Colloques, conférences.	Séminaires, stages	Ateliers pratiques	Journées portes ouvertes.
Supports	Présentation .ppt, sites vitrines, blog, etc.	Présentation .ppt, affiches, brochures.	Matériel pédagogique.	Logiciels, plate-formes apprentissage Manuels, affiches, brochures.

Tableau 1. Typologies de formations pour l'apprentissage non formel de l'intercompréhension, en fonction des objectifs, des publics et des documents de présentation.

### 2.3 Intercompréhension et apprentissage formel

Comme pour tout enseignement curricularisé, l'intercompréhension s'est structurée en fonction des publics, en fonction des ressources et en fonction du personnel d'encadrement.

Le public concerné va de l'enseignement précoce jusqu'à l'enseignement pour adulte, en passant par le public d'adolescents et le public de jeunes adultes et d'étudiants. À chacun de ces niveaux, correspond une conception différente de l'approche de l'intercompréhension et des outils adaptés. En enseignement précoce, les formateurs ont à leur disposition des ressources d'éveil aux langues (Evlang, Jaling, Vral, Euromania, Lalita) qui ont pour objectif de sensibiliser les enfants au plurilinguisme. Dans la tranche d'âge qui suit, c'est-à-dire des enfants et jeunes adolescents, les formateurs sont en disposition d'amorcer une première véritable initiation à l'intercompréhension; pour cela, ils disposent de ressources qui mettent l'accent sur le culturel et le linguistique (Itinéraires romans, Chain stories). Notons qu'il serait souhaitable de pourvoir cette tranche d'âge d'encore davantage de matériel qui puisse s'adapter à toutes les configurations technologiques des collèges. La jeune génération des adultes et étudiants a, dans les années préalables aux études supérieures ou au cours des études supérieures, déjà fait l'expérience empirique ou didactisée de l'intercompréhension. Il convient à ce stade, de lui donner les moyens

de systématiser des acquis plus ou moins conscients et, surtout, de le préparer à l'acquisition future de plusieurs, par l'optimisation de stratégies pertinentes. A ce stade, les ressources (sont nombreuses et suffisamment variées pour répondre aux nécessités spécifiques des profils langagiers et des compétences distinctes des élèves (Eurom 4, Interlat, Interrom, Eurocomrom (germ. et slav.), Romanica Intercom, Dialogam, Ariadna, Minerva, Galatea, Galanet, Ice, Eu&I, Iglo, etc.). Comme dans toute discipline, l'intercompréhension nécessite des formateurs qui aient reçu les bases théoriques de cette discipline, ainsi que les fondements méthodologiques nécessaires à son enseignement. Les processus de formation peuvent varier de la simple formation autodidacte, à l'entraînement de l'enseignement de l'intercompréhension, jusqu'au suivi de cursus spécifiques de formation de formateurs. Les professeurs qui ont été rôdé au cours des années, au rôle initial d'animateur, puis de coordinateur local ou de coordinateur de sessions de formation à l'intercompréhension, ont acquis les bases théoriques, méthodologiques et psychologiques nécessaires pour former de futurs professeurs. Mais eux-mêmes, ainsi que ces derniers peuvent avoir eu recours à des sessions spécifiques de formation de formateurs (Galapro, masters en intercompréhension) qui ancrent ou actualisent des méthodes, des savoir-être, des savoir-faire et des contenus théoriques dans le cadre du e-learning, des méthodologies actionnelles, des processus cognitifs d'acquisition des langues ou des analyses linguistiques. Ils deviennent au travers de ces parcours, des professionnels de la formation en intercompréhension. Ceux-ci seront décrits en détail dans les rubriques suivantes:

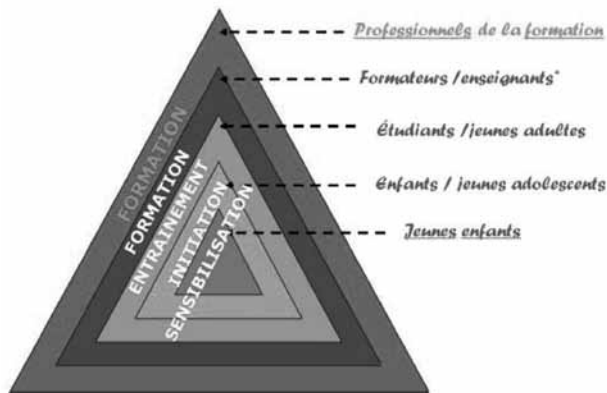


Figure 1. Niveaux différenciés d'acquisition/apprentissage de l'intercompréhension, en fonction des publics.

### 3. Former les formateurs à l'Intercompréhension

Nous allons commencer par brosser une rapide rétrospective des actions et dispositifs qui, dans le cadre de la formation de formateurs à l'Intercompréhension romane, ont été mis en place depuis le début des années 90.

Dans un deuxième temps nous ferons remarquer l'importance stratégique que revêt cette formation dans la perspective de la diffusion du plurilinguisme et de sa didactique, et en l'occurrence dans son versant intercompréhensif. Nous nous attarderons à propos des compétences spécifiques qui en découlent autour de la figure, centrale, du formateur.

En guise de conclusion et sur la base surtout de notre participation aux deux sessions expérimentales de la plate-forme *Galapro* de formation de formateurs à l'Intercompréhension en langues romanes ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), nous avancerons les interrogations et les attentes qu'à notre avis soulève actuellement ce domaine de formation qui s'inscrit, tout naturellement, dans le cadre plus large d'une politique linguistique et éducative plurilingue.

#### 3.1. Historique

Peu après le développement des premiers projets interuniversitaires européens axés sur l'Intercompréhension (désormais IC) romane, au début des années 90, commencèrent à se mettre en place des actions de formation de (futurs) professionnels de l'Intercompréhension dans plusieurs pays et instances de notre continent. La plupart d'entre elles ont été dispensées à un public international mais elles se sont souvent limitées à proposer, au mieux, deux ou trois des différents courants méthodologiques à orientation intercompréhensive.

Pour ce qui est des dispositifs de formation de formateurs à l'IC:

- à la fin des années 90 fut mis sur pied le projet *ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education)*, subventionné par le programme européen Socrates-Lingua (1998-2002) de la Commission Européenne (désormais CE), basé sur un partenariat embrassant l'Europe latine, germanique et slave et qui déboucha sur la réalisation d'un CD-Rom dont le contenu, la démarche et les objectifs ont été intégrés tantôt dans les plans de formation initiale des futurs enseignants (au Portugal), tantôt dans la formation continue des collectifs spécifiques d'enseignants de langues (« Escuela Oficial de Idiomas » en Espagne);
- déjà au XXIème siècle a vu le jour le projet *Galapro*, également subventionnée par le programme Socrates-Lingua (2009-2010) de la CE et reposant sur le



même partenariat interuniversitaire que ses prédécesseurs *Galanet* et *Galatea* mais incluant, en plus, une université roumaine. Cette plate-forme en ligne de formation de formateurs à l'IC romane fonctionne sur le principe de session de formation qui dure environ 3 mois et qui reste ouverte à tout étudiant et/ou (futur) professionnel de l'éducation et l'enseignement désireux d'acquérir des compétences professionnelles et/ou scientifiques en matière de didactique de l'Intercompréhension.

L'existence de ressources, actions et dispositifs, visant la formation de formateurs à l'IC ne garantit pas en soi la diffusion et le développement de l'IC en tant qu'option didactique plurilingue ou approche plurielle. Encore faut-il qu'il y ait une volonté claire et ferme de dissémination qui soit appuyée et accompagnée d'une capacité (politique) d'agir et surtout d'intervenir aux niveaux local, national et international dans les plans curriculaires de formation de formateurs, enseignants et étudiants. Il ne faut pas oublier que le plurilinguisme est avant tout une valeur, européenne, qui nécessite d'être défendue et diffusée activement.

### 3.2. Enjeux

Nous partons du principe que les actions formatives axées sur l'IC doivent s'appuyer sur un paradigme selon lequel la formation est conçue comme un ensemble complexe d'actions pouvant devenir facteur de changements et visant le développement de compétences professionnelles au nom d'une (plus grande) efficacité didactique.

D'autant que la finalité sous-jacente par excellence d'une formation à l'IC reste l'introduction à la didactique du Plurilinguisme avec la (trans)formation professionnelle et personnelle que cela entraîne dans la mesure où il y a nécessairement rupture et/ou évolution de représentations et de pratiques profondément établies. A notre sens de genre de formation devrait veiller pour:

- une vision articulée, plurale et intégrée de la Didactique des langues (dimensions pluri, inter et translinguistique *vs* raisonnements binaires, compartimentés).
- l'appréhension de la dimension sociale/humaine enseignement des langues.
- la reconnaissance de la place centrale occupé par la compétence communicative plurilingue et interculturelle en tant qu'objet d'apprentissage par excellence et nécessitant de la gestion souple, l'actualisation et la rentabilisation du répertoire langagier et culturel ainsi que d'une approche diachronique *vs* synchronique des enseignements linguistiques. Ces objectifs pédagogiques invoquent en même temps des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (en octroyant plus d'importance aux processus d'apprentissage qu'aux résultats) et des principes méthodologiques tels que la valorisation des compétences

partielles (vs l'image du locuteur bilingue idéal comme horizon d'attente) ou l'entraînement dissocié des activités langagières (vs une approche holistique).

- la dé-re/construction d'images : à propos de la langue-culture, la diversité à plusieurs égards, le métier, l'identité(s) personnelle/professionnelle/culturelle.
- de nouveaux rapports : à soi (individu et professionnel), à l'autre (apprenant-usager d'autres langues) et aux langue(s)-culture(s).

Ce type de formation exige à notre avis une base et des apports de nature à la fois:

- conceptuelle : explorer, lire, analyser, découvrir, assimiler, réfléchir, prendre du recul par rapport aux notions (didactiques) afférentes à l'IC et à sa propre praxis éducative ;
- expérientielle (dimension communicative) : pratique de l'IC en tant qu'instanciation de la compétence communicative plurilingue et interculturelle ;
- prospective et actionnelle (projection professionnelle) : opérationnalisation dans l'enseignement/formation/recherche des concepts et principes abordés au cours de la formation.

Dans cette perspective le principal défis le constitue les professionnels qui devraient dispenser et animer de tels actions et dispositifs de formation et dont le profil s'apparaît aussi spécifique qu'exigeant.

### **3.3. Une distinction à rappeler entre l'enseignant/formateur et le formateur d'enseignants/formateurs**

Arrivées à ce point nous tenons à rappeler une différenciation qui, par son évidence, a tendance à être obviée. En effet nous tenons discriminer deux niveaux de formation avec leurs correspondants objectifs et acteurs:

- d'une part, en violet, nous avons un premier niveau de formation en IC qui consisterait à une sensibilisation, une introduction et une pratique de la (inter) compréhension, i .e. de la capacité à comprendre une langue apparentée inconnue soit dans un texte (oral ou écrit) soit au sein d'interactions plurilingues (synchrones ou asynchrones, orales ou écrites). Le formateur s'adresserait à un public apprenant néophyte ;
- d'autre part, en vert, l'IC est appréhendée depuis un angle didactique, i.e. en tant que « approche plurielle », ce qui engendre la prise en compte de considérations et des compétences professionnelles. Ce niveau de formation serait dispensé par un formateur de formateurs (d'IC) à l'intention d'un (futur)

formateur/professionnel/(étudiant-)chercheur de l'enseignement des langues et/ou de l'IC.

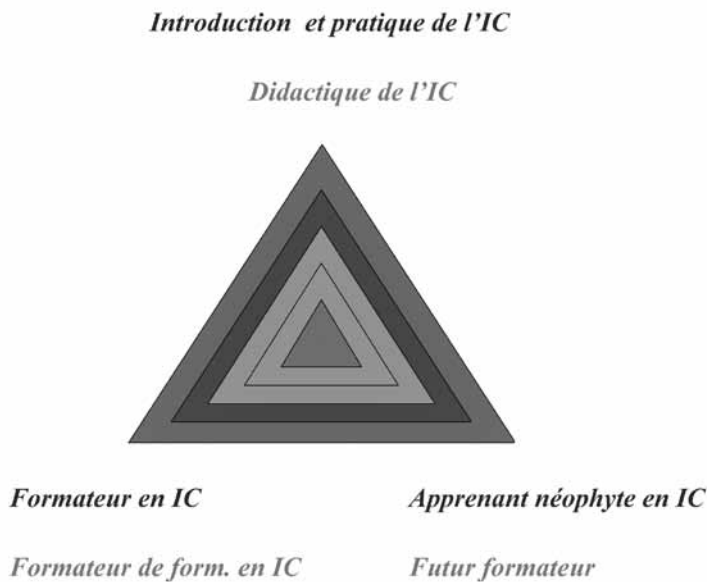


Figure 2. Niveaux de formation.

Certes, le profil et la tâches à réaliser par les formateurs du premier et deuxième niveaux se recoupent dans une grande mesure mais la mission du second, du formateur de formateurs/enseignants réunit, en deçà de l'IC, une série de caractéristiques dont la spécificité et le professionnalisme commencent à être reconnus, valorisés et revendiqués à l'échelle européenne (cf. « Kit du formateur » dans la « sitographie »).

### **3.4. Formateur de formateurs/enseignants : un métier qui s'apprend**

Pour ce qui est des compétences, le formateur d'enseignants devrait en réunir, de même qu'un enseignant, de deux sortes:

- Réceptives : être capable de percevoir/interpréter.
- Proactives : savoir organiser, communiquer, présenter, animer, modérer, gérer, conseiller, soutenir, évaluer, motiver, résoudre des problèmes (neutre, empathie, positif, persuasif), faciliter le travail en groupe, techniques, technologiques, d'investigation, linguistiques, didactiques.

Or, ce qui distingue le formateur d'enseignants/formateurs (en IC ou autres) de ces derniers c'est son rôle de facilitateur devant aider les formés (enseignants/formateurs) à appréhender des notions mais également à repenser leur pratique afin de changer de perspective, de façon de travailler. Pour ce faire il importe d'articuler pertinemment et simultanément des connaissances, des attitudes et des comportements.

### 3.5. Formateurs en Intercompréhension : un profil exigeant

Plus concrètement, dans le domaine de la didactique de l'IC, la spécificité du profil du formateur de formateurs/enseignants est accrue et ses compétences nous semblent devoir être, d'emblée, de nature:

- Pédagogique : appelant à la médiation, tutorat, coordination, animation, encadrement, scénarisation, stimulation.
- Didactique (du plurilinguisme) : pour ce qui est de la gestion de la diversité linguistico-culturelle, didactique et professionnelle du public (expérience, expertise, culture didactique).
- Formative : faciliter le basculement d'un ancrage didactique monocentré à un autre plurilingue et ce suivant le principe formatif de la « dévolution », i.e. en accompagnant le formand à se projeter professionnellement (sur un plan pédagogique et/ou scientifique).

Les connaissances requises pour la mobilisation de ces compétences nous semblent concerner d'une part, des fondements conceptuels, théoriques et méthodologiques en IC (concepts, outils, démarches, dispositifs) et, d'autre part, des besoins et spécificités discursives de la communication plurilingue.

Dans l'idéal ce formateur de formateurs à l'IC devrait avoir suivi un parcours expérientiel sur les plans personnel et professionnel pointu et riche (expérience d'enseignement, de formation à distance, de formation d'enseignants, de pratique de l'IC, de formation en IC) ainsi qu'une solide formation en didactique des langues et du plurilinguisme le mettant en conditions d'accompagner les formés dans la

- conception/émergence d'une situation-problème ;
- résolution de ces défis grâce à la découverte du dispositif de formation et des ressources et matériel didactique mis à leur disposition ;
- gestion du produit final, de nature scientifique ou didactique (notamment par le biais de situation enseignement/apprentissage).

La mise en pratique de ce « parcours initiatique », fortement inspiré du scénario de formation proposé par la plate-forme *Galapro*, devrait épargner les formands de

sombrier dans un technicisme applicationniste. Surtout qu'au cours de deux sessions expérimentales de cette plate-forme auxquelles nous avons participé, nous avons relevé un biais : le produit final a souvent été perçu plus comme une fin en soi que comme un moyen d'appréhender les enjeux et les changements de paradigmes qu'implique l'introduction de la démarche intercompréhensive dans l'enseignement des langues.

### 3.6. Attentes et interrogations

Pour conclure nous tenons à mettre en relief l'importance de la formation d'enseignants en tant que pierre angulaire de la dissémination de l'IC et de sa didactique. Cependant nous nous questionnons encore à propos du modèle de formation à adopter, notamment en ce qui concerne les langues de travail car la devise méthodologique si chère à la « saga des projets *Gala* » (*Galatea*, *Galanet*, *Galapro*) « (se) former à l'intercompréhension en la pratiquant » s'est avérée, durant les sessions expérimentales de *Galapro* parfois contraignante voire contre-productive.

Fortes de ce qui a été exposé plus haut nous nous demandons également jusqu'à quel point la diversité de rôles que doit assumer le formateur de formateurs à l'IC n'exigerait pas une diversification des intervenants qui se spécialiseraient dans un nombre donné de mission au lieu d'en assumer la totalité.

En ce qui concerne la temporalité de ce type de formation nous croyons qu'elle mérite d'être repensée et qu'une modalité extensive serait probablement plus propice à l'exploration, découverte, assimilation, opérationnalisation et projection professionnelle nécessaires à la (trans)formation professionnalisante qu'implique une formation de formateurs à l'IC telle que nous la préconisons.

Enfin, il nous semble extrêmement important de veiller pour une articulation convenable et pertinente de la dimension réflexive et théorique d'une part et pratique et appliquée d'autre part de ce type de formations.

A l'avenir il serait souhaitable de créer un espace numérique de stockage, partage et échange de pratiques et expériences de formation à l'IC afin de, en quelque sorte, pouvoir assurer le niveau de « formation de formateurs d'enseignants/formateurs en IC ».

## Sito- et bibliographie

### Sitographie

KIT TrainEd (Guide pratique du formateur) [http://www.ecml.at/mtp2/publications/C7\\_TrainED\\_F\\_internet.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_F_internet.pdf).

Langue et Education au Plurilinguisme [http://www.ecml.at/mtp2/Lea/html/LEA\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Lea/html/LEA_E_Results.htm).

ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) 1998-2002 (Socrates-L).

Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)) 2008-2010 (idem).

### Références bibliographiques

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2003). « Former à l'Intercompréhension. Qu'en pensent les futurs professeurs de langue ? », In *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet.*, Lidil, 28 (173-184).

Andrade, A. I. et alii (2007). « Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE ». In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (21-38).

Andrade, A. I. & Araújo, M. H. (2008). « Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement ». In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Georg éditeur (277-298).

CEDEFOP, *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels* (2009), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Degache, C. (2008). « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à l'Intercompréhension et à l'interaction plurilingues ». In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Georg éditeur (299-322).

IKALA revista de lenguaje y cultura (2009), *Desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras*, Universidad de Antioquia. Escuela de idiomas, Medellín, Colombia.

Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2007). « Formar futuros profesores para viver, amar e conhecer as línguas : as potencialidades da intercompreensão ». In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (239-250).





# LA LETTRE ET L'ESPRIT DE LA FORMATION GALAPRO

**Jean-Pierre CHAVAGNE**

Jean-Pierre.Chavagne@univ-lyon2.fr

*Université Lumière de Lyon 2*

## Résumé

Il importe de prendre le temps d'un regard sur le concret : qu'est-ce qu'on fait au cours de la formation Galapro, où et comment le fait-on ? Ce sera « la lettre » de Galapro, que nous présenterons pour contribuer à faire appréhender la description des éléments d'un micro système déjà complexe dans le cadre duquel la personne en formation et les formateurs vont évoluer.

« L'esprit » de Galapro, c'est l'intention, la portée, la place, la valeur de ce microsystème dans un système le plus large possible ou dans un série de systèmes concentriques et interdépendants.

Il s'agit donc de tenter de montrer la complexité de la proposition que constitue la formation Galapro dans un paysage institutionnel international et plus particulièrement européen. Galapro peut-il être porteur d'une philosophie de la formation et du plurilinguisme et où se cachent les germes d'une telle ambition sur notre plate-forme et dans notre scénario ? Comment le fait de faire ce qu'on veut enseigner, comment la production collective de ressources répondant aux besoins de ceux qui les produisent, comment le regard sur ses propres compétences constituent-ils une innovation digne de se faire une place dans tous les systèmes éducatifs ?

**Mots clés** : formation ; systémique ; intercompréhension ; plurilinguisme ; institution ; innovation.

## Introduction

Devant la besoin de décrire la formation Galapro<sup>1</sup> à des personnes extérieures au projet mais qui s'intéressent au domaine de l'intercompréhension, ou qui, tout au moins, appartiennent au monde de la didactique des langues, praticiens et chercheurs, il semble judicieux de penser cette formation dans son contexte institutionnel et dans

---

<sup>1</sup> Voir la plate-forme : [www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)

la société, et d'appliquer à sa description ce qui nous sera utile de la théorie des systèmes (Bertalanffy, 1993). Nous sommes alors devant un micro-système qui est la formation Galapro elle-même, autrement dit un dispositif de formation, et dont les éléments s'organisent de façon cohérente dans ce micro-système, mais nous sommes aussi devant une foison de systèmes concentriques, voisins ou sécants, qui présentent avec Galapro des relations d'interdépendances, dans une sorte d'emboîtement interactif. Outre que cette option de description permet sans doute plus de clarté, tout en gardant la complexité de l'objet décrit, elle met en relief les forces en présence, les tensions éventuelles et fait apparaître la possibilité d'interactions positives susceptibles de faire évoluer une situation, évolution qui pour Galapro est une nécessité vitale de se faire une place dans un paysage très complexe où on ne l'attend pas, malgré quelques affirmations en faveur du plurilinguisme issues de discours politiques à divers niveaux. Cette vision systémique n'est autre qu'une perspective holiste. Il s'agit bien en effet de considérer les parties dans le tout. C'est ainsi qu'on donnera une signification à ce micro-système qui dépasse largement notre milieu. Voilà pourquoi le titre prétentieux de « la lettre et l'esprit de Galapro » a été choisi, pour dire comment s'organise ce que tout le monde pourra voir et expérimenter, et dire aussi jusqu'où peuvent aller dans le macrosystème les interactions qui seront vécues dans le micro-système, en essayant d'en indiquer le sens. C'est donc, bien que succinct, un regard sur le concret et la portée immatérielle de ce concret.

## **Un micro-système**

Le micro-système décrit ici met en cohérence une plate-forme sur Internet, une formation, et un modèle de supervision pédagogique. Il est essentiellement composé des éléments suivants : un scénario pédagogique adaptable, des outils technologiques, des outils pédagogiques, d'autres ressources, des relations interpersonnelles, des projets, des rôles, des publics, des espaces, et du temps. Sa complexité ne fait aucun doute et demandera aussi bien au formé qu'au formateur d'y entrer progressivement et de tenter autant que possible d'en avoir une appréhension globale. La plate-forme en cela facilite cette appréhension et rend visible de façon graphique l'ensemble de ces éléments, même s'il faut comme pour chaque environnement, informatique ou non, une certaine habitude et une fréquentation régulière pour s'y orienter et s'y mouvoir commodément.

Le scénario-type proposé par la plate-forme contient 5 phases, et il est toujours possible d'en supprimer ou d'en ajouter, en somme d'adapter ce scénario aux objectifs et autres conditions d'une formation à organiser. Il commence donc idéalement par une phase préliminaire, phase de découverte du parcours de formation, de la plateforme Galapro, de ses outils et de ses espaces de travail. La phase 1 est ensuite

consacrée à ce que chacun se pose ses « questions et dilemmes », c'est aussi une phase de proposition et de discussion de thématiques de formation, à la suite de laquelle se forment les groupes de travail. La phase 2 est faite pour « s'informer pour se former », c'est une phase d'élaboration d'un plan de travail par chaque groupe. La phase 3 est la phase de réalisation du plan de travail esquissé en phase 2. La phase 4 est celle de la publication des produits réalisés par les groupes, puis des évaluations et du bilan.

Les outils technologiques sont les outils habituels du Web 2.0 : le forum, le chat, le wiki, le courriel, le partage de documents, et une base de données qui est davantage qu'un partage de documents et qui contient du matériel pédagogique, des références de publications, et les publications elles-mêmes lorsqu'elles sont disponibles sous un format numérique.

Les outils plus proprement pédagogique, c'est-à-dire destinés à aider dans la relation entre les formateurs et les formés et à amener les formés à se prendre en charge eux-mêmes, ont été conçus et réalisés pendant le projet : aide à la formulation du profil langagier, et du profil professionnel, cahier de réflexion, plan de travail, fiche pour définir le produit du groupe de travail, et profil de sortie.

On fera la distinction entre outils et ressources, les outils proprement dits servant plutôt à manipuler du contenu et les « ressources » servant à apporter du contenu. Les ressources ainsi désignées dans notre microsystème sont donc des fiches d'autoformation, des fiches bibliographiques et du matériel pédagogique, ou autres documents exploitables, notamment des publications de toute sorte, du moment qu'elles ont un rapport avec le plurilinguisme. Ces ressources ne sont pas toutes déposées sur la plate-forme, puisque le Web tout entier est évidemment le principal lieu de stockage, mais aussi la documentation classique des bibliothèques, ou encore la documentation en vente sur le marché. C'est en effet le rôle des fiches bibliographies et sitographiques de mener vers ces objets extérieurs qui, somme toute, prouve le caractère ouvert du microsystème.

Les projets seront les moteurs de la dynamique de la formation. Il y aura aussi bien des projets personnels, des projets institutionnels ayant motivé l'inscription à la formation, les projets des groupes de travail faisant partie du scénario, et d'autres formes de projets dans le sens où chacun et chaque groupe attend un résultat de la formation, le formalise, et le met en œuvre. Les plus visibles seront évidemment les projets des groupes de travail qui aboutiront à une publication en ligne.

Ces projets sont effectivement fortement générateurs d'interactions. Les relations établies entre tous les agents du système provoquent des interactions, à l'intérieur des groupes institutionnels, puis à l'intérieur des groupes de travail, mais une entraide existe aussi entre les formateurs, qu'ils appartiennent ou non au même groupe, et naturellement, une relation entre les formateurs et les formés, à l'initiative des uns ou des autres, alternativement. Un autre aspect est la relation horizontale entre les

formés, fortement encouragée par le travail de groupe, et qui peut se greffer au scénario par la constitution de tandems pouvant répondre au besoin d'apprentissage rapide de certaines langues.

Les rôles différents attribués aux personnes au cours d'une session Galapro, même s'ils ne sont pas très nombreux, sont aussi un aspect du microsystème : le rôle du formateur d'abord, qui n'est ni tuteur, ni professeur à proprement parler, mais les deux ; le formé, puisque le partenariat a choisi de désigner de cette façon les personnes en formation ; le coordinateur de la session, qui devra faire en sorte que les formateurs se concertent et résolvent les problèmes qui se posent à eux, fassent des choix en cours de route, trouvent une assistance en cas de blocage de toute nature ; et enfin les techniciens informatiques ne seront jamais loin, mais pour ainsi dire à portée de clics pour assurer la bonne marche d'une session pour que les problèmes informatiques inévitables ne viennent pas en empêcher la poursuite.

Les publics visés par la formation sont principalement des enseignants de langues des institutions scolaires et universitaires, mais aussi des étudiants qui se destinent à le devenir, des formateurs, des chercheurs, d'autres professionnels divers, y compris des personnels d'entreprises privées n'ayant rien à voir avec l'enseignement, du moment qu'une formation à la formation à l'intercompréhension en langues romanes pourra servir les intérêts de l'entreprise, ce qui est imaginable si elle est implantée dans le monde romanophone (voir Ambrósio *et al*, ici même). Devant un tel continuum de publics, il sera sans doute utile de procéder à des regroupements dans des sessions différentes, mais pour autant l'homogénéité ne sera pas recherchée puisque le scénario se nourrit pour fonctionner d'une hétérogénéité des buts et des points de vue des formés, et permet d'aboutir finalement à des produits différents, et même personnalisés.

Une session Galapro n'est pas exclusivement une session de travail à distance, mais elle utilise deux types d'espaces, le réel et le virtuel, autrement dit celui de la salle de classe et celui de la plate-forme Galapro, et chacun de ces espaces permet de mieux tirer parti de l'autre. La difficulté à travailler à distance est connue, par exemple, et les séances en présentiel soutiennent les participants qui auraient le plus de mal à distance. Le distanciel exige, il faut le dire, davantage de volonté et de concentration que le présentiel, et il exige aussi un retournement des représentations qui n'a pas encore eu lieu de façon significative.

Quant au temps, il est vraisemblable que les sessions se plieront au rythme universitaire et dureront un semestre ou deux. Le temps que chaque formé devra consacrer à sa formation est évidemment variable en fonction de son implication et de ses projets. Celui que le formateur devra consacrer à l'encadrement sera plus élevé que le temps que prend l'administration d'un cours classique, ce qui est un premier heurt avec l'institution : qui paiera ?

## Les traits d'un modèle

Galapro n'entend pas se poser en nouveau modèle absolu, mais participe à l'évolution actuelle des formations et particulièrement celles qu'on classe sous l'appellation « e-learning ». Et on doit dire que dans une définition large de l'e-learning, il n'est pas faux d'y faire entrer Galapro. Cependant, le modèle de Galapro n'est pas le modèle courant de l'e-learning, et d'ailleurs, toutes les formations utilisent aujourd'hui des ordinateurs connectés et d'ici peu, l'emploi de ce mot n'aura plus rien de pertinent. Cette contestation de l'étiquette e-learning est simplement l'occasion de souligner quelques traits de la formation Galapro qui se retrouvent rarement dans des formations auxquelles on applique l'étiquette, qui sont quasi exclusivement du domaine de l'entreprise, sont centrées sur l'acquisition de contenus prédéfinis, ne développent pas spécialement les interactions entre formés, utilisent la simulation, et donnent aux formateurs un rôle relativement classique. Toutes ces caractéristiques ne correspondent pas au modèle de Galapro.

Comme on le voit, la formation n'a pas de contenu linéaire prédéterminé, allant du plus simple au plus difficile et obligeant tout le monde à faire plus ou moins la même chose en même temps, comme la plupart des cours que donnent nos institutions. Au contraire, tout dès le départ sera affaire de choix individuels et collectifs dans la formation Galapro et seule la double démarche est prévisible, en accord avec le scénario, et on sait que chacun d'une part aura contribué, à la fin de la session, à la réalisation d'un projet de groupe et d'autre part aura appris à mieux comprendre les autres langues romanes que la sienne. Chaque session est faite pour vivre une auto-organisation et engendrer des comportements collectifs intelligents, ceux qu'on aimerait voir exister sur l'ensemble du Web dans lequel se trouve notre micro-système. Cette ouverture où tout est possible n'a rien de confortable, et peut créer chez le formateur une certaine angoisse : vais-je savoir faire face ? Plusieurs conceptions de l'encadrement pédagogique peuvent alors coexister : allant du spécialiste des questions d'intercompréhension jusqu'à l'accompagnateur, qui ne saura pas forcément répondre à toutes les questions théoriques, mais qui saura aider le formé à s'orienter dans son parcours.

Sans être flou, le modèle de Galapro n'est pas cartésien, et présente d'abord un mépris des limites et des cadres trop stricts. Le « mépris des limites » est illustré par le rapport de la formation avec la salle de cours, avec l'institution elle-même et par son caractère international par nature. La mise en relation sur la plateforme de formés résidant dans d'autres pays, parlant d'autres langues et ayant des identités culturelles différentes provoque l'abolition des murs de la classe, et des limites de l'établissement, mais affaiblit aussi la simple notion de frontière, et même d'étranger (et de « langue étrangère », par la suite). C'est ici une première valeur de la formation, qui est de nature à aider le formé à se construire éthiquement. Ainsi ouvertes, les sessions auront plus de chances de se prolonger, par exemple par la

création de réseaux de formateurs, autour des produits réalisés au cours de la session. Plus qu'une plate-forme abritant des formations, la plate-forme Galapro doit ainsi être vue davantage comme un synergiciel, soit une plate-forme destinée à travailler ensemble, encore qu'il s'agisse bien plus que du travail fait habituellement sur de tels sites, puisqu'il y a véritablement rencontre et invention collective pour faire œuvre commune dans une direction choisie ensemble et répondant à un besoin identifié. Nous pouvons énumérer le genre de produit qui résulteront de ces travaux de groupes, sachant que les formés peuvent toujours en suggérer de nouveaux, du moment qu'ils seront utiles pour former à l'intercompréhension : la rédaction commune d'un article, l'élaboration d'un projet, ou de séquences pour la classe, la réalisation de matériel vidéo ou audio, la conception d'un site, etc.

Toujours est-il que nous pouvons pointer quelques tendances concourant à définir le modèle de formation. D'abord en terme de formation, il est plus juste de dire que sur Galapro, la personne va se former plutôt que recevoir une formation, et en tirer une plus grande capacité, si elle ne l'a pas au départ, pour continuer de se former tout au long de la vie. Il n'est donc pas question de passivité. Si le mot formation suggère une action extérieure à la personne « en formation » (on la forme), il faut dans le cas de Galapro l'entendre autrement : la personne se forme. Le contenu ne vient pas de la tête d'un professeur mais il est disponible ou co-construit et le formé est censé aller chercher ou construire, avec les autres participants, celui dont il a besoin, et on voit quelle peut être l'utilité de développer cette compétence dans un monde où la quantité d'information ne cesse de croître et est de plus en plus accessible, même s'il est difficile de s'orienter dans une telle quantité, et où l'on travaille de plus en plus fréquemment dans des « équipes » (interculturelles, multidisciplinaires, ...). Le formé va même contribuer à enrichir ce fond par les produits auxquels il va travailler pendant la session. L'esprit est celui du Web, proche des modèles spontanés qu'on trouve sur Internet : la réalisation des logiciels libres, les groupements disciplinaires d'enseignants, etc.

La formation Galapro ne tient pas aux seuls contenus, même si elle leur fait une place raisonnable. Elle contient une part importante de savoirs à acquérir liés à l'expérience de la rencontre interculturelle, du travail en groupe, comme de la recherche d'éléments répondant aux besoins. Elle mêle l'apprentissage ou le perfectionnement simultané dans plusieurs langues avec la résolution d'une problématique professionnelle. Elle fournit au formé, qui en sortira formateur, l'expérience qu'il demandera d'acquérir à ses futurs publics en formation. C'est le travail de groupe qui prime sur le travail solitaire. Il s'agit de produire plus que d'assimiler. Il y a peu de transmission de savoir du formateur aux formés.

L'évaluation est une pluriévaluation où l'examen final et la note sont rendus inutiles par les outils et les consignes d'autoévaluation, de coévaluation, et d'hétéroévaluation de la plate-forme (voir Loureiro & Depover, ici même) et du scénario. Autrement

dit, on explore toutes les possibilités, horizontales et réflexives, solidairement, pour mesurer sa propre réussite de la formation.

Mis à part le modèle traditionaliste académique, ce modèle ne concurrence pas l'existant, si on pense aux théories socio-cognitives, à la perspective co-actionnelle, mais les intègre. Les interactions et la production en commun y ont une importance capitales. Les langues en elles-mêmes y perdent de l'importance par rapport à ce qu'on fait avec elles, pour mieux les acquérir. Il y a plus d'apprentissage et moins d'enseignement, si ce n'est un accompagnement constant.

### **Un chien dans un jeu de quilles?**

Si la formation Galapro semble s'accorder parfaitement avec un système qu'on appelle le Web et même préparer de façon très nette les formés à en tirer le meilleur, ses rapports avec les systèmes éducatifs sont plus contrastés. Le soutien politique de l'Europe et de quelques autres organismes motivés par la diffusion de l'intercompréhension ne suffit pas à rendre facile l'introduction de la formation Galapro dans les cursus universitaires ou dans les plans de formation divers dont elle pourrait faire partie. Il y a pourtant des enjeux de taille, mais ils devront faire face à des résistances, comme pour tout changement. Mais une fois le cap de franchi, les possibilités qu'on entrevoit récompenseront d'un passage qu'on peut prévoir comme difficile.

Les enjeux de l'installation de la formation Galapro sont les mêmes enjeux que la généralisation du plurilinguisme dans les écoles et les universités : ils sont planétaires, et ont une incontestable portée éthique, humaniste, politique. Au niveau européen, l'enjeu est celui de vivre mieux dans une Europe multilingue en faisant un pas vers un système européen d'éducation, par le biais de la question de l'apprentissage des langues.

Le concept complexe de l'intercompréhension se heurte à des représentations très solides en matière de choix et d'apprentissage des langues chez les personnels et chez les publics de nos institutions scolaires et universitaires. Malgré la séduction que peut opérer l'idée lorsque nous la présentons devant un auditoire, il est à prévoir que si elle prend une place significative dans les systèmes éducatifs, elle ne le fasse que très lentement.

La résistance au plurilinguisme se double en effet d'une résistance aux technologies de l'information et de la communication dont l'esprit de partage, de sociabilité, d'interactivité, précisément, ne s'accorde pas avec celui des systèmes scolaires et

universitaires où la réussite n'est qu'individuelle et où la solitude des enseignants perdure<sup>2</sup>.

La formation Galapro est une innovation, elle en a tous les caractères. Or, l'innovation est par nature une perturbation dans un système. Même si tout système en a besoin pour évoluer, des résistances s'organisent dès que l'innovation trouble un ordre établi qu'il est toujours trop tôt pour remettre en question.

Malgré ces freins qu'il convient de regarder comme systémiques, des possibilités nous sont déjà offertes de faire avancer cette formation stratégiquement. De nouveaux réseaux vont se créer grâce aux premières formations, réseaux qui contribueront à populariser le plurilinguisme. Il y a d'ores et déjà la possibilité d'inclure la formation dans certains cursus universitaires de didactique des langues. Il existe aujourd'hui des dispositifs et des méthodes d'intercompréhension en langues romanes auxquels la formation Galapro pourra apporter des formateurs : Galatea<sup>3</sup>, Galanet<sup>4</sup>, EuRom4/5/8<sup>5</sup>, EuroComRom<sup>6</sup>, Interlat<sup>7</sup>. Et enfin, la formation en langues romanes proposée par Galapro peut fort bien être imitée pour organiser des formations à l'intercompréhension sur de nouvelles plates-formes pour l'intercompréhension en langues germaniques ou en langues slaves.

## Conclusion

Innovante, complexe, la formation Galapro correspond à des défis planétaires qu'elle peut, si elle se généralise et si elle est imitée, aider à relever. Son trait dominant est le pluralisme, et c'est ce qui lui donne cette résonance avec des systèmes beaucoup plus larges (les systèmes éducatifs, le Web, l'Europe) que les institutions par lesquelles elle sera mise à profit. Le premier pluralisme, celui qui a conduit à sa conception collective dans le cadre du projet européen Galapro, est le plurilinguisme, par l'intercompréhension en langues romanes qui en est le mode de communication interne. Un autre pluralisme est celui des publics visés, eux-mêmes de pays différents et de cultures différentes, mais surtout avec leur parcours propre

<sup>2</sup> « (...) la réussite scolaire est vécue comme individuelle, l'enseignant exerce souvent sa profession dans une certaine solitude (pas ou peu de temps de concertation au collège et au lycée), le modèle dissymétrique maître élève est dominant, etc. Or l'interactivité, la communication interindividuelle, la collaboration sont des valeurs portées par le "web social" qui vont à l'encontre de la "forme scolaire" canonique. La fonction sociale de l'école est plus souvent vécue comme une fonction de tri plutôt que d'intégration. Or la socialisation et la sociabilité se développent désormais de plus en s'appuyant sur les services offerts par les technologies. » ( Duvauchelle, 2006).

<sup>3</sup> 7 CD-Rom : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/flash.htm>

<sup>4</sup> Plate-forme d'apprentissage simultané des langues romanes : [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)

<sup>5</sup> Blanche-Benveniste, C. *et al.* (1997).

<sup>6</sup> Meissner, F.-J. *et al.* (2004).

<sup>7</sup> Tassara Chavez & Moreno Farias (2007).



et leur projet personnel que la formation leur permet d'exprimer et de mener à bien en le conjuguant avec les projets des autres participants.

Ce pluralisme délibéré est fécond, comme toute diversité, et accueillant puisqu'il admet toujours de nouveaux éléments, et il produit de l'imprévu. Il est aussi porteur de valeurs humanistes, celles dont on s'accorde à dire que le monde a besoin, et premièrement le respect, celui des identités, des idées, des personnes.

## Références

- Ambrósio, S.; Castro, S.; Deransart, A. & Melo-Pfeifer, S. (2010). « L'éducation d'adultes à l'intercompréhension : présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro ». *Ici même*.
- Bertalanffy, L. von (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod (première édition: General System Theory, Georges Braziller, New York, 1968).
- Blanche-Benveniste, C. et al. (1997). *Eurom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- Duvauchelle, B. (2006). « Editorial - N°74 », *Le Café Pédagogique*, « Le développement d'Internet et des TIC est-il compatible avec l'école ? », Édition du 24-06-2006, [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net).
- Loureiro, M. J. & Depover, C. (2010). « Evaluation de la formation de formateurs à l'intercompréhension Galapro: une approche itérative et contextualisée ». *Ici même*.
- Meissner, F.-J.; Meissner, C.; Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker Verlag.
- Tassara Chavez, G. & Moreno Farias, P. (2007). *Manual Interlat*. Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaiso.



# DE GALATEA À GALAPRO EN PASSANT PAR GALANET : UNE NOUVELLE VISION DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

**Arlette SÉRÉ**

[arlette.sere@dermocosmos.com](mailto:arlette.sere@dermocosmos.com)

*Universidad Complutense de Madrid*

## Résumé

Les différentes dimensions qui apparaissent dans la trajectoire des projets « Gala » : Galatea, Galanet et Galapro caractérisent une nouvelle conception de la didactique des langues, en définissant l'intercompréhension comme un renouvellement pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues. Cette approche se révèle être à la fois une vision cognitive et réflexive de l'apprentissage qui a pour corollaire une modification profonde des rôles des apprenants et des formants, une démarche reposant sur des interactions réelles et représente, en définitive, une formation efficace et innovatrice au plurilinguisme et à l'interculturalité.

**Mots-clefs :** Intercompréhension ; plurilinguisme; interculturalité.

## Introduction

L'approche de la didactique de l'intercompréhension nous incite à une réflexion sur la richesse que représente la diversité des langues et nous invite à une ouverture sur le monde beaucoup plus large que celle à laquelle nous avons été jusqu'à présent habitués dans le domaine de l'enseignement des langues. Elle propose en effet une démarche qui ne cherche pas seulement à élaborer une didactique parmi d'autres mais qui ouvre aussi la voie à une nouvelle vision de la politique éducative en matière de langues dans le contexte actuel de la mondialisation. Le risque de suivre un naturel penchant réducteur qui consiste à aller au plus simple, c'est-à-dire à l'utilisation d'une langue unique, est très grand et, dans cette perspective, l'enseignement de l'intercompréhension nous paraît être le garant d'un nouveau modèle qui, non seulement permet la sauvegarde de la diversité des langues, mais aussi transgresse les frontières linguistiques en s'appuyant sur les proximités linguistiques tout en stimulant l'interculturalité dans la rencontre avec les autres.

Dans cette contribution, nous essaierons de rendre compte de la trajectoire des projets « Gala » : Galatea, Galanet et Galapro et de leurs spécificités. Nous aborderons

les différentes dimensions qui caractérisent cette nouvelle conception didactique, en définissant l'intercompréhension comme (1) un renouvellement pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues : une vision à la fois cognitive et réflexive de l'apprentissage qui a pour corollaire une modification profonde des rôles des apprenants et des formants, (2) une démarche reposant sur des interactions réelles, (3) une formation efficace au plurilinguisme et à l'interculturalité et, enfin, (4) une réflexion sur une politique éducative de l'enseignement des langues basée sur la diversité.

## **1. L'intercompréhension : vers une nouvelle pédagogie de l'enseignement des langues**

Passer de l'enseignement des langues tel qu'il est pratiqué, c'est-à-dire de l'apprentissage de toutes les compétences dans une langue étrangère, à un enseignement plurilingue simultané et ciblé sur une compétence dans plusieurs langues parentes représente une rupture non seulement pédagogique mais aussi didactique et méthodologique qu'il convient d'analyser et qui exige que soient revisités les paramètres de la formation des enseignants.

### **1.1. L'intercompréhension entre langues parentes comme apprentissage**

L'enseignement du plurilinguisme et des approches plurielles des langues et des cultures n'est pas exclusif de l'intercompréhension, mais c'est sans doute l'une des démarches des plus prometteuses. Dans la perspective des projets de recherche « Gala » et des produits qui en ont résulté le plurilinguisme s'érige en objectif et en méthode d'apprentissage.

L'enseignement de l'intercompréhension entre langues parentes, tel qu'il est pratiqué dans ces projets, rompt avec toutes les habitudes acquises, il a pour objectif l'apprentissage de compétences sectorielles plurilingues, en se basant sur la parenté linguistique entre langues romanes, il s'agit d'un apprentissage centré sur l'apprenant qui est invité à développer ses activités cognitives d'acquisition en autonomie dans des interactions réelles en utilisant les technologies que met à disposition Internet.

La notion d'intercompréhension a d'abord été basée sur une approche théorique s'appuyant sur la comparaison entre les langues et leur parenté, notions qui jouent un rôle déterminant dans la didactique de l'intercompréhension telle qu'elle a été conçue dans Galatea. Dans ce cadre, ce sont les concepts de variantes et de parenté linguistique qui fondent l'intercompréhension et la centrent sur des mécanismes qui permettent la reconnaissance de formes linguistiques et, donc, facilitent la

compréhension des langues parentes. La démarche didactique mise en œuvre dans Galatea s'est orientée sur la compréhension de textes en langues romanes (français, espagnol, italien et portugais), par paire de langues, en stimulant les stratégies de compréhension textuelles et la réflexion métalinguistique des apprenants.

Galanet et Galapro, plateformes sur Internet, ont marqué une évolution fondamentale tant du point de vue de la réflexion sur la notion d'intercompréhension que sur les méthodologies mises en œuvre ainsi que sur la conception de l'apprentissage. Ces deux plateformes ont une démarche essentiellement interactive, elles proposent des parcours d'apprentissage finalisés par une tâche commune entre les participants appartenant à des universités des différents pays impliqués dans le projet<sup>1</sup>. Ces parcours sont organisés en une succession de forums et de chats qui marquent les différentes étapes de la tâche. Ce sont donc les interactions plurilingues qui sont à la fois le moteur et le moyen de l'apprentissage. Chaque participant s'exprime dans sa langue et l'apprentissage de l'intercompréhension naît de ces échanges qui mettent la communication et les mécanismes d'ajustements communicationnels et inférentiels au cœur des processus d'acquisition. Il ne s'agit plus seulement de comprendre une langue mais de comprendre et se faire comprendre en situation de communication plurilingue pour mener à bien une tâche de manière collaborative.

Un autre aspect caractéristique de l'apprentissage de l'intercompréhension plurilingue et qui le différencie des didactiques des langues telles qu'elles se pratiquent, c'est le principe de sectorialité des compétences. Comme le rappelle Christian Degache (2010)<sup>2</sup>: « dès les années 90, Louise Dabène, proposait de rompre avec le principe de « l'intégration des compétences » (les quatre compétences linguistiques) qui était alors considérée comme le meilleur moyen de s'approprier de la langue cible ». Pour aborder une session Galanet ou Galapro, il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances préalables des langues présentes sur les plateformes, l'apprentissage est axé sur l'acquisition des stratégies qui permettent de comprendre progressivement les langues en présence. Il s'agit d'aider les apprenants à activer les opérations cognitives complexes où s'enchevêtrent des mécanismes d'ajustements communicationnels et de découvrir les similitudes linguistiques qu'offrent les langues parentes pour réduire les zones d'opacité qui peu à peu se réduisent dans le processus d'apprentissage. Il s'agit donc bien d'une compétence à part entière qui correspond à une compétence partielle du point de vue linguistique mais qui donne accès à la compréhension de plusieurs langues de manière simultanée. Il est évident que cette approche est à la fois un garant de la protection de la diversité des langues

---

<sup>1</sup> Projet GALANET: *Développement de l'intercompréhension en langues romane*, Programme 90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2 2001-2004. Dans ce projet, ont participé les universités Sthendal, Grenoble 3, Complutense de Madrid, Aveiro, Pise, Cassino, Mons-Hainault et Autónoma de Barcelona. [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)

<sup>1</sup> Français, espagnol, italien et portugais dans Galanet, langues auxquelles s'ajoutent le catalan et le roumain dans Galapro.

<sup>2</sup> Dans ce même volume: "Viagens em intercompreensão : quelques repères pour une « Galasaga »".

mais est aussi économique et avantageuse, car elle répond aux besoins langagiers européens, puisque, dans cette perspective, certaines langues pourront être apprises de manière intégrale et d'autres de manière sectorielle.

Cet apprentissage d'orientation cognitive se réalise de manière autonome ou semi-autonome. L'utilisation des moyens mis à disposition sur Internet permet de travailler en autonomie complète. Sur la plateforme en plus des forums du parcours didactique et des salons de chat, les apprenants – Galanet – ou les formants – Galapro- ont à disposition des outils d'autoformation – des modules d'entraînement à la compréhension dans les différentes langues de la plateforme : les modules de Galatea et des modules axés sur les mécanismes interactifs de Galanet – ainsi que des ressources d'ordre grammatical ou sur les stratégies de compréhension, ainsi qu'une bibliothèque – sur Galapro – dans laquelle se trouve des fiches sur les livres et les articles scientifiques sur l'intercompréhension et des fiches sur les produits pédagogiques portant également sur l'intercompréhension.

Jusqu'à présent les sessions de Galanet et de Galapro sont organisées dans des institutions universitaires encadrées par une coordinateur local et un ou deux tuteurs. Ces sessions s'adressent à des étudiants ou à de futurs formateurs de langues, de didactique ou à des professeurs en formation, les tuteurs suivent en ligne l'évolution des travaux et réunissent ponctuellement les participants pour répondre à leurs questions. La situation didactique s'avère produire de profonds changements dans la répartition des rôles des tuteurs, des apprenants et des formants.

## **1.2. L'intercompréhension comme une nouvelle conception didactique et répartition des rôles**

Dans ce sens, les plateformes Galanet et Galapro représentent une innovation didactique d'importance qui remet en question toutes les habitudes acquises et cette situation plurilingue et pluriculturelle des participants introduit des changements dans la répartition des statuts et des rôles didactiques habituels<sup>3</sup>.

Dans toutes les plateformes e-learning (A. Séré, 2009), c'est l'attribution des actes didactiques qui guide les apprenants dans les domaines sociaux et cognitifs, en assurant la progression de leurs processus acquisitifs. La plus grande différence par rapport à l'enseignement en vis-à-vis, c'est qu'il s'agit d'une co-action interactive dans les forums entre professeurs, tuteurs et apprenants qui provoque des changements dans la répartition habituelle des rôles.

Dans ce type d'enseignement plurilingue à distance où de nombreux interlocuteurs sont des locuteurs compétents, en ce qui concerne les actes d'explication

---

<sup>3</sup> Voir dans ce même volume: R. Hidalgo Downing, S. Castro y M. Dolores Ramiro : « Galapro : la relación formador/formando ».

et d'évaluation, les relations de rôles changent souvent de position, le rôle traditionnellement attribué au professeur est partagé entre tous les participants – tuteurs et étudiants – et interchangeable dans les opérations d'ajustement de sens dans les forums et les chats. Les étudiants peuvent occuper cette position de transmetteur et d'évaluateur des connaissances. Cette redistribution des rôles met en évidence un nouveau concept d'apprentissage collaboratif où l'apprenant est amené à gérer son propre apprentissage et à participer de manière active et collaborative au travail de la communauté d'apprentissage.

## 2. Intercompréhension : plurilinguisme et interculturalité

Ces deux concepts, dans le cadre d'échanges plurilingues sont étroitement liés dans la démarche adoptée par les deux plateformes.

### 2.1. Intercompréhension et plurilinguisme

La méthodologie proposée sur les plateformes Galanet et Galapro est basée sur une orientation actionnelle<sup>4</sup> où l'action s'institue dans une collaboration à un projet extérieur avec l'autre qui permet d'intérioriser des pratiques et des représentations au moyen d'interactions qui activent le développement d'un *savoir agir* incluant un *savoir faire*, un *savoir apprendre* et un *savoir être*.

Sur les plateformes Galanet et Galapro, les forums marquent les différentes étapes de la tâche commune et sont un lieu d'échanges plurilingues (Séré, A., 2003) où chaque participant apporte dans sa langue des arguments en fonction de ceux précédemment déposés sur le forum et on peut y observer avec facilité les transitions entre locuteurs ainsi que les choix et les reprises ou les modifications de la parole de l'autre.

Ce nouveau support ainsi que l'objectif d'apprentissage plurilingue oblige donc les apprenants à adopter des stratégies pour s'affronter à ce premier défi. Leurs stratégies au cours de la session est similaire, ils n'abordent pas toutes les langues d'emblée, mais suivent un cheminement progressif et adoptent une démarche ouverte, partant du connu pour aller vers ce qu'ils ressentent comme inconnu et de la compréhension vers la production, comme le décrit cet étudiant qui a suivi une session de Galanet :

« *Au début, je lisais les messages en espagnol (ma langue maternelle) et*

---

<sup>4</sup> Voir : M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (2009) : « Intercompréhension et education au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe ».

*en français (langue que je connais un peu). Après je me suis risqué avec les messages dans les autres langues que j'ai comprises chaque fois davantage. J'ai osé seulement une fois envoyer un courrier électronique en français, le reste des messages, je les ai écrits en espagnol. »*

Le plurilinguisme proposé leur semble tout à fait positif, en début d'apprentissage, tous les étudiants interrogés estiment possible apprendre plusieurs langues en même temps et ils affirment que cette approche plurielle des langues peut même favoriser l'apprentissage les unes des autres.

Sur la plateforme Galapro où les formants se forment à la formation à l'intercompréhension tout en se formant à elle, on peut voir que l'aspect formatif plus professionnel prend le pas sur l'apprentissage linguistique en tant que tel, comme le fait remarquer ce participant : « entre différentes personnes de langues différentes nous sommes arrivés à trouver des solutions pour la division du travail. » L'intérêt linguistique majeur de cette plateforme qui offre une formation à l'intercompréhension, c'est qu'elle met les participants en situation d'intercompréhension mais se centre sur des tâches concrètes qui prennent le pas sur le niveau linguistique et facilite l'apprentissage de l'intercompréhension.

Ces nouveaux supports ainsi que l'objectif d'apprentissage plurilingue s'ouvrent tout naturellement sur un apprentissage interculturel qui naît de ces échanges à distance entre locuteurs compétents de langues différentes.

## **2.2. Intercompréhension et interculturalité**

Dans une enquête menée après les sessions de Galanet (Séré, 2007), les étudiants espagnols jugent l'apport culturel des échanges avec des pairs de pays différents tout aussi important, sinon plus, que l'apprentissage linguistique en soi. Ils soulignent tous que l'intérêt de la plateforme consiste précisément en ce qu'elle offre une relation constante entre ces deux aspects qui leur semblent profondément liés par les besoins de la communication, but essentiel de tout apprentissage linguistique, l'ensemble des réponses recueillies concordent sur ce point et soulignent fortement ce lien fondamental entre le linguistique, le culturel et le social sans jamais les dissocier :

*(i) Je suppose que les deux facteurs sont dans une interrelation constante. On ne peut connaître de nouvelles langues sans communiquer et il est intéressant de connaître des personnes motivées par l'intérêt de connaître une langue.*

Les participants à la session resituent tout naturellement la dimension sociale et culturelle de la fonction des langues en soulignant l'interrelation qui doit fonder tout apprentissage linguistique, apprentissage facilité dans ce cas par la



proximité linguistique des langues romanes qui tissent selon eux une proximité représentationnelle qui leur fait prendre conscience d'une communauté culturelle étendue.

Dans cette enquête, la majorité des étudiants espagnols estiment en effet que la langue implique une parenté représentationnelle partagée avec les communautés de locuteurs des langues de la plateforme. Cette appartenance de nature culturelle semble jouer un rôle important dans leurs représentations mentales, car les étudiants étrangers, de leur côté, déclarent avoir aussi plus en commun avec des locuteurs de leurs propres familles linguistiques : « *Etant d'origine slave, j'ai plus en commun avec les locuteurs de famille slave* ».

Cette conscience de l'identité et de l'identification possible avec des communautés linguistiquement et culturellement proches, qui présupposent des savoirs partagés activables facilitant les processus inférentiels, est l'un des atouts majeurs de cette approche didactique interactive, où connaître les autres devient non seulement un moyen à disposition pour apprendre des langues mais aussi un but en soi, rendu possible par les technologies à disposition.

Sur Galapro, l'aspect interculturel de la plateforme a été souligné : « C'est très bien, et c'est l'un des points les plus positifs de Galapro, de mettre en contact des personnes de nationalités, de langues et de formation différentes ». Sur cette plateforme de formation, le sentiment d'appartenance à une même communauté professionnelle a dominé et les apports des uns et des autres a été jugé en fonction d'un intérêt commun clairement déterminé. Il ne s'agit pas seulement de connaître une culture d'un point de vue anecdotique, mais de mettre en commun des expériences : « J'ai beaucoup aimé personnellement expliquer à mes collègues ce qui se fait en Espagne... ».

Le fait que les participants de la session n'aient pas forcément le même profil, – certains étaient des professeurs expérimentés et d'autres des étudiants en formation de base, comme c'est le cas de l'équipe de Madrid –, n'a pas posé de problèmes. Au contraire, les étudiants ont apprécié ces échanges avec des professeurs d'autres pays sur des thèmes d'intérêt commun, ils reconnaissent leurs niveaux et estiment que c'est une chance pour eux : « Quand j'ai commencé à traiter des sujets plus concrets, j'ai commencé à prendre conscience de l'expérience, comme professeurs, des autres et qui me manquait. Ça a été très intéressant, je ne me suis pas inhibée, au contraire, j'ai beaucoup appris des autres participants ».

Le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle a fait passer d'une certaine manière au second plan la notion de cultures différentes, ce qu'ils avaient en commun prenant le pas sur ces différences et certains participants ont pris conscience à la fois du rôle d'un professeur de langues et de l'importance pour l'avenir de cette approche nouvelle : « Les réflexions sur le forum m'ont amené à la conclusion que le professeur du futur doit être un professeur de langues. Il doit avoir la double compétence de maîtriser plusieurs langues et de savoir les enseigner ».

Dans tous les cas, la relation entre langue et culture est manifeste et est l'un des atouts majeurs de cette approche sur Internet qui rend possible des interactions réelles entre locuteurs de pays et de langues différentes, il s'agit non seulement d'un plus, mais d'un tournant décisif dans le cadre de l'enseignement des langues qui permet d'envisager de nouvelles politiques d'éducation linguistique.

### **3. En conclusion : l'intercompréhension et les politiques éducatives de l'enseignement des langues**

L'approche de la didactique de l'intercompréhension renouvelle tout le panorama de l'enseignement des langues et ouvre des voies totalement inexplorées. Il ne s'agit pas d'une simple proposition mais d'un bouleversement radical qui permet d'envisager un remaniement des politiques éducatives dans le domaine de l'enseignement des langues.

L'apprentissage plurilingue entre langues parentes, que beaucoup ont considéré utopique si ce n'est nocif, semble s'avérer non seulement possible mais réalisable, comme on a pu le constater dans les nombreuses sessions de Galanet et de Galapro. La proximité linguistique n'est pas un obstacle à l'apprentissage et à la différenciation des systèmes linguistiques en présence mais au contraire la pluralité des langues permet de stimuler les processus de compréhension. Bien que les sessions aient été de courte durée, tous les participants ont été capables en fin de session de lire tous les messages dans toutes les langues présentes, de suivre les échanges dans les forums et de réaliser une tâche commune.

Ces échanges entre locuteurs de langues et de pays différents permettent une meilleure connaissance l'autre, un enrichissement culturel et un désir de se connaître et de se faire connaître qui est souligné par les participants comme l'un des atouts principaux de cette approche plurielle des langues. Internet joue un rôle prépondérant dans ce domaine puisqu'il permet la rencontre de locuteurs de pays et de continents différents et ce support est amené à se développer dans le domaine de l'enseignement des langues.

L'idée de la langue unique comme seul moyen d'assurer la communication dans le cadre de l'Union Européenne est ainsi remise en question, on peut envisager des enseignements différenciés en fonction d'une typologie des langues. Certaines peuvent être enseignées intégralement – le développement des quatre compétences de base – et d'autres sectoriellement – la compétence d'incompréhension. Toute langue apprise intégralement pouvant servir de base au développement de nouveaux apprentissages d'intercompréhension entre langues proches.

Cette perspective permettra de développer la diversité de la connaissance linguistique et sera un enrichissement en assurant la communication complexe des années à venir.

## Bibliographie

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). « Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe ». In Actes des Assises Européennes du Plurilinguisme ([http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e Assises/Contributions/text](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text)).
- Degache, Ch. et al (2010). « Viagens em intercompreensão : quelques repères pour une « Galasaga ». *Ici même*.
- Hidalgo Downing, R. ; Castro, S. & Dolores Ramiro, M. (2010). « Galapro : la relación formador/formando ». *Ici même*.
- Séré, A. (2003). “Connaissances et interactions à la carte. Le document hypertexte, un nouveau genre pour l’enseignement en langue étrangère. In *Lidil*, 28 (47-58).
- Séré, A. (2007) « Représentations des notions de langue(s) et d’apprentissage des L.E.. ». In *Diálogos em Intercompreensão* (137- 148).
- Séré, A. (2009). “Interacciones en las plataformas e-learning”. In *Las plataformas de aprendizaje*. Madrid: Biblioteca Nueva (203-223).



# GALAPENSÉES OU LES VOIES QUE GALA NOUS OUVRE

**Filomena Capucho**

[fcapucho@gmail.com](mailto:fcapucho@gmail.com)

*Coordnatrice Redinter*

*Universidade Católica Portuguesa*

## **Résumé**

Ce texte reprend mon intervention lors de la table-ronde qui a clôturé le Colloque Galapro, le 18 mars 2010 à Viseu. Tel qu'il m'a été demandé par les organisatrices de cet événement, j'y présente l'écho de mes pensées à la suite des travaux auxquels j'ai assisté et je propose les lignes de force essentielles pour l'avenir.

## **Mots-clés**

Intercompréhension; interproduction; plurilinguisme; politiques linguistiques.

## **Introduction**

A la suite de cette journée Galapro, à laquelle j'ai participé avec grand plaisir, le premier commentaire que j'aimerais partager avec vous concerne l'excellent travail des équipes "galaniennes" tout au long de la "Galasaga". Le travail réalisé est essentiel au développement de la Didactique de l'Intercompréhension, et les produits "Gala" constituent un apport indispensable à la mise en œuvre efficace de formations visant un public élargi.

Par ailleurs, tout ce que j'ai pu écouter aujourd'hui me conduit à trois points de réflexion qui me semblent importants pour la suite des travaux de toutes les équipes qui constituent le réseau Redinter, dont Galapro est aussi partenaire.

## **1. Les aspects fortement idéologiques de l'IC**

Le travail que nous développons autour de l'IC s'inscrit directement dans les politiques linguistiques de la Commission Européenne, et répond encore aux besoins

suscités par ses politiques linguistiques éducatives. Soutenir l'IC, c'est collaborer au développement du multilinguisme en Europe, basé sur le plurilinguisme des citoyens. En effet, la diffusion généralisée des pratiques linguistiques et didactiques IC est un instrument efficace dans le contexte de la défense de la diversité culturelle et linguistique des européens, et constitue une alternative cohérente face à ceux qui soutiennent l'utilisation généralisée de l'anglais comme une *lingua franca* (cf. De Swaan, 2004 ou Van Parijs, 2007).

Ce débat est fondamentalement politique et idéologique. Il est lié à ce que l'on souhaite pour l'avenir de l'Europe et comme le dénonce ouvertement Tremblay (2009: 32) « Une quelconque lingua franca au niveau des centres de pouvoir politiques, économiques et scientifiques ne saurait fonder une citoyenneté active et s'avère incompatible avec une Europe démocratique ». Frath l'explique encore récemment (2010: 295) :

“Other languages are necessary if we really want an open global society. Languages are windows to other cultures and traditions, which in turn help us look at our own cultures with a more critical eye. The only use of English will turn other languages into provincial languages without influence and they will run the risk of becoming irrelevant. An English-speaking global village will only produce a semblance of community. Communication will take place, but at a low level with no in-depth understanding of cultural differences. [...] We shall think that another culture is just like ours but in another language. Yet if peace is to be a global goal of mankind, it is the *differences* which have to be understood and accepted. Such understanding is not within the reach of any *lingua franca*”.

## **2. Changement de perspectives – conséquences au niveau de la recherche appliquée**

Nous avons décrit ailleurs (Capucho & Pelsmaekers, 2008, Capucho, 2008) l'évolution théorique de l'encadrement des pratiques d'IC – des situations de réception multilingue, l'IC est désormais vue, dans de nombreuses études, comme inscrite au sein des situations d'interaction plurilingue (cf. Capucho, 2008, Melo-Pfeifer, 2009). Ainsi, faudra-t-il tenir compte qu'au delà de la réception en langue inconnue (ou plus ou moins connue), les situations de communication qui font appel à ces processus comprennent également des besoins de production en contexte plurilingue. Ce type spécifique de production – que nous avons appelé “interproduction” (cf. Capucho et Araújo e Sá, 2010) – renvoie à des situations de production textuelle orale ou écrite, en langue maternelle, en contexte d'interaction plurilingue, impliquant la

mobilisation de stratégies facilitant la compréhension des énoncés produits (cf. Amoruso, 2005).

Même si un des modules de *Eu&I'* concerne spécifiquement le développement de ce type de stratégies de production, le travail de recherche visant son étude approfondie et son application didactique reste à faire presque entièrement.

### **3. Le besoin de rompre de cercle clos des langues romanes – l’anglais comme langue pont**

La plupart des études et des pratiques didactiques de l’IC s’inscrivent dans le cadre des familles de langues, notamment des langues romanes. Certes, des projets comme *Eu&I* ou *Intercom*<sup>2</sup> ont déjà visé le dépassement du monde clos des familles de langues, mettant l’accent sur le transfert de stratégies et les domaines extra-linguistiques du discours, mais la réflexion devra s’étendre aussi à d’autres domaines. L’utilisation de l’anglais comme langue pont vers d’autres langues, ou des langues romanes comme moyen d’accès à l’anglais, me semble un domaine particulièrement riche de promesses. Des cours ponctuels se mettent en œuvre (voir spécialement ce qui est proposé par le *Asian Institute of Technology* – <http://frenchforreading.yolasite.com/> ou les cours d’Espagnol, Portugais, Italien et Français à partir de l’anglais, développés par Erik Hemming à *l’Högskolan på Åland* – [www.ha.ax/erik/Kursshemsidor/2009-10/4sprak-10.htm](http://www.ha.ax/erik/Kursshemsidor/2009-10/4sprak-10.htm) ), mais des efforts supplémentaires devront être mobilisés dans cette voie.

### **4. A nous !**

L’exemple Gala nous permet de conclure que les utopies sont, parfois, à la portée de nos efforts.

L’IC est un engagement personnel, professionnel et politique. Les défis ne cessent de se présenter. A nous de les assumer et de faire en sorte que, dans un avenir pas trop lointain, l’utopie se réalise.

---

<sup>1</sup> Projet n° 110023-CP-1-2003-1-PT-LINGUA-L1, dont les activités sont disponibles en ligne : <http://www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html>.

<sup>2</sup> Projet n°230320-CP-1-2006-1-AT-LINGUA-L2. Les modules d’auto-formation sont disponibles sur <http://www.intercomprehension.eu/>.

## Références

- Amoruso, C. (2005). Le due face dell'intercomprensione. In A. Martins. (ed.): *Building Bridges : European Awareness and Intercomprehension*. Viseu : Universidade Católica Portuguesa, p. 55-64.
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140. Metz : Cresef, p. 238 – 250.
- Capucho, M. F. & Araújo e Sá, H. (2010) Pratiques collaboratives d'écriture plurilingue – l'intercompréhension à l'école élémentaire. *Actes du Colloque SEDIFRALE*. Rosario – Argentine.
- Capucho, M. F. & Pelsmaekers, K. (2008). Au-delà des familles de langues : le projet EU&I. In *Langues Modernes*, 1/2008, Paris : APLV, p. 75-80.
- De Swann, A. (2004). *Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism*. [http://www.deswaan.com/engels/from\\_our\\_archives/Endlan.htm](http://www.deswaan.com/engels/from_our_archives/Endlan.htm) [consulté le 3 juin 2010].
- Frath, P. (2010). Should the world rely on English as a lingua franca?. In: Köksal, Dinçay, Erten, İsmail, Topkaya, Ece & Yavuz, Aysun(Eds): *Conference Proceedings of the 6th International ELT Research Conference: Current trends in SLA Resaerch and Langugae Teaching*. Ankara: Nobel Yayin Dağıtım. pp. 290- 295.
- Melo-Pfeifer, S. (2009). L'intercompréhension dans un contexte d'écriture collaborative plurilingue. In *Babylonia* 4/09, pp. 68-71.
- Tremblay, Ch. (2009). Introduction – Les Assises du Plurilinguisme : une ambition fondatrice. In Aligny (d') F-X & al. (ed) (2009) *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe*. Paris : L'Harmattan, pp.29-33.
- Van Parijs, Ph. (2007) Europe's Linguistic Challenge, in *The Language Question in Europe and Diverse Societies*, Dario Castiglione & Chris Longman eds. Oxford: Hart, pp. 217-253.



# LA SAPIENZA DEI FORMATORI

Salvatore Alberto FANZONE

[alberto@daidalon.it](mailto:alberto@daidalon.it)

*Associazione Interculturale Narramondi onlus<sup>1</sup>*

**Parole chiave:** narrazione; formazione; identità; diversità; convivialità.

Non sono un esperto nel campo delle lingue. In questa sede, il miglior contributo che posso offrire alla valutazione critica di un progetto di formazione sull'intercomprensione delle lingue romanze è quello di parlare nella mia lingua. Partendo da esperienze personali, farò del mio meglio per farmi comprendere.

Abbiamo cominciato questa giornata con il racconto di una storia vera: così, comincerò raccontandovi una storia vera.

Johann Martin Schleyer era un prete cattolico che viveva a Baden, in Germania. Lui stesso ha raccontato che una notte Dio gli apparve in sogno e gli suggerì di inventare una lingua internazionale. Fu così che nel 1880 presentò il suo progetto, basato su materiali linguistici già esistenti, di una nuova lingua che chiamò Volapük, cioè "Lingua Universale".

Il Volapük ebbe immediato successo in tutto il mondo e così, nel 1884, venne organizzato in Germania il Primo Congresso Mondiale di Volapük. La comunicazione si sviluppò usando la lingua tedesca e così avvenne anche nel Secondo Congresso Mondiale, nel 1887, perché questa era la lingua di quasi tutti i partecipanti. Nel Terzo Congresso del 1889, la lingua scelta fu il Volapük, e fu da quel momento che il Volapük cominciò ad essere dimenticato.

Ho trovato questa storia in un lavoro di Donald J. Harlow del 2000.

E' interessante notare che dal Volapük nacque poi l'Esperanto che, pur avendo avuto una fortuna maggiore, non è riuscito a raggiungere l'obiettivo di diventare una Lingua Universale.

Schleyer è comunque ancora considerato il vero promotore dei moderni movimenti per lo sviluppo di una lingua internazionale: Harlow (2000) ci informa ancora che in Germania ne è sorto uno, i cui membri comunicano in Esperanto, che propone la beatificazione di Johann Martin Schleyer.

Questa storia fa parte del comune patrimonio della cultura europea.

---

<sup>1</sup> <http://www.narramondi.org/home.html>.

Christian Degache, nella sua *Galasaga*, questa mattina ci ha raccontato una storia totalmente diversa, dimostrando ancora una volta l'assunto che la formazione si fa con la condivisione di una pratica che nel tempo diventa percorso comune.

Al di là del fatto che qui siamo ben lontani dall'occuparci dei problemi delle lingue costruite artificialmente, non c'è dubbio che il nostro lavoro di formazione debba seguire un principio che è stato ribadito oggi e che troviamo ben espresso dall'équipe di Lyon in un intervento di quasi un anno fa al forum di GALAPRO, citato giustamente da Maddalena De Carlo il 25 Gennaio a Roma, in una sua presentazione Power Point che è tuttora disponibile sul sito di GALAPRO:

“Trabajar a partir de corpus (naturales) variados en clase es algo que ya se hace, ademas del modelo (natural) oral que encarna el docente; me parece que el interes de la IC reside justamente en su carácter dialogal.” (Intervento del 15/05/2009, ore 23:10:00, al forum GALAPRO, équipe di Lyon, in De Carlo, M., 2010).

Sembra che il Progetto GALAPRO abbia ben centrato il fatto che nel carattere dialogico dell'intercomprensione può essere individuato il cuore della costruzione di una relazione umana significativa, che nel nostro caso è una relazione di formazione. Formare i formatori all'intercomprensione significa formarli ad una pratica che diventa modo di pensare e modello di vita, al di là degli aspetti linguistici che sono la sostanza del lavoro concreto sull'intercomprensione. Qui è stato più volte ribadito che la formazione dei formatori nel campo dell'intercomprensione, come accade in tutte le vere formazioni, punta soprattutto alla crescita personale, oltre che a quella professionale.

Allora, oggi ho trovato un'intercomprensione che è diventata adulta, che ragiona sulla meta-inter-comprensione, sulla definizione del concetto *superlativo* del Formatore dei Formatori.

Pertanto, può sviluppare una riflessione proiettata verso il futuro, verso la continuazione del discorso oltre la scadenza della Convenzione Finanziaria con la Commissione Europea. E adesso, infatti, GALAPRO, giustamente, aderisce al progetto REDINTER, che è la rete di coordinamento che aggrega la maggior parte dei progetti che in Europa hanno avuto come tema l'intercomprensione, assicurandosi così una continuità nell'ambito di un confronto più ampio con altre realtà che vogliono sviluppare ulteriormente gli studi in questo campo.

Conoscete il logo di REDINTER? Eccolo:



Devo confessare che quando l’ho visto per la prima volta ho immediatamente pensato a qualcosa che era già nella mia memoria. Mi riferisco al romanzo di Hermann Hesse “Das Glasperlenspiel”, *Il giuoco delle perle di vetro*, che contiene aspetti connessi ad alcuni tra i temi presentati oggi come specifici dell’attività di GALAPRO.

Hesse immagina una comunità utopistica che si dedica ad un puro gioco intellettuale che è capace di esprimere e mettere in rapporto tra loro il contenuto e i risultati di quasi tutte le scienze. Il gioco delle perle di vetro è dunque un modo di giocare con tutti i valori e col contenuto della nostra civiltà.

Vi prego di notare che questo, in senso lato, è ciò che noi tutti facciamo cercando di creare significative relazioni tra le lingue.

C’è un passo del romanzo, che è per noi particolarmente interessante se cerchiamo di coglierne i riferimenti ai temi della formazione, in cui il *Magister* parla con il suo allievo. Riporterò un breve passo nella traduzione italiana:

“Forse tu stesso immagini il Giuoco delle perle con una fiducia che esso non manterrà, ma può avvenire anche il contrario. Certo è che il Giuoco contiene pericoli, ma appunto per questo lo amiamo. (...) Noi abbiamo il compito di scoprire le antitesi, in primo luogo come antitesi, poi come poli di un’unità. Ciò vale anche per il Giuoco delle perle. Le anime d’artista sono innamorate di questo Giuoco perché vi si può fantasticare; gli scienziati rigorosi lo disprezzano (...) perché gli mancherebbe quel grado di severità nella disciplina che le scienze singole possono raggiungere. Bene, tu vedrai queste antitesi e col tempo scoprirai che non sono antitesi degli oggetti, bensì dei soggetti, (...) Tali dovremmo essere, in qualsiasi momento si dovrebbe poterci mettere in un altro posto senza opposizione o smarrimenti da parte nostra.” (Hesse, H., 1943, trad. it. 1955, pagg. 80-81).

Questa altra storia, che è un’invenzione letteraria, fa ugualmente parte del nostro patrimonio culturale comune e assumiamo anch’essa come sintesi e metafora dei temi che abbiamo trattato.

Chi insegna l’Intercomprensione, dunque, insegna la disponibilità ad incontrare

gli altri e dialogare con loro, la prontezza di reazione all'evento comunicativo imprevisto, l'adattamento all'eventuale perdita dell'assoluta precisione a favore di una ricerca di significati non sempre chiari e definiti, la competenza nel costruire relazioni di significato tra il proprio patrimonio linguistico e culturale e quello dell'Altro, la flessibilità nel trovare soluzioni comunicative motivanti in contesti caratterizzati dall'estrema diversità dei punti di vista coinvolti.

A questo proposito, in questa sede si è anche parlato molto di *diversità*, culturale e linguistica, e questo è un punto che trovo particolarmente interessante. Vorrei qui ricordare che fin dall'antichità le varie rappresentazioni del paradigma della diversità sono state collegate al sentimento della *mostruosità*. I mostri dei racconti della nostra infanzia sono connotati da peculiari elementi di straordinarietà e di loro percepiamo essenzialmente proprio quei caratteri di diversità che li contraddistinguono. Anche i miti greci, che fanno parte delle nostre comuni radici culturali arcaiche, sono frequentati da mostri che si presentano con un aspetto di perturbante commistione, che nella loro morfologia *sincretica* generano confusione nella nostra percezione, come le Sirene, esseri metà donne e metà uccelli, o il Minotauro, metà uomo e metà toro. Possiamo così dire che, quando elementi che ci sono familiari, se considerati singolarmente, si mescolano e si confondono nella globalità della nostra percezione, nasce in noi una sorta di istintivo turbamento che ci ostacola nell'instaurare una relazione spontanea con siffatti elementi. Il mito ci dice che per affrontare tali mostri bisogna essere completamente disponibili a entrarvi in contatto anche se questo comporta dei rischi, e che non possiamo affrontarli senza l'aiuto di qualcuno che già sa come fare ad evitarne i pericoli e sia disponibile a guidarci. Odisseo e Teseo, nell'affrontare le Sirene e il Minotauro, si affidano ad un filo, al filo della relazione con chi, come Circe e Arianna, li guida e li protegge. Ma la metafora del filo della relazione dialogica tra Odisseo e Circe ha caratteristiche fundamentalmente diverse da quella del filo che lega Teseo ad Arianna, e quindi l'esperienza dei nostri due eroi si svilupperà necessariamente in modo diverso.

Nel cuore della formazione personale, e quindi dell'educazione in generale, risiede la consapevolezza che, se non c'è tutto sulle rette vie che noi usualmente battiamo, bisognerà correre qualche rischio, diventare eroi *mettendosi in gioco*: per sperimentare la convivenza con chi è diverso da noi, occorrerà a volte sviare, cercare più in là, trovare strategie nuove. Questo dovrebbe avvenire a Scuola, o in un qualsiasi altro luogo che si proponga di provvedere allo sviluppo di esperienze formative: e il mito ci insegna che il *mettersi in gioco* dovrebbe configurarsi come un'esperienza istituzionalmente *protetta*, "forse seguendo il modo di Circe, che dà a priori a Odisseo le istruzioni per restare al sicuro nell'affrontare le Sirene, suggerendogli di usare il filo per rimanere legato durante la sua esperienza di contatto; o il modo di Arianna che, assicurandosi che Teseo abbia il filo che gli faccia ritrovare la via del ritorno, gli lascia la libertà di affrontare l'incontro con il Minotauro seguendo autonomamente il proprio percorso di ricerca. Come si vede, il *contatto* e l'*incontro* sono due avventure

conoscitive non sovrapponibili, i cui esiti formativi non possono che essere diversi.” (Fanzone, 2008: 28).

Sono sicuro che le riflessioni avviate dai partner del progetto GALAPRO e poste in discussione durante questa interessante giornata troveranno validi sviluppi nell’ambito dello specifico contributo di esperienze che potranno ancora offrire alla rete REDINTER.

Per concludere, vorrei segnalare una parte del progetto che mi ha particolarmente colpito. Così come Joseph Knecht, il protagonista del romanzo di Hesse, inizia la sua formazione alla ricerca della perfetta sapienza mettendosi totalmente in gioco, anche i partner di GALAPRO hanno fatto i conti con un modo di ricercare che si ponga come profondamente coinvolgente per i suoi attori: la motivazione viene coltivata attraverso il coinvolgimento totale.

Non so se sono stati consapevoli di questo, ma le parole italiane *sapere*, *sapienza* e *sapiente*, ed anche il *savoir* francese e la *sabiduría* spagnola, derivano tutte dal verbo latino *săpĕo*, versione popolare dal latino classico *săpĭo*, che originariamente significava “avere sapore”. Il sapiente, quindi, è colui che conosce profondamente le cose, cioè ne conosce il sapore. Trovo, allora, quanto mai pertinente l’invito a sviluppare delle attività “Para uma Intercompreensão gulosa”, e trovo geniale sviluppare la sensibilizzazione all’intercomprensione attraverso la gastronomia romana. Questo anche perché la trovo molto vicina agli aspetti di convivialità che quotidianamente nell’Associazione Interculturale “Narramondi” a Palermo promuoviamo come motore principale dell’integrazione. Quando Margarida Carrington, nel suo intervento durante la seconda sessione di comunicazioni, ha mostrato la foto del *bacalhau*, tutti hanno cominciato a ridere, segno che questo è un tema per noi denso di significati, non ci lascia indifferenti.

Mi piace pensare che la bellezza di incontrare una lingua straniera possa risiedere in un’esperienza che ci coinvolga in una sinestesia percettiva dove ascoltare significhi *gustare* quella lingua. E non c’è dubbio che questo sia piacevole.

Allora, a mio parere, GALAPRO ha trovato uno degli argomenti più validi contro le cosiddette Lingue Universali: provate a immaginare come sarebbe la nostra vita se mangiassimo tutti, e sempre, la stessa cosa...

## Riferimenti bibliografici

Borgonovo, P., Torelli, S. (2003). *Dizionario etimologico*. Milano: La Spiga Modern Languages.

- De Carlo, M. (2010). *Approcci plurali all'insegnamento linguistico: alcuni progetti di intercomprensione fra lingue romanze*. Presentazione Power Point disponibile su <http://www.galapro.eu> (13 Marzo 2010).
- Fanzone, S. A. (a cura di) (2008). *Il Labirinto della Convivenza*. Palermo: Daidalon Museo dei Ragazzi.
- Harlow, D. J. (2000). *How to Build a Language*. Disponibile su <http://donh.best.vwh.net/Esperanto/EBook/chap03.html> (13 Marzo 2010).
- Hesse, H. (1943). *Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften*. Zürich: Fretz und Wasmuth Verlag. Trad. it. *Il giuoco delle perle di vetro. Saggio biografico sul Magister Ludi Josef Knecht pubblicato insieme con i suoi scritti postumi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1955.

# ZUR WEITERENTWICKLUNG DER INTERKOMPREENSIONSFORSCHUNG IN EINER GLOBALISIERTEN WELT

**Franz-Joseph MEISSNER**

[franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de](mailto:franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de)

*Universität Gießen*

## **Abstract**

Focusing on the terms of *transfer* and *inference* and their development by the didactics of intercomprehension, this paper shows – with respect to the German and French contexts – some risks linked to an exclusive lecture in English in addition to the respective national idiom. Tracing the international evolution of both terms, it gives evidence that in the scientific community too, plurilingual reading comprehension (as it is achieved by the intercomprehension method) is an indispensable skill for picking up new findings from abroad, especially when they originate from non English speaking countries. On the other hand, the future promotion of intercomprehension research will depend from the presentations of its findings in the globally read *lingua franca* as well as from the inclusion of intercomprehension research beyond the natural boundaries of some European language families. The article suggests some strategic solutions to disseminate the results achieved in intercomprehension research. The first is to exploit the global spread of English to present the findings (and to publish in English), the second is to foster multi- and plurilingualism by means of intercomprehension itself, the third is to make clear that the findings due to intercomprehension research are in the interest of foreign language research and good practice in general.

**Key-words:** transfer; inference; English; intercomprehension research.

## **1. Begriffliches**

“Le transfert<sup>1</sup> de connaissance ou la pierre philosophale de l’enseignant“, so lautet die Unterüberschrift des Artikels zum Transferbegriff im Handbuch *Pédagogie*:

---

<sup>1</sup> Grimm & Grimm (1935: XXI, Art. T.): “einen sonderfall der übertragung stellt die schon im lat. vorhandene spezialisierung dar für ‘ausz einer sprach in die andere bringen, vertolmetschen’ (ROTH, *dict.* (1592); ‘verteutschen, in ein andere sprache setzen’ (STIELER *zeitungslust* (1695)...” So schon bei Plinius u.a.: “epistulae quae in Graecam linguam *translatae* sunt” (nach Georges 1992: II, 3188).

*Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (Raynal & Rieunier 1997: 357), der bezeichnenderweise mit der Bemerkung fortfährt, „dass der Transfer (T.) wohl das wichtigste und doch zugleich am wenigsten bekannte Phänomen des Lernprozesses“<sup>2</sup> sei. In ähnlicher Weise betonte David P. Ausubel (1968: vi): “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows”, um damit neben dem T. die Rolle der Inferenz (I.) zu unterstreichen. Unter den psychologischen Fachwörterbüchern verzeichnen Raynal & Rieunier (1997: 175f.) I. als einen eigenen Eintrag: “Production d’information nouvelle à partir d’information existantes. Les informations existantes sont: – soit les données d’une situation (tâche, problème, événement, fait) ; soit les connaissances stockées en mémoire. *Les unes ont pour finalité la compréhension : elles contribuent aux représentations. Les autres ont une finalité pragmatique : elles produisent des objectifs d’actions, des plans ou des suites d’action.*” Bei Timpe et al. (1980: II, 976) erscheint I. als (ein) “kognitiver Prozess, der auf der Grundlage von bestehendem Wissensbesitz bzw. aktuell gegebener Information neue Informationen erzeugt. Neben dem Prozess der Erzeugung von Information wird I. verschiedentlich auch als das Ergebnis eines solchen Prozesses, d.h. die erzeugte Information selbst, begriffen. Es gibt verschiedene Klassifikationskriterien für I. In Abhängigkeit von der Spezifik der Fragestellung werden z. B. logische Kriterien (deduktive, induktive, analoge I.), funktionale und prozessuale oder inhaltliche Kriterien für Inferenztaxonomien herangezogen. Eine Vielzahl von Untersuchungen belegen, dass natürliche Schlussfolgerungen nicht (...) ausschließlich mit den Regeln der formalen Logik erklärbar sind. Vielmehr scheinen heuristische Vorgehensweisen und Inferenzregeln bedeutsam.” Auch Rod Ellis, dem ja unsere Aufmerksamkeit gehören wird, beschreibt I. (1985: 298): “*Inferencing* is the means by which the learner forms hypotheses by attending to input. It involves forming hypotheses about the target language, either by attending to specific features in the input, or by using the context of situation to interpret the input.” – Die einschlägigen Fachwörterbücher der Fremdsprachendidaktik selbst halten sich mit Informationen über I. zurück. Ihre Indexverzeichnisse nennen I. im Zusammenhang mit Leseprozessen (z. B. Ehlers 2003), und mit Beobachtungsaufgaben und Verstehensstrategien (Erdmenger 1998: 188) bzw. mit den sogenannten “pre-Techniken” (*pre-reading, pre-listening, mind mapping* usw.), d. i. die Mobilisierung von Vorwissen zugunsten der Lösung einer konkreten Aufgabe. Trotz ihrer, von den Kognitionswissenschaften regelmäßig betonten zentralen Bedeutung für das Lernen ist I. kein frequenter fachdidaktischer Terminus – ganz anders T. Entscheidende Voraussetzung für das Inferieren und Transferieren sprachlicher Daten ist die Aktivierung von lingualem, d. h. prozeduralem und deklarativem, enzyklopädischem und didaktischem Vorwissen. – Ist es nun entlarvend, dass es kaum Studien gibt, die das *repräsentative* lernerseitige

<sup>2</sup> Übersetzt vom Verfasser.



Vorwissen erfassen? Selbst der Input des Fremdsprachenunterrichts wurde in seinen interlingualen und didaktischen Implikationen bislang nicht fächerübergreifend untersucht.

Der *Dictionnaire de pédagogie* von Arénilla et al. (1996 : 265ff.) ordnet T. sowohl der Psychoanalyse als auch den Wissenschaften vom Lernen zu. Zum erstgenannten Bereich werden Jung und Freud genannt, zu dem an zweiter Stelle erwähnten Piaget und Wygotsky. Schon diese Namen deuten darauf hin, wie sehr die Geschichte des T.-Begriffes mit der Sprache und dem ontogenetischen Sprachenwachstum verbunden wurde. Fast immer verlief die Feststellung des Wissens und seiner Konturierung über das Medium der Sprache der Beforschten, aber auch der Forscher. – Damit tritt die Sprache selbst als eine die Forschung mit verborgener Hand lenkende Kraft entgegen. Dies gilt natürlich auch ihre rezeptive wie produktive Verwendung in der Fremdsprachendidaktik und für die Internationalisierung fachdidaktischen Wissens, worauf wir in Kapitel 3 zu sprechen kommen.

## 2. Zur Vorgeschichte der Fachtermini *Inferenz* und *Transfer*

Die Vernachlässigung des Fachbegriffs I. in den Handbüchern der Fremdsprachendidaktik überrascht, denn I. hat als didaktischer Fachbegriff eine respektable Geschichte, die Carton (1971: 45) skizziert: “*Inferencing* is a coined term. It is intended to refer to a procedure of identifying unfamiliar stimuli. In foreign language learning inferencing is concerned with the acquisition of new morphemes and vocables in ‘natural’ contexts. The term may be allowed to suggest, but not denote, unconscious inference which is the English translation of the German expression *unbewußter Schluß* by which Wundt, Helmholtz and other early psychologists designated the very rapid, irresistible, unconscious integration of sensed attributes. ... In inferencing, attributes and contexts that are familiar are utilized in recognizing what is not familiar.” Man kann den Faden über die genannten Namen hinaus weiterspinnen. So unterscheidet Hegel zu I.: “..., daß es drei Arten der Evidenz gebe: erstens Wahrnehmung (*perception*), zweitens Raisonement (*inference*, Folgerung), drittens Affirmation, auf welche sich alle übrigen Weisen der Erkenntnis zurückführen lassen.” (‘Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I’, 208) Blickt man über den Signifikanten hinaus auf die Bedeutungsinhalte von I., so eröffnet sich eine noch längere Vorgeschichte, in der man das für das Lernen fremder Sprachen nützliche Vorwissen thematisierte. Hierzu notiert Caravolas (1994: 51): “Rolin, comme Vivès, Ratke, Coménius et tant d’autres avant lui, croit que la connaissance des règles de la langue maternelle se montrera d’un grand secours aux élèves lorsqu’ils aborderont l’étude du latin et du grec. Influencé par la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (Arnauld et Lancelot 1660) et la théorie des universaux qui la sous-entend, il

est persuadé que les premiers éléments du discours sont communs, jusqu'à un certain point, à toutes les langues, et trouve naturel de commencer l'instruction des enfants par les règles de la grammaire française. Ses principes leur serviront aussi pour l'intelligence du latin et du grec." – Dass die Praxis des Transferierens bzw. eine 'implizite' Lehre des interlingualen T. weitaus älter sind, als es fachterminologische Entwicklungen ausweisen, war nicht zuletzt Folge der eigenen Mehrsprachigkeit der Lehrenden fremder Sprachen. Einen mehrsprachig-vergleichenden didaktischen Ansatz evozieren schon manche historischen Titel der Methoden und Grammatiken; so die *Grammatica trilinguis idiomati trino Italico, Gallico, Hispanico* des Emericus Chapin (München 1636) oder die *Analogo-Diaphora seu concordantia discrepans et discrepantia concordans trium linguarum Gallicae, Italicae et Hispanicae* des in Oxford lehrenden Pariser Sprachenlehrers Pierre Bense (1637) – hier scheint die spätere Unterscheidung zwischen 'echten' und 'falschen Freunden' durch (Sanchez Pérez 1992: 127) – bzw. die von John Smith verfasste *Grammatica quadrolinguis, or brief instructions for the French, Italian, Spanish and English tongues, with the Proverbs of each language, fitted for those who desire to perfect themselves therein* (London 1674) (vgl. Meißner 2010a). Offensichtlich sind das Inferieren und die mehrsprachige Praxis als Teil des gelenkten Spracherwerbs so alt wie das Fremdsprachenlernen selbst, aber wie steht es um die diese Praxis bezeichnenden Begriffe?

### **3. Exkurs: *Transfer* und *Inferenz* im Kontext der deutschen Fremdsprachendidaktik im letzten Viertel des 20. Jahrhundert**

Blickt man auf die deutsche Geschichte der beiden Fachbegriffe zwischen 1967 und 1978<sup>3</sup>, dann ergibt sich der Eindruck, dass in Deutschland die Fragen um T. und I. auf die Problematik der (strengen) 'Einsprachigkeit' und damit der Fehlergenese bzw. des 'negativen T.' verengt wurde. Es waren demgegenüber offenbar weniger die großen, etwa bei Ellis aufgenommenen Hypothesen – vergleiche hierzu das folgende Kapitel –, welche die hiesige Praxis beeinflussten. So erwähnen Köhring & Beilharz (1973: 238 f.) vor allem den negativen T. und noch bei Karbe (2000) geraten die Ausführungen zu *Interferenz* viermal so lang wie die zu T. (d. i. negativer 'und' positiver T. zusammengenommen). Die produktive Funktion des sprachlichen Fehlers für den Spracherwerb, für deren Entdeckung die Beschreibung der 'Lernersprache' konstitutiv war und die Ellis in unterschiedlichen

<sup>3</sup> 1967 erschien C. J. Dodsons Werk *Language Teaching and the Bilingual Method*, das neben Carel van Parrerens 'Systemtheorie' immer wieder zur Rechtfertigung der 'strengen Einsprachigkeit' herangezogen wurde. 1978 erfolgte die zweite Auflage von Wolfgang Butzkamms *Aufgeklärte Einsprachigkeit* (1973), in der die Gegenposition vertreten wurde.

Aspekten mehrfach anspricht, fand nach Ausweis der Zahl der Beiträge deutscher Fachzeitschriften weit über die Zeiten der theoretischen Erklärungsgültigkeit der (behavioristischen) *black box*-Metapher hinaus weniger die Aufmerksamkeit des Fachpublikums als Fehlerprophylaxe, Fehlerkorrektur, Fehlergewichtung und Fehlerbehandlung. Im Verein mit dem latenten und wenig reflektierten Anspruch, die Fremdsprache mit dem Ziel höchstmöglicher Kompetenz zu lehren, entgingen der hiesigen Diskussion nach unserem Eindruck vier wesentliche Aspekte: 1.) die statistische Irrelevanz der Lerner, die überhaupt eine muttersprachennahe Kompetenz in der Schulfremdsprache erreichen, 2.) den erforderlichen Aufwand für das Erreichen eines unter schulischen Bedingungen kaum erreichbaren Lernziels, 3.) die Interkulturalität des fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikationsraumes, wie sie Kramsch (1993) beschreibt, und 4.) die Notwendigkeit der Vorbereitung auf das lebensbegleitende Sprachenlernen.

Bezeichnenderweise ließ die Kritik an der Praxis nicht lange auf sich warten. Sie kam aus Untersuchungen zur Lernaltsprache (etwa bei Kasper 1981; Möhle & Raupach 1993) und zur Sprache des Klassenraums bzw. zur Lehrersprache (z.B. Königs 1983). Aber auch zahlreiche empirische Studien zur Ethnodiskursanalyse und zur interkulturellen Kommunikation, zum Sprachbegriff und zur mentalen Sprachverarbeitung (Aitchison 1987) machten überkommene Anschauungen zunehmend fragwürdig. – Es sei nun dahingestellt, wie sehr die Forschung und die Praxis heute noch dazu neigen, T. im Sinne von Interferenz zu interpretieren und T. in exklusiver Weise im Kontrast zwischen der (deutschen) Muttersprache und der Zielsprache zu beschreiben (Butzkamm 2003). Faktisch sind Interferenzen bei Mehrsprachigen nie ganz zu vermeiden, wie ‘regressive Interferenzen’ aus einer Fremdsprache auf die eigene Muttersprache belegen (vgl. Brons-Albert 1994). – Weiterentwicklungen des T. kommen zurzeit aus den Didaktiken und den Forschungskontexten ‘nachgelernter’ Sprachen (Hufeisen & Neuner 2003) oder der romanischen Interkomprehensionsdidaktik (Meißner 2004b).

Selbstverständlich nehmen auch französische, frankokanadische, belgische und Forscher aus der französischen Schweiz an der Rezeption der sogenannten ‚großen‘, zumeist in englischer Sprache dargelegten, und bei Ellis erklärten Hypothesen teil (Coste 1994). Es genügt eine diagonale Lektüre der von Besse & Porquier besorgten Synthese *Grammaire et didactique des langues* (1991), der französischen Einführungen in die FLE-Didaktik oder der regelmäßig in *Le français dans le monde* angezeigten Dissertationen, um sich dessen zu vergewissern. Aufschlussreich erscheint die augenfällige Korrelation der zitierten englischen und französischen Literatur. Im FLE-Bereich selbst nehmen originär französische Entwicklungen einen breiten Raum ein. Dies zeigt gerade auch die Geschichte um *intercompréhension*.

#### 4. Zur internationalen Geschichte von *transfer* aufgrund von zwei anglophonen Zeugnissen

In der Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen hat Rod Ellis in der vortrefflichen Überblicksarbeit *The Study of Second Language Acquisition* (1994) auch die Entwicklung des Fachterminus T. skizziert. Bezeichnend ist, dass Ellis T. vor allem als *language transfer* (299ff.) begreift. So eröffnet er das entsprechende Kapitel mit Referenzen zu Watson (1924), Thorndike (1932), Skinner (1957) und Dakin (1973). Er erwähnt T. im Zusammenhang mit *habit formation* und dem vermeintlichen oder realen Schwierigkeitsgrad von Sprachen: “The degree of difficulty was believed to depend primarily in the extent to which the target language pattern was similar to or different from a native language pattern.” (300) Ellis Ausführungen zu: *terminological issues, manifestations of transfer* (Fehleranalyse; negativer versus positiver T., Vermeidungsstrategien, Übergeneralisierung und *over-use*), Kontrastivitätshypothesen, Interferenz, Wortstellung, unwillkürlicher T. (*constraint on transfer*) mit den Aspekten: *language level, sociolinguistic factors, markedness/coreness, prototypicality, language distance and psychotypology, the learner’s general level of development, natural principles of language acquisition (developmental t.* 333) bieten eine recht gute Einführung in die Transferforschung aus Sicht der Englischdidaktik<sup>4</sup>, auch wenn sie nicht mehr den *state of the art* des Jahres 2010 darstellen kann.

Die Ausführungen übersehen insbesondere die Erkenntnisse der Interkomprehensionsforschung zur Erweiterung des Transferbegriffs (Meißner 2004b). Mag es nun überraschen, wenn selbst der im Jahre 2009 erschienene, ziemlich eindeutige Titel von Brandmeier *Crossing Languages and Research Methods* die Interkomprehensionsforschung (nicht-anglophoner Provenienz) ignoriert?

Es wäre verzerrend, wollte man die fehlende Aufmerksamkeit nicht zum Teil damit erklären, dass die Interkomprehensionsforschung in der internationalen Wahrnehmung vielleicht zu sehr ein einseitig romanischer Forschungsbezirk geblieben ist. Durch die Brille der internationalen Englischdidaktik gesehen mag sie dann schon deshalb als zu kurz greifend erscheinen, weil sie bislang den Kontrast mit opaken (vor allem auch außereuropäischen) Ausgangs- und Zielsprachen ausschließt. Während sich durchaus Studien zum Kontrast von Koreanisch und Englisch, auch zu Koreanisch und Deutsch, Koreanisch und Spanisch usw. finden lassen, existieren kaum solche zu Koreanisch und einer zweiten romanischen (germanischen, slavischen) Zielsprache; von den opaken Zielsprachen ganz zu schweigen. Was für den Kontrast Koreanisch plus X gilt, lässt sich ebenso für weitere Sprachen plus X vermuten. Dabei würden

<sup>4</sup> Wir zeichnen sie indes hier nicht detailliert nach, da T. in den letzten Jahren mehrfach Gegenstand der fremdsprachendidaktischen Literatur war (Reinfried 1999; Timmermann 2000; Edmondson 2001; Meißner 2004b).

gerade auch die durch die an das Erforschen des Lernens von zweiten Sprachen entstehenden Einsichten zu weiteren, für die Interkomprehensionsdidaktik und für das Sprachenlernen allgemein wichtigen Einsichten führen. Dies wird in dem Maße möglich, wie die Interkomprehensionsforschung den Interessenshorizont von Lehren und Lernen/Lehrenden und Lernenden im Zusammenhang mit lernrelevantem Vorwissen und Lehr- und Lernpraxen in den Fokus nimmt. Hier liegt eine Aufgabe für die Zukunft.

So könnte die interkomprehensionsdidaktisch begründete Erforschung von Kontrasten zu Ausgangssprachen wie Türkisch oder Arabisch und dem Erlernen z.B. einer romanischen Sprache nach Englisch im deutschen (französischen...) Kontext Ergebnisse erbringen, die dem dringenden Desiderat der Europäischen Union nach einer besseren praktischen Berücksichtigung der Migranten- und Umgebungssprachen entgegenkommt (Androulakis et al. 2007). Mit anderen Worten: Die Interkomprehensionsdidaktik muss ernsthaft überprüfen, inwieweit die von ihr entwickelten didaktischen Konzepte dem heterogenen Kontext der Migration und ihren Folgen von pädagogischem Nutzen sein können. Wären hier weitere Fortschritte möglich, so müsste dies ein weltweites Interesse an der Interkomprehensionsdidaktik bewirken. Sie wäre international umso erfolgreicher, desto stärker sie sich auf der Ebene der Publikationen des Englischen bedienen würde.

## **5. Einige allgemeine Beobachtungen zum Englischen als Sprache des internationalen fremdsprachendidaktischen Diskurses**

Bislang war mehrfach von der Publikationssprache Englisch die Rede, so dass es an dieser Stelle einer weiteren Klärung bedarf. Dazu greifen wir nochmals auf Ellis Studie zurück. Arbeiten wie sie spiegeln fraglos den internationalen englischsprachigen Fachdiskurs wider, der aufgrund des hohen qualitativen und quantitativen Entwicklungsstandes der anglophonen *Second (foreign) Language Research* und der besonderen Funktion des Englischen als Sprache der weltweiten *scientific community* eine nicht zu überschätzende Rolle spielt. So verarbeitet die französische ‚Exportdidaktik‘ *Français comme Langue Etrangère*, abgekürzt FLE, (deren Aufgabe es ist, Lernern unterschiedlicher Ausgangssprachen den Erwerb des Französischen zu erleichtern) neben französischen fast ausschließlich englische Titel; *Español como lengua extranjera* (ELE) neben spanischen nur englische, *Italiano come Lingua Straniera* (ILS) italienische und englische usw. Zugleich praktizieren die sehr auf ihre jeweiligen nationalen Kontexte bezogenen Fremdsprachendidaktiken nicht einmal mehr eine auch nur rezeptive Mehrsprachigkeit. Die Folgen sind eindeutig: So sind die Vortragssprachen der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* allein Deutsch und Englisch, die der *Association de didactique du français langue*

*étrangère* Französisch und Englisch... Die Gründe sind augenfällig, nachvollziehbar, pragmatisch und durchaus respektabel: Wir benötigen eine Sprache, in der wir uns international verständigen können, und wir können dies nur (noch) in Englisch. Allerdings verbindet sich die vorherrschende Praxis keineswegs nur mit Vorteilen, wie folgende Beobachtungen andeuten.

Betrachtet man die Bibliographien international beachteter fachspezifischer *bestseller* angloamerikanischer Provenienz, so stellt man oft ein (über)starkes Interesse am Englischen als Zweit- oder Zielsprache (ein nur geringes hingegen an anderen Fremdsprachen) sowie eine weitgehende Beschränkung auf den englischsprachigen Fachdiskurs fest. Das genannte Werk von Ellis verzeichnet unter ca. 1800 Titeln kaum drei Prozent nicht-englische, davon nehmen die meisten (wie gesagt) die Perspektive von Englisch als Fremdsprache auf. Werden allgemeine Phänomene zum Lehren und Lernen fremder Sprachen behandelt, so geschieht dies oft (nicht so bei Ellis) ausschließlich mit Beispielen zur Zielsprache Englisch. Wirft man, aus der Deutsch-, Französisch- oder Spanischdidaktik kommend, einen Blick auf die Literatur zu den Falschen Freunden oder zur Beschreibung der Lernaltersprache zur Zielsprache Englisch, so ist unübersehbar, dass keine andere Zielsprache so gut didaktisch untersucht wurde wie das Englische. Es gibt daher weltweit keine Fremdsprachendidaktik, die englischsprachige Arbeiten ignorieren könnte. Ähnliches lässt sich in gleicher Weise wohl von keiner anderen Wissenschaftssprache internationalen Rangs und für deren fremdsprachendidaktische Publikationen behaupten<sup>5</sup>.

Betreffen diese Bemerkungen die Rolle von Englisch als Metasprache, so wirkt dessen objektsprachliche bzw. illustrative Verwendung (zur Exemplifizierung linguistischer oder didaktischer Argumente) in dieselbe Richtung. Sind die dort angeführten Beispiele den Lesern nicht transparent, so erschwert dies die Nachvollziehbarkeit. Eine Sprache, die von allen erlernt wurde, fungiert schon von daher aufgrund ihrer hohen Verständlichkeit auch als Objektsprache optimal. Englischsprachige Autoren erkennen hierin freilich selbst eine Gefahr für den Erkenntnisgewinn. Denn jede Reduktion der Analyse auf nur eine einzige oder auf nur ganz wenige Objektsprachen verengt den Blick und damit den möglichen Erkenntnisgewinn.

*Last but not least* folgt die weltweite Öffnung für den englischsprachigen Publikationsmarkt dem Umstand, dass in quasi allen Ländern dieser Welt das Englische, wenn es denn nicht die am meisten erlernte Zielsprache, doch in jedem

---

<sup>5</sup> Leider besitzen wir keine Statistik der ins Englische übertragenen deutschen, französischen oder spanischen Fachbücher, wobei die mehrsprachigen Parallelpublikationen des Europarates, dessen Publikationen einer europäisch definierten politischen Korrektheit folgen, aus der Zählung zu nehmen wären.

Falle eine der allerwichtigsten Fremdsprachen ist. Es ist daher nur naheliegend, wenn Fachdidaktiker, oft Anglisten und Lehrende des Englischen, überall auf die Fachliteratur einer Sprache zurückgreifen, an deren Vermittlung sie lehrend oder forschend beteiligt und mit der sie vertraut sind. Nichts anderes tun die Lehrenden anderer Sprachen im Bezug auf ihre Zielsprachen. Allerdings bleibt dies in ihrem Fall ohne nennenswerte Wirkung über den Kreis der jeweiligen spezifischen Spracheninteressenten hinaus. Für den TESOL-Kontext ist dies indes anders, denn an Englisch partizipieren inzwischen nicht mehr nur die Anglisten... Die Interkomprehension muss auch für Leser eines internationalen Publikums außerhalb der romanisch-sprachigen Welt ein Thema werden und dies wird sie nur über das Englische, nicht aber ohne dieses erreichen können.

Die weltweite Fokussierung auf englischsprachige Fachpublikationen verbindet sich für die internationale Verbreitung neuer Ansätze nicht nur mit Vorteilen, wie sie sich durch den weltweiten Kommunikationsradius der *lingua franca* ergeben. Die Gründe liegen in einer Gemengelage zwischen der *lingua franca*-Rolle des Englischen und dem schon erwähnten angloamerikanischen Fachbuchmarkt. So hat es den Anschein, dass die Kolportation neuer Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik (vor allem außerhalb der Fachzeitschriften) nicht nur über die englische Sprache, sondern ebenso über das englischsprachige, international präsenste angloamerikanische Verlagswesen verläuft. Zugleich wird eine Orientierung an den Interessen der größten in englischer Sprache lesenden Sprachenlehrergruppe sichtbar: zuvorderst an den Lehrenden von Englisch als Fremdsprache oder *second language*. Es wäre naiv zu glauben, in Korea oder Italien in englischer Sprache verlegte Titel fänden weltweite Beachtung.

Vielleicht erklären diese Beobachtungen, die fraglos eingehender empirischer Fundierung bedürfen, weshalb Rod Ellis im Zusammenhang mit dem Thema T., dem er immerhin mehr als ein Kapitel widmet, zentrale Entwicklungen aus dem romanistischen Bereich ausblendet. Dies betrifft die im Umkreis von Louise Dabène vorangetriebenen Forschungen im Rahmen des (damals noch) neuen panromanisch greifenden Konzepts der *didactique des langues voisines* (1975 und folgende) und weitere Projekte aus den romanistischen Fachdidaktiken zum T.

Nun wäre es völlig verstellend, wenn unser Blick auf das Englische als die internationale Sprache der Fremdsprachendidaktiken nur Nachteile enthüllte: Indem seine Kenntnis weltweite Fachkommunikation und Anschlussfähigkeit an die in Englisch verbreiteten Forschungen erlaubt, kommt es uns allen zugute. Dies ist keine Frage. Englisch erfüllt zudem eine für das Lehren vieler Sprachen sehr hilfreiche und spezifische Funktion: Indem es als Brückensprache und als Sprache der didaktischen Steuerung fungiert, erleichtert es das Erlernen zahlreicher Sprachen (nach Englisch); z. B. Deutsch nach Englisch, wovon weltweit Lerner des Deutschen

vieler Muttersprachen profitieren. Englisch als internationale Sprache unserer Zunft ist darüber hinaus gerade für solche Didaktiken von herausragendem Wert, deren Bezugssprachen kaum Verbreitung finden und die faktisch ohne didaktisches Ausbauvolumen sind. Ihnen sichert der Anschluss an englische Fachpublikationen die Kenntnis des – echten oder vermeintlichen – *state of the art*.

Das Ausblenden der Arbeiten zur Interkomprehension (T.) und zur Verarbeitung des Vorwissens (I.) wird nicht von Dauer sein können. Denn eine Didaktik, die sich in Forschung und Praxis weltweit an Metakognition, Lernerautonomie, *learning by doing*, konstruktivistische Verfahren... orientiert und dabei von den Kognitionswissenschaften stark unterstützt wird, kann nicht umhin, das lernerseitige Vorwissen dort zu verorten, wo es hingehört: Es ist ein Teil des Fundaments, das es zu erfassen und in seiner Wirkung für das Erlernen fremder Sprachen zu beschreiben gilt. Kaum eine Lehrstrategie fördert indes Sprachenlernbewusstheit – *multi-language and learning awareness* – so sehr wie Interkomprehension (Bär 2009; Meißner 2010b; Morkötter 2010). Deshalb können die einzelzielsprachlichen Methodiken von der (interkomprehensiven) Transferdidaktik und den von ihr entwickelten Verfahren nur profitieren. Allerdings muss sich die Interkomprehensionsforschung auch mit den bei Ellis versammelten Forschungshypothesen auseinandersetzen. Man sollte also die Entwicklungen des romanistischen Bereichs um T. nicht übersehen.

## 6. Fazit für die Weiterentwicklung der Interkomprehensionsdidaktik

Die Überlegungen machten deutlich, dass sich für die Weiterentwicklung der Interkomprehensionsforschung folgende Alternativen abzeichnen: Entweder bleibt sie in der Wirkung auf die jeweilige romanische (germanische usw.) ‚Provinz‘ begrenzt und damit global gesehen (trotz ihrer Bedeutung innerhalb der Sprachfamilien) weniger relevant oder sie öffnet sich für Fragestellungen, die über eine einzelne Sprachfamilie hinausgehen und behandelt auch den Erwerb der zweiten, dritten romanischen (slawischen...) Sprache für nicht-europäische Ausgangssprachen oder aber sie verbindet ihre genuinen Ergebnisse mit solchen Fragestellungen, die international in der Fremdsprachenforschung diskutiert werden. Dies betrifft gerade die Fragen um Inferenz und Transfer, zu denen die Interkomprehensionsforschung wesentliche Beiträge liefern konnte.

Der weitere Erfolg der Interkomprehensionsforschung wird über den Bezirk einzelner Sprachfamilien hinaus von der Frage abhängen, inwieweit sie dazu beiträgt Mängel des Fremdsprachenunterrichts abzumildern. Solche betreffen z.B. eine verbesserbare psycholinguistische Passung, den Einsatz von Interkomprehension im Rahmen autonomisierender Lernlehrverfahren, die didaktische Steuerung von



Interkomprehensionsunterricht, die Entwicklung und Kontrolle von Qualität und anderes mehr. Um jedoch weltweit Erfolg zu haben, müssen interkomprehensive Lehr- und Lernstrategien zum Alltag der Praxis von Lehren und Lernen von Sprachen werden. Damit führt Interkomprehension über sich selbst hinaus, und zwar als ein Instrument der Lernoptimierung.

## Literatur

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/New York: Basil Blackwell. (deutsch: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer 1994).
- Almeida (filho), J. C. P. (org.) (1995). *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas, S.P. (Brazil): Pontes.
- Androulakis, G.; Beckmann, C.; Blondin, C.; Fagnant, A.; Goffin, C.; Górecka, J.; Martin, R.; Mattar, C.; Meißner, F.-J.; Mosorka, E.; Nowicka, A.; Pelt, M.; Schröder-Sura, A.; Skrivánek, H.; Wilcińska, W. & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultat d'une étude internationale*. Liège: Editions de l'Université de Liège.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C. & Roussel, M.-P. (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Bordas.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 5 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire des langues*. Paris : Hatier und Didier.
- Brons-Albert, R. (1994). Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen. In: B. Spillner (Hrsg.): *Nachbarsprachen in Europa. Kongressbeiträge zur 23. Jahrestagung der GAL*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (96-105).
- Butzkamm, W. (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer (1973).
- Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprach-Mutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In *französisch heute*, 34 (174-192).

- Caravolas, J.-A. (2001). *Histoire de la didactique des langues au siècle des lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal: PU de Montréal/Tübingen: Narr.
- Carton, A. S. (1971). Inferencing: a process in using and learning language. In P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning: Papers from the second international congress of applied linguistics. Cambridge 8-12 sept. 1969*. Cambridge: Cambridge UP (45-58).
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones – pour une didactique des langues 'voisines'. In *Langages*, 39 (51-64).
- Dakin, J. (1973). *The Language Laboratory and Language Learning*. London: Longman.
- Dodson, Charles Joseph (1967): *Language Teaching and the bilingual method*. London: Pitman (2nd ed. 1972).
- Doyé, P. & Meißner, F.-J. (eds.) (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J. (2001). Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: K. Aguado & C. Riemer (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gerd Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (137-154).
- Ehlers, S. (2003). Übungen zum Leseverstehen. In: K.-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. (Vierte vollständig neu bearbeitete Auflage)*. Tübingen und Basel: Francke (287-292).
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: UP.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: UP.
- Erdmenger, M. (1998). Die Arbeit mit dem Videorecorder. In U. O. H. Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang (2. verb. Aufl.), (185-190).
- Georges, K.-E. (1992). *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. (nachdruck der 8. Ausg. Heinrich Georges [1913]). Darmstadt: WBG, 2 vols.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1999). *Deutsches Wörterbuch*. (Bearb. Bon Matthias

- Lexner, Dietrich Kralik und der Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuchs). Leipzig: Verlag von S. Hirzel (1935), 33Bde.
- Hegel, G.F.W. (postum). *Werke* (CD-ROM). Berlin: Hegel-Institut Berlin (TALPA-Verlag 1998).
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Karbe, U. (2000). Transfer und Interferenz. In: U. Karbe und H.-E. Piepho: *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. München: Hueber (127-128).
- Kasper, G.(1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache: Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Narr.
- Köhring, K. H. & Beilharz, R. (1973). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und –methodik*. München: Hueber.
- Königs, F. G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: UP.
- Meißner, F.-J. (2004a). Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken nebeneinander zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In K.-R. Bausch; F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (im Druck).
- Meißner, F.-J. (2004b). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In D. Rutke (Hrsg.), *Forschungen zur Eurocomprehension*. Aachen: Shaker (39-66).
- Meißner, F.-J. (2010a). Gab es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 2010 (im Druck).
- Meißner, F.-J. (2010b). Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé & Meißner (Hrsg.) (193-224).
- Meißner, F.-J.; Meissner, C.; Klein, H. G. & Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Möhle, D.& Raupach, M. (1993). "Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von

- Lernersprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner im Französischen". In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.), *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr (109-128).
- Morkötter, S. (2010). Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7. Erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.) (237-249).
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Préface de M. Postic. Paris: ESF Editeur.
- Reinfried, M. (1999). Innerromanischer Sprachtransfer. In *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 6, H. 12 (96-125).
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Thorndike, E. L. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Columbia Teacher's College.
- Timmermann, W. (2000). *Transfer*: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie. In C. Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr (171-185).
- Timpe, K.-P. (1995). Inferenz. In G. Clauß et al. (Hrsg.): *Fachlexikon ABC Psychologie*. Frankfurt a.M.: Harri Deutsch, 208.
- Van Parreren, C. (1964). Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 11 (213-219).
- Watson, J. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.

**Parte 2**

*Cenários e práticas*

**2e Partie**

*Scénarios et pratiques*

**Parte 2**

*Escenarios y prácticas*

**Part 2**

*Guions i pràctiques*

**Parte 2**

*Scenari e pratiche*

**Partea 2**

*Scenarii și practicii*



# ETUDE DU RÔLE DU FORMATEUR DANS UNE MODALITÉ NON HYBRIDE DE LA FORMATION GALAPRO

**Eric MARTIN KOSTOMAROFF**

[eric.JeanMichel.Martin@uab.cat](mailto:eric.JeanMichel.Martin@uab.cat)

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## Résumé

Cet article a pour objectif d'identifier les fonctions du formateur dans les sessions de formation Galapro et de mettre au jour les caractéristiques de sa tâche lorsqu'elle s'effectue dans une des modalités possibles de cette formation : le mode non hybride, en l'occurrence, à distance. Partant des définitions du tutorat en FAD issues de la recherche et des contenus du guide du formateur, elle s'appuie également sur l'expérience de l'équipe de l'Université Autonome de Barcelone lors des deux sessions expérimentales Galapro menées en 2009. Après avoir caractérisé les conditions de leur mise en œuvre à Barcelone, tant du point de vue du public que du cadre de formation proposé, l'article se base sur les missions du tuteur à distance traditionnellement répertoriées pour mieux définir les fonctions spécifiques du formateur Galapro. Puis il identifie les éventuels dysfonctionnements de la session de formation, analysés du point de vue du formateur, dans le cadre des modalités de mise en œuvre retenues localement et propose un certain nombre de pistes permettant de pallier d'éventuels dysfonctionnements futurs.

**Mots-clés :** tutorat ; formation à distance ; formation de formateurs ; outils de communication synchrones et asynchrones.

## Introduction

L'objectif de cette communication est de fournir quelques éléments d'analyse du rôle du tuteur dans la formation à distance Galapro<sup>1</sup> et de mettre au jour les caractéristiques de sa tâche lorsque celle-ci s'effectue dans une des modalités possibles: le mode non-hybride, c'est-à-dire sans classe présentielle d'appoint.

---

<sup>1</sup> Le site Galapro est un générateur de sessions de formation en ligne visant à former de futurs professeurs en intercompréhension en langues romanes. D'une durée de 4 mois environ, cette formation s'adresse à de futurs formateurs en intercompréhension ayant au moins une langue romane de référence.

Pour cette étude en partie empirique nous nous sommes basés sur notre expérience comme formateur, celui de l'équipe du Département de Philologie française et Romane de l'Université Autonome de Barcelone, lors des deux sessions expérimentales Galapro qui ont été réalisées au cours de l'année 2009 et il convient de signaler d'emblée que le caractère expérimental de ces formations nous oblige à rester très prudent sur les conclusions de l'analyse. Nous caractériserons tout d'abord les conditions de mise en œuvre de ces sessions expérimentales à Barcelone, tant du point de vue du public que du cadre de formation proposé, en rappelant les spécificités de la formation Galapro quant à la distance entre formateur et formés. Partant des caractérisations du tuteur à distance et de son rôle de médiateur dans une FAD, nous nous efforcerons ensuite de déterminer dans quelle mesure les missions du formateur de la plateforme Galapro correspondent à ces descriptions canoniques et nous tenterons de mieux circonscrire les spécificités de son rôle. Mais l'objectif de sessions expérimentales étant de vérifier la validité des options choisies en vue de corriger les éventuels dérèglements, nous dresserons dans un troisième temps la liste des dysfonctionnements relatifs au rôle du formateur tels qu'ils ont été perçus lors des deux expérimentations et compte tenu des modalités de mise en œuvre locales et nous proposerons un certain nombre de pistes visant à pallier d'éventuels désajustements futurs.

## **1. Conditions de mise en œuvre de l'expérimentation à Barcelone**

Le Département de Philologie française et Romane de l'UAB a travaillé lors de deux expérimentations avec un public mixte, composé d'une part, d'un petit nombre d'élèves du master TICOM (Traitement de l'Information et Communication Plurilingue) offert par le département ; d'autre part, de professeurs de français travaillant au département ou à la faculté de Traduction et Interprétation, qui ont accepté de participer à l'expérience. Dans les deux cas, le nombre des participants a été très réduit (une demi-douzaine). En effet, il nous est difficile d'« enrôler » l'ensemble de nos étudiants de master, car une grande proportion d'entre eux est de langue non romane (beaucoup sont russophones, germanophones ou sinophones) et que leur faible maîtrise d'une langue romane ne leur permet pas de participer à Galapro, ni même à Galanet. Ajoutons cependant que le nombre est moins déterminant que le degré de participation. Ainsi, si les effectifs ont été moins élevés lors de la 2ème session, les participants se sont révélés plus motivés et ont fait montre d'un engagement plus actif.

D'autre part, dans la mesure où certains des étudiants ne pouvaient participer aux échanges plurilingues proposés sur Galapro, il nous a été impossible d'intégrer pleinement et officiellement ces deux formations au master TICOM. L'expérience formative ne se



trouvait donc pas curricularisée. Par conséquent, la participation à la formation n'entraînait aucunement dans le cadre de l'évaluation du master, ce qui a pu contribuer au faible nombre des interventions relevé notamment lors de la première session.

Du point de vue de la préparation à l'intercompréhension, le niveau de nos apprenants était satisfaisant. En effet, la partie des formés du groupe institutionnel de Barcelone qui suivait ou avait suivi le master TICOM avait reçu une formation préalable à l'intercompréhension, dans le cadre d'une des matières du master. Ils avaient ainsi eu connaissance de la plateforme Galanet<sup>2</sup> et ceux dont le profil linguistique le leur permettait avaient même participé à l'une des sessions organisées. Les participants à la formation issus du professorat, quant à eux, n'avaient pas reçu de formation à l'intercompréhension, mais leur profil linguistique complexe (chacun d'eux ayant plus de deux langues romanes à son actif) témoignait au moins d'une connaissance de la diversité du monde romanophone et d'une longue mise en pratique de stratégies de compréhension nécessaires à l'intercompréhension. Nous n'avons donc pas organisé de phase préliminaire (dite « phase 0 ») pour les apprenants de notre groupe institutionnel.

Enfin, la modalité retenue a été celle d'une formation non-hybride. Comme une partie des dispositifs à distance, Galapro offre la possibilité de combiner les modes présentiel et distancé. Mais le mode hybride ne reste toutefois qu'une option facultative, les formateurs pouvant toujours choisir de ne travailler qu'en mode distancé. Ils y sont même parfois obligés en raison des caractéristiques professionnelles ou géographiques du groupe qu'ils encadrent.

Cependant l'articulation même du scénario pédagogique proposé par Galapro est fondée sur une réorganisation des équipes institutionnelles (le plus souvent à base locale) en groupes de travail rassemblant par conséquent des formés issus d'horizons géographiques divers. Rappelons ici l'objectif et l'articulation des 4 phases de la formation :

- Phase 1 : choix de la problématique et constitution des groupes de travail
- Phase 2 : organisation et exploration visant à une définition plus fine de la problématique choisie et à l'élaboration d'une méthodologie de travail
- Phase 3 : mise en œuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final
- Phase 4 : bilan, évaluation

---

<sup>2</sup> Elaborée antérieurement par les partenaires de Galapro, la plateforme Galanet propose une formation à l'intercompréhension en langues romanes. Les participants y suivent un parcours en 4 étapes au cours desquelles ils interviennent sur différents forums plurilingues (où chacun s'exprime dans sa langue romane de référence) et élaborent un dossier de presse également plurilingue portant sur une thématique générale décidée à l'issue d'un vote.

Dans la plupart des cas, la réorganisation des groupes à la fin de la phase 2 conduit le formateur d'un groupe institutionnel à encadrer un groupe de travail composé, en partie du moins, d'apprenants avec lesquels il ne peut travailler qu'à distance. La modalité hybride n'est donc de toute façon envisageable que dans certaines étapes du scénario, la première et la dernière phase, étapes où la tâche principale du tuteur est d'encadrer son groupe institutionnel.

*Étapes du scénario centrées sur les groupes institutionnels (GI)*

Groupe institutionnel **A** (ex. Barcelone)

- formé A1
- formé A2
- formé A3 etc.

Groupe institutionnel **B** (ex. Lyon)

- formé B1
- formé B2

Groupe institutionnel **C** (ex. Aveiro)

Groupe institutionnel **D** (ex. Rome)

*Étapes du scénario centrées sur les groupes de travail (GT)*

Groupe de travail X

- formé A1
- formé **B2**
- formé **C1** etc.

Groupe de travail Y

- formé B1
- formé **A2**

Lors des deux sessions expérimentales, l'équipe de Barcelone a choisi une modalité formative uniquement à distance. Or cette option n'est pas sans conséquences. Elle rend notamment très difficile certaines activités pédagogiques. Ainsi, il s'avère pratiquement impossible d'exploiter hors plate-forme les interactions réalisées pendant la session ainsi que les documents déposés (à commencer par les produits de formation), des pratiques pédagogiques pourtant très formatrices. Elle ne permet pas non plus de vérifier, en présentiel, en fin de parcours, les acquisitions de savoirs et de savoir-faire des formés.

Il convient enfin de rappeler le caractère expérimental des sessions réalisées, situation qui affectait cette fois non pas une seule, mais l'ensemble des équipes. Ainsi les conditions de mise en œuvre n'étaient pas toutes conformes au protocole des sessions canoniques. En premier lieu, la plate-forme se trouvait encore en cours de construction et n'était pourvue que de fonctionnalités réduites : elle ne présentait pas de wikis (un outil pourtant essentiel pour la tâche collaborative demandée au groupe de travail) et les développements ne permettaient pas encore d'accéder directement depuis la plateforme à la bibliothèque contenant les ressources destinées aux formés, qu'il s'agisse des feuilles d'autoformation ou des fiches signalétiques des articles et des matériels portant sur l'intercompréhension. De plus, la durée des expérimentations était très inférieure à celle prévue dans les sessions à venir. Enfin,

les sessions étaient atypiques en raison du statut et de la répartition des rôles : ainsi que l'indiquait le cahier des charges, pour ces sessions particulières, il n'existait pas d'équipes locales de formateurs. Ainsi à Barcelone, le formateur était seul à remplir les missions d'encadrement de son groupe institutionnel et, lors de la première session, de son groupe de travail.

## 2. Les missions du formateur sur Galapro

Or quelles sont ces missions ?

On peut avancer que, dans une très large mesure, le formateur de Galapro est chargé de la plupart des tâches qui sont traditionnellement attribuées à un tuteur à distance. Les formations à distance se sont en effet multipliées au cours des dix dernières années et il existe aujourd'hui plusieurs référentiels de ces missions. Nous avons choisi, pour cette étude, de nous baser sur une typologie des fonctions et des interventions du tuteur proposée par B. Denis (2003) et nous expliciterons chacune d'entre elles à partir des besoins de la formation Galapro. Si l'on met à part une fonction que nous avons tenu à dédoubler, la liste des missions du tuteur se présente sous la forme suivante :

### a. l'accueil, la mise en route des actions de formation

Cette fonction consiste, pour le formateur, à :

- contacter les apprenants et les inscrire;
- exposer les objectifs de la formation, les différentes phases, leur calendrier et les activités afférentes à ces phases;
- décrire le rôle qui sera le sien au cours de la formation;
- demander aux participants de remplir leurs fiches personnelles;
- présenter les membres de l'équipe et les inviter à interagir afin de faire connaissance ou de mieux se connaître.

On attend du formateur Galapro qu'il remplisse chacune de ces missions. Signalons qu'il peut pour cela s'appuyer sur des fiches descriptives de la session qui peuvent être envoyées par lui en pièce jointe aux formés. Ajoutons que les fiches personnelles sont ici constituées des profils de présentation langagiers, et professionnels.<sup>3</sup> On notera enfin qu'en amont de la première intervention, le formateur Galapro

---

<sup>3</sup> C'est aussi dans le cadre de cette fonction que s'inscrit la proposition facultative faite par le formateur à son groupe institutionnel de rédiger de façon collaborative une description du groupe destinée aux autres participants.

travaillant dans le cadre d'une modalité non curricularisée est aussi souvent chargé de la prospection des futurs formés, à qui il est tenu de présenter la formation et d'en faire la promotion.

#### b. l'accompagnement technique

B. Denis décrit comme suit les interventions que requiert cet accompagnement:

- répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD;
- conseiller les outils de communication les plus appropriés en fonction des types et des moments d'activités et rappeler les règles des chartes de communication.

La première de ces interventions s'est révélée très prégnante lors de la deuxième session expérimentale, au cours de laquelle des problèmes informatiques ont entravé le bon déroulement des premières phases de la formation. Mais si cet aspect reste conjoncturel, le deuxième volet de cet accompagnement s'avère quant à lui fondamental sur une plateforme marquée non seulement par une grande diversité d'outils de communication (forum, chat, messagerie, wiki) mais aussi par la complexité de certains d'entre eux. Il existe en effet trois types de forums (le forum général, celui du groupe institutionnel et celui du groupe de travail) et l'un des rôles du tuteur est donc de diriger ses formés vers le forum qui correspond le mieux à la phase en cours.

Mais le formateur n'est pas seulement tenu d'indiquer les bons outils de communication au moment adéquat, il doit aussi en expliquer le fonctionnement, tout particulièrement lorsqu'il s'adresse à des générations d'utilisateurs peu accoutumés à leur maniement.

#### c. l'accompagnement disciplinaire

Le terme « disciplinaire » renvoie ici à la discipline enseignée. Il s'agit donc d'un accompagnement de nature essentiellement cognitive. Dans le cas de Galapro, il se réfère aux savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à l'intercompréhension, dans ses dimensions à la fois épistémologiques (état de la recherche, concepts, méthodologie, matériels), langagières (pratiques personnelles) et didactiques. Une des principales interventions du formateur Galapro est ici de fournir à l'apprenant les ressources de la plate-forme adaptées à ses besoins, qu'il s'agisse des fiches d'autoformation, des descriptifs de matériels pédagogiques d'intercompréhension, des fiches d'analyse de

publications ou des produits de sessions antérieures. C'est donc à lui que revient la tâche de choisir les fiches adéquates, en fonction du profil de ses formés et de leurs demandes, et de les proposer au moment idoine. Ainsi en phase 0, le tuteur peut guider ses formés vers des fiches d'apprentissage propédeutiques et, si la formation est en modalité hybride, réaliser des séances préparatoires en présentiel.

C'est à cet accompagnement disciplinaire que renvoie également la tâche visant à définir, à la fin de la phase 1, les différentes thématiques en fonction desquelles seront constitués les groupes de travail. Car si ces axes de recherche sont issus des interrogations et centres d'intérêt ayant affleuré lors des sujets de discussion du forum général, le formateur joue un rôle primordial dans leur définition.

#### d. l'accompagnement métacognitif

Il s'agit ici essentiellement pour B. Denis:

- d'aider le formé à définir ses besoins d'autoformation;
- de l'inviter à auto-réguler son processus d'apprentissage, notamment en sollicitant la tenue d'un carnet de bord et en discutant avec lui de l'évolution de ses apprentissages<sup>4</sup>. Sur la plateforme galapro, le carnet de bord du formé est constitué par le Cahier de Réflexion.

On remarquera qu'accompagnement cognitif et métacognitif sont étroitement liés dans la formation Galapro en raison du caractère flexible et personnalisé du parcours formatif, le tuteur ne pouvant diriger son formé sur des savoirs particuliers qu'après l'avoir aidé à définir ses besoins.

#### e. l'accompagnement méthodologique

A. Brigitte décline cet accompagnement selon trois axes :

- les *méthodes de travail et l'organisation* : il s'agit ici d'aider les participants à la planification des tâches en sollicitant une négociation et en encourageant la collaboration (tâches essentielles dans une formation de type collaboratif comme celle de Galapro);
- le *soutien affectif* (ou socio-affectif) : le tuteur est ici chargé d'inviter les participants à agir, de renforcer positivement leurs initiatives et leurs idées, et de les solliciter en cas de décrochage de leur part;

---

<sup>4</sup> Elle y ajoute un travail d'auto-régulation de la part du tuteur, invité à tenir lui aussi un carnet de bord.

- la *communication entre apprenants* : ce rôle a également été qualifié de « métacommunicatif » (Degache, 2008). Le tuteur doit ici contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones, participer à ces échanges en tant que modérateur, solliciter les interactions entre pairs de façon à créer une communauté d'apprentissage. On notera que le guide du formateur Galapro charge le tuteur de créer les sujets de discussion et de rédiger leurs amorces ainsi que d'animer et de gérer ces forums. C'est aussi à lui que revient la responsabilité de valider et de fermer les wikis.

C'est dans le cadre de cet accompagnement méthodologique (du moins dans sa dimension communicationnelle) qu'il faut mentionner une fonction supplémentaire et essentielle à Galapro (comme à Galanet) : celle visant à garantir le plurilinguisme tout au long de la formation. Aussi bien dans les échanges réalisés sur les forums et les chats, que dans la composition des équipes, les interventions dans les wikis et le contenu des produits de formation. Il incombe ainsi au formateur de veiller à une exposition optimale de ses apprenants aux langues romanes (notamment par un choix judicieux de la langue de communication qu'il utilise -s'il est bi ou trilingue- ou de celle des descriptifs du scénario qu'il distribue aux apprenants), ainsi qu'à une bonne représentation des langues romanes lors de la constitution des GT et dans la rédaction du produit final. De plus, il lui faut inciter ses formés à la lecture des messages rédigés dans des langues étrangères inconnues d'eux, de façon à les sensibiliser aux problèmes de compréhension et à la mise en œuvre de stratégies d'accès au sens, qu'ils seront, de la sorte, plus à même d'enseigner à leurs (futurs) élèves. Et il aussi encourager les intervenants à la mise en œuvre d'étayages réciproques en vue de la construction du sens de ces messages.

#### f. l'évaluation

Lors de l'évaluation, les interventions du tuteur consistent à « communiquer/ rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, fournir des *feedbacks* sur l'activité, collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des apprenants, etc. » (Denis, 2003). Or cette fonction, au contraire des autres, ne correspond qu'en partie à la mission du formateur Galapro. D'abord parce qu'il n'est pas prévu de titulaire de la formation (mais la chose n'est pas impossible dans le cas d'une curricularisation). De plus, l'évaluation envisagée sur Galapro est d'un caractère bien particulier. En premier lieu, elle présente une dimension multiple puisqu'il s'agit à la fois d'une auto-évaluation (par le formé), d'une co-évaluation (effectuée au sein du groupe de travail) et d'une hétéro-évaluation (à la charge des autres membres de la communauté d'apprentissage de la session et pas seulement par le tuteur). De plus le cahier des charges reste très discret sur les critères devant présider à cette évaluation. Et les

deux sessions réalisées jusqu'à présent n'ont pas permis d'expérimenter pleinement cette mission évaluative, en raison des impératifs du calendrier, lesquels ont obligé les équipes à écourter la phase 4. Enfin, la seule certification prévue par le partenariat est une simple attestation de participation<sup>5</sup>.

En conclusion, si l'on met à part cette sixième fonction ainsi qu'une dernière, non présentée ici (celle de « personne-ressource attirée », chargée notamment de fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler ce cours), il ressort de cette étude que les tâches décrites dans ce référentiel correspondent en grande partie à celles que la formation Galapro assigne au formateur.

Encore faut-il mentionner des aspects de son rôle bien spécifiques à la formation.

### 3. Les deux versants du rôle du formateur

La première particularité du rôle du formateur Galapro est que toutes ces fonctions sont assumées en deux temps, qui correspondent à deux versants du travail de formation : l'étape du GI (groupe institutionnel) et celle du GT (groupe de travail). Le tuteur est en effet chargé d'encadrer les deux groupes. Mais cet encadrement dépend dans une large mesure des phases de la formation.

Lors de la première phase (« choix de la problématique et constitution des groupes de travail »), le formateur est tourné vers son groupe institutionnel, les groupes de travail n'étant pas encore constitués. A l'inverse, en phase 2 (« définition plus fine de la problématique choisie et l'élaboration d'une méthodologie de travail ») et 3 (« mise en œuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final »), les groupes institutionnels passent au second plan et le formateur est alors chargé d'encadrer le groupe de travail qui lui correspond. Dans la phase 4 (« bilan, évaluation »), en revanche, il est tenu de naviguer entre deux communautés, celle du groupe de travail et celui du groupe institutionnel.

Une partie des tâches énumérées doivent donc être assumées à la fois dans le GI et au sein du GT. Le formateur doit notamment réitérer, lors de la constitution du GT, l'effort de création d'une communauté d'apprentissage dont les membres doivent à nouveau être présentés les uns aux autres. Mais c'est essentiellement au sein du GT que se concentrent ses missions d'accompagnement disciplinaire, métacognitif ou méthodologique (suscitant un travail collaboratif de caractère plurilingue).

---

<sup>5</sup> Mais une session de formation mise en œuvre dans un cadre curricularisé a donné lieu dans certaines équipes à une évaluation externe, de type traditionnel.

#### 4. Un inventaire à compléter

Cependant, cet inventaire serait incomplet s'il ne prenait en compte deux autres particularités du rôle du formateur.

##### a. un co-formateur

Dans sa conception même, la formation Galapro, à l'instar de Galanet, fait du formateur galapro un « co-formateur ». Ce dernier est en effet tenu d'être en collaboration constante avec les autres tuteurs de la session, et ce, tout au long du parcours formatif. C'est notamment le cas pour ce qui est de l'établissement et des modifications du calendrier. Mais cette collaboration s'avère plus indispensable encore à un moment crucial de la formation, celui de la définition des thématiques des groupes de travail, de leur composition et surtout de l'assignation de chacun des formateurs à l'un des groupes constitués. Pour remplir cette mission délicate, les formateurs sont tenus de se réunir au cours d'un chat.

Mais la co-formation peut être plus poussée encore dans la mesure où un groupe de travail peut être encadré par plusieurs formateurs, ainsi que l'ont montré les sessions expérimentales. Il n'est pas rare en effet que plusieurs formateurs s'inscrivent dans un même groupe de travail. Ainsi lors de la seconde session, l'encadrement du groupe de travail portant sur « les classes introductives à l'intercompréhension » a été assumé par trois formateurs, une situation qui rend nécessaire une coordination et un partage des tâches.

##### b. un expert-didacticien et un co-participant

Mais le formateur Galapro n'est pas uniquement un tuteur. Il est également un expert-didacticien, tenu de bien connaître la recherche en intercompréhension. Il doit maîtriser ses concepts, sa pratique, connaître les matériels élaborés et la diversité de leurs applications didactiques, ou à tout le moins, l'ensemble des ressources de la plateforme, qu'il s'agisse des fiches d'autoformation ou des fiches descriptives d'articles et de matériels auxquels il devra renvoyer les formés en fonction de leurs besoins. De plus, s'il n'est pas indiqué dans le guide du formateur qu'il a la charge de revoir le travail, il y est précisé que le tuteur *garantit la qualité du produit final (avant de valider et fermer le wiki)*. Ce dernier est donc tenu de porter un regard critique sur le travail des formés et le produit qu'ils élaborent.

Ajoutons que lors des deux sessions expérimentales, les tuteurs ont été pour la plupart les professeurs-chercheurs du groupe Gala, engagés dans ce domaine d'investigation depuis plus de quinze ans et concepteurs non seulement de la plate-forme Galapro et de ses ressources mais également des cédéroms d'intercompréhension en langues



romanes Galatea et du didacticiel Galanet. Ce qui explique les attentes très fortes qui ont pu être les nôtres en termes de niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire des participants.

De plus, le formateur Galapro s'avère aussi et surtout un véritable co-participant, intervenant sur les forums au même titre que les formés, une caractéristique déjà présente sur le dispositif Galanet. Il l'est de par son statut puisqu'il se doit de participer activement aux échanges sur les forums et les chats des groupes institutionnels et des groupes de travail et mais la mission de dynamisation des outils de communication n'est pas aisée et la frontière entre l'accompagnement méthodologique (dans sa dimension communicative) et la participation excessive aux forums et aux chats reste ténue.

Or les sessions expérimentales ont justement montré une implication parfois trop poussée de la part des formateurs à de nombreuses étapes du scénario pédagogique. Répétons-le : cet engagement lors des forums est inévitable car le formateur est le plus souvent chargé de créer les sujets de discussion, mais les formateurs ont pu donner l'impression lors des deux sessions expérimentales de participer trop activement à ces forums et de façon générale, au scénario de formation. Et cette co-participation trop poussée constitue l'un des dysfonctionnements qui ont pu être perçus lors de ces expérimentations.

## **5. Comment corriger les éventuels dysfonctionnements**

Les deux sessions réalisées en 2009 ont en effet été marquées par un certain nombre de désajustements.

Certains d'entre eux s'expliquent très naturellement par l'état d'inachèvement d'une plate-forme en cours de construction et par le caractère expérimental des sessions mais d'autres, s'il l'on n'y prend garde, pourraient perdurer lors de formations ultérieures, et plus encore si celles-ci sont mises en œuvre dans le cadre d'une modalité de formation non hybride et non-curricularisée.

### **5.1. Modérer la co-participation du formateur**

Les sessions ont montré tout d'abord que le formateur tendait, soit à assumer des tâches qui devraient être davantage copartagées avec les formés (c'est le cas de la participation aux forums), soit à remplir des fonctions qui incombent avant tout aux apprenants (notamment dans les activités des GT), ce qui peut être préjudiciable à l'efficacité de la formation.

Nous avons évoqué sa présence et son rôle excessifs dans les forums généraux : il y est souvent le seul à proposer des sujets de discussion et il répond souvent avec trop d'empressement aux sollicitations adressées aux formés par d'autres formateurs. Mais sa trop forte implication est encore plus flagrante à l'étape de la proposition des thèmes des groupes de travail où, lors des sessions réalisées, les formateurs ont été souvent les seuls à intervenir.

Toutefois, l'hypertrophie de cette implication est surtout patente au moment du travail des GT. Car si sa participation à l'établissement du plan de travail est attendue, celle-ci est beaucoup moins légitime pour ce qui est de la rédaction du produit final. Or, lors des deux sessions expérimentales réalisées, les formateurs ont parfois rédigé une partie de ces dossiers. Enfin, cette présence excessive est manifeste dans la phase d'évaluation où les formateurs ont été souvent les seuls à intervenir.

Cette omniprésence s'explique par une conjonction de facteurs. Signalons tout d'abord que dynamiser un forum sans empiéter sur l'espace des participants est une opération délicate. De plus, dans la mesure où il s'agissait de sessions expérimentales d'une plate-forme récemment mise en fonctionnement, il était naturel que les formateurs ressentent le besoin d'explorer cette dernière et d'en tester les fonctionnalités, comme cela avait déjà été le cas, d'ailleurs, sur les premières sessions de Galanet.

Quels correctifs apporter à cette première dérive possible ?

Il est sans doute tout d'abord nécessaire, d'une part, d'explicitier dans le guide du formateur que ce dernier doit en quelque sorte modérer ses élans, d'autre part, de rappeler clairement aux formés les droits qui sont les leurs, à commencer par celui de créer des sujets de discussion et de proposer des thématiques de groupes de travail. Tout en prenant garde à ce que la communauté ne soit submergée par une avalanche de sujets de discussion, dont la gestion pourrait s'avérer difficile.

Mais cette hypertrophie de la participation des formateurs s'explique également par une autre donnée, qu'il convient à son tour de surveiller : la faible participation des formés.

## **5.2. Favoriser une participation plus active des formés**

Il s'avère que nos formés ont généralement peu de temps à consacrer à la formation, et notamment aux interventions sur les forums des GI et des GT. Et ceci s'explique dans une large mesure par le public avec lequel nous travaillons. Il s'agit en effet le plus souvent de professeurs qui suivent la formation en parallèle avec leurs activités professionnelles, ou bien d'élèves de master, dont l'implication serait sans doute plus grande si la formation était non hybride et curricularisée. Ce déficit de participation oblige à une sollicitation constante des formés par le formateur, ce

dernier étant constamment tenu de mobiliser les apprenants en leur envoyant des invitations à participer et à réagir, souvent répétées en vain.

Pour corriger cet état de fait, il pourrait être utile de concevoir un descriptif des droits et devoirs du formés, établissant une sorte de contrat d'apprentissage entre formés et formateurs, rappelant notamment que cette formation en groupe implique un minimum d'heures de travail et ce à des moments bien spécifiques, difficilement déplaçables.

### **5.3. Proposer un partage des tâches**

Si l'on peut espérer, par les moyens présentés ci-dessus, restreindre la participation excessive des formateurs et contrecarrer la faiblesse de participation de certains formés, il reste que la charge du tuteur demeure considérablement élevée<sup>6</sup>. C'est la raison pour laquelle il s'avère nécessaire d'envisager un partage des tâches qui lui sont assignées. Il est vrai que le cahier des charges de Galapro prévoit bel et bien ce partage des rôles puisqu'à partir des sessions canoniques, chaque équipe institutionnelle devrait être composée d'un coordinateur local assisté d'un groupe d'animateurs. Mais il serait pertinent de délimiter dès à présent les tâches des uns et des autres, ce partage pouvant se faire selon le type de fonctions : par exemple organisationnelles et socio-affectives d'une part ; cognitives et métacognitives, d'autre part. Signalons cependant que l'existence d'une « équipe formative » locale signifie qu'à la liste des missions du coordinateur viendra s'ajouter celle consistant à préparer le travail de ses animateurs.

Ce partage des tâches est également indispensable au niveau de la coordination des groupes de travail lorsque ces derniers sont animés par plusieurs formateurs. Si l'on peut douter de la nécessité d'établir une hiérarchie au sein des formateurs des GT, il est impérieux que l'un d'entre eux accepte de se charger officiellement dès le départ de certaines des missions, notamment organisationnelles (rappel des tâches à exécuter, du calendrier, etc.)

### **5.4. Pallier les insuffisances du travail cognitif et métacognitif**

Mais le formateur est confronté à un autre problème, d'une portée plus considérable dans la mesure où il touche au cœur même du scénario de formation : quel doit être le rôle du tuteur devant les insuffisances du travail cognitif et métacognitif de certains

---

<sup>6</sup> On notera que le poids de cette charge de travail est d'autant plus difficile à accepter que, dans le cas d'une formation non curricularisée, l'activité du professeur-formateur Galapro est parfois réalisée gracieusement, en dehors des heures d'enseignement spécifiées par son contrat d'enseignant.

des formés et plus encore devant les faiblesses et lacunes des produits de formation en cours de réalisation ?

Les deux sessions expérimentales ont montré en effet que le niveau de préparation des formés des groupes de travail dont Barcelone a eu la responsabilité n'avait pas toujours été à la hauteur de la tâche demandée. A en juger par le contenu des interventions de certains d'entre eux, il s'est avéré que tous les formés des GT coordonnés par Barcelone n'avaient pas été préalablement confrontés aux pratiques de l'intercompréhension et méconnaissaient de ce fait à la fois les zones de résistance que doivent affronter les romanophones en face de langues romanes méconnues et la diversité des stratégies d'accès au sens susceptibles d'être mises en œuvre. Or cette méconnaissance s'est reflétée dans certaines réflexions et propositions souvent peu réalistes insérées dans leurs produits de formation (qui dans les deux cas portaient sur l'élaboration de classes préparatoires à l'IC). Il y a lieu de penser que ces formés n'avaient pas suivi de phase préparatoire à la formation (phase 0) ou n'avaient pas été dirigés vers les fiches d'autoformation propédeutiques mises à leur disposition (ou encore qu'ils ne les avaient pas consultées). Les classes en présentiel d'une formation hybride sont en mesure de corriger cette faiblesse, mais dans le cas d'une formation non hybride, il est indispensable d'insister sur la nécessité d'une phase préparatoire.

Que faire, d'autre part, devant la faible implication de certains formés dans la phase d'élaboration du produit final ? Dans une formation de ce type, comme dans toute entreprise collective, les degrés d'implication sont bien évidemment très disparates, certains formés s'impliquant « corps et âme » et d'autres, de façon sporadique. Ce sont ces derniers qui consacrent peu de temps à l'élaboration et à la rédaction du produit du GT. Or face à eux, le formateur se trouve désarmé. Que doit-il faire si l'un des participants n'exécute pas la tâche qui lui a été assignée par le plan de travail décidé de façon consensuelle ? Et de façon générale, comment le tuteur doit-il réagir si ce produit présente des insuffisances, notamment du point de vue de la réflexion, notamment didactique ? Rappelons que le guide du formateur fait de lui le garant de la qualité du produit final.

De plus, quelle doit être la réaction du formateur lorsque les formés ne suivent pas les avis qu'il leur donne en tant qu'expert en intercompréhension. Doit-il ou non corriger lui-même ce qu'il considère comme une erreur d'analyse ?<sup>7</sup> Le guide du formateur devrait ici préciser quelle doit être son attitude en tant qu'expert dans

---

<sup>7</sup> Cette situation s'est produite lors de la 2<sup>ème</sup> session au cours de laquelle j'ai été personnellement confronté au cas d'une apprenante qui avait proposé comme classe introductive à l'intercompréhension une liste de proverbes avec leur traduction. Outre le fait que ces types de figements ne constituent certainement pas la meilleure introduction à l'intercompréhension (leur intérêt reste assez limité), l'exercice proposé était difficilement défendable du point de vue de l'analyse contrastive (le formé associant des proverbes italiens à des expressions présentées à tort comme des proverbes français) autant que du point de vue didactique. J'ai fait part de mes réserves à plusieurs reprises et insisté pour que le formé procède au moins à une révision de la liste des proverbes choisis. Mais cet appel est resté vain.

un tel cas. De façon plus générale, il devrait spécifier jusqu'où ce formateur doit s'impliquer dans la réalisation du dossier. Doit-il rédiger des parties manquantes ? Attend-on de lui qu'il revoie la mise en page du produit ? Et plus que tout, est-il tenu de corriger l'ensemble du point de vue du fond ? Il va sans dire que cette tâche peut représenter un travail considérable et qu'elle dépasse de toute évidence les missions assignées au tuteur. Celui-ci doit-il alors laisser cette évaluation critique pour la phase suivante ? Sur ce point aussi, le guide du formateur doit prendre position.

## 6. Synthèse et perspectives

Les réflexions précédentes expliquent pourquoi les formateurs de Barcelone, tout en louant le caractère innovateur et la valeur du dispositif de formation, ont pu ressentir une certaine frustration à l'issue des deux sessions expérimentales. En effet, et c'est sans doute une des pierres d'achoppement de toute formation à distance, il a pu planer une incertitude quant au degré d'acquisition, par les formés les moins participatifs, de savoirs et de savoir-faire relevant du domaine de l'intercompréhension, à en juger par leurs interventions sur les forums et surtout dans la réalisation du dossier<sup>8</sup>. Indiquons d'erechef que le problème ne présente pas la même acuité dans le cas d'une formation hybride où des correctifs peuvent être apportés en présentiel.

C'est la raison pour laquelle il pourrait être envisagé d'élaborer, à l'usage des formés peu actifs, un questionnaire auto-évalué sur les fondamentaux de l'intercompréhension. Car nous l'avons dit, l'évaluation – et ses trois dimensions signalées plus haut – reste mal définie dans le guide de formation et le rôle spécifique que doit assumer le formateur n'y est pas élucidé. Lors des deux sessions expérimentales, un questionnaire-bilan a certes été proposé aux formés à la fin des deux sessions, mais ce questionnaire ne constitue qu'une évaluation par les participants de la pertinence de la formation et des fonctionnalités de la plate-forme. C'est pourquoi l'un des correctifs à apporter pourrait être la mise à disposition des apprenants les moins actifs d'un questionnaire de base portant sur l'intercompréhension. Proposé en début de formation, il pourrait être composé de questions ouvertes portant, par exemple, sur des définitions de notions clefs relatives à ce champs de la recherche, sur les principaux matériels didactiques disponibles et leurs caractéristiques, sur les stratégies de compréhension ou sur les bonnes pratiques des interactions plurilingues. Des réponses modèles pourraient être fournies en fin de formation, donnant lieu à une auto-évaluation par les apprenants de leurs acquisitions. Ceci nous garantirait

---

<sup>8</sup> Ce problème est moins crucial sur la plate-forme Galanet dans la mesure où la participation des utilisateurs aux différents forums de ce scénario est en soi formateur et ne dépend sans doute pas autant que sur Galapro du niveau de leur implication dans la constitution du dossier de presse final.

que les formés dont la participation s'est avérée trop faible pourront tirer un certain profit – bien que très limité par rapport à l'ambition du projet –, de la formation Galapro.

Les deux sessions expérimentales Galapro ont montré qu'au-delà du degré de satisfaction exprimé par les apprenants, certains aspects du rôle du formateur et de la formation proprement dite demandaient encore à être peaufinés – et il ne pouvait en être autrement pour un dispositif aussi novateur-. Certes, les écueils identifiés au cours de cette expérience s'expliquent en partie par les conditions particulières de la mise en œuvre de ces sessions. Mais les risques de « dérapage » existent, tout particulièrement dans une modalité de formation non hybride et non curricularisée. C'est pourquoi nous avons voulu fournir quelques pistes susceptibles de les neutraliser. Une révision du guide du formateur (incitant à une participation plus modérée de ce dernier et offrant une description plus claire de son implication dans l'élaboration du produit de formation, etc.), l'élaboration d'un guide du formé (indiquant ses droits et ses devoirs), une définition plus précise de l'étape évaluative, ou la mise à disposition d'un mini-questionnaire portant sur les fondamentaux de l'intercompréhension, telles sont quelques-unes des voies qui mériteraient, nous semble-t-il, d'être explorées.

Galapro est un projet ambitieux, novateur, un des rares du point de vue de la formation à l'intercompréhension mais, comme tout dispositif récemment mis en place, il nécessite une étape de rodage. Et pour améliorer une offre formative déjà très satisfaisante, il devra sans doute prendre davantage en compte les risques que comportent certaines modalités de sa mise en œuvre et explorer une partie des pistes proposées ici même.

## Références

- Degache, C. (2008). « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. ». In V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 293-316). Genève : Georg.
- De Lièvre, B. & Depover, C. & Acierno, M. (2006). « Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones. In M. Sidir ; G-L. Baron & E. Bruillard (eds.), *Premières Journées Communication et apprentissage en réseau* (Jocair 2006), Juillet 2006, 76-99. France : Amiens. Disponible sur <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm> (20/04/2010).
- Denis, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans les dispositifs de formation à distance ? ». In *Distances et savoirs 1*, Volume 1 (19-46).

# LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN UNA FORMACIÓN DE FORMADORES EN INTERCOMPRENSIÓN: LA RELACIÓN FORMADOR/FORMANDO

**Raquel HIDALGO DOWNING**

[rhidalgo@filol.ucm.es](mailto:rhidalgo@filol.ucm.es)

**Silvia CASTRO**

[silviacastro@hotmail.com](mailto:silviacastro@hotmail.com)

**María DOLORES RAMIRO**

[mariadolores.ramiro@gmail.com](mailto:mariadolores.ramiro@gmail.com)

*Universidad Complutense de Madrid*

## Resumen

En este artículo nos proponemos estudiar la interacción didáctica que se produce en una formación de formadores a la intercomprensión en lenguas románicas, examinado, por un lado los modos de participación de los que siguen la formación, y por otro, los roles de los distintos participantes en la misma. El interés de la formación de formadores radica en que la intercomprensión actúa como eje transversal de la formación, constituyendo tanto el medio como la finalidad de la misma. Pero además, la formación se caracteriza por la elevada interactividad e implicación de sus participantes; en concreto, la implicación de un elevado número de formadores hace de esta formación una experiencia de *enseñanza colectiva* o *team teaching*, en la que un número elevado de formadores actúa en los mismos tiempos con los mismos objetivos. Por ello, la flexibilidad e intercambiabilidad de los roles caracteriza esta formación a la intercomprensión, orientada a la *conversación reflexiva* entre profesionales con experiencia y en formación.

**Palabras clave:** interacción didáctica; intercomprensión; team teaching; conversación reflexiva; formador.

## 1. Introducción

En un momento en el que los enfoques y estudios sobre la intercomprensión<sup>1</sup> cumplen más de dos décadas, ésta se consolida como campo de estudio (Capucho et. Alii. 2007, Degache & Melo 2008, Jamet 2009a), al tiempo que aparecen nuevos retos metodológicos y didácticos. Tras una primera época de descubrimiento de la

---

<sup>1</sup> A partir de ahora, utilizaremos la abreviatura IC.

IC como capacidad, competencia y metodología de aprendizaje, los estudios se han centrado en el desarrollo de las destrezas receptivas lectoras (López Alonso & Séré 2001, Meissner et alii. 2004), así como de la práctica en interacciones plurilingües (Galanet, véase Degache & Masperi 2007, Araújo e Sá & Melo 2007, entre otros).

Como objeto de investigación, las interacciones plurilingües han despertado el interés de diversos estudiosos de la IC (Araújo e Sá & Melo 2007). Desde un punto de vista didáctico, se han tratado aspectos relacionados con los actos y organización del discurso (Séré 2003, 2006), y más recientemente, con la auto-evaluación reflexiva (Carrasco & Pishva 2009, Hidalgo Downing 2009).

Actualmente, el estudio de la IC explora, desde el punto de vista teórico-comparativo así como didáctico, su aplicación a la oralidad (Baque, Le Besnerais & Martin 2007, Jamet 2009b, Martin 2009); en el plano de la formación, el reto actual consiste en plantear la formación de los formadores (Araújo e Sá & Melo 2009b, 2009c).

Es en este último ámbito en el que se encuadra la investigación que se expone aquí. La formación de formadores constituye un paso más allá en la didáctica de la IC, puesto que ésta supone un esfuerzo por hacer explícita la metodología de la IC para su transmisión a los profesores y futuros formadores. Por tanto, supone un giro en al menos dos sentidos: el primero, de carácter político-educativo, puesto que la formación de profesores empuja la disciplina hacia su consolidación curricular y académica; y el segundo, desde el punto de vista discursivo-formativo, porque orienta la IC hacia la elaboración de un discurso sobre la formación o un discurso del profesor de lenguas (Araújo e Sá & Melo 2009b), así como a un enfoque reflexivo en la formación del profesor (Wallace 1991).

En este artículo, nos proponemos estudiar la interacción didáctica que se produce en una formación de formadores a la IC: el proyecto Galapro<sup>2</sup>. En concreto, el objetivo de nuestro análisis es estudiar la relación y los patrones de interacción que se establecen entre formador y formando a lo largo de una sesión Galapro.

Los datos analizados se han obtenido de las intervenciones de los foros de una sesión, que se desarrolló entre noviembre-enero 2009-2010. Los foros estudiados son los de las cuatro fases del recorrido didáctico, así como los de 3 grupos de trabajo<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> El proyecto GALAPRO, [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu), ofrece una formación plurilingüe en intercomprensión en lenguas románicas, dirigido a la formación de profesores. GALAPRO es un proyecto europeo "SOCRATES-LINGUA: Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie" (135470-LLP-1\_2007-1-PT-KA2-KA2M2MP, SOCRATES-LINGUA, 2008-2009), financiado por la Comisión Europea.

<sup>3</sup> Una sesión de la formación que se ofrece en la plataforma Galapro, se desarrolla a lo largo de unos tres meses, y se articula en un itinerario didáctico en cuatro fases: la Fase 1 (Fase preliminar), la Fase 2 (Nuestras preguntas y dilemas), la Fase 3 (informarse para formarse) y la Fase 4 (Evaluación y Balance). A partir de la Fase 3, los participantes se reagrupan en pequeños grupos de trabajo.



El tratamiento de los datos se aborda desde dos ángulos: (i) el análisis cuantitativo de la participación de formadores y formandos en las distintas fases y tareas de la formación, y (ii) el análisis cualitativo y empírico, realizado sobre el estudio de las interacciones, de los roles que ambos desempeñan en la formación.

El objetivo principal de la investigación es descubrir los mecanismos de funcionamiento de este tipo de formación que, por sus características específicas, se aleja de otras formas habituales de enseñanza-aprendizaje. Nuestra hipótesis inicial es que la formación Galapro constituye una forma de *enseñanza en equipo* en la que un número elevado de participantes – profesionales educativos, profesores en formación, estudiantes – se implica, colaborativa y conjuntamente, en un tipo de *formación reflexiva* sobre la IC; por ello, la participación y los roles de unos y otros irán encaminados al cumplimiento de ese objetivo común, más que a la expresión de unas funciones asignadas concretamente a cada tipo de participante.

## 2. La enseñanza de la IC: la formación de formadores

Como concepto, la IC plantea la posibilidad de comprender mensajes en lenguas distintas de forma simultánea, así como la de ser comprendido por otros; como práctica, se actualiza en la superposición de las lenguas que los usuarios emplean en la plataforma y se materializa, por tanto, en una interacción compuesta de interacciones plurilingües (Degache & Melo 2008).

En Galapro, la IC constituye a la vez el tema y el objetivo de la formación, así como el medio para alcanzarla (Araújo e Sá & Melo 2009b): en otras palabras, se habla de/sobre la IC y a través de la IC.

A partir de este eje transversal, pueden identificarse por tanto dos planos distintos, pero que se solapan y se producen de forma simultánea y en las mismas interacciones: (i) la IC como práctica y (ii) la IC como objeto de estudio.

Desde el punto de vista de la propuesta formativa, la plataforma Galapro plantea un recorrido pedagógico articulado en una sucesión de tareas, encadenadas y relacionadas entre sí, que culminan en la elaboración y confección de un producto final, que constituye un trabajo de iniciación a la investigación o una propuesta didáctica sobre la IC. Los participantes en la sesión, formadores (*fomateurs*) y formandos (*formés*) intervienen inicialmente en los foros generales (Fase 0 y Fase 1, en *Grupos Intitucionales*), para luego constituirse en Grupos de Trabajo (*Groupes de Travail*), produciéndose entonces en Galapro la alternancia en la interacción didáctica a nivel de Gran Grupo y de pequeños grupos. Visto así, los participantes han de realizar tareas distintas – desde la generación de ideas, la discusión, la planificación, hasta la toma de decisiones y la ejecución de un plan –, siguiendo

las distintas posibilidades de interacción (Gran Grupo, pequeño grupo, individual), por lo que la interacción didáctica en Galapro se revela como un proceso de notable complejidad. Más allá de la figura del *animador*, que aparece en otras plataformas también dedicadas a la IC como Galanet, y cuya función principal es la regulación de la interacción, el formador amplía sus funciones, tanto en el plano interaccional (gestión de un grupo) como en el discursivo-didáctico (tareas diversas), y todo ello en una dinámica de aprendizaje colaborativo, cuyo funcionamiento se sostiene en el acuerdo y la participación.

De acuerdo con el *Guide du formateur* (Andrade et. Alii 2009: 2-21), elaborado por algunos de los miembros del proyecto Galapro, el formador cumple una compleja serie de funciones que se encuadran en la metodología didáctica, gestión de las relaciones y manejo de las TIC. La Guía se propone por tanto como una orientación para aquellos formadores que sienten la necesidad de definir mejor sus funciones.

Desde el punto de vista de las herramientas tecnológicas utilizadas en la plataforma, el foro constituye una herramienta óptima para desarrollar determinadas tareas pedagógicas, como la generación de ideas y la discusión. En particular, el foro se muestra como un tipo de *conversación reflexiva*, que reúne dos características, la interactividad y la reflexividad. El carácter asíncrono de la interacción permite a los usuarios reflexionar sobre el contenido de los mensajes que han leído, así como preparar los argumentos, proponer textos o documentos, para contribuir a la discusión. Pero además, el foro exige la reacción y comentario, favoreciendo la discusión y la participación. Por todo ello, se revela como una herramienta de gran utilidad para la formación.

### **3. La interacción didáctica en una formación de formadores a la IC**

Según se ha descrito en el apartado anterior, la interacción didáctica en Galapro comprende un conjunto complejo de patrones y relaciones entre los dos tipos de participantes, formadores y formandos. En principio, los formadores son aquellos que guían u orientan a los aprendientes, y desarrollan por tanto funciones similares a las de un tutor o animador, más que a las del profesor; los formandos, por otro lado, son los que siguen la formación, los aprendientes. No obstante, cabe destacar que, fuera de la sesión Galapro, las condiciones de unos y otros son diversas, en el sentido de que una parte importante de formandos está formada por profesores experimentados y/o en formación (como también estudiantes de doctorado). Por tanto, y como se ha señalado ya, esta característica se traduce en que el discurso que emerge de la interacción en Galapro es un discurso “profesional” y de “iniciación a la investigación”, más que un discurso didáctico clásico, en el que los roles se distinguen bien y son complementarios.

En este tipo de enseñanza, el factor central se encuentra en la participación. Por ello, este estudio comprende el análisis cuantitativo de la participación de formadores y formandos en la sesión Galapro de noviembre 2009–enero 2010, así como el análisis cualitativo de las funciones desempeñadas por los participantes de acuerdo con la observación de sus intervenciones en los foros. A continuación, examinaremos en qué modo es determinante la participación de unos y otros en la formación.

### 3.1. Estudio de la participación: análisis de los resultados y discusión

El estudio de la participación se refiere al número de mensajes depositados en los foros por los formadores y los formandos a lo largo de la sesión; se trata, por tanto, de un estudio de carácter cuantitativo, en el que se examina la proporción de participación de unos y otros.

Los resultados del cómputo de los mensajes en los foros de la primera sesión Galapro reflejan la participación de 73 usuarios, de los cuales 19 son formadores y 54 formandos (Tabla 1). Estos participantes han dejado un total de 1263 mensajes, de los cuales 665 pertenecen a formandos y 598 a formadores.

Una primera observación que se extrae de este cómputo general es que una formación en línea como Galapro constituye una formación de gran complejidad y que reúne a un número elevado de participantes; se trata de una formación que se caracteriza principalmente por la *interactividad*: es decir, donde el aprendizaje procede a través de la interacción. La interactividad es aún mayor si se tiene en cuenta que este estudio se ha centrado únicamente en el estudio de los foros, mientras que a lo largo de la formación se dan también interacciones por chat y por correo electrónico. En cualquiera de los casos, el rasgo más característico de este tipo de formación es sin duda la función central de la interacción – y por tanto de la participación –, que constituye el eje vertebrador del aprendizaje y de la construcción del conocimiento.

	Participantes		Mensajes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Formadores</b>	19	26	598	47,3
<b>Formandos</b>	54	74	665	52,7
<b>TOTAL</b>	73	100	1263	100

Tabla 1. Participación de formadores y formandos en la sesión Galapro nov 2009 – ene 2010.

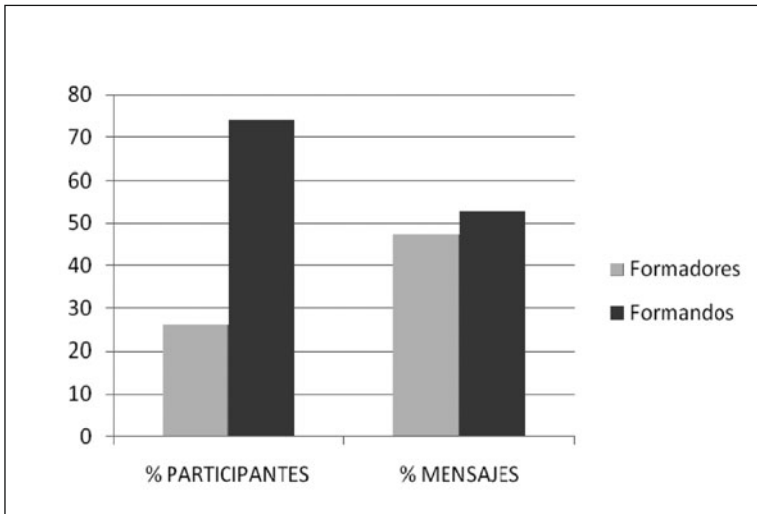


Imagen 1. Porcentajes de la participación total en la sesión Galapro Nov 2009 - Ene 2010.

Una segunda observación es que el cómputo general de la sesión refleja una interacción didáctica bastante equilibrada entre formadores y formandos, que se sitúa en un 47% para los formadores y un 52% para los formandos (Tabla 1 e Imagen 1).

Este equilibrio se mantiene de forma muy estable a lo largo de toda la formación: así pues, en la Fase 1 se da una participación en número de mensajes del 43% de los formadores frente al 56,8% de los formandos; un 43% asimismo en la Fase 2, frente a un 56% de los mensajes de los formadores. En la Fase 4 encontramos una distribución similar: 51% de mensajes de formadores frente al 49% de formandos.

La estabilidad de la participación refleja un funcionamiento sistemático de la interacción, que se mantiene a lo largo de la sesión, como eje vertebrador e hilo conductor de la formación. La equilibrada distribución de participación sugiere asimismo que se produce una comunicación constante y fluida, en forma de flujo de información continuo a lo largo de toda la formación.

Resulta interesante destacar que, aún tratándose de una participación equilibrada, el número de formandos triplica, por lo que la ratio formador/formando es de 1/3. En este sentido, también, los formadores asumen que deben enviar un número mayor de mensajes, que deben participar más en la interacción. El elevado número de mensajes de los formadores revela que éstos asumen la participación e implicación, en sí misma, como una de sus funciones principales, como una forma de atención personalizada y continua al formando.

### 3.1.1. Estudio de la Participación en las Fases del recorrido didáctico

En el cómputo de participación por Fases, se mantiene un índice de participación bien distribuido entre formadores y formandos, salvo en el caso de la Fase 0 (Tabla 2), en la que las intervenciones de los formadores cuatriplican las de los formandos, con un 81,7% de mensajes enviados por formadores frente a un 18% de mensajes de formandos.

Esta fase es la única donde se produce una participación tan descompensada, con un número de intervenciones de formadores muy superior, tanto como para dominar la interacción por completo. Los factores que han influido en este patrón de interacción son los siguientes: (i) la apertura o inicio de la interacción, que corre a cargo de los formadores y coordinadores de la sesión, quienes de alguna manera invitan a participar a los otros y abren la sesión a través de una larga secuencia de saludos y fórmulas de bienvenida y apertura; (ii) las dificultades técnicas debidas al soporte informático, que se producen en los primeros momentos de contacto y que deben discutir y resolver los formadores y coordinadores; (iii) la familiaridad de los formadores con el medio (han participado en sesiones similares antes, o bien de Galapro o de Galanet) frente a la falta de experiencia de algunos formandos; (iv) la adaptación de los formandos al medio (entrar en la plataforma, familiarizarse con las herramientas básicas etc.).

Si bien en cifras alejadas y menos pronunciadas, la Fase 4 y última (Tabla 5) cuenta también con una participación ligeramente superior de los formadores: un 51% de los mensajes frente al 49% de los formandos. La Fase 4 constituye el final de la formación y, por tanto, el cierre de la sesión y, en este sentido, ocupa una posición simétrica a la Fase 1, de apertura de la interacción. Desde el punto de vista de la organización interaccional, la Fase 4 constituye el cierre de la misma; por ello, se produce también un número más elevado de intervenciones de los formadores, quienes asumen de una manera más clara la conclusión y el cierre de la interacción.

En las fases intermedias (Fase 1 y Fase 2), de carácter temático, se mantienen las cifras de participación generales observadas en otras fases (Tabla 3 y Tabla 4). De nuevo, se interpreta el dato como indicador del carácter fundamentalmente interactivo de la formación, así como de la elevada implicación de todos los participantes en la sesión.

La comparación entre la participación en las cuatro fases puede verse en la Tabla 6 y en la Imagen 2.

Fase 0	Participantes		Mensajes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Formadores</b>	19	26	49	81,7
<b>Formandos</b>	54	74	11	18,3
<b>TOTAL</b>	73	100	60	100

Tabla 2. Participación de formadores y formandos en la Fase 0.

Fase 1	Participantes		Mensajes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Formadores</b>	19	26	144	43,2
<b>Formandos</b>	54	74	189	56,8
<b>TOTAL</b>	73	100	333	100

Tabla 3. Participación de formadores y formandos en la Fase 1.

Fase 2	Participantes		Mensajes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Formadores</b>	19	26	7	43,75
<b>Formandos</b>	54	74	9	56,25
<b>TOTAL</b>	73	100	16	100

Tabla 4. Participación de formadores y formandos en la Fase 2.

Fase 4	Participantes		Mensajes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Formadores</b>	19	26	47	51
<b>Formandos</b>	54	74	45	49
<b>TOTAL</b>	73	100	92	100

Tabla 5. Participación de formadores y formandos en la Fase 4 (foro “Les produits des GT”<sup>4</sup>).

<sup>4</sup> En los foros de la Fase 3 y Fase 4 no se dejó ningún mensaje. La Fase 3 se desarrolla a través de los Grupos de Trabajo (ver apartado siguiente) y la Fase 4 se lleva a cabo en el foro denominado “Les produits des GT”.

	Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3 <sup>5</sup>	Fase 4
<b>Formadores</b>	81,7%	43,2%	43,75%	—	51%
<b>Formandos</b>	18,3%	56,8%	56,25%	—	49%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	—	100%

Tabla 6. Comparativa de la participación de formadores y formandos en las distintas fases de la sesión Galapro noviembre 2009-enero 2010.

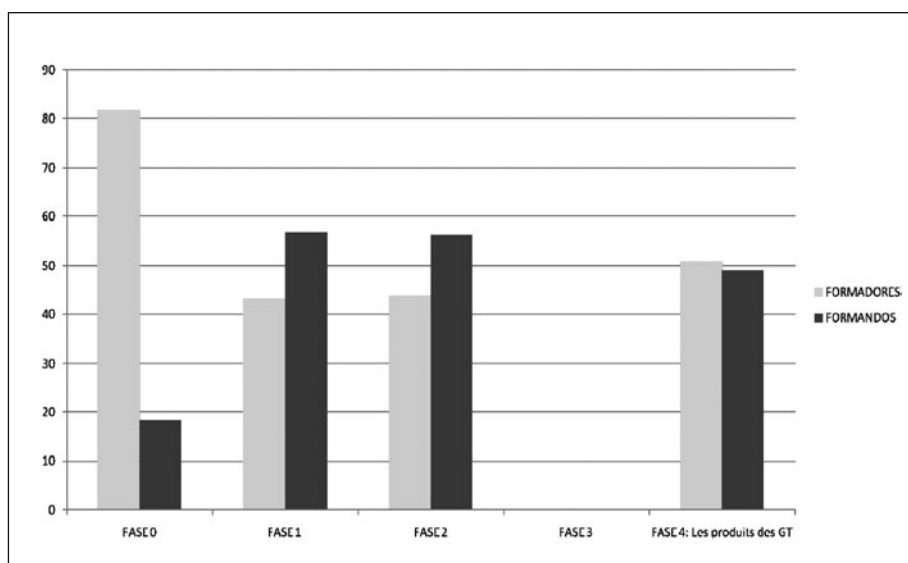


Imagen 2. Comparativa de la participación de formadores y formandos en la distintas fases de la sesión.

### 3.1.2. Estudio de participación en Grupos de Trabajo

En cuanto a los GTs, el dato más destacable es, precisamente, la proporción similar de mensajes entre formandos y formadores en todos los grupos. No obstante, en los Foros de los GTs la ratio entre formador y formando se modifica, puesto que se dan 2 formadores en cada GT, mientras que el número de formandos oscila entre 8-11. Por tanto, se obtiene una ratio de 1 formador por cada 4 formandos. En este sentido, la distribución 50-50% en número de mensajes sugiere que los formadores de cada grupo envían un número mayor que los formandos, y por tanto asumen

<sup>5</sup> Las interacciones de esta fase no se publican.

que la participación misma constituye una de sus funciones principales, pues refleja la función reguladora de toda la interacción – gestionar la interacción, responder, proporcionar feedback, animar la discusión, etc..

GT	Participantes		Mensajes	
	Nº (media)	% (media)	Nº (media)	% (media)
<b>Formadores</b>	2	21,3%	56	43,9%
<b>Formandos</b>	9	78,7%	75	56,1%
<b>TOTAL</b>	11	100%	131	100%

Tabla 7. Participación de formadores y formandos en los GT analizados.

### 3.2. Roles de formadores y formandos en la interacción

Como hemos visto, en una formación en línea como la que se examina en este artículo, la interacción y los roles didácticos no se corresponden con los de la clase habitual. En primer lugar, la interactividad del discurso es característica de los programas de educación en línea, al igual que la coexistencia de elementos interactivos y reflexivos, que se combinan particularmente bien en la herramienta del foro (Lamy & Goodfellow 1999, Mondada 1999, Lapadat 2002, Kol & Scholnik 2008). También está estudiado el cambio de roles que se produce en una formación de este tipo, donde algunas funciones típicas del profesor pasan a un segundo plano (la transmisión de conocimiento, por ejemplo) en favor de una co-construcción del conocimiento (Seré 2003), mientras que se mantienen, e incluso se potencian, sus funciones organizadoras y reguladoras (Warschauer 1998, Kohonen 1992, Sére 2006). Por otro lado, la interacción que se observa aquí difiere de otros tipos de programas en dos aspectos: en primer lugar, en la multifuncionalidad de la IC, que actúa como eje transversal que guía las interacciones tanto como objeto y finalidad (tema del discurso) que como medio (a través de la práctica de la misma); por otro, en la presencia de un número elevado de participantes, tanto de formandos como de formadores. En este caso nos encontramos, por tanto, ante una experiencia de *team teaching* (Nunan 1992: 6) en la que no sólo el aprendiente está sujeto a una dinámica de trabajo colaborativo, sino también los propios formadores, que deben actuar en equipo. Estos trabajan de forma conjunta en algunas fases del recorrido didáctico (Fase 0 y Fase 1): se trata de un tipo de enseñanza particular en la que muchos profesores enseñan a muchos aprendientes. Esta forma de *enseñanza en equipo* (ibidem) viene favorecido, obviamente, por el soporte informático. La enseñanza virtual permite la participación simultánea de varios formadores sin que existan interferencias entre



unos y otros, puesto que todos trabajan siguiendo los mismos objetivos. En este caso, los profesores (i) siguen los mismos objetivos, pero también (ii) los mismos tiempos, y (iii) constituyen un equipo (gran equipo y pequeños equipos).

### 3.2.1. Roles de los formadores: modalidad de interacción en los foros

Como se ha explicado en apartados anteriores, la formación que se ofrece en Galapro difiere de otras propuestas formativas en el hecho de que se cuenta con un número elevado de formadores (19), y que éstos trabajan de forma simultánea y conjunta. Puesto que se trata de una formación en línea, su participación es particularmente importante. En una herramienta como el Foro, sin embargo, el sistema de turnos no está asignado previamente, sino que funciona por auto-selección. Los formadores depositan mensajes cuando lo desean, pero también así lo hacen los formandos, de modo que no existe una pre-asignación de turnos como en otros tipos de enseñanza (por ejemplo, enseñanza presencial).

En los foros iniciales y de presentación (la Fase 0), como hemos visto, existe una clara mayoría de intervenciones de los formadores. Esto se explica porque la Fase 0 constituye la apertura de la interacción, el inicio de la formación misma. Por tanto, funciona como una apertura y son los formadores o coordinadores los que se encargan de gestionar la interacción a nivel general. En esta fase los actos más habituales son los saludos, las bienvenidas como también las preguntas y respuestas sobre problemas técnicos o de acceso y uso de la plataforma:

- (1) *Ceci est la première discussion du premier forum de notre deuxième session expérimentale. Essayez-le pour nous dire ce que vous faites pour la phase préliminaire. Un des travaux de cette phase sera de prendre connaissance des outils de cette plate-forme.*
- (2) *Bonjour à tous, à Cassino nous sommes tous prêts à démarrer la deuxième session. Rendez-vous à très bientôt dans les groupes de travail.*

Puesto que la participación es libre, también pueden presentarse los formandos, si bien en esta fase no hay muchas de sus intervenciones, y sólo una persona declara explícitamente su rol de formadora:

- (3) *Olá a todos! Sou Formador1<sup>6</sup>, formadora da equipa de Aveiro. Estou a tentar familiarizar-me com a plataforma, já que é a primeira vez!*

---

<sup>6</sup> Utilizaremos las denominaciones Formador 1, Formador 2, Participante 1, Participante 2 etc. en lugar de los nombres reales de los participantes en la sesión, para proteger su identidad, cuando éstos aparezcan citados en los enunciados.

También constituye la fase de iniciación de las tareas de familiarización con la IC como objeto de estudio y como medio de la comunicación, con lo que se alterna con la negociación del sentido de los propios mensajes del foro:

- (4) *Começamos bem o dia, com nossa plataforma em funcionamento. Enquanto aguardávamos, solicitei aos formandos que visitassem o site do lingalog com as informações sobre Galapro, que fossem refletindo sobre alguns itens que comporão o Dossier de Formation e que testassem sua (inter) compreensão a partir do texto da gripeA, que me foi enviado pela Participante1. Bom trabalho a todos!!!*
- (5) *Bună ziua! Întrucât persoanele în curs de formare nu pot avea încă acces la un nume de utilizator și o parolă, le-am propus fișa pe care o atașez mai jos, ca un pas pregătitor pentru completarea profilurilor. Bună ziua, Participante2  
Qué bé trobar-te de nou, encara que sigui virtualment*
- (6) *Crec que entenc el teu missatge. tot i així, ha sigut una mica difícil. I, per tu, qué tal, el català? Estaria bé que ens ajudis al principi, començant per escollir una majoria de paraules panromániques. Crec que amb tu, tots nosaltres farem uns progressos de gegant en romanès. Estic impacienta. Moltes gràcies per endavant*

Así pues, la interlocutora del mensaje (6) responde, reproduciéndolo, un mensaje anterior en rumano, al que reacciona específicamente. Y añade su aportación temática en catalán, haciendo alusión a lo que ha comprendido del mensaje rumano y sugiere estrategias para mejorar la intercomprensión.

También es función habitual de los formadores iniciar la fase Galapro siguiente e iniciar los temas. Ello se pone de manifiesto en el hecho que son los formadores quienes inician los temas y efectúan las transiciones entre unos y otros:

- (7) *A intercompreensão é um conceito vasto... Quais são as suas raízes? Até onde vai? Até onde poderá ir?*
- (8) *Que atividades propor para iniciantes em IC de forma a motivá-los e tranquilizá-los que a IC não é um monstro?*
- (9) *La emoción es blanca. El pánico es negro. La tristeza es gris. La pasión es roja. El optimismo es verde. La belleza es azul. Los celos son amarillos. El amor es rosado. La curiosidad es anaranjada. El empeño es morado. El atrevimiento es marrón. El interés es beis. El baile es de color turquesa. ¿Y la IC? ¿qué color atribuirle? ¿por qué?*

En el plano discursivo y didáctico, se despliegan numerosos actos por parte de formadores, encaminados en general a la articulación de los contenidos generados por los temas propuestos, así como a la inclusión de determinados documentos que

sirven de inicio y apoyo documental para la elaboración de los productos finales. Los formadores, en las fases temáticas de la formación, se encargan de proponer tareas y temas:

- (10) *Atasez un document care contine o lista de “falsi amici” intre limbile engleza si franceza.*
- (11) *Per i cahier de réflexion, vi propongo di riempirli quando avete tempo e di depositarlo in nos documents del GT oppure inviarmelo.*

No obstante, y puesto que se trata de una formación en línea, se enfatiza el tono cooperativo y la asignación de tareas se expresa a través de la sugerencia, asegurando que es preciso alcanzar el acuerdo y que no se trata en ningún caso de una orden:

- (12) *Cerco di dare un contributo: Propongo che, se siamo d'accordo sui due gruppi, per sceglierne uno è sufficiente partecipare al forum corrispondente.*
- (13) *Ou bien je peux proposer un autre travail: demander aux formés d'identifier dans un petit texte les mots anglais d'origine française.*

Puesto que el foro constituye una interacción dinámica, en la que los distintos intervinientes contribuyen a la discusión y con frecuencia incorporan textos, documentos y además aportan su opinión, los formadores se encargan de encauzar la discusión y uno de los actos característicos que se encuentran es el de ofrecer una síntesis de lo dicho hasta el momento, o bien del punto en el que se encuentra la discusión, o de las decisiones tomadas en el chat:

- (14) *Vorrei riassumere le differenti idee che sono venute fuori (issues) dal dibattito, riprendo dal forum e a volte sintetizzo e traduco in italiano.*
- (15) *Ecco la sintesi della chat di ieri sera.*

En el plano social, tanto los formadores como los formandos son responsables de la fluidez de la relación y la interacción. En este sentido, las funciones observadas reflejan, en general, una relación fluida y cortés, de tono informal y afectivo, incluso afectuoso (téngase en cuenta que muchos de los participantes se conocen previamente antes de la participación en la plataforma). En general, de hecho, el tono de las contribuciones se orienta sin duda a la expresión de la informalidad y la familiaridad. No se advierten formas de autoridad, jerarquía o distancia social; estos rasgos de estilo están en consonancia con las características que estudios previos atribuyen al impacto del medio informático, que tiende a la familiaridad y la cortesía, así como a las estrategias para evitar el enfrentamiento e incluso eludir formas más asertivas y dialécticas de discusión (De Carlo & Carpi 2009). Por otro lado, a la hora de lograr la fluidez en la interacción didáctica tiene una responsabilidad especial el formador, puesto que su estilo de interacción incide, positiva o negativamente, en la

atmósfera de trabajo, la motivación y por tanto la participación de los inscritos en la sesión. Por ello, se encuentran con frecuencia intervenciones de formadores que tienen como objetivo elogiar (16) y felicitar al grupo por el trabajo realizado (17), así como animar a una persona o al grupo (18):

(16) ¡Muy buen trabajo *Formando2* y *Formando3*!, seguid así.  
¡Perfecto, *Formando4*!

(17) Me parece muy buena idea, *Formando2*.

(18) La verdad es que os quiero felicitar a todas por vuestro trabajo.

El elogio nos remite a una de las funciones clásicas del profesor, y en particular del profesor de lenguas; en este caso se potencia el estilo más afectivo, lo que conduce a actos similares pero no tan específico del profesor, como el agradecimiento:

(19)  
¡Muchas gracias a todas las participantes del chat!  
Y gracias por las anotaciones, *Participante2*  
Muchas gracias *Participante3*

La mayor familiaridad de la interacción, la difuminación de roles y la ausencia de marcas explícitas de autoridad y jerarquía favorecen la expresión de actos de carácter afectivo y familiar, como la disculpa:

(20)  
Lamentablemente yo no podré asistir  
Siento no haberlo sabido transmitir.

De acuerdo con los ejemplos vistos, los formadores realizan funciones que tienen que ver con la organización del trabajo, la gestión del grupo, la planificación del mismo, así como con tareas de procesamiento de la información, por ejemplo a través de síntesis y conclusiones. De este modo los formadores garantizan que exista una progresión adecuada en la interacción, que las tareas se ejecuten y se pueda continuar al paso siguiente. Asimismo, los formadores velan por la fluidez en la interacción, a través de la instauración de un estilo participativo-afectivo.

### 3.2.2. Roles de los formandos: modalidad de interacción en los foros

Como se ha visto en la discusión de los resultados del estudio cuantitativo, la participación de los formandos conforma un porcentaje muy importante en la formación, y se mantiene estable a lo largo de toda la sesión. En el recorrido didáctico que se propone en la plataforma, las tareas que los formandos han de desarrollar

varían, desde las exclusivamente interactivas y de contacto de la fase inicial, a las propiamente de trabajo de las fases posteriores.

En esa apertura inicial, los formandos intervienen en menor medida que los formadores; aunque no hay ningún impedimento para su participación, que funciona por auto-selección, pero quizá no sienten que la apertura constituye necesariamente una de sus funciones. No obstante, algunos se sirven de ese foro inicial para presentarse, presentar sus dudas, y hacerse partícipe de ese “equipo de profesores” que constituye Galapro:

(21) *Olá a todos, estou muuuito feliz de poder embarcar nesta viagem com um grupo tão especial! Desejo um ótimo trabalho a todos aproveitando para parabenizar toda a equipe de “galaprofes” que estão à frente desta nau.*

Puesto que la intervención es libre, también los formandos pueden iniciar un tema de discusión, así como proponer tareas y textos. Si bien es ésta una tarea típica de los formadores en las formaciones más tradicionales, en Galapro los formandos ofrecen sus propuestas también para iniciar temas. Tanto es así, que por el enunciado en sí – con frecuencia una pregunta o cascada de preguntas – no podemos saber si el iniciador temático ha sido un formando o un formador, puesto que la forma de expresarlo es la misma:

(22) *Sujet de discussão: ¿Qué se enseña cuando se enseña IC? ¿Saberes sobre las lenguas? ¿Saber hacer con las lenguas? ¿En qué proporción?*

A medida que avanza la sesión, los formandos se incorporan a los foros; en las fases temáticas, contribuyen a la discusión de los temas y del proceso de *compartir la información* (*knowledge sharing*, Kol & Scholnik 2008: 51) expresando su opinión, el acuerdo o desacuerdo con lo que se ha dicho en intervenciones anteriores y proponiendo textos o documentos relacionados con el tema de estudio:

(23) *Gostei muito deste tema. Na verdade, todos falamos em intercompreensão, mas importa saber quando surgiu o termo, o conceito, o significado de intercompreensão.*

(24) *Seria importante aqui estudar como nasceu o conceito e como se desenvolveu, não?*

En el proceso colaborativo de co-construcción del conocimiento, hemos visto que los formadores no emplean las órdenes para asignar y subdividir las tareas entre los miembros del grupo, sino que se sirven de la sugerencia. Así pues, los formadores reaccionan igualmente mediante la sugerencia y la expresión del punto de vista personal, para negociar y llegar a un acuerdo conjunto sobre la ejecución de las tareas:

(25) *Sugestão: não seria mais fácil marcar o encontro no chat para um dia à noite?*

(26) *Parece-me que o mais importante agora é adiantar o trabalho do GT e depois proceder às reflexões.*

Así pues, tanto formadores como formandos desempeñan funciones que requieren su profunda implicación en la formación. Es frecuente que las funciones se compartan; es decir, no son exclusivas de formadores y formandos, sino que existe una intercambiabilidad de roles continua y fluida, de modo que los formandos pueden realizar casi todas las funciones de los formadores, y de hecho lo hacen. Asimismo, los formadores realizan las mismas tareas que los formandos, por lo que el formador es también un miembro más del equipo.

En el plano social, el estilo de los formandos se ajusta a la familiaridad del soporte informático, dándose formas de la denominada cortesía positiva (Brown y Levinson 1987), como la atención a los intereses del otro o la expresión de interés y empatía:

(27) *Je trouve très intéressantes vos questions, Participante4*  
*Muy interesante, Participante5*

Quizá más sorprendente resulte la expresión de alabanza entre formandos y de los formandos hacia los formadores, y que puede entenderse, de nuevo, como la expresión de una relación horizontal y no jerárquica que sienten los formandos al participar en la sesión:

(28)  
*Bravo à celles qui l'ont initié!*  
*Bravo! pour la partie théorique*

Frente a los formadores, que apenas practicaban la disculpa, ésta es muy frecuente entre los formandos, lo que denota en este caso un rasgo de los formandos: el sentimiento de haber incumplido una obligación. En el caso de esta formación, la escasa participación o falta de la misma genera sin duda ese sentimiento.

(29)  
*Scusate se entro solo ora nel forum del nostro gruppo ma ho avuto molti impegni di lavoro in queste settimane.*  
*Mi scuso per il ritardo ...*  
*Je voudrais juste m'excuser parce que je n'étais pas là.*  
*Je suis désolée, j'ai été beaucoup absente.*

En los foros de Galapro, se desarrolla un patrón interactivo colaborativo, más que jerárquico: se crea una dinámica de trabajo en grupo, tanto entre los formadores como

entre los formandos. Las formas de cortesía reflejan una relación de familiaridad, se conozcan o no previamente los integrantes del grupo, y se interpreta por tanto como las marcas discursivas de un tipo de interacción en la que las funciones o roles didácticos no se perciben en clave jerárquica.

También cabe destacar, como han apuntado otros estudios sobre las interacciones virtuales, el predominio del interés colectivo sobre el individual (Herring 2004), rasgo que quizá se extienda al estilo mismo de la interacción, caracterizado por el uso de estrategias comunes en todos los participantes.

## 5. Conclusiones

La interacción didáctica que se produce en la formación de formadores a la IC se caracteriza por la elevada interactividad e implicación de sus participantes. Los resultados del estudio cuantitativo muestran que en la sesión analizada se ha producido una distribución equilibrada de participación de formadores y formandos, sugiriendo que los patrones de interacción concuerdan con la propuesta formativa. Por otro lado, la proporción elevada de mensajes de formadores en las fases de trabajo de carácter claramente regulador (Fase preliminar) y algunas temáticas (Fase 1) indica que los formadores desempeñan un papel de organización global del trabajo y de las tareas, que realizan de forma colectiva, en una experiencia única de enseñanza colectiva (team teaching) en la que un número elevado de formadores actúa en los mismos tiempos con los mismos objetivos, dirigiéndose tanto al gran grupo como a los pequeños grupos.

En el análisis cualitativo y empírico de los roles en las intervenciones en los foros, hemos encontrado que las funciones de los formadores, pero también de los formandos, se han ampliado considerablemente con respecto a propuestas formativas anteriores (por ejemplo, la figura del *animador* de Galanet). Los formadores regulan la interacción y velan por la progresión temática, mientras que los formandos proponen y llevan a cabo las tareas, no sin antes argumentar y discutir los contenidos y los procedimientos. No obstante, la flexibilidad e intercambiabilidad de los roles caracteriza esta forma de enseñanza colectiva, orientada más a la *conversación reflexiva* entre profesionales con experiencia y en formación, así como a lo colectivo más que a lo individual.

## **Bibliografia** (*links* consultados el 29/04/2010)

- Araújo e Sá, M. H.; Andrade, A.I.; Pinho, A.S.; Santos, L. & De Carlo, M. (2009). *Guia do formador Galapro*. [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2007). Online plurilingual interaction in the development of language interaction. In *Language Awareness*, 16/1 (7-20).
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009a). La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré & C.Vela (coords). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (117-149).
- Araújo e Sá, H. & Melo-Pfeifer, S. (2009b). « L'intercompréhension dans les discours des professeurs de langues ». In *Actes du Colloque Acedle 2009, Les langues tout au long de la vie* (22-29).
- Araújo e Sá, M.H.; Hidalgo Downing, R.; Melo-Pfeifer, S.; Seré, A. & Vela Delfa, C. (coords) (2009c). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baqué, L. ; Le Besnerais, M. & Martin, E. (2007). « Le traitement de la compréhension orale sur Galanet ». In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (377-392).
- Carrasco Perea, E. & Pishva, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. In M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré & C.Vela (coords). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (263-275).
- Capucho, F., Alves, A., Degache, C. & Tost, M. (Orgs) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- De Carlo, M. & Carpi, E. (2009). L'impatto del mezzo informativo nella costruzione delle strategie di gestione dei conflitti. In M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré & C.Vela (coords). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (151-165).



- Degache, C. & Masperi, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension. In P. Lambert et. Al. (eds) *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. Eds.. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. L'Harmattan. [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, Dossier: L'intercompréhension, 1 (7-14).
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S. Barab, R. Kling, & J.H. Gray, J. H. (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge University Press: New York(338-376).
- Hidalgo Downing, R. (2009). Actividades formativas para la auto-evaluación en un programa de aprendizaje plurilingüe en línea. In M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré & C.Vela (coords). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (275-287).
- Jamet, M.C. (2009a). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Autour de la définition* 6, 0. [http://publiforum.farum.it/ezine\\_articles.php?id=144](http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144).
- Jamet, M.C. (ed) (2009b). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Le Bricole.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan, (ed). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (14-39).
- Kol, S. & Schcolnik, M. (2008). Asynchronous Forums in EAP: Assessment Issues. In *Language, Learning and Technology*, 12/2 (49-70).
- Lamy, M.N. & Goodfellow, R. (1999). Reflective conversation in the virtual language classroom. In *Language, Learning and Technology*, 2/2 (43-61). Consultado el 1/03/2010. <http://ilt.msu.edu/vol2num2/article2/index.html>.
- Lapadat, J.C. (2002). Written interaction: A key component in online learning. *JCMC*, 7(4). <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue4/lapadat.html>.
- López Alonso, C. & Séré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Romanistik, Beiheft 6, Hamburgo, Buske.
- Martin, E. (2009). « Une nouvelle approche des modules de compréhension gala ». In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, H. (Ed.),

*A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.*  
Aveiro: Oficina Digital (241-253).

- Meissner, F.J et al. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ.* Shaker Verlag, Aachen, Allemagne, Editions Euro-Com.
- Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion: une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. In *ALSIC*, 2/1 (3-25). [www.alsic.org](http://www.alsic.org).
- Nunan, D. (1992). (ed). *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge: University Press.
- Séré, A. (2003). Connaissances et interactions à la carte. In *Lidil*, 28 (47-58). <http://lidil.revues.org/index1653.html>.
- Séré, A. (2006). La explicación en el discurso didáctico en la clase de L.E. In M.Casado Velarde et. Alii (coords.) *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional.* Volumen I. Madrid: Arco Libro (1151-1163).
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1998). Interaction, negotiation and computer-mediated learning. In V.Darleguy, A.Ding & M.Stevenson (eds). *Educational technology in language learning: Theoretical considerations and practical applications.* <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>.

# GALANET ET GALAPRO À L'UNIVERSITÉ : COMMENT AIDER L'INDIVIDU EN FORMATION À GARDER LA MOTIVATION ET S'IMPLIQUER DANS SON APPRENTISSAGE DE FAÇON RESPONSABLE ET AUTONOME?

**Selma Alas Martins**

[selmalas@ig.com.br](mailto:selmalas@ig.com.br)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

## Résumé

Dans le cadre de l'apprentissage à distance l'apprenant voit sa responsabilité augmenter et chaque étape peut faire problème soit de motivation, soit d'un blocage spécifique. Dans cette étude nous cherchons à aborder ces questions par le biais de l'analyse de deux plateformes collaboratives et plurilingues - Galanet et Galapro - toutes les deux centrées sur l'intercompréhension.

**Mots clés:** apprentissage à distance ; responsabilité et motivation ; Galanet et Galapro.

## Introduction

Le changement de paradigme éducationnel introduit par la révolution technologique avec l'arrivée de l'internet et de l'informatique est incontestable. L'option de scénarios d'enseignement-apprentissage est tellement variée qu'il est difficile, actuellement, de suivre son évolution, alors qu'elle était inimaginable auparavant.

Ce nouveau modèle éducationnel exige un changement (voire une rupture) de conception de ce qu'est enseigner et apprendre à l'université. Outre la mission d'aider l'apprenant à penser, décider, agir pour soi-même, l'université a aussi, aujourd'hui, un engagement vis-à-vis de ce nouveau modèle formatif. Face à la diversification de chemins elle doit aider les apprenants à développer des dynamiques qui puissent contribuer à leur autonomie face à des méthodes de travail (autonomie stratégique) soit par la prise en compte de leur propre fonctionnement cognitif (autonomie intellectuelle).

Quand il s'agit d'un cours de formation de professeurs de langue étrangère il existe tout un support technologique mis à la disposition de professeurs et apprenants pour atteindre ces objectifs et il appartient à l'université de se lancer dans des projets qui encouragent les apprenants à se servir des nouvelles technologies pour l'apprentissage de langues, moyennant une formation dirigée vers la connaissance de leur utilisation, facilités et avantages, afin que les futurs professeurs puissent se servir de ce savoir-faire lors de leur pratique professionnelle.

Un grand nombre d'outils se présente de nos jours comme possibilité d'une formation hybride ( partie distancielle et d'une autre présenteielle) ou à distance, où l'apprentissage est médiatisé par une plateforme ou un site internet. Dans une situation d'apprentissage hybride, les apprenants ont la possibilité de rencontrer régulièrement le professeur (tuteur ou responsable de la formation) et les autres apprenants, occasion de se faire prendre en charge et discuter sur des problèmes concernant la gestion de leur apprentissage. Dans le cadre de l'apprentissage à distance toute communication est faite en ligne et les résolutions de problèmes concernant l'apprentissage aussi, exigeant de l'apprenant un nouveau positionnement et un grand engagement dans son apprentissage.

Dans ce nouveau modèle de formation l'apprenant voit sa responsabilité augmenter et chaque pas peut faire problème soit de motivation, soit d'un blocage spécifique. Dans ces conditions il est nécessaire d'accorder une spéciale attention à la mise en œuvre de moyens permettant d'entretenir sa motivation et d'apporter des soutiens variés pour la concrétisation de son activité d'apprentissage.

Quand il s'agit de faire le rapport entre la réussite d'une formation à distance et l'entretien de la motivation, quelques questions nous interpellent:

- comment faire en sorte que l'apprenant ou formé s'engage dans son apprentissage, tout en gardant la motivation face au grand nombre de responsabilités qui lui sont attribuées dans une formation prioritairement à distance ?
- qu'est-ce que Galanet et Galapro proposent à l'individu en formation, pour l'aider à gérer les différents niveaux de responsabilité? Que peut-on améliorer?
- quels rôles jouent les professeurs ou formateurs (qui aident la formation) et les apprenants ou formés (qui suivent la formation) ?

Au sujet de la motivation, notre hypothèse est que tout d'abord il faut donner du sens à l'action d'apprentissage, tout en impliquant les apprenants ou formés dans l'élaboration d'un projet précis d'apprentissage, de façon qu'ils perçoivent la finalité de leur formation, dans la résolution de problèmes et dans l' (auto) évaluation de leur parcours d'apprentissage et de leurs résultats. Dans cette dynamique formés et formateur jouent des rôles précis et lourd. Face à la grande responsabilité vouée aux

formés, il est au formateur de les soutenir, les encourager, jouant le rôle d'assistant technique, pédagogique et de soutien humain tout en stimulant les formés à (re) trouver le chemin d'apprentissage et réussir leur projet.

Dans cet article nous cherchons à aborder ces questions par le biais de l'analyse de deux plateformes de formation à distance – Galanet et Galapro. En effet, le choix de ces deux dispositifs de formation relève de notre intérêt professionnel de mieux les connaître afin de vérifier la faisabilité d'un tel projet à l'UFRN (université fédérale du nord-est du Brésil).

Pour obtenir les données analysées nous nous sommes plongée dans deux sessions expérimentales Galapro et une session Galanet. Les sessions Galapro se sont déroulées pendant l'année de 2009. La première entre avril et mai nous avons pu participer en tant que formés et la deuxième de novembre au début janvier 2010 nous avons eu l'opportunité de participer comme formatrice.

Pour ce qui est de la plateforme Galanet, nous avons participé en tant qu'animatrice d'une session qui s'est déroulée de septembre à décembre 2009.

Malgré la spécificité de chacune – Galanet est une plateforme d'initiation à l'intercompréhension et Galapro participe à la formation de formateur-professeur à l'intercompréhension – nous choisissons de les présenter ensemble compte tenu du fait qu'il s'agit de plateformes d'apprentissage collaboratif ayant, tout les deux, une visée pédagogique centrée sur l'intercompréhension.

## **1. Intercompréhension et brève présentation des dispositifs sélectionnés**

Parmi plusieurs définitions du concept d'intercompréhension (voir Melo & Santos, 2007; Degache & Melo, 2008) nous avons choisi celle qui lui attribue un sens plus complet et élargi, celle qui conçoit l'intercompréhension comme *“desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”* (Capucho, 2004 :86). Telle conception favorise l'existence et la co-existence de chacun, permettant l'expression plurilingue et la promotion du respect pour les langues.

Le choix pour des plateformes centrées sur l'intercompréhension est due au fait que nous concevons que l'intercompréhension de langues romanes utilisée dans une démarche d'apprentissage peut développer des compétences stratégiques (Gumperz & Hymes, 1972), qui peuvent favoriser la compréhension au travers d'un travail réflexif sur les connaissances préalables de façon à compenser les ratés de communication. Le fait que tous les interlocuteurs aient le statut de membre compétent, ou tous les participants apportent leur capital linguistique, communicatif,

affectif et cognitif (Araújo e Sá & Melo, 2007) peut baisser le filtre affectif (Krashen, 1982) favorisant l'apprentissage de langues-cultures et augmenter la motivation.

La validité de la mise en place d'une telle approche plurilingue dans le contexte universitaire brésilien serait d'aider les apprenants à se rendre compte du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères apparentées ou pas. Nous croyons que cette stratégie d'apprentissage plurilingue au travers des plateformes peut favoriser la flexibilité cognitive (Spiro & Jehng, 1990) de chacun, ainsi que constituer une opportunité de diversification et dynamisation de la pratique pédagogique de l'enseignement-apprentissage de langues et cultures étrangères, permettant le développement de savoir-faire et savoir-être dans une dynamique d'apprentissage collaboratif. (cf. les travaux de Araújo e Sá & Melo, 2003, 2007; Degache & Tea, 2003; Afonso & Poulet, 2003).

L'arrière-fond épistémologique de l'apprentissage collaboratif est basé sur les valeurs du constructivisme et d'une pédagogie d'interaction humaine reposant sur le principe que la connaissance est construite par l'apprenant et que ces connaissances font objet de négociation dans le cadre des interactions marquées par la collaboration et coopération entre les différents interactants.

Dans une démarche pédagogique plurilingue centrée sur l'intercompréhension, la collaboration se présente comme élément fondamental, responsable d'un côté, du **développement** cognitif et social par le biais de la médiation entre les formés et entre formés et formateurs et de l'autre côté du **développement de la motivation et de l'engagement pour l'apprentissage**, du fait que tous les interlocuteurs sont responsables de la compréhension d'autrui

Fondé sur la méthodologie Galatea, l'itinéraire d'apprentissage collaboratif et plurilingue **GALANET** ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) met à disposition des participants romanophones, une plateforme de formation à distance sur internet leur permettant de communiquer principalement en langue maternelle (bien que communiquer dans la langue de l'autre ne soit pas interdit). Elle s'organise en sessions qui se déroulent en quatre phases dont tout le contenu est déposé par les participants en langue maternelle : forum, chat, dépôt de textes, images, etc. L'objectif final étant celui de la production collaboratif et plurilingue d'un dossier de presse.

Pour mener à bien l'organisation d'une session toute une équipe est mobilisée pour assurer le suivi des apprenants : le responsable de session, les coordinateurs locaux et les animateurs. La plupart du temps le responsable de session et les coordinateurs exercent aussi le rôle d'animateur, ayant tous la mission de soutenir la participation et à la motivation des apprenants et de les guider vers l'autonomie.

La plateforme propose aux participants des outils linguistiques et purement stratégiques afin de faciliter la communication : exercices d'entraînement, espace

d'auto-formation, stratégies de compréhension, aide grammaticale et phonétique, par exemple.

Développée dans la ligne de Galanet, la plateforme GALAPRO ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)) propose un scénario collaboratif de formation hybride ou à distance autour de l'intercompréhension en langues romanes : catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain. Galapro cherche à développer un réseau de formation de formateurs ou de toute personne susceptible d'intervenir dans ce processus de formation. Ces scénarios doivent être capables de répondre aux besoins et attentes, en termes de compétences professionnelles, de profils linguistique et communicatif, de différents publics-cibles et doivent viser la formation à la didactique de l'intercompréhension.

Afin d'aider les formés à construire des savoirs quant à leur formation, Galapro propose des **outils d'auto-réflexion** (cahier de réflexion) et **outils d'autoformation** (fiches d'autoformation ou feuilles de route, bibliographie, fiches de lectures etc). L'objectif du scénario de formation est l'élaboration d'un travail final, collaboratif et plurilingue, soit un article, soit une séquence didactique, etc, tout dépendant de la décision du groupe.

Sur Galanet les apprenants ont, a priori, une rencontre par semaine, établie dans le calendrier avec le professeur ou responsable de l'organisation de la session et les autres collègues de leur groupe institutionnel. Pour Galapro les rencontres en présentiel ne sont pas obligatoires. Elles sont fixées au début de la formation, selon le besoin, par chaque groupe institutionnel (GI). Dans le cas du groupe qui s'appelle «Equipe toute à distance», qui englobe des intéressés des quatre coins du monde, les réunions présentiels s'avèrent impraticables.

Galapro s'organise autour de cinq phases. A partir de la deuxième, lors de la formation de groupes de travail, les rencontres en présentiel deviennent impossibles, imputable au mélange des groupes d'origines différentes, unis par l'intérêt de la tâche à accomplir. Quant au responsable de la formation, il peut changer, soit il suit le sujet de son intérêt, soit la suggestion de l'équipe de coordination générale du projet.

Sur la formation Galanet, par contre, malgré le mélange des groupes de travail afin de constituer le dossier de presse plurilingue, le groupe institutionnel continue à avoir des réunions présentiels avec le même responsable de session.

## **2. Types de responsabilité et les aides proposées dans les dispositifs Galanet et Galapro pour aider à gérer la formation**

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage à distance ou la réussite de la formation tient à un grand nombre de facteurs liés aux activités de l'apprenant, Albero (2003) identifie des différents types d'autonomie qui peuvent être sollicités dans un tel contexte, soit d'ordre cognitif, technique, informationnelle, méthodologique, psycho-affectif, social et métacognitif. Nous concevons, pour notre étude, l'autonomie comme la capacité de chaque sujet à contrôler et autogérer les résultats du processus de son apprentissage, mais également les conditions et modalités subjectives qui lui permettent d'apprendre (Barbot & Camaratti, 1999; Barbot, 2003). Ce qui peut permettre à l'individu d'affronter ses problèmes d'apprentissage, surmonter les crises identitaires et réorganiser son parcours.

La responsabilité de l'apprenant pour son apprentissage se voyant majorée par rapport à l'enseignement traditionnel et uniquement présentiel, il se peut qu'elle devienne un poids et motif de défection voire abandon s'il ne perçoit pas clairement les objectifs de sa formation. Le besoin de maîtriser des nouveaux savoirs doit le pousser à l'autonomisation dans l'apprentissage (Holec, 1981) autrement dit, au développement de sa capacité d'apprendre.

Mais comment aider l'apprenant à développer cette capacité, à s'engager dans son apprentissage en assurant la motivation pour un travail réalisé en partie en autonomie?

Et là, revient la question qui guide notre recherche.

Sur la base de la catégories identifiées par Albero (2003) concernant l'autonomie que l'apprenant peut mettre en place dans une telle formation, nous tentons de classer les types de responsabilités des apprenants/formés (et responsable de la formation) présentes dans une situation de formation hybride ou à distance, qui selon le degré d'exigence, peut modifier l'état de la motivation.

Notre analyse s'appuie sur les données recueillies, d'après les observations faites sur le fonctionnement des plateformes pendant la session Galanet «Dialoghi Interculturali» et sessions expérimentales 1 et 2 pour Galapro.

### **2.1. Responsabilité sur la maîtrise du support technique**

Le sujet en formation doit assumer sa responsabilité sur la connaissance du fonctionnement technique du dispositif d'enseignement-apprentissage (plateforme, visioconférence, vidéoconférence, etc). Cette exigence, présente dans ce nouveau modèle d'enseignement-apprentissage peut être à l'origine d'une intense anxiété qui selon la personnalité de l'individu peut bloquer la motivation et l'initiation.



Dans le cas de la plateforme Galanet les premières séances présentiels doivent consacrer du temps à la découverte du fonctionnement de la plateforme.

Nous n'avons pas observé d'interventions synchrones ni asynchrones concernant les difficultés sur le fonctionnement de la plateforme. Les rencontres hebdomadaires rassurent les participants et les aident à découvrir plus volontiers son fonctionnement. Sans exclure le fait qu' en cas de doute ou hésitation les participants s'entraident, l'apprentissage étant collaboratif.

Pour Galapro la situation s'est présentée différemment. Comme il s'agissait de sessions expérimentales, tout était à construire et à découvrir. Même si la conception du dispositif est intéressante et les outils mis à la disposition des formés, nécessaires, les grands et longs problèmes techniques ont été sûrement la raison de perte de la motivation et du grand nombre d'abandon de la formation.

## **2.2. Responsabilité sur les informations à gérer**

Les informations dont nous faisons mention sont d'ordre fonctionnel et pédagogique, concernant la fonction des outils disponibles dans la plateforme liés à sa formation elle-même et quant au tâches à accomplir. Afin d'aider le participant à aboutir à son objectif d'apprentissage, tant Galapro que Galanet met à la disposition des formés des outils d'(auto)formation.

Galanet offre un espace d'autoformation et une salle des ressources. Il est facile d'y accéder, il suffit de promener la souris sur la page d'accueil (joliment présentée) pour les découvrir. Pourtant dans l'espace d'autoformation les consignes ne sont pas claires, ce qui peut décourager un travail en autonomie, de plus les modules de la salle de ressources sont très incomplets. Étant donné la spécificité de la plateforme Galanet qui prône la (inter)compréhension des langues romanes, les participants choisissent en début de session, la langue sur laquelle ils veulent être évalués. Pour autant, ils sont invités à travailler dans l'espace d'autoformation ou salle des ressources, en général, sans accompagnement présentiel de leur dynamique de travail, sauf s'ils le sollicitent. Le manque d'information claires et/ou incomplètes sur la plateforme et le manque d'accompagnement des activités réalisées en autonomie peuvent influencer la motivation.

A propos de Galapro le temps de formation a été trop court pour que les formés puissent consacrer plus de temps à la lecture de textes et à la quête des informations disponibles sur la plateforme, concernant leur formation. Autre difficulté sur Galapro c'est l'énorme quantité d'informations qu'il faut passer aux formés, durant toute la formation. Outre s'informer pour se former, ils doivent maîtriser les outils de la plateforme, remplir des fiches ou questionnaires sur leurs profils (personnel, linguistique et professionnel), cahier de réflexion où à partir des pistes données, ils

doivent noter le parcours de leur formation (objectifs, anxiétés, attentes etc) tout au long de la formation. Il y a aussi des fichiers de catégorisation des matériels et de lectures appelés fichier Prep1 et Res. La liste est énorme et pas très organisée. Difficile pour le formateur de gérer toutes les informations contenues dans les fichiers et de savoir quoi proposer comme lecture aux formés. D'autant plus que certains documents ne sont pas en ligne ni facile à se procurer. De toute façon il s'agit de la présentation de matériel concernant l'intercompréhension, sujet de la formation.

Il s'agit de données nécessaires pour accomplir son itinéraire de formation, mais il se peut que les grands nombres d'informations puissent gérer une pression négative sur le formé qui face à toutes les exigences imposées, peut se décourager, provoquant, ainsi, une baisse de motivation et qu'en conséquence, il finisse par ne pas se rendre compte de la valeur des informations pour aider son parcours de formation.

### 2.3. Responsabilité méthodologique

Cette responsabilité concerne l'itinéraire de la formation. Les plateformes offrent différents outils de travail, mais il faut savoir quoi faire avec, et comment les utiliser au profit de la formation.

Dans Galanet l'**espace d'autoformation et salle de ressources** ne sont pas très attirants, d'autant plus que les modules sont limités, quelquefois très incomplets ou inexistantes. Pour un participant francophone qui veut travailler sur l'italien, par exemple, il aura sept modules à sa disposition. Par contre un hispanophone qui s'intéresse à l'apprentissage de l'italien aura 3 modules d'activités disponibles. Pour le couple de langue impliquant le catalan et roumain il y a très peu d'information et/ou peu d'activités proposées.<sup>1</sup>

Pour Galapro il y des **blocs et les fiches d'autoformation** qui regroupent les quatre grands thèmes de la formation, à savoir:

- A – La prise de conscience sur l'intercompréhension ;
- B – La découverte du domaine de l'intercompréhension ;
- C – L'observation de pratiques d'intercompréhension ;
- D – L'intervention sur l'intercompréhension.

Le formé doit choisir le sujet qui intéresse à ses objectifs de formation et se servir des outils disponibles sur la plateforme afin de les atteindre: lectures (bibliographie, fichier Prep1 et Res), fiches d'autoformation, par exemple. Les activités proposées

<sup>1</sup> Il est à noter que, pendant l'élaboration de cette étude, les activités de cet espace ont été actualisées.

dans les fiches d'autoformation sont parfois un peu longues à réaliser, compte tenu du court délai de formation, mais quelques unes très intéressantes.

Tant sur Galanet comme sur Galapro il est indispensable que les individus aient des objectifs de formation bien définis, un projet personnel de formation ou contrat d'apprentissage concernant le parcours à faire, des buts à atteindre et un délai pour la réalisation des tâches.

Pour reprendre la terminologie d'une approche actionnelle, le scénario d'apprentissage se caractériserait par une série de tâches à accomplir, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement de la mission, ayant comme objectif la réalisation d'une tâche finale. La mission donnant du sens à la tâche, la finalité à l'action (Bourguignon, 2007).

Sur Galanet, il semble, qu'il n'y ait pas de projet personnel d'apprentissage et pourtant il serait simple de l'appliquer étant donné que les apprenants ont (a priori) des rencontres hebdomadaires avec le groupe institutionnel et le professeur. La motivation semble se construire autour de la découverte de la plateforme elle-même et de la production du dossier de presse plurilingue. Il ne nous paraît pas non plus, suffisant pour garantir la motivation et l'engagement, que les apprenants choisissent la langue qu'ils envisagent découvrir (ou approfondir) et sur laquelle ils veulent être évalués en fin de session. Il faudrait établir, dès le début de la session, un engagement plus serré, des objectifs plus définis, entre apprenants et professeur, d'un commun accord, de façon à ce qu'ils prennent des décisions sur l'itinéraire à suivre, qu'ils sachent où ils en sont par rapport à leur formation, ce qu'on attend d'eux, où il faut améliorer et comment faire pour y réussir.

Ainsi faisant le participant d'une sessions d'(auto)formation, prend sa part de responsabilité pour la réussite (ou pas) de son parcours. D'un côté, cette dynamique peut soulager un peu le travail du professeur/formateur qui au lieu de passer son temps à rattraper les apprenants qui s'échappent, pourra dispenser ce temps à l'entretien de leur chemin d'apprentissage et de l'autre, peut épargner les apprenants à trouver de mauvaises raisons pour justifier leur non-engagement.

Il est important que le formé soit sans cesse renvoyé à son projet, à son contrat d'apprentissage, à sa propre décision, *«seul chemin pour l'aider à progresser et atteindre ses objectifs»* (Meirieu, 2009: 109).

Sur Galapro au travers de questions et des pistes de réflexion, la plateforme offre des outils pour que le formé fasse une analyse de ses besoins, du parcours à faire et objectif à atteindre, pourtant il paraît avoir besoin d'un peu plus de suivi, comme nous évoquerons plus loin.

Il serait peut-être envisageable, sur Galapro, d'avoir une préinscription grâce à laquelle les inscrits pourraient se renseigner sur l'intercompréhension, sur les outils disponibles sur la plateforme, de façon que pour confirmer leurs inscriptions ils

aient déjà des objectifs de formation plus définis et des moyens disponibles pour les accomplir.

Le fait que sur Galapro les participants peuvent avoir accès aux forums des autres groupes de travail et aux cahiers de réflexions des collègues en formation, comme eux, peut servir de source de motivation. Les stratégies utilisées et les dynamiques de travail appliquées par les autres participants peuvent servir de stimulus, les uns servant de miroir du fonctionnement mental des autres.

#### **2.4. Responsabilité psycho-socio-affective**

Il s'agit de coopérer, échanger, des informations, négocier, réaliser un travail en collaboration, demander de l'aide, vaincre le découragement, être capable d'initiative, assumer sa part de responsabilité par sa formation, agir positivement dans le groupe.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage plurilingue à distance ou hybride centré sur l'intercompréhension (cas de Galanet et Galapro) outre les responsabilités concernant sa propre formation, le formé doit faire attention à l'autre, aidant et coopérant avec son interlocuteur, dans son parcours.

Afin d'aider l'autre à comprendre sa langue maternelle, les interlocuteurs doivent faire attention aux mots utilisés et aux stratégies qui puissent étayer l'autre dans son parcours. La source du problème de compréhension, en effet, peut être la langue étrangère utilisée, mais aussi le langage véhiculé dans les forums. Nous avons pu remarquer, au début de la session Galanet, une non-préoccupation au choix des mots, de la part de quelques participants. L'utilisation d'abréviations, des mots familiers abondent, ainsi qu'une forte tendance à communiquer entre eux, interlocuteurs de la même langue maternelle, sur des sujets concernant les réalités locales, notamment pour le portugais. Le mélange de langues qui peut avoir l'objectif d'aider la compréhension, finit parfois par compliquer la situation. Un appel de cette sorte a été fait, le 2 octobre, par un participant de Galanet, au forum «Um nome para a sessão» : *«Essayez de ne pas utiliser trop de langage familier ou expression typiquement française (...) il faudrait parler dans sa langue maternelle (c'est le but du cours tout de même) et sans mélanger les langues, parce que sinon on ne va pas se comprendre».*

Même si sur la charte d'utilisation de Galanet nous avons la présentation de règles et de conseils clairs et précis concernant le registre de langue, orthographe, taille et contenu des messages visant une meilleure pratique de l'intercompréhension, il faut que ces règles soient discutées et mises en évidence, en début de session, par le professeur ou responsable de la formation. Il est nécessaire que ces règles fassent partie de l'engagement ou du contrat d'apprentissage.

Les sollicitations d'aide afin de résoudre un problème de communication, élargir

son savoir sur un sujet quelconque ou sur la langue de l'autre, des attitudes positives vis-à-vis du groupe, le partage d'anxiété, ont été largement observées, sur Galanet, dans les interactions synchrones et asynchrones. Il se peut que les individus engagés dans un tel type de formation, se sentent con-responsables des problèmes et donc de leur résolution collaborative (cf aussi Araújo e Sá & Melo, 2003, 2006, 2007).

Sur Galapro cette situation s'est présentée, également, mais un peu plus sous réserve. Cela peut être dû au genre de public en formation. Sur Galanet, il s'agit, en général de jeunes étudiants, débutants en intercompréhension, sur Galapro des professeurs de langue, un peu plus attentifs aux stratégies d'(inter)compréhension et aux difficultés liées à l'acquis de nouveaux savoirs.

Dans le cadre de plateformes d'apprentissage collaboratif, où il est demandé la présentation d'un travail final, préparé en groupe, la participation à l'élaboration du plan de travail, aux répartitions des tâches, fait partie de responsabilité de chacun, sachant que l'engagement de tous dans les activités, influe sur la réalisation du produit final du groupe.

Avoir conscience de son profil et rythme d'apprentissage, assumer sa part de responsabilité dans sa formation sont des principes générateur de motivation et de réussite dans l'apprentissage. Un travail réflexif sur l'action et la démarche choisie s'avère essentiel.

## **2.5. Responsabilité métacognitive**

Concept introduit par Flavell dans les années 70, les recherches portant au sujet de la métacognition, présentent, depuis, plusieurs définitions ouvertement composites, comme exposées sur Noël, Romainville, Wolfs (1995).

Il s'agit de responsabilités du domaine de la surveillance de la performance et prise de conscience des démarches empruntées: activités réflexives sur l'action (entre objectifs et résultats), sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisies et régulation des stratégies, examen critique des démarches adoptés.

Tout en insistant sur le rôle de la réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage, la métacognition offre des nouvelles perspectives d'action et de remédiation pédagogique. Dans une formation à distance ou non, un travail centré sur la métacognition, se doit au fait qu' au travers de l'activité métacognitive, l'apprenant organise, gère, contrôle, ajuste plus efficacement et en conscience ses stratégies cognitives. Un environnement d'apprentissage qui l'aidera à développer ses capacités métacognitives lui permettra ainsi de devenir co-responsable de son apprentissage (Zimmerman & Schunk, 1989) ce qui favorisera son autonomie.

Outre la suggestion de l'élaboration d'un projet personnel d'apprentissage

ou contrat d'apprentissage au début de la formation, tant pour Galanet que pour Galapro, afin d'aider l'apprenant à organiser sa formation et à trouver un objectif pour ses actions, il s'avère impératif de mener un travail métacognitif, tout au long de la formation concernant les réflexions sur les opérations mentales qu'il utilise pour réaliser les tâches, sur la prise de conscience des étapes de son raisonnement, sur ses craintes, sur des stratégies utilisées pour réussir, enfin, de prise de conscience de son propre processus métacognitif est nécessaire pour aider l'apprenant à piloter sa formation et réussir son projet.

Pourtant comme signale Noël (1991; 1999) la simple prise de conscience sur les opérations mentales effectuées par l'individu ne suffit pas pour l'aider à réussir son apprentissage, s'il se limite à l'étape du *processus métacognitif*, sans aucun *jugement*, sans essayer d'évaluer ses activités cognitives ou leur produit, ni prendre aucune *décision* de régulation - changer ou non - ses activités cognitives à partir de ce jugement.

Pour que le travail métacognitif puisse correspondre aux attentes d'aider à progresser dans l'apprentissage il faut que l'apprenant comprenne les trois étapes de l'opération: processus, jugement et décision. Il s'agit de la métacognition régulatrice (Noël, 1999).

Sur Galanet, il ne nous semble pas avoir la préoccupation aux réflexions sur les objectifs de formation à suivre, ni aux opérations mentales utilisées pour construire la compréhension plurilingue.

Pour Galapro on voit la préoccupation d'une formation plus guidée, d'établissement d'un projet personnel de formation (dossier de formation), mais il se peut que les réflexions sur le processus métacognitif mises en place s'arrêtent sur la prise de conscience sur les opérations mentales effectuées, sans pour autant qu'il ait évaluation de ses activités mentales ni décision de régulation. D'après nos observations, il paraît que les formés remplissent les profils, suivent les informations demandées sur les cahier de réflexions, sans pour autant, comprendre la finalité et la suite de la démarche empruntée.

Même s'il il y a beaucoup de questions à poser quant au rôle exacte des pratiques métacognitives et la mémoire ainsi que les relations entretenues avec les transferts d'apprentissage (Talbot, 2009), le travail métacognitif s'avère essentiel pour encourager l'apprenant à poursuivre son apprentissage, tout en gardant la motivation et tenant une part de responsabilité par son parcours, qu'il aura l'opportunité de choisir, définir, l'exécuter et le réguler selon le besoin et d'un commun accord avec le professeur-formateur.

## 2.6. Responsabilité cognitive

Concerne les responsabilités d'ordre de la réalisation de la tâche et résolution de problèmes: comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation, déceler les zones d'incompréhension, anticiper, faire des hypothèses et réguler par des processus variés de vérification.

Dans les dispositifs d'apprentissage inspirés par la conception (socio) constructiviste d'apprentissage, (du «agir pour apprendre», que l'esprit n'est jamais vierge et du rôle prépondérant des interactions sociales dans la construction des connaissances) le processus d'apprentissage n'est plus lié uniquement à la charge du professeur ou formateur mais devient aussi responsabilité de celui qui apprend, comme signalé tout au long de ce texte. Or, ces conceptions auront évidemment, des répercussions sur les pratiques d'évaluation, faisant appel à une visée plutôt formative.

Si l'apprenant ou formé a pris un engagement dans le cadre de sa formation, il arrive un moment où il faut vérifier le résultat de son travail, de son effort, d'évaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées ayant la finalité d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Il s'agit du moment d'évaluation: d'auto-évaluer son parcours d'apprentissage et de s'auto-évaluer. L'auto-évaluation est inséparable du travail qui vise l'autonomie, constituant une dynamique formatrice (Barbot & Camaratti, 1999). Apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de porter un oeil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision consciente (Pillonel & Rouiller, 2002).

Pour Galanet l'évaluation est centrée sur l'élaboration du dossier de presse et d'une évaluation sommative portant sur la compréhension de la langue d'apprentissage choisie en début de session. Il y a des institutions qui formulent aussi, leurs propres critères évaluatifs, mettant en place des dispositifs pour noter la participation des apprenants sur le nombre de connexions, sur le nombre des registres dans les forums, sur la participation aux votes sur les sujets de discussion, par exemple.

Contrôler les traces de connexions et les interventions, pourtant, ne nous paraît pas une dynamique très efficace. Le fait d'avoir fait peu de connexions ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas eu assez de participation. Prenons l'exemple suivant: le 2 octobre (trois semaines du début de la phase 1) X avait fait 36 connexions et 144 interventions dans le forum, Y 36 connexions (pareil) et à peine 6 interventions. Il faut considérer que l'apprenant peut se connecter mais préférer travailler sur l'espace d'autoformation, se dédier à la lecture du profil des participants ou des messages afin de pratiquer ses stratégies de (inter)compréhension plutôt que d'écrire dans les forums. Donc le besoin d'élaboration d'un travail centré sur des intérêts personnels des apprenants, de façon que chacun choisisse son parcours et ses objectifs de

formation, à être validé aussi par le professeur ou responsable de la formation. Dans le cadre de Galanet où il y a la possibilité d'un travail présentiel, ce serait le moment, d'accompagnement, d'(auto)évaluation et d'(auto)régulation des démarches de son parcours et d'échanges, connaître les dynamiques appliquées par les autres collègues.

Nous avons pu accompagner les traces de connexions pendant le changement de la phase 1 à 2, de la session Dialoghi Interculturali, nous avons pu vérifier que des 241 inscrits au début de session (venant de 14 équipes différentes), 108 ont fait leur dernière connexions pendant le changement de phase. Hypothèses: le probable abandon se doit ou à la méconnaissance de ce qu'il fallait faire dans la suite ou ce nombre peut représenter l'insatisfaction sur le thème de discussions choisi lors du vote. Si les apprenants avaient eu un projet personnel d'apprentissage, peut-être qu'ils auraient eu un peu plus de motivation pour continuer les travaux sur la plateforme, malgré le sujet choisi par le groupe.

Selon nos conceptions de ce que c'est apprendre en autoformation, Galapro est plutôt sur la bonne voie. Dans le dossier de formation on propose des pistes de réflexions sur le parcours de formation, afin d'aider les formés à se percevoir, évaluer leurs actions et planifier leurs projets. Tout y est. Il faut trouver une façon de faire comprendre aux formés que ces outils sont à leur disposition pour les aider à s'autoformer, qu'il ne s'agit pas de les concevoir comme un «devoir» une tâche qui leur a été sollicitée, comme une obligation vis-à-vis du formateur.

Il faut penser, peut-être, à un dispositif d'évaluation des acquis. Il serait intéressant de transformer ces pistes en grille d'auto-évaluation où les formés auraient la mission de la compléter en début et à la fin de la formation, afin qu'ils puissent vérifier ses compétences avant et après la formation, évaluer leur travail mais aussi à s'auto-évaluer pour mieux se rendre compte de leurs lacunes et des leurs progrès.

Pour autant, il est impératif de séparer l'évaluation de la formation, de l'évaluation des outils proposés sur la plateforme.

Ces environnements d'apprentissage pour la formation à distance doivent être conçus de façon à répondre aux besoins et aux caractéristiques des apprenants, afin des les aider à suivre leur parcours personnel d'apprentissage. Le rôle des responsables pour la formation dans ce sens n'est pas, non plus, négligeable, voire même qu'ils jouent un rôle central dans la constitutions de liens sociocognitifs et socio-affectifs (Develotte & Mangenot, 2004).

Formateur, tuteur, accompagnateur, animateur, dépanneur et tant d'autres terminologies sont utilisées pour définir celui qui aide et accompagne l'apprenant ou formé à construire son parcours. L'accompagnement compris vers le paradigme de l'autonomie, d'aider à faire naître l'autonomie de l'autre (Barbot, 2006).

Il est faux d'associer l'autonomie de l'apprenant à la déresponsabilisation du professeur. La responsabilité de la formation est négociée et contractualisée (Carre *et*



al, 1997) entre formateur-formés selon les objectifs personnels et/ou institutionnels.

Le premier pas à donner quand il s'agit de travailler sur la formation plurilingue centrée sur l'intercompréhension est de suivre une formation (Andrade & Pinho, 2003; Araújo e Sá *et al.*, 2006; Pinho & Andrade, 2007). Galapro vient répondre à ce besoin de formation à la didactique de l'intercompréhension par la pratique de l'intercompréhension.

### 3. En guise de conclusion

Nous avons tissé les liens entre ce qu'offre (et peut offrir) les dispositifs d'apprentissage collaboratif analysés – Galanet et Galapro – en vue d'aider l'apprenant ou formé à atteindre ses objectifs de formation et les responsabilités qui lui sont accordées dans un tel type d'apprentissage.

Ces liens nous permettent de constater le besoin, depuis le début de la formation, d'un contrat ou projet d'apprentissage avec une dimension métacognitive (réfléchir sur sa dynamique d'acquisition de savoir, maîtriser les dispositifs d'apprentissage – domaine du savoir-faire), cognitive (acquérir du savoir avec une finalité – domaine du savoir) et socio-affective (capacité à gérer les conflits affectifs et émotionnel, développer la compétence sociale-domaine du savoir-être) de façon à aider l'apprenant à faire son parcours, à s'engager et se responsabiliser pour son apprentissage.

Responsabilité qui est associée à l'idée de s'acquitter d'un engagement (dont l'étymologie spondere=engager, re- en retour), d'une tâche ce qui suppose la capacité de réfléchir sur son apprentissage et d'y prendre des décisions.

Accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet d'apprentissage c'est le reconnaître comme sujet et lui donner la possibilité de se constituer par lui-même. La reconnaissance identitaire est indispensable pour qu'il puisse se former (Pionnel & Rouiller, 2002) et pour assurer sa motivation.

En ce sens, la responsabilité s'élargit à celle de développer les compétences appropriées, soit les savoirs, savoir-être et savoir-faire nécessaires à l'exercice d'un savoir agir contextuellement pertinent (Jonas, 1992).

A ce propos les dispositifs d'apprentissage collaboratif plurilingue analysés peuvent amener les apprenants à confronter leurs points de vue et leurs manières de faire à d'autres, réfléchir à leurs parcours et les redéfinir, si nécessaire. Le travail collaboratif, en fait, s'y présente comme moyen d'assurer la motivation, de favoriser la flexibilité cognitive et d'augmenter l'autonomisation.

Etant donné l'importance d'un programme d'apprentissage collaboratif plurilingue centrée sur l'intercompréhension, au sein de notre université, nous espérons que

Galanet et Galapro pourront ouvrir la voie de la diversification et de l'enrichissement des espaces d'apprentissage.

## Bibliographie

- Afonso, C. & Poulet, M.E. (2008). Le forum de la plate-forme GALANET : une situation de stratégies conversationnelle plurilingue à exploiter. *LIDIL*, 28, 2003. Disponible sur [http://lidil.revues.org/index\\_1683.html](http://lidil.revues.org/index_1683.html) (consulté 3 avril 2009).
- Albero, B. (2002). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (coord.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. 2003. pp. 139-159. Disponible sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>.
- Andrade, A.I. & Pinho, A.S. (2003). Former à l'incompréhension : qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? *LIDIL*, 28, 2003. Disponible sur [http://lidil.revues.org/index\\_1973.html](http://lidil.revues.org/index_1973.html) (consulté 3 avril 2009).
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2003). Beso em português diz-se beijo : la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. In Degache (dir.) *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, n° 28, 2003, 95-108.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2006). Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!': la négociation des chats plurilingues en tant que situations d'apprentissage langagière. In Dejean-Thircuir & Mangenot (org.) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, n° 40,, 164-177.
- Araújo e Sá, M.H. & Melo, S. (2007). Les activités métalangagières dans les clavardages. *Actes du colloque international EPAL*. Juin 2007. Lidilem: Grenoble. Disponible sur <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (consulté avril 2009).
- Araújo e Sá, M. H, Bastos, M. & Melo, S. (2006). Intercompreensão na formação inicial de professores: uma proposta curricular integrando práticas de comunicação plurilingue on-line. In M. H. Araújo e Sá, J. Fróis & S. Melo

- (coord.) *Comunicação eletrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, Santarém, Portugal, 75-99.
- Barbot, M.-J. & Camaratti, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : innovations dans la formation*. Paris: PUF.
- Barbot, M.-J. (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? *Alsic* 6, n.1, 175-189.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur l'accompagnement en question. Nancy: *Mélanges 28 Crapel*, 29-46 Disponible sur: [revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/.../2\\_BARBOT.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/.../2_BARBOT.pdf) (consulté décembre 2009).
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble*. Disponible sur: <http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenariopapprentissageaction.pdf> (consulté mars 2009).
- Cali, C. (2006). Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme: une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe. *Synergies Europe*, n° 1, 119-128.
- Capucho, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio) lingüistas. In Fabio L. da Silva e Kanavillil Rajagopalan (orgs.) *A lingüística que nos faz falhar*. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial. p. 83-87.
- Carre, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation, Psychopédagogie Ingénierie Sociologie*. Paris: PUF.
- Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension : Quelles interactions pour quelles acquisitions ? les potentialités du Forum Galanet. *LIDIL*, 28.. Mis en ligne le 14 avril 2008. URL. <http://lidil.revues.org/index 1723. htm> (consulté 3 avril 2009).
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. In *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, 1/2008, 7-14.
- Develotte. C. & Manganot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distance et savoirs* vol 2, n.°2-3, 309-333.
- Gumperz J.J. & Hymes D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). A dynamic model of Multilingualism Perspectives of changes. *Psycholinguistics Clevedon* et al.: Multilingual Matters.

- Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion. *Etudes de Linguistique Appliquée* 41, 7-23.
- Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall. Disponible sur [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf).
- Jonas, H. (1992). *Le Principe de responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Meirieu, P. (2009). *Frankestein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur, 6e ed.
- Melo, S. & Santos, L. (2007). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In Capucho *et al* (eds) *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007 Disponible sur [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/link%20Melo\\_Santos\\_2007.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/link%20Melo_Santos_2007.pdf) les publications. (consulté avril 2009).
- Nöel, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles, De Boeck.
- Nöel, B. (1999). La métacognition: l'art d'évaluer ses performances. In *Le cerveau et la pensée: La révolution des sciences cognitives*. Auxerre: Sciences Humaines Editions (277-282).
- Nöel, B., Romainville, M. & Wolfs, J-L. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*. INRP,47-56.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2002). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances.*, 7, 28-31. Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com> (consulté septembre 2009).
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2007). Formar futuros professores para viver, amar e conhecer as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In Capucho *et al.* (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Édition cédérom. Lisboa: UC Editora. Disponible sur: [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/link%20Pinho\\_Andrade\\_2007.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/link%20Pinho_Andrade_2007.pdf). (consulte février 2009).
- Spiro, R.J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (163-205).
- Talbot, L. (2009). *Evaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Zimmerman, B.J. & Schunk D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer Verlag.

# L'ÉDUCATION D'ADULTES À L'INTERCOMPRÉHENSION: PRÉSUPPOSÉS ET DÉFIS. UNE ÉTUDE DE CAS AVEC GALAPRO<sup>1</sup>

**Susana AMBRÓSIO**

[sambrosio@ua.pt](mailto:sambrosio@ua.pt)

*Universidade de Aveiro*

**Sílvia CASTRO**

[silviacastro@hotmail.com](mailto:silviacastro@hotmail.com)

*Universidad Complutense de Madrid*

**Anne DERANSART**

[aderansart@hotmail.com](mailto:aderansart@hotmail.com)

*Université Stendhal Grenoble 3*

**Sílvia MELO-PFEIFER**

[smelo@ua.pt](mailto:smelo@ua.pt)

*Universidade de Aveiro*

## Resumo

Pretende-se discutir as implicações da aprendizagem de línguas ao longo da vida através de abordagens centradas no conceito de intercompreensão. Para tal, um papel de destaque é dado ao estudo da biografia linguística de aprendentes adultos de línguas, das suas motivações de aprendizagem e dos seus perfis linguístico-comunicativos, no âmbito do projecto Galapro.

As nossas conclusões apontam para o facto de a IC parecer uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas adequada a este tipo de público, sendo capaz de estimular a motivação pela aprendizagem, mas que a sua prática encontra obstáculos particulares que devem ser tidos em conta no *design* de actividades e na formação de formadores.

**Palavras-chave:** educação de adultos; aprendizagem de línguas ao longo da vida; intercompreensão.

---

<sup>1</sup> Este texto é plurilingue, sendo que cada co-autora manteve a sua língua de trabalho habitual, e retoma o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho « Aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos e IC », da segunda sessão experimental do Projecto Galapro, intitulado « Aprendizagem de línguas ao longo da vida e o papel da intercompreensão: conhecer os perfis dos aprendentes para intervir pedagogicamente » e da co-autoria de Sílvia Castro y Sílvia Melo (como formadoras) e de Susana Ambrósio, Carlos Caballero, Anne Deransart, Ionela Marcoglu, Nkumu Hervé (Billy), Luis Pañeda (como formandos). Esse primeiro trabalho inicial encontra-se disponível em [www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions).

## Introdução

A aprendizagem de línguas ao longo da vida tem sido apontada como aspecto-chave na educação de adultos, quer seja ao nível do desenvolvimento profissional ou de ocupação de tempos livres e lazer<sup>2</sup>. Fala-se, ao nível do primeiro, contexto em que nos inserimos neste estudo, de “*langue à des fins professionnelles*” (Mourlhon-Dallies, 2008) e de “*Langues sur des Objectifs Spécifiques*” (Mangiante, 2005). Ora, como os autores reconhecem, essa aprendizagem, independentemente das designações conceptuais (ver Mourlhon-Dallies, 2006, para uma discussão), reveste-se de características peculiares, no sentido em que se balizam determinados objectivos e competências, além de conteúdos específicos em termos de léxico a adquirir ou de situações comunicativas em que deve ser capaz de participar, a par de uma busca permanente de actualidade ao nível da selecção dos materiais didácticos e das problemáticas abordadas (Mangiante & Parpette, 2004; Mourlhon-Dallies, 2008; Thompson, 2005).

Esta aprendizagem, que poderíamos designar por “modular” ou “selectiva”, encontra, na nossa perspectiva, um campo fértil de desenvolvimento nas abordagens intercompreensivas, que postulam a dissociação temporal das competências, a transferência e rentabilização dos conhecimentos linguístico-comunicativos prévios e o desenvolvimento de processos de autonomização e de “aprender a aprender” (Holec, 1979). No entanto, conforme constatámos, trata-se de um terreno ainda inexplorado do ponto de vista das teorias e práticas de investigação (veja-se, como excepção, Deransart, 2006 e 2009).

O nosso objectivo principal ao longo deste texto será, portanto, auscultar a forma como a Intercompreensão poderá ser integrada em processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida. Poderemos falar, à la limite, de “*Intercompréhension à des fins professionnelles*” e de “*Intercompréhension sur des Objectifs Spécifiques*”, em contexto de aprendizagem de línguas ao longo da vida ? Que implicações poderão ter estas designações ao nível de uma Didáctica da intercompreensão junto de um público adulto?

## 1. Educação de adultos, aprendizagem de línguas ao longo da vida e Intercompreensão

O conceito aprendizagem ao longo da vida tem ganho cada vez mais destaque ao nível da investigação em Didáctica, nomeadamente da Didáctica de Línguas (veja-

---

<sup>2</sup> De referir que as universidades ditas “sénior” oferecem este tipo de formação.

se o recente colóquio organizado pela ACEDLE<sup>3</sup>). No texto do *appel* deste colóquio pode ler-se que a aprendizagem ao longo da vida “*propose une vision plus globale de l’éducation, de la formation et de l’acte d’apprendre*”, dando conta da pluralidade dos percursos individuais dos sujeitos. Neste sentido, o conceito toma os percursos pessoais como centrais, o que equivale a dizer que, ao nível de uma educação para o plurilinguismo, as biografias linguísticas assumem um papel de destaque quando se pretende conhecer os destinatários e adequar a formação.

Aquele conceito, encarado como um constructo integrador, assume um *continuum* que se prolonga ao longo da vida do indivíduo, na qual os actos de aprendizagem e educação são sempre passíveis de ocorrerem, assumindo-se claramente que “aos novos estilos de vida e de trabalho somar-se-á a emergência de novos estilos de aprendizagem, indubitavelmente impulsionados pelos progressos dramáticos registados nas tecnologias” (Carneiro, 2003: 35). Daqui decorre que a aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos, vertente interdependente em relação à primeira, apareçam veiculados à necessidade de adquirir e de desenvolver “novas literacias” (literacias electrónicas e plurilingues), de forma a agir na complexificada teia de relações sociais. Entendemos aqui a expressão “novas literacias” no sentido de Hampel (2007) quando se lhe refere enquanto conjunto de conhecimentos técnicos e linguísticos usados de forma crítica e criativa, alargando-a ao domínio do plurilinguismo.

No contexto de desenvolvimento de “novas literacias”, a que também é comum chamar “multiliteracias” - conceito que coloca a tónica na integração de literacias mais do que na sua justaposição (como “novas literacias”) – torna-se, portanto, fundamental, desenvolver, articular e aplicar conhecimentos em diversos domínios, em situações concretas. Ao nível dos aprendentes adultos, importa ter em linha de conta as suas especificidades simultaneamente enquanto **aprendentes** e enquanto **adultos**, uma vez que estes aprendem muitas vezes *através de e em* condições de disponibilidade intelectual muito particulares (Cembalo & Holec, 1973), sobretudo porque muitos já cessaram a escolaridade há bastante tempo.

Os aprendentes adultos consideram importante compreender a utilidade da aprendizagem e necessitam de ver as suas necessidades de aprendizagem satisfeitas, principalmente ao nível da resolução de problemas, na sua maioria relacionados com o contexto profissional (dá a valorização de uma aprendizagem por tarefas, segundo Mourlhon-Dallies, 2007b), bem como de sentir que são reconhecidos e valorizados os conhecimentos e as experiências prévios (Lengrand, 1981; Knowles, 1990). Estas abordagens colocam o aprendente adulto no centro da aprendizagem até porque estes sujeitos aprendem as línguas com objectivos muito específicos: “d’accéder à l’emploi, de se maintenir dans un métier en pleine mutation, de recevoir une promotion ou tout simplement de mieux remplir ses tâches professionnelles quotidiennes” (Mourlhon-

---

<sup>3</sup> “Les Langues tout au long de la vie”, Lille, 10-12 de Dezembro de 2009. URL do colóquio : <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php>.

Dallies, 2007a: 7). Além disso, dispõem frequentemente de um espaço de tempo limitado para realizar estas formações.

É, então, fundamental que a selecção dos objectivos e das estratégias do processo de ensino e aprendizagem de línguas sejam determinadas pelas suas necessidades e condições da aprendizagem e que fomentem um processo de aquisição de autonomia, no sentido de aprenderem a aprender e, inerentemente, realizarem um processo de reflexão e de auto-conhecimento ao longo de todo o processo de aprendizagem em que se supõem co-participantes.

A especificidade do adulto, enquanto ser aprendiz, não pode, assim, ser descurada, devendo a prática pedagógica seguir alguns princípios específicos. Simões (1995) baseando-se em Knowles (1990) e no seu modelo de Andragogia refere alguns desses princípios, mas simultaneamente ressalva que os princípios defendidos pela Andragogia, não devem ser encarados como um dogma, mas sim como linhas de orientação, passíveis de serem questionadas e alteradas. Assim, e apresentando os quatro princípios orientadores da acção em Educação de Adultos (EA), considera-se que:

- a *autonomia* do adulto deve ser promovida nas actividades de EA, pois uma das principais características que distingue o adulto de uma criança é a sua independência, aqui subentendida como “a sua tendência para tomar decisões autónomas, respeitantes à maneira de conduzir a sua vida” (Simões, 1995). Uma vez que esta característica se evidencia na EA, dever-se-á favorecer um clima de aprendizagem apelando à autonomia do adulto, no qual este não corra o risco de reeditar situações de aprendizagem infantil (e. g. edifício escolar, disposição do mobiliário, relação entre educando/educador), promover a possibilidade de adulto participar no diagnóstico das suas próprias necessidades de aprendizagem e de se auto-avaliar, de modo a sentir-se numa relação sujeito-sujeito e não sujeito-objecto com o seu educador (id., *ibid.*). Assim, o adulto torna-se agente da sua educação, tomando posse da sua pessoa como adulto (Lengrand, 1981). O adulto deve igualmente sentir necessidade de frequentar processos de aprendizagem, auto-gerindo-os, de modo a não ficar dependente do educador/formador, bem como se deve empenhar no referido processo, responsabilizando-se pelo mesmo (Alonso, 2000), do qual ele é o principal beneficiário. É de todo importante que o adulto compreenda o porquê da formação e simultaneamente descortinar as vantagens que a mesma lhe pode trazer (Cabrito, 1995; Lengrand, 1981).
- o *reconhecimento da experiência* que cada adulto comporta em si<sup>4</sup>, é crucial para o sucesso pois todo o adulto traz para o processo de aprendizagem

<sup>4</sup> Coménio, no seu livro *Pampaedia* refere que “tal como todo o mundo é uma escola para toda a raça humana, do início dos tempos até ao fim, também toda a vida de uma pessoa é uma escola para cada um de nós, do berço à sepultura. Já não chega dizer, como Séneca que “Nunca é tarde de mais para começar a aprender” temos de dizer “todas as idades se destinam a aprender, é na própria vida que as pessoas encontram os objectivos da aprendizagem””.



experiências que constituem um capital que, espontaneamente, é passível de ser trabalhado na formação (Simões, op. cit.). Assim, é deveras importante, em EA reconhecer os saberes, as experiências que o adulto pode mobilizar para o processo de aprendizagem, pois podem e devem ser utilizados como recursos da educação/formação (Cabrito, op. cit.). Para que este reconhecimento da experiência tenha sucesso, há que ter em conta que se deve privilegiar algumas técnicas (e.g. discussão de grupo, exercícios de simulação, demonstrações) de modo a dar ênfase à sua aplicação prática, pois para o adulto o ensino “interessante” explora a resolução de problemas “reais” (Simões, op. cit.). Há que ressaltar aqui o importante papel que o educador de adultos deverá ter, sempre na perspectiva de aquele ter um papel de facilitador e catalizador nas situações de aprendizagem (Canário, 1999). Tal como refere Norbeck (1981), é fundamental para o sucesso da EA que os seus interlocutores conheçam bem o adulto, as suas características, as suas vivências e aspirações, pois o facto de não conhecermos o adulto é uma das principais razões apontadas aquando do fracasso de iniciativas de EA.

- há que “estabelecer uma *relação “adulta”* entre educador e educando”<sup>5</sup> (Simões, op. cit.), que deverá ter como pilares fundamentais a confiança e o respeito mútuo, características de um relacionamento entre iguais, pois o adulto, comporta em si, ao contrário da criança [que pode ser definida como aquela que não sabe face a alguém que sabe que é o professor], conhecimentos suficientes para ser identificado como alguém que sabe face a alguém que também sabe (professor), mas o que os distingue são o conteúdo e o tipo de saberes (id.,ibid.). Posto isto, podemos afirmar que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, pois o “mundo da educação de adultos” não se divide num grupo que ensina e num grupo que aprende (DGEP, 1979).
- o quarto e último princípio é a *satisfação das necessidades* de aprendizagem do adulto, uma vez que, em termos de Andragogia, a aprendizagem significativa é somente aquela que vai ao encontro das necessidades do adulto previamente identificadas, bem como aquela que é susceptível de fomentar o desenvolvimento do adulto. (id., ibid.). É por isso de todo importante que o adulto possa orientar as suas aprendizagens para a resolução de problemas que existam na sua vida e para a valorização pessoal, de modo a perceberem que o “investimento realizado no processo formativo seja recompensado” (Cabrito, 1995). A EA insere-se, por parte do adulto, num quadro de voluntariado, não tanto na perspectiva de instrução, mas mais na perspectiva de formar, promovendo uma atmosfera de curiosidade intelectual, liberdade e tolerância (PEA, 1978).

---

<sup>5</sup> Referência a Paulo Freire e à sua concepção da Educação Bancária vs Problematizadora e à contradição educador-educando (1975).

Ao nível da “competência plurilingue e pluricultural”, foco do presente trabalho, entendida como “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas” (Trim et al: 2001, 187), esta torna-se manifestamente necessária para o desenvolvimento de uma literacia plurilingue. Este último conceito assume, ao longo deste trabalho, não apenas o significado de desenvolvimento de competências de ler e escrever em diferentes línguas (uma espécie de “alfabetização plurilingue”), descodificando os significados (literacia funcional), mas a competência de usar esses conhecimentos para agir e a capacidade de ler para além dos enunciados linguísticos, desvendando sentidos e intenções encobertos; o conceito de literacia envolve, assim, três outras conotações particularmente úteis ao nível da formação de adultos (a participação cidadã, a emancipação social e a integração socioprofissional) e relaciona-se com uma pedagogia crítica na educação. Ora, desenvolver esta literacia passa por desenvolver a competência plurilingue e pluricultural dos sujeitos ao longo da vida, não só na sua vertente linguística, mas também atitudinal e política.

O desenvolvimento desta competência tem sido, em contexto institucional, perseguido por quatro principais abordagens plurais: a Didáctica Integrada, a Abordagem Intercultural, o ‘Éveil aux langues’ e a “Intercompreensão” (Candelier, 2007). Tendo em conta que as três primeiras abordagens se destinam preferencialmente a públicos escolares e que os estudos sobre Intercompreensão têm recaído quase primordialmente sobre públicos universitários, parece-nos que esta última se trata de uma abordagem, *a priori*, preferida para tratar o desenvolvimento da CP de aprendentes adultos. Isto porque a IC, entendida ao nível da compreensão ou da “intercomunicação” (Dabène, 2003), assenta nos três principais pressupostos seguintes:

- **mobilização** de conhecimentos linguísticos, comunicativos e pragmático-discursivos previamente adquiridos e de atitudes e representações (de povos, línguas e situações de comunicação) construídas ao longo da biografia linguística;
- **rentabilização** de transferências e de pontes interlinguísticas entre as línguas em contacto, numa situação precisa;
- **integração** das aprendizagens prévias, através de processos de reflexão individual de tipo “meta” (linguístico, comunicativo, cognitivo, ...).

Assim, pensar a IC ao nível da educação de adultos, à luz das características deste público anteriormente explicitadas e num contexto de mundialização das relações profissionais e da mutação das condições de trabalho, permite colocar em evidência o carácter dinâmico, integrador e estruturador da aprendizagem ao longo da vida e valorizar uma “pratique professionnelle [plurilingue et interculturelle] de la parole”

(Mondada, 2007: 14). Neste sentido, abordagens de aprendizagem plurilingue baseadas na intercompreensão, numa abordagem praxeológica da linguagem, poderão ainda ajudar a modificar o *focus* das actividades, já que não se trata de preparar apenas para “[plurilingual] talk at work”, mas sobretudo de preparar para “[plurilingual] talk as work” (Mondada, 2007: 14).

Na sequência destes argumentos, podem ser encontradas intercepções entre os conceitos de “aprendizagem ao longo da vida” e “intercompreensão”, reveladoras das potencialidades deste último ao nível da educação de adultos:

- a centralidade do processo de aprender a aprender e da reflexividade durante a aprendizagem;
- a rentabilização dos conhecimentos linguísticos e comunicativos prévios, adquiridos em contextos formais e/ou informais (como os de mobilidade internacional);
- o reconhecimento de necessidades linguístico-comunicativas e de repertórios desequilibrados em diferentes línguas;
- o papel da motivação e da autonomia no tratamento de dados verbais desconhecidos e na aprendizagem;
- o reconhecimento de que a acção em contextos linguísticos diversos não depende exclusivamente de uma leitura do “ambiente verbal”, mas de que uma literacia plurilingue multimodal, assenta na (inter)compreensão de aspectos contextuais como as tipologias de textos e os seus marcadores (imagens, distinção de diferentes níveis de títulos, por exemplo) ou o contexto interaccional (conhecimento da situação, dos interlocutores, do tempo e do espaço ...);
- o reconhecimento de que os sujeitos podem querer desenvolver competências parciais, dissociadas e desequilibradas em diferentes línguas e com fins específicos, como já lembravam Cembalo & Holec em 1973.

Todos estes aspectos dependem, em larga medida, da biografia linguística dos sujeitos e das representações que desenvolveram a propósito da aprendizagem de línguas, em geral, e da IC, em particular, pelo que o seu estudo se deve revestir de grande centralidade (Deransart, 2006).

O presente trabalho parte, na sequência deste enquadramento, de uma tripla constatação: primeira, da escassez de informação relativamente ao perfil de um público adulto; segunda, da ainda incipiente reflexão em torno do papel que a IC, enquanto abordagem plural de ensino-aprendizagem de línguas-culturas, pode desempenhar na aprendizagem ao longo da vida, sobretudo ao nível do desenvolvimento de uma literacia plurilingue; terceira, e eventualmente consequência das duas constatações

anteriores, da escassez de materiais e de actividades especificamente desenhados para a formação destes públicos.

## **2. Objectivos do estudo e design metodológico**

Compreender a forma como a IC poderá ser rentabilizada em termos de educação plurilingue de adultos passa, na nossa opinião e na linha de Cembalo & Holec (1973), por examinar os objectivos da aprendizagem e da prática da IC, por um lado, e as especificidades daquele público, por outro. Na senda desta dupla focalização, traçámos os objectivos deste estudo e um design metodológico, que apresentaremos na secção seguinte, capaz de os concretizar.

### **2.1. Os objectivos**

A nossa proposta, que analisa os perfis pessoais e as interacções dos aprendentes adultos implicados na segunda sessão do Projecto Galapro (entre Novembro e Janeiro de 2010, em [www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), emerge ainda como relevante no quadro de um projecto que se destina a formadores adultos ou que vão trabalhar na formação de adultos. Neste sentido, cremos que é necessário conhecer os perfis dos sujeitos (nomeadamente em termos de biografia linguística e de perfil de comunicador plurilingue) para melhor responder às suas necessidades de formação e, assim, melhor adequar os percursos formativos daquela plataforma.

Neste sentido, pretendemos com o presente trabalho:

- desvendar de que modo os formandos da segunda sessão Galapro não professores de línguas foram construindo a sua biografia linguística e de que modo a IC contribuiu para essa construção;
- categorizar as razões que levaram este público a estudar ou a continuar a estudar línguas, em contextos de aprendizagem formal ou não formal (segundo as suas metas, objectivos, motivos, línguas, dificuldades, etc);
- traçar o perfil de aprendente adulto de línguas em Galapro, nomeadamente em termos de motivações e representações do impacto da IC no processo de aquisição, através da análise da biografia linguística dos formandos Galapro, das suas interacções nos fóruns de discussão ao longo da sessão e de inquérito por e-mail (questões abertas);
- conceptualizar tarefas intercompreensivas destinadas a públicos adultos, a partir das análises efectuadas.

## 2.2. Recolha e tratamento de dados

O estudo empírico efectuado desenvolveu-se em 4 momentos.

Num primeiro momento, analisámos todos os perfis dos sujeitos inscritos na segunda sessão experimental Galapro (entre Novembro de 2009 e Janeiro de 2010), tendo identificado 24 sujeitos que participaram na qualidade de “adultos não professores de línguas”. Seguidamente, procedemos à análise dos seus perfis individuais, categorizando as motivações admitidas para a participação numa sessão daquele projecto e para a aprendizagem de línguas. Esta actividade é particularmente relevante no sentido em que a planificação de actividades para este público adulto deverá ter em conta os percursos pessoais dos sujeitos e, no caso de actividades em IC, deverá partir do conhecimento das suas biografias linguísticas, conforme postulámos na secção teórica do presente estudo.

Procedemos, de seguida, ao envio, via e-mail, de um inquérito por questionário, com 5 questões abertas, de modo a melhor traçar o seu perfil de aprendente de línguas ao longo da vida e da intercompreensão. O questionário compreendia as seguintes questões:

- ¿Cuáles son los motivos principales por los que participas en Galapro?
- ¿Cuáles son tus objetivos?
- ¿La Intercomprensión y la participación en Galapró te está ayudando a cumplir (alcanzar) tus objetivos?
- ¿Crees que Galapro y la Intercomprensión fomentan o motivan para seguir aprendiendo lenguas a lo largo de la vida?
- ¿Por qué?

Os resultados foram analisados, categorizados e contabilizados, apesar da amostra não ter um significado estatístico.

Finalmente, para apurar o perfil alcançado e analisar a competência plurilingue em acção daqueles sujeitos (o seu perfil linguístico-comunicativo) e a forma como lidavam com a intercompreensão enquanto objecto e instrumento da formação, analisámos as mensagens públicas de todos os sujeitos (fóruns das Fases 1, 2 e 4). Tal decisão deveu-se ao facto de os fóruns da Fase 3, que se desenrolam em Grupos de Trabalho, não serem acessíveis ao público. Neste sentido, perante as 46 mensagens, nas 6 Línguas Românicas do projecto, a nossa atenção centrou-se na análise, de forma qualitativa:

- das línguas que os sujeitos escolheram para se manifestar;
- das línguas que eram citadas (função de “citação” disponível no fórum);
- das línguas dos sujeitos a quem respondiam (se se tratava de uma réplica).

O cruzamento de todos os dados analisados, pela sua abrangência e complexidade, mesmo de uma amostra reduzida, permitem-nos ter uma primeira ideia acerca do perfil dos sujeitos adultos que participam em Galapro. É este retrato-robot que apresentaremos de seguida.

### 3. Análise dos resultados

#### 3.1. Análise dos perfis individuais

La mayoría de perfiles de adultos que no tuvieran como actividad profesional la enseñanza, pertenecen a sujetos que realizan estudios superiores de filología, didáctica de las lenguas o lingüística. Los estudios que más se repiten son los de master y doctorado en lenguas extranjeras. Aunque hay que destacar los casos de participantes que provienen de ramas científicas (medicina, ingeniería eléctrica, etc.) que están interesados en la intercomprensión y el aprendizaje de lenguas románicas. Entre ellos predominan las motivaciones personales y afectivas mientras que en el resto encontramos mayor presencia de motivos académicos y profesionales. En conclusión, los perfiles estudiados son en gran medida de estudiantes de master, doctorado o licenciaturas de segundo ciclo que acceden a la IC y a Galapro como forma de investigación, práctica y aprendizaje de aplicaciones de los estudios de lenguas, pedagogía o didáctica. Por este motivo, parece possível afirmar que o público-alvo adulto de Galapro não se situa ao nível de “personnes dites de bas niveau de qualification” (Mourlhon-Dallies, 2007a: 9), conforme comum em estudos de FOS, mas antes ao nível de uma alta especialização e de qualificações académicas.

Os perfis apresentados e a análise selectiva que deles fizemos evidencia, por um lado, um grande número de línguas aprendidas ou em aprendizagem ao longo da vida pelos sujeitos, mas alguma homogeneidade nessas aprendizagens, independentemente dos perfis pessoais e da origem dos sujeitos (com predominância para o Francês e o Inglês, e com frequentes referências ao Espanhol). É dado grande destaque à aprendizagem de Línguas Românicas (mesmo de dialectos), o que indicia que as aprendizagens anteriores ou em curso influenciam os sujeitos a inscreverem-se na sessão Galapro. Neste sentido, podemos referir uma relação dialéctica entre os conhecimentos linguísticos e a Intercompreensão:

- os conhecimentos prévios em LR influenciam o interesse dos sujeitos por temáticas relacionadas com a Intercompreensão;
- a Intercompreensão como abordagem comunicativa e de aprendizagem motiva os sujeitos a adquirir conhecimentos em LR.

Os perfis destes sujeitos adultos indiciam ainda que as aprendizagens de LR se

revestem de representações diferentes: o Espanhol é referido como língua presente à escala global, o Romeno é referido enquanto objecto de afectos, o Português enquanto LR potencialmente fácil (para quem domina o Espanhol). A aproximação às LR por este público faz-se através de diferentes agentes mediadores de representações, como o fado, no caso da língua portuguesa, ou a música italiana, relativamente a essa língua.

Las motivaciones de aprendizaje pasan por motivos de orden profesional (enseñar la IC, realizar prácticas para un posgrado, etc.), personales y afectivos. Entre los estudiantes de master predominan los intereses profesionales (mejorar sus competencias en lenguas extranjeras, hacer prácticas para enseñar en un futuro, completar tareas académicas, etc.), pero encontramos varios casos interesantes en los que destacan sus motivaciones personales y afectivas: aquellos que están o han estado en contacto con contextos plurilingües (viajes erasmus, vida en países con diferentes lenguas y/o dialectos, lenguas maternas diferentes a la de su entorno, etc.). Podemos decir que estas circunstancias especiales aumentan el carácter personal y afectivo de su interés por la intercomprensión y remiten a un interés más profundo por la relación de las lenguas con la identidad/diversidad cultural. Por otro lado, aquellos que no son estudiantes universitarios de lenguas, pedagogía o lingüística presentan un predominio de las motivaciones personales y afectivas para participar en Galapro.

Em relação aos contextos de aprendizagem, concluímos que são diversificados, mas que giram sobretudo em torno de percursos académicos (línguas de escolarização) e profissionais (línguas de trabalho), em que, com alguma frequência é referida a importância da realização de estadias no estrangeiro (Erasmus, por exemplo). Como anteriormente referido, las lenguas que mayoritariamente se aprenden en el colegio o instituto son por lo general aquellas que se consideran dominantes en ciertos contextos o por lo menos aquellas que se consideran privilegiadas y útiles económica o profesionalmente: así por ejemplo, el inglés en general y el francés en contextos de influencia francófona. En esta misma línea deberíamos incluir a la participante polaca que aprendió ruso en la escuela por motivos geopolíticos y económicos. En segundo lugar, encontramos el contexto universitario donde la elección de lenguas ya no viene impuesta sino que obedece a gustos, intereses y desarrollo personal. En este caso se dan muchas experiencias académicas en Centros o Escuelas de Idiomas, etc. Existe un tercer contexto de aprendizaje de lenguas: la cercanía tanto lingüística como física. Tal y como ya se há dicho antes entre el portugués, español y catalán existe una mayor facilidad o familiaridad que anima a los sujetos a estudiarlas de distintas maneras, no sólo académicamente. Por último, podríamos decir que existe un contexto afectivo o personal que lleva a estos participantes a estudiar lenguas para comunicarse con familiares, con la pareja o com agentes culturales específicos (música, libros, etc.).

Procuraremos, na secção seguinte, compreender e expandir os resultados obtidos nesta primeira parte da análise, de forma a melhor compreender o papel da Intercompreensão na aproximação de aprendentes adultos às Línguas Estrangeiras.

### 3.2. Análise do inquérito por questionário

Para conocer los objetivos, las motivaciones y la satisfacción relacionados con al participación en Galapro, la plataforma ha enviado un cuestionario virtual a sus 18 participantes. El cuestionario ha obtenido un 50% de participación: de los 18 encuestados, 9 han respondido a las cinco preguntas abiertas realizadas en el mismo.

Las preguntas del cuestionario se formularon de manera abierta, dejando el tipo de respuesta (corta, larga; argumentada o sencilla) a elección del encuestado. Para analizar las diferentes respuestas obtenidas se ha procedido a clasificar las mismas según los temas generales que mencionan. De esta manera se han podido agrupar las reflexiones y observaciones anotadas por los encuestados en categorías más amplias de respuesta. Este paso es necesario para poder proceder a un análisis más cuantitativo de los datos con los que contamos.

Las respuestas a la primera pregunta (¿Cuáles son los motivos principales por los que participas en Galapro?) se han agrupado en siete categorías generales: El interés por la Intercomprensión en sí, la formación personal o académica como objetivo, el proyecto Galapro en sí y las ganas de participar y colaborar en el mismo, la plataforma como espacio de encuentro e intercambio, de discusión o de colaboración, así como el interés por el aprendizaje de lenguas románicas.

Los temas más mencionados como motivos principales por los que se participa en la plataforma son el interés por el tema que en ella se trata: la Intercomprensión, con un 31% de las respuestas y la idoneidad de la plataforma virtual como espacio de interacciones, con un 42% de los temas mencionados en las respuestas a la primera pregunta (Gráfico 1):

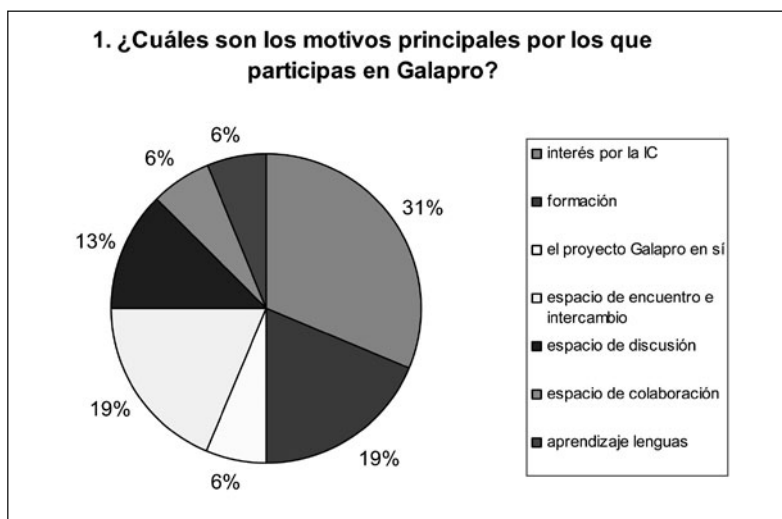


Gráfico 1. Motivações para participar em Galapro.



En las respuestas a la pregunta 2. (¿Cuáles son tus objetivos?) los temas que más aparecen son los relacionados con la plataforma como espacio de encuentro e intercambio de conocimientos, con un 17% de todos los objetivos mencionados y, de nuevo, el interés por el propio tema de la Intercomprensión, también con un 17% de todas las ideas mencionadas. Llama la atención la gran agrupación en torno al interés por el aprendizaje de otras lenguas románicas, con un 22% de las respuestas (Gráfico 2):

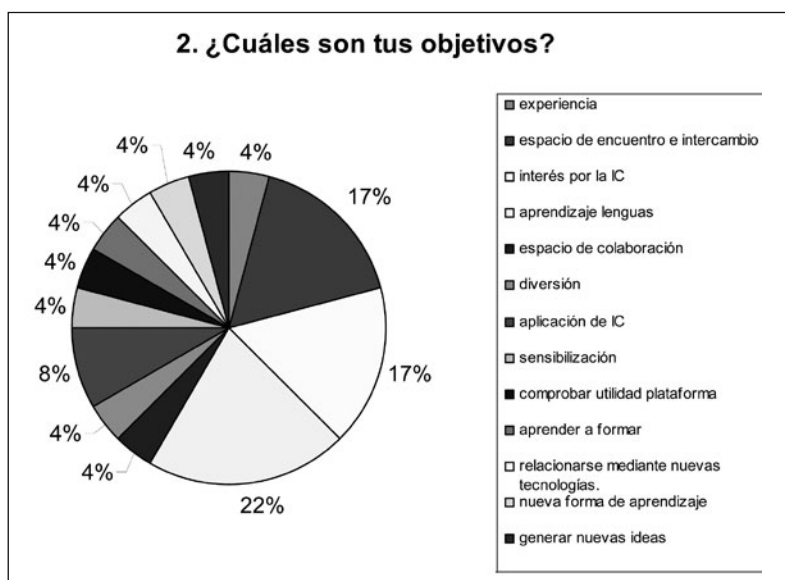


Gráfico 2. Objetivos de participação em Galapro.

En relación a la tercera cuestión, un 75% de los encuestados opina que la Intercomprensión y su participación en Galapro sí les está ayudando a cumplir sus objetivos. Una de cada 4 respuestas dadas (25%) pone en duda que sus objetivos se puedan cumplir totalmente.

Estas respuestas van más allá de la afirmación o negación de la pregunta anterior y aportan información sobre los factores concretos por los que la participación en la plataforma les está ayudando a llevar a cabo sus objetivos. El gráfico 3 explica de manera resumida los argumentos y explicaciones aportados por los encuestados. El 40% de los temas mencionados por estos en sus respuestas respecto a la tercera pregunta giran en torno al aprendizaje obtenido mediante Galapro sobre la Intercomprensión y las lenguas románicas (Gráfico 3).

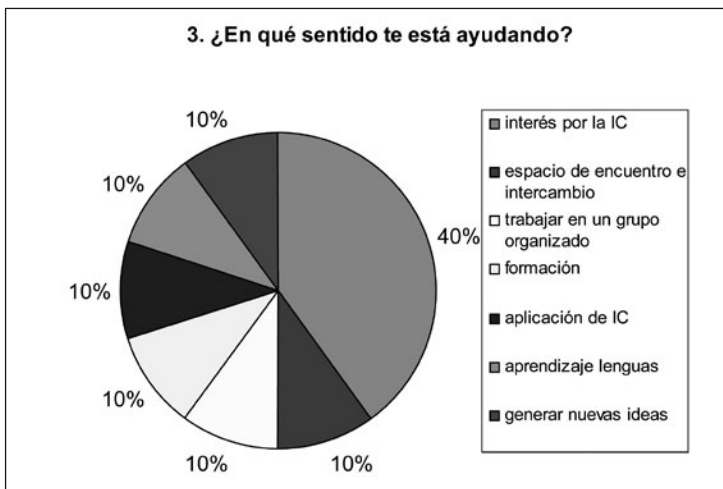


Gráfico 3. Benefícios da participação em Galapro.

Um resultado importante, no que se refere ao estudo do impacto da IC na motivação para a aprendizagem ao longo da vida, é a percentagem de respostas afirmativas à questão número 4: ¿Crees que Galapro y la Intercomprensión fomentan o motivan para seguir aprendiendo lenguas a lo largo de la vida?. 71% de los encuestados opina que Galapro y la Intercomprensión y Galapro sí fomentan o les motivan a seguir aprendiendo lenguas a lo largo de toda la vida.

Entre otros muchos, el factor de apoyo más importante es, con un 30% de las menciones, el de la confianza y los ánimos que la participación en la plataforma da a los participantes para seguir aprendiendo lenguas a lo largo de toda la vida (Gráfico 4).



Gráfico 4. Motivações para aprender línguas ao longo da vida através de uma abordagem intercompreensiva.

Intentaremos a continuación hacer un análisis más profundo que la mera descripción de los resultados presentada hasta el momento. Atendiendo a las respuestas de la primera cuestión, observamos que los motivos principales por los que nuestros sujetos adultos participan en Galapro apelan a sus intereses teóricos y profesionales (tanto en relación a futuras investigaciones como a aplicaciones prácticas de la formación que adquieran). Las palabras “curiosidad” e “interés” aparecen frecuentemente, lo cual nos señala lo novedoso y atractivo del proyecto de una plataforma para el aprendizaje de la IC. Estas respuestas nos enseñan que los participantes en la encuesta, aunque también desean aprender lenguas románicas, buscan mayoritariamente conocer y practicar la IC y nos muestran que sus intereses no sólo son lingüísticos, sino también didácticos y metodológicos.

En relación a la segunda cuestión, los objetivos que describen los encuestados nos hablan mucho acerca de su perfil. La mayoría de ellos tienen como finalidad aprender sobre la IC tanto en sentido teórico y práctico, es decir, conocerla, ver cómo se desarrolla, qué efectos produce en ellos y en otros participantes, etc. Desean en varias ocasiones que este conocimiento les sirva para sus investigaciones, para conocer nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje, etc. En resumen, sus objetivos obedecen en primer lugar a sus intereses teóricos y profesionales (pues no olvidemos que muchos de ellos son futuros profesores) y en segundo lugar a sus deseos de mejorar o aprender lenguas románicas.

Respecto de la tercera pregunta, los objetivos relacionados con el interés teórico y práctico sobre la IC se cumplen casi por unanimidad gracias a la participación en Galapro. Muchos de ellos explican que participar en la plataforma les ha permitido comprender mejor cómo funciona la IC y ponerse en contacto con profesionales con intereses y formación semejantes (lo cual coincide con la intención del Proyecto de generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional). Los objetivos relacionados con el aprendizaje de lenguas no se cumplen tan claramente y ello se debe seguramente a diversas razones: el nivel previo de los participantes, sus expectativas, la dificultad de evaluar los avances, etc., sin embargo, algunos de los encuestados aluden a una mayor familiaridad, una mejora de las habilidades de comprensión, etc.

Por último, las respuestas a la pregunta por el efecto de Galapro a la hora de seguir estudiando y aprendiendo lenguas a lo largo de la vida son en su mayoría claramente positivas. Las que no lo son aluden a los casos personales de quien responde: o bien consideran innecesario aprender lenguas por no vivir o estar con contacto con un contexto plurilingüe o tan sólo apelan a la dificultad de dar una respuesta positiva para cualquier caso, es decir, que consideran que el efecto de la plataforma depende de la trayectoria de cada cual y de sus intereses. Pero como ya hemos dicho, y tal y como expresa el gráfico 4, las respuestas negativas o que no responden afirmativamente de una forma indudable son minoritarias. La gran mayoría considera que la plataforma fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida por diversos motivos: por los resultados positivos en la comprensión,

por la confianza y familiaridad que genera, por la posibilidad de comunicarse con otros hablantes nativos, con otras culturas, por las facilidades que implica el formato electrónico y sus tiempos, etc. La mejora de los resultados en relación a las expectativas previas es algo que está a la base de la confianza y las ganas de seguir estudiando y es algo que precisamente la IC entre lenguas románicas fomenta, puesto que nos sitúa en un alto nivel de comprensión mutua en principio inesperado. Es por ello, que con estas respuestas confirmamos lo dicho anteriormente: la IC se convierte en una herramienta de gran valor para cualquier propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida.

### 3.3. Análise das interações nos fóruns de discussão públicos

A análise das interações dos fóruns de discussão revela que os sujeitos participam sempre nas suas línguas românicas de referência e que respondem a participantes que se tenham manifestado em todas as línguas. Não parece, pois, haver o esforço de compreensão selectiva que se notava junto de um público de estudantes universitários no projecto Galanet<sup>6</sup> (sobretudo no caso de o projecto se integrar curricularmente no programa de uma disciplina linguística específica).

No caso de participantes romenos, estes optam por traduzir os seus enunciados numa segunda LR, no caso, o Francês:

Limba mea materna este romana, insa de cand am auzit pentru prima data vorbindu-se franceza cand eram mica, am ramas uimita, eram vrajita de aceasta limba. Pot spune ca m-am regasit. O utilizez cu placere tot timpul. O ador pur si simplu. Aceasta limba este o limba bogata, curioasa, cu o muzicalitate aparte. Rivarol spunea ca tot ceea ce nu e clar, nu e franceza. Ma langue maternelle est le roumain, mais des que j'ai entendu parler pour la premiere fois le francais quand j'etais petite, je suis restee comme emue, j'etais charmee par cette langue. Je pourrais dire que je me suis retrouvée. J'utilise toujours avec plaisir le francais. Je l'adore tout simplement. Cette langue est une langue riche, curieuse, avec une musicalite a part. Rivarol disait que tout ce qui n'etait pas clair, n'etait pas francais. (je m'excuse pour le manque des accents)

(AN, Phase 1 – 16/11/2009)

Esta intervenção revela que os sujeitos fazem uma avaliação das (im)possibilidades de intercompreensão em relação à sua língua e optam por apresentar uma base de transferência suplementar, adjuvante da compreensão. A escolha do Francês não é uma coincidência, antes revela o conhecimento do estatuto desta língua no seio da comunidade de formadores e de formandos.

Para além desta estratégia de gestão das línguas ao nível da produção, destacam-

<sup>6</sup> Galanet (Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes) était un projet Socrates/Lingua (2001-2004), coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal Grenoble 3. Plus d'informations sur [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).

se duas outras. A primeira, bastante recorrente, refere-se à introdução de uma LR na interação, geralmente na saudação inicial, com funções de selecção de destinatário e de “politesse” intercultural e plurilingue:

Salut Anne! Eu também estou a trabalhar sobre o público adulto, no ensino superior. A sua resposta vai muito ao encontro daquilo que eu estou a investigar. Estou a ter o primeiro contacto com a intercompreensão mas também me parece que a intercompreensão tem/ pode ter um papel muito importante na aprendizagem de línguas nos adultos. Aliás, como eu dizia à Christine, acho que o estou a sentir na minha aprendizagem de francês. Um abraço

(SA, Phase 1 – 17/11/2009)

Ciao Carla! Foi a primeira vez que verdadeiramente me esforcei para compreender italiano. E não foi assim tão difícil! Ainda bem que escreveu! A autonomia que refere é fundamental na aprendizagem ao longo da vida, principalmente no que diz respeito aos adultos. E a IC parece-me desenvolver a autonomia do indivíduo na gestão do seu repertório linguístico. Será? Um abraço

(SA, Phase 1 – 17/11/2009)

Estas intervenções revelam, por um lado, que os sujeitos se esforçam por compreender as intervenções nestas línguas e respondem aos propósitos expressos pelos outros participantes (veja-se os referentes anafóricos implícitos em “Eu **também** estou a trabalhar sobre o público adulto” e “A autonomia **que refere** é fundamental na aprendizagem”, nossos sublinhados), criando um clima interaccional plurilingue.

A segunda, refere-se à introdução de LR no corpo da mensagem, com funções pragmáticas e referênciais, na busca de um referente partilhado pelos membros da comunidade ou de um referente semântico adequado, na língua que é referida:

Hola ! Ma langue maternelle est le français et j’ai choisi de l’étudier jusqu’en licence. On a souvent dit que c’était ses difficultés qui en faisaient la langue la plus belle ( il faut dire ce qui est ^^). Mais mi **corazon** balance pour l’espagnol. Déjà parce qu’elle est transparente pour moi et parce qu’elle est très belle à entendre. J’ai aussi un coup de **inimă** (???) pour le roumain car c’est un pays qui m’attire beaucoup ! (nossos sublinhados)

(IM, Phase 1 - 16/11/2009)

Estes três exemplos revelam o quanto parece importante, para estes sujeitos, uma mise-en-scène plurilingue dos afectos e das relações interpessoais (Pavlenko, 2005). Paralelamente, revelam que a selecção de língua é uma importante estratégia de “politesse” na interação intercultural plurilingue (completando a tipologia de Alvaréz & Devilla, 2009).

Um outro aspecto da nossa análise prendeu-se com a forma como os sujeitos se apoiavam nas intervenções anteriores para construir as suas próprias. Assim, ao nível da citação, os sujeitos seleccionam os excertos que querem comentar, sejam ou

não da sua língua de referência. Mais uma vez, esta estratégia revela claramente o esforço e a capacidade de compreensão dos sujeitos e o seu empenho em participar nas interacções em curso:

14 En réaction à susanaambrosio : « parece-me que ficamos mais sensíveis à outras línguas, com o “ouvido” mais apurado”

– Estoy de acuerdo Susana. Efectivamente, creo que la intercomprensión permite captar información que de otra manera pasaría desapercibida. Por eso creo que es una habilidad que ayuda a comprender otras lenguas. Saludos.

(LP, 19/11/2009)

É interessante referir a relação entre o excerto citado e a língua em que está escrito, e a selecção da língua de saudação, mesmo que depois a resposta e o comentário prossigam na língua de referência:

10 En réaction à Carla : « Cari colleghi,

finalmente riesco ad entrare nella piattaforma e a partecipare a Galapro. Ho dovuto un po’ imparare le varie funzioni ed orientarmi nella grafica... [...]”

– Ciao Carla! Foi a primeira vez que verdadeiramente me esforcei para compreender italiano.

(SA, 19/11/2009)

O uso da citação, potenciado por especificidades técnicas da plataforma, coloca em evidência, devido à manipulação consciente desta função, nomeadamente no que à selecção do excerto citado diz respeito, de uma compreensão plurilingue orientada para a interacção.

Esta breve análise dos perfis linguístico-comunicativos dos sujeitos adultos revela a importância da integração de competências linguísticas e técnicas para a participação neste tipo de interacções (e no projecto em que elas se desenvolvem) e o interesse dos sujeitos em participarem, de forma activa, no decorrer das discussões. Finalmente, embora sem termos feito uma referência directa a este facto, é de notar que os sujeitos participam, geralmente, uma vez por semana e por fase da formação, deixando várias mensagens no mesmo dia. Raros são os casos em que voltam a responder a quem lhes respondeu. Estas constatações, que merecem um estudo mais aprofundado e com um corpus mais extenso, poderá indiciar as condições de disponibilidade espaço-temporal para participar nestas formações.

## **4. Principios para o design de actividades de IC para um público adulto a partir dos resultados obtidos**

Les observations faites ici portent sur un public adulte, non enseignant intervenu lors de la 2<sup>ème</sup> session expérimentale Galapro, en vue de déterminer les spécificités du public adulte face à l'apprentissage de l'IC.

Cette plateforme est destinée à la formation de futurs formateurs IC eux mêmes, adultes en formation.

L'objectif de notre étude est donc double : proposer des pistes de réflexion

- pour la formation à l'IC d'un public adulte ;
- pour la formation des formateurs sur la plateforme Galapro.

En ce qui concerne le premier point, nous reviendrons sur les spécificités du public adulte soulignées dans les deux premières parties de ce travail pour, en guise d'activités destinées aux futurs formateurs, mettre en évidence les questionnements soulevés.

En ce qui concerne le deuxième point, nous proposerons une activité prenant en compte la cohabitation, sur la plateforme, d'un public adulte motivé par l'apprentissage de l'IC et d'un public de futurs formateurs à l'IC.

### **4.1. Les biographies linguistiques**

Dans la première partie de cet article, il a été souligné l'importance de valoriser l'ensemble des connaissances linguistiques acquises (formelles ou non-formelles) tout au long du parcours de vie de l'adulte. La première phase de notre travail a, par conséquent, consisté à répertorier les profils linguistiques des participants.

Cette démarche permet d'obtenir des informations sur la place occupée par l'apprentissage à l'IC dans le parcours suivi mais elle est également utile pour permettre à l'apprenant de « faire l'inventaire » des ressources dont il dispose : les connaissances acquises étant disséminées tout au long d'une vie et n'ayant pas toutes le même statut, il n'en a pas toujours conscience.

De même qu'il est nécessaire de conscientiser l'existence d'un continuum linguistique pour prédisposer tout apprenant à un apprentissage de l'IC, il est nécessaire de conscientiser l'existence d'un « continuum du processus d'apprentissage » et celle de ressources disponibles.

Pour ce faire, différentes manières de procéder sont envisageables et à adapter au public.

Le profil linguistique proposer sur Galapro est un exemple mais il est possible qu'il ne convienne pas à tout public et qu'il soit nécessaire, par exemple, de stimuler la mémoire, de valoriser des apprentissages informels non pris en compte, de considérer le peu de disponibilité pour remplir un formulaire en ligne.

Les questions posées sont donc : comment faire constituer ces profils linguistiques ? À l'aide de quels outils ? Comment valoriser les parcours de vie des apprenants et les connaissances linguistiques acquises tout au long de la vie ?

## 4.2. Les représentations

Si les adultes sont confrontés à la nécessité de s'adapter aux besoins en constante évolution du monde du travail, les formateurs doivent prendre en compte les difficultés pouvant être rencontrées par le public adulte pour s'adapter à la nouvelle forme d'apprentissage que propose l'IC.

Pour ce faire, les représentations de ce public sur l'apprentissage en général et sur celui de l'apprentissage des langues en particulier est à prendre en considération.

En effet, pour un public adulte, « il s'avère parfois nécessaire de modifier certains concepts, certaines notions ou représentations constitutives de la réalité du sujet qui préexistent aux nouveaux concepts présentés depuis bien plus longtemps que pour les jeunes. Cette vision de la réalité est donc très prégnante et, fréquemment, des résistances s'opposent aux modifications. » (Deransart, 2006).

Il est donc nécessaire de donner des informations permettant de légitimer, d'appréhender la démarche et d'instaurer la confiance vis à vis de ce nouvel objet d'apprentissage.

Ainsi on a pu constater, dans le travail présent, que, malgré la forte motivation des participants et leurs bonnes connaissances en langue, 25% d'entre eux conservent des doutes sur la possibilité de l'intercompréhension pour accomplir leurs objectifs (cf.3.2 question 3).

La confiance étant essentiel pour aborder l'IC une présentation qui permettra un abord clair et progressif de la démarche est à trouver.

Les questions posées sont donc : comment présenter l'IC ? De quelle manière l'aborder ? Quel schéma de progression pour une mise en confiance face à cet objet d'apprentissage ?



### 4.3. IC et objectifs spécifiques

Nous avons souligné, et vérifié dans cette étude, que les motivations de l'apprentissage sont majoritairement basées, pour le public adulte, sur des motifs d'ordre professionnels.

Les compétences à développer sont donc celles adaptables et pertinentes au regard de l'environnement professionnel des apprenants.

L'enjeu ici n'est pas uniquement l'acquisition d'une compétence de compréhension, mais l'acquisition de compétences permettant de résoudre des problèmes, de réussir des collaborations.

«... Pour que la motivation soit grande, il faut que l'enjeu soit important, c'est-à-dire que la compréhension ne soit pas une fin en soi, mais par exemple le moyen de résoudre un problème en commun, d'accomplir une tâche en tenant compte des différences. Le contexte professionnel caractérise ce type de situation.» (Marie Benveniste, Galapro, 1<sup>ère</sup> session, forum).

Dans ce contexte, connaître l'environnement professionnel des apprenants (terminologie employée, tâches à accomplir, modes de communication) est essentiel pour être en mesure d'adapter les objectifs et contenus de formation.

### 4.4. Les contraintes spatiales et temporelles

La question de la disponibilité des apprenants a été relevée avant.

Contraintes multiples inhérentes à la vie des adultes (vie professionnelle avec soucis d'efficacité, vie familiale, responsabilités diverses) imposent la prise en compte du facteur temps : la périodicité d'usage pour les formations en milieu universitaire n'est pas envisageable dans le cadre de la formation professionnelle.

Dans ce sens, une formation mixte (présentielle et à distance) et une périodicité condensée dans le temps sont des solutions possibles par rapport aux problèmes posés par les conditions de travail de ce public. Les modules de formation doivent, eux-aussi, être adaptables à ces contraintes.

### 4.5. Considérations sur une formation d'adultes à l'IC à travers Galapro

Les participants aux sessions Galapro étant majoritairement des spécialistes des langues (linguistique, didactique des langues, philologie) l'intérêt suscité par l'intercompréhension est, ainsi que cela est souligné dans l'analyse des profils ci-dessus, essentiellement lié à des motivations professionnelles ou à des cursus d'études (recherche, apprentissage d'applications de leurs études en langues...).

Mais cette analyse des profils nous a permis de repérer quelques participants aux profils professionnels différents. Ceci est un premier constat : un certain nombre de formés sur Galapro s’y trouvent non pas parce qu’ils envisagent l’IC comme objet d’étude ou d’enseignement mais comme objet d’apprentissage.

Ensuite, les réponses aux questionnaires qui a été adressés aux “non professeurs de langues” nous permettent de penser que :

– **l’intercompréhension attise la motivation pour l’apprentissage des langues tout au long de la vie**

“Una vez que conoces la Intercomprensión, te sientes motivado para seguir aprendiendo lenguas a lo largo de toda tu vida” (MDR)

“Pois imagino que possa ocorrer com os outros participantes o mesmo que aconteceu comigo: a partir do momento que percebi que podia entender as outras línguas muito melhor do que imaginava, senti-me motivada a continuar estudando, para ampliar meus horizontes e me comunicar com muito mais pessoas.” (CJ)

– **l’intercompréhension semble être un mode d’apprentissage des langues apprécié et adapté pour ce public**

“Creo que al probar un método fácil de aprender lenguas, que has comprobado que funciona, te sientes mucho más motivado que aprendiendo con los métodos tradicionales » (MDR)

“Tal como se discutiu no fórum, quanto mais contacto temos com as línguas ao longo da nossa vida, mais “abertura” temos para as mesmas, um factor fundamental para a motivação para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. Por outro lado, quanto mais motivados nos sentimos para a aprendizagem, maior a predisposição para praticar e para querer saber mais sobre uma determinada língua/cultura.” (SA)

« Porque el formato electrónico-virtual tiene la ventaja de no exigirte ciertas condiciones que sí implica la enseñanza tradicional de modo que todo se hace más flexible y accesible y cualquier adulto puede compaginar esto con su vida laboral y familiar.” (SC)

– **mais qu’il n’est pas toujours facile de se former à l’intercompréhension sur Galapro ( notamment pour les “non spécialistes”)**

“4.¿Crees que Galapro y la Intercomprensión fomentan o motivan para seguir aprendiendo lenguas a lo largo de la vida?

Sur galapro, tout dépend comment on y arrive,

5.¿Por qué?

j’ai quelques notions de base en espagnol et c’est grâce à elles que je fais des rapprochement en portugais; l’italien je le relie plus facilement au français mais pour celui qui n’a que le français comme langue romane l’intercompréhension ne doit pas toujours être évident surtout lorsqu’il se retrouve seul à lire les commentaires déposés dans l’espace forum. » (LT)

« 2.¿Cuáles son tus objetivos?

Desarrollar habilidades de intercomprensión

3.¿La Intercomprensión y la participación en Galapró te está ayudando a cumplir (alcanzar) tus objetivos?

No” (LN)

Compte tenu de l'ensemble de ces constats il pourrait être intéressant de proposer un espace de formation à l'intercompréhension comme objet d'apprentissage, dédié au public « non spécialiste ». Et pour ne pas perdre de vue l'objectif premier de Galapro, à savoir la formation de formateurs, ce lieu pourrait être conçu comme lieu d'expérimentation pour des parcours proposés par de futurs formateurs à l'intercompréhension qui envisagent de s'adresser à un public d'adultes en ALV. Il serait également lieu d'échange entre les (futurs)formateurs et leur futur public.

Ces parcours de formation pourraient utiliser les différents outils proposés dans Bibliothèque. Ces parcours proposeraient des activités visant le développement des stratégies d'accès au sens (repérage, conscientisation), de la réflexion linguistique (grammaire d'hypothèses), de la réflexion sur les démarches de lecture en LE, parallèlement à la pratique de la communication par intercompréhension. Ces échanges consisteraient notamment à commenter, évaluer, questionner le parcours proposé.

Ce parcours serait conçu et déposé sur la plateforme au moment de la préparation de la session afin que la (courte) durée de la session puisse être mise à profit pour le déroulement du parcours et les échanges qui en découleraient.

## 5. Síntese e perspectivas

Pudemos constatar, com a nossa análise, que o público adulto de Galapro, nomeadamente do que não se inscreve directamente no domínio das línguas, possui perfis heterogéneos e necessidades e expectativas diversas, o que constitui uma diferença em relação ao público-tipo dos cursos de Français sur Objectifs Spécifiques, cujo perfil é relativamente estável e homogéneo (Mangiante & Parpette, 2004). Esta heterogeneidade leva-nos, na linha de Bonvino et al (2008), a defender a necessidade de um ensino “ciblé” da IC junto deste tipo de público e, de acordo com o postulado por Mourlhon-Dallies (2007b), de articular essa aprendizagem com as competências profissionais que os sujeitos possuem e com as que pretendem desenvolver.

## Referências

- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Revista Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27.
- Alvarez, S. & Devilla, L. (2009). Les stratégies de politesse dans les chats plurilingues. In M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo; S. Melo-Pfeifer; A. Séré &

C. Vela, H. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital (177-195).

- Bonvino, S.; Caddeo, S. ; Deransart, A. & Le Besnerais, M. (2008). “L’intercompréhension : un concept hétérogène, des enseignements ciblés”. In *Le Français dans le Monde*, 355 (22-24).
- Cabrito, B.G. (1995). Do formar ao formar-se: o papel da educação recorrente na educação de adultos. *Cadernos de Formação - Um dia, Um Tema*. Lisboa: Núcleo de Educação Recorrente Extra-Escolar.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Editora Educa.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos de educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Candelier, M. (Coord.) (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : Conseil de l’Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Cembalo, M. & Holec, H. (1973). “Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l’autonomie ». In *Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L.*
- Comenius, J. (1996). *Didáctica magna : tratado da arte universal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dabène, L. (2003). “De Galatea à Galanet: un itinéraire de recherche”. In C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet* (pp 23-29). Lidil n°28, dec. 2003, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG: Grenoble.
- Deransart, A. (2006). *Adultes et intercompréhension : quelles représentations ?*. Master des sciences du langage M2 «Didactique des Langues». Université Stendhal Grenoble 3, *U.F.R. des Sciences du Langage*. Disponível a partir de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu) (secção “Publicações”).
- Deransart, A. (sous presse) “Une proposition pour favoriser le développement de l’intercompréhension des langues apparentées dans des pratiques professionnelles“, en *Éducation et sociétés plurilingues* [publicación prevista en diciembre – 2009].
- DGEP (1979). *Normas de Aprendizagem para os Cursos de Educação Básica para Adultos*. Lisboa: Direção-Geral de Educação Permanente, Sector de Animação e Formação.

- Etude IFOP – SYSTRAN, Les cadres français malades du multilinguisme dans l'entreprise, Paris, 15-1-2009.*
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Hampel, R. (2007). « New literacies and the affordances of the new media : Using audiographic computer conferencing for language learning ». In S. Schneider & N. Würffel (Hrsg.), *Kooperation & Steuerung – Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag Tübingen (33-53).
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. USA: Gulf Publishing.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mangiante, J-M & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Paris, Hachette.
- Mondada, L. (2007). « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques ». In *Revue française de linguistique appliquée*, XI-2 (5-16).
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007a). « Présentation ». In *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Langue et travail*. Paris : Clé International, 7-10.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007b). « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? ». In *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Langue et travail*. Paris : Clé International, 12-31.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives ». In *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 3, 89-96.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. 2ª edição. Braga: Projecto de Educação de adultos. Universidade do Minho.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simões, A. (1995). *Desenvolvimento e Processos de Aprendizagem do Adulto. Cadernos de Formação – Um dia, Um Tema*. Lisboa: Núcleo de Educação Recorrente Extra-Escolar.

- Trim, J. L., Coste, D., North, M. B. & Sheils, M. J. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa: Porto (tradução).
- Thompson, W. (2005). Issues and trends in the teaching of business French for the twenty-first century. In *Global Business Languages*, 140-149. Disponível a partir de [http://www.krannert.purdue.edu/centers/ciber/gbl/GBL%20-%202005/GBL\\_2005\\_11.pdf](http://www.krannert.purdue.edu/centers/ciber/gbl/GBL%20-%202005/GBL_2005_11.pdf).

# CAHIER DE RÉFLEXION: BILAN DE L'INTÉGRATION D'UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE À LA FORMATION DE FORMATEUR GALAPRO.

**Yasmin PISHVA**

[yasmin.pishva@u-grenoble3.fr](mailto:yasmin.pishva@u-grenoble3.fr)

*LIDILEM – Université Stendhal Grenoble 3*

## **Résumé**

Dans cet article nous présentons le bilan de l'utilisation d'un outil « Cahier de réflexion » basé sur une démarche réflexive et qui a été intégré à une formation des formateurs à distance visant la didactique de l'intercompréhension. L'objectif de notre analyse est d'apporter des améliorations concernant d'une part la modalité de guidage et d'autre part l'intégration de cet outil au scénario de la session.

**Mots clés :** approche réflexive ; modalité de réflexion ; modalité de guidage.

## **Introduction**

Dans le cadre de la formation de formateurs à la didactique de l'Intercompréhension (Galapro) nous avons contribué à la conception et au développement d'un dispositif « Dossier de formation » basé sur une démarche réflexive (Pishva, à paraître).

Depuis la perspective de Recherche – Action qui est la nôtre, nous voudrions présenter dans cette contribution le bilan de l'intégration et de l'utilisation d'une des sections de cet outil « le cahier de réflexion » qui a été intégré dans les deux premières sessions expérimentales.

Cependant, avant de présenter les résultats de notre étude, nous voudrions attirer l'attention sur la définition de la démarche réflexive dont nous nous sommes inspirée.

## **1. La démarche réflexive**

Dans les années 80 on parle de la pratique réflexive sous l'impulsion des travaux de Schön (1983) et dans le cadre de la problématique de la professionnalisation où la réflexivité a été considérée comme ressource déterminante.

Elle est identifiée comme une approche transversale appliquée à l'apprentissage des différentes disciplines dans le cadre de la formation initiale et continue (Perrenoud, 2001).

En didactique des langues on parle de la démarche réflexive surtout en relation à la formation des formateurs ; l'objectif d'une pratique réflexive étant de pratiquer des ajustements des schémas d'action permettant une intervention plus adaptée et efficace, il permet de renforcer l'image de soi tant que professionnel.

Sous cette perspective, nous entendons par approche réflexive, une pratique fondant une analyse méthodique et régulière d'un processus de formation, une démarche fondée sur l'analyse des différentes étapes de la formation et des modalités de participation (*idem*).

L'objectif de l'accompagnement réflexif proposé à travers notre cahier est d'amener les formés à réfléchir aux enjeux (mobilisation des compétences transversales, plurilingues, inter et intra -linguistiques) sous-jacents à la didactique de l'intercompréhension, d'encourager l'émergence et la mobilisation des compétences préalables et du *savoir caché* (Schön, 1983), favorisant ainsi l'ancrage des nouveaux acquis au système d'action pédagogique (Pastré, 2008 ; 277). La réflexion proposée à travers notre outil porte en premier lieu sur les contenus de la formation et sur la modalité de participation à la session. Le formé, dans la première des cinq parties du cahier, est amené à rédiger un bilan initial des compétences en intercompréhension ; dans les trois sections qui suivent, la réflexion porte sur la modalité de participation : d'une part sur les activités réalisées dans chaque phase, d'autre part sur la collaboration et sur l'interaction avec les autres groupes. Dans la dernière partie du cahier, le formé détaille les acquis réalisés au fil de la session et les éventuels projets de réinvestissements futurs.

Au sujet des modalités de réflexion, cet outil propose une réflexion *rétroactive* (Perrenoud, 2001) car dans la première partie, le formé rédige un bilan de ses connaissances et des expériences de formation en intercompréhension pour ainsi fixer les objectifs. Les sections centrales proposent une réflexion *rétroactive (idem)* à la fin de chaque phase sur les activités réalisées. Il ne s'agit pas d'une modalité de réflexion *en cours d'action* (Schön, 1983), dont la finalité semble prioritairement, d'appliquer d'éventuels réajustements aux actions en cours ; en revanche, ces parties centrales représentent une trace des réflexions sur le travail réalisé, il revient au formateur à partir de ces réflexions, d'amener l'attention du formé sur les difficultés rencontrées et ainsi identifier des solutions possibles.

En dernier lieu, le formé effectue une réflexion *proactive (idem)* car il décrit comme nous l'avons indiqué plus haut dans ce texte, les projets futurs de réinvestissement des connaissances acquises au fil de la session.

Etant donné la complexité de cette formation collaborative à distance qui vise la



didactique de l'intercompréhension tout en pratiquant cette compétence, cet outil a été intégré dans l'objectif de favoriser également la participation à la session et la collaboration à distance.

## 2. L'étude empirique

Dans notre recherche nous avons observé la procédure expérimentale adoptée par l'encadrement pédagogique dans la perspective d'identifier une procédure définitive. Nous nous sommes intéressée à la deuxième session Galapro qui s'est déroulée de novembre 2009 à janvier 2010<sup>1</sup>.

Nous avons appliqué une analyse quantitative des consignes des formateurs qui ont été communiquées à travers les outils synchrones et asynchrones de la plateforme Galapro et des données que nous avons croisées avec le nombre et le rythme d'utilisation des cahiers.

Notre analyse prendra appui sur deux hypothèses :

- la première hypothèse concerne le rythme auquel les consignes ont été données ainsi que l'utilisation des cahiers. Nous faisons l'hypothèse qu'en considération du caractère expérimental de la session, le rythme et le nombre de cahiers varient d'un groupe à l'autre et que ni la procédure de guidage, ni l'utilisation du cahier s'adapte et/ou suit le déroulement des phases de la session<sup>2</sup>.
- deuxièmement, nous avançons l'hypothèse que ce manque de synchronisation entre les phases de la session et l'utilisation du cahier, procède de la modalité de diffusion et du format du cahier qui sont encore provisoires. Car étant diffusé dans une version Word, il a été probablement perçu par les formés comme un outil supplémentaire, externe à la formation donc optionnel et non pas strictement reliés au scénario de la session.

Pour ce qui est de la première hypothèse, nous avons observé une homogénéité dans la modalité de diffusion des instructions ; elles ont été communiquées

---

<sup>1</sup> Au vu des objectifs de notre recherche qui est l'analyse de l'intégration d'une pratique réflexive à une formation Galapro, les données issues de la première session expérimentale nous sont semblées inadéquates car le cahier a été proposé à la fin de la formation exclusivement comme un bilan final.

<sup>2</sup> La session de formation Galapro s'articule en 5 phases :

Phase 0 : "Phase préliminaire"

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

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

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

Phase 4 : "Evaluation et Bilan".

majoritairement dans l'espace forum pendant la phase préliminaire et la première phase. Les formateurs ont diffusé le cahier soit dans sa version Word intégrale, soit dans une version manipulée où les questions ont été reformulées ou réduites ; un seul groupe a introduit certaines des questions directement sur le forum.

En ce qui concerne l'utilisation du cahier<sup>3</sup>, il a été utilisé par 4 Groupes Institutionnels (GI) sur un total de huit groupes et par 3 Groupes de Travail (GT)<sup>4</sup> sur dix.

Les formés ont déposé une seule version (22 formés) dans la phase initiale ou au cours de la phase finale ; deux ou plusieurs versions (12 formés) pendant les phases 0-1 et les phases 2-3-4. En conséquence 34 formés sur un total de 92 ont utilisé cet outil.

Comme nous l'avons préconisé, nous pouvons constater qu'il y a eu une effective hétérogénéité d'utilisation du cahier entre les différents groupes, et que l'encadrement n'a pas sollicité l'utilisation du cahier de manière constante et en relation avec le déroulement des phases.

La participation plus importante des groupes institutionnels semble indiquer que le GI, se constituant déjà dans la phase préliminaire, peut probablement intégrer plus facilement cet outil dans les activités du groupe car il a la possibilité d'amorcer le travail réflexif simultanément au commencement de la phase préliminaire. En revanche, l'absence d'un espace ad hoc, la difficulté d'accès et de manipulation du format utilisé, ont probablement découragé beaucoup des formés comme en témoignent certains messages déposés sur le forum.

*Eu também me sinto completamente perdida...até já expus esse sentimento no fórum do GT. Tenho tido alguma dificuldade em compreender as indicações da formadora e ainda não (...)*

*No que diz respeito às reflexões, foi-nos indicado que deveríamos preencher o cahier de reflexão que se encontra nos "nos documents" de cada GT. Perguntei à formadora se poderíamos manter as reflexões das fases 0 e 1 que já havíamos feito e colocado no fórum do nosso GI*

D'autres questions concernant cet outil ont été posées dans le Rapport-bilan général de la deuxième session expérimentale de Galapro, sur lesquelles il serait fructueux de réfléchir pour améliorer et adapter cet outil aux besoins de cette formation.

*S'agit-il d'un document personnel ou ouvert aux autres formés, formateurs ? Est-il obligatoire ou non ? Quel est l'équilibre entre action et réflexion ?*

<sup>3</sup> Nous n'avons pas considéré dans ce calcul le nombre des messages déposés dans le forum qu'un des groupes de travail a utilisé pour proposer certains points des réflexions du cahier.

<sup>4</sup> Le Groupe Institutionnel (GI) est rattaché à une institution partenaire et il se constitue dans la phase préliminaire. Le Groupe de Travail (GT) se constitue autour d'un thème ou d'une problématique à la fin de la phase 1.

### 3. Synthèse

En conclusion, vu les objectifs complexes et variés de la formation, les modalités de travail à distance et les contraintes de temps, nous suggérons l'utilisation d'un format qui facilite la lisibilité, la manipulation et l'enregistrement des versions du cahier ainsi que l'intégration de cet outil dans un espace ad hoc ; ces conditions nous semblent nécessaires pour que cet outil devienne un vrai support de travail facilitant la planification des objectifs, le suivi des activités, le bilan final des acquis. De même, il serait souhaitable de proposer aux formés une formation préalable à cette pratique réflexive qui demande la capacité de reconnaître ses compétences plurilingues et professionnelles, de revenir sur son agir pour modifier, tout en l'enrichissant, son schéma d'action. Comme certaines études (Charnier, 2007) l'ont déjà montré, cette réflexion serait ressentie de la part des formés comme fortement formatrice et efficace si elle donnait lieu à des échanges et à des interactions avec l'encadrement pédagogique et avec les autres groupes.

Ce type d'échange pourrait être aussi une occasion de former le public à cette approche ou d'améliorer la pratique réflexive de l'apprenant déjà expérimenté.

### Bibliographie

- Charnier, T. (2007). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs ». Journée « Former à la distance : méthodologies et expériences ». ICAR ENS-LSH, Lyon. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00136945>.
- Pastre, P. & Dezzuter, O. (2008). « Didactique des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées » in *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires*, Pastré P. & Dezzeter (dir.), Toulouse : Octares édition, pp. 269 - 284.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- Pishva, Y. (à paraître). « L'approche réflexive dans une formation de formateur à l'intercompréhension ». In *Synergies Europe*, 5/2010.
- Schon, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques.



# RIFLETTERE SUL PROPRIO SVILUPPO PROFESSIONALE: GLI STRUMENTI DELLA PIATTAFORMA GALAPRO.

**Maddalena DE CARLO**

[madecarlo@libero.it](mailto:madecarlo@libero.it)

Università di Cassino

## Riassunto

*Il contributo si propone di mostrare come la varietà di risorse offerte dalla piattaforma Galapro, si iscrive in un approccio riflessivo, attraverso il quale il docente in formazione sviluppa la capacità di “teorizzare” a partire dalla propria pratica, di porre domande pertinenti i propri problemi e di elaborare risposte in modo consapevole e autonomo nei diversi ambiti in cui opera.*

**Parole chiave:** sviluppo professionale; *lifelong learning*; insegnamento riflessivo.

## Introduzione. Apprendere dall’esperienza?

Uno degli interrogativi fondamentali cui un qualsiasi approccio alla formazione dei docenti deve rispondere, è quello di comprendere come si costruisce e si trasmette un sapere pratico, un sapere, cioè, che presuppone non soltanto un insieme di principi teorici fondanti, ma che richiede soprattutto una capacità di azione, in vista di un obiettivo, in contesti altamente variabili e soggetti all’influenza di molteplici fattori.<sup>1</sup>

Secondo la ricerca internazionale degli ultimi anni (Freeman 1982; 1993; Kennedy 1990; Wallace 1991), l’approccio riflessivo, che considera il docente in formazione come un soggetto attivo, impegnato a costruire in prima persona il proprio sviluppo professionale, può rappresentare una risposta possibile.

Il precursore di tale approccio è considerato il filosofo dell’educazione John Dewey. Nel suo testo *How we think* (1933) egli opera, per primo, la distinzione fra l’azione come risultato di una routine e l’azione come risultato di una riflessione. La prima è guidata soprattutto dalla tradizione, dall’autorità e dall’accettazione passiva di un codice collettivo di comportamento che non viene messo in discussione dal

---

<sup>1</sup> È un interrogativo cui devono rispondere tutte le discipline educative, ma anche altre scienze pratiche come la medicina, la psicoanalisi, il diritto, la politica; quelle che, per questo motivo, R. Galisson chiama “*disciplines d’intervention*”.

soggetto. La seconda, più che un insieme di procedure, è un atteggiamento olistico, un modo di affrontare e risolvere i problemi, prendendo in considerazione il fatto che nell'esperienza quotidiana ogni problema può essere posto e risolto secondo punti di vista molto diversi.

Il docente riflessivo, quindi, è autonomo nelle sue scelte e nelle sue decisioni. Questo non significa né che nella sua pratica non si appoggia sulle competenze acquisite, né che rifiuti saperi concepiti altrove, ma che è capace di instaurare un equilibrio fra riflessione e routine, fra pensiero e azione e fra azioni etero- ed auto-dirette.

Mezzo secolo dopo, le idee di Dewey vengono riprese e rielaborate da Donald Schön (1983). I suoi concetti di *reflection-on-action* e *reflection-in-action* mostrano una nuova concezione del rapporto tra teoria e pratica. Secondo l'autore, ogni volta che un docente è confrontato ad un problema, il suo tentativo di risolverlo è il risultato di un pensiero pratico, ogni sua azione procede da una conoscenza teorica, consapevole o inconsapevole. Il ruolo di un insegnamento riflessivo è quello di portare in superficie, di esplicitare queste convinzioni ed eventualmente di sottoporle a critica. Questo processo è senza fine: i docenti formulano e riformulano i problemi alla luce delle loro riflessioni e delle nuove informazioni che ottengono dal contesto in cui operano.

La principale critica che è stata sollevata all'opera di Schön è quella di non aver preso abbastanza in considerazione la dimensione dialogica insita nell'attività riflessiva, ma di averla piuttosto concepita come un'attività solitaria del docente.

Gli studi successivi hanno quindi dato maggiore enfasi al processo sociale che si realizza all'interno di una comunità professionale.

Il sapere, infatti, non è solo una questione personale, ma si iscrive in una realtà sociale e culturale e può essere esercitato soltanto in una interazione, cioè collettivamente. Cosa rappresenta il sapere per ciascuno di noi, cosa pensiamo e sentiamo quando impariamo o tentiamo di apprendere, o anche quando insegniamo e produciamo un sapere?

Per rispondere a queste domande non è sufficiente limitare la propria attenzione alla classe ma è necessario analizzare il contesto sociale in cui l'istituzione educativa è collocata, quali sono le sue finalità e qual è la responsabilità che il docente deve assumersi in questo contesto.

D'altra parte, non bisogna sottovalutare il fatto, che ogni esperienza viene interpretata attraverso il sistema di valori, le convinzioni e le conoscenze che ci sono state impartite. Un approccio riflessivo non può dunque prescindere da un esame critico delle proprie credenze, esperienze, atteggiamenti, saperi e delle condizioni sociali in cui si sono sviluppati.

## 1. Come si impara?

A questo proposito Bruner (1996) distingue quattro modelli dell'apprendimento che rappresentano altrettante concezioni del rapporto fra il mentale e il culturale.

Il primo modello è fondato sull'idea che i bambini apprendono per imitazione. Secondo questa concezione se un adulto mostra ad un bambino lo svolgimento di un'azione andata a buon fine, il fatto stesso di fornire un modello permetterebbe al bambino di imparare a rifare la stessa azione. In realtà, precisa Bruner, certe condizioni devono essere soddisfatte: il bambino deve prima di tutto voler apprendere l'azione specifica, poi per poter apprendere attraverso l'imitazione, deve riconoscere gli obiettivi perseguiti dall'adulto, i mezzi utilizzati per raggiungerli e il fatto che l'azione conduca proprio a quel risultato. L'esercizio e la pratica di questi comportamenti sono indispensabili per l'apprendimento. In uno scambio di questo tipo, la conoscenza procedurale (sapere come) e la conoscenza proposizionale (sapere chi/cosa) non sono totalmente distinte. Ciò implica la supposizione che la conoscenza si costruisce a partire da abitudini e non dipende né dalla negoziazione né dall'argomentazione: si sviluppa così più che la comprensione di un determinato fenomeno, l'abilità ad agire in un certo modo in situazioni riconosciute come simili.

Questa concezione non è del tutto irrilevante o priva di verità, ma gli studi condotti sulla padronanza delle tecniche mostrano che imparare ad eseguire un'azione con abilità non porta alla stessa competenza raggiunta attraverso una combinazione di padronanza e di flessibilità, quella cioè ottenuta attraverso un apprendimento che fonde una pratica e la sua spiegazione concettuale.

Il secondo modello consiste nell'espone i bambini alle conoscenze proposizionali che dovranno acquisire. Si presentano ai bambini dei principi, dei fatti, delle regole d'azione che dovranno in seguito apprendere e memorizzare e infine applicare. Non si tratta qui di saper fare qualcosa ma di acquisire nuove conoscenze grazie a delle capacità cognitive. Bisogna senza dubbio riconoscere che le conoscenze fattuali sono importanti e necessarie: vi sono dei dati obiettivi che è necessario conoscere non soltanto per ottenere buoni risultati riconosciuti dall'istituzione, ma anche perché si rivelano necessari per agire nella vita di tutti i giorni. Il problema è che queste conoscenze vengono spesso cumulate senza che entrino a far parte del patrimonio personale dei bambini.

Questa osservazione ci porta alla terza prospettiva, quella che considera i bambini come "pensatori". I bambini, come gli adulti, costruiscono un modello del mondo sulla base del quale interpretano le loro esperienze; l'insegnante che cerca di comprendere il punto di vista dei bambini, li aiuta a concepire il mondo in maniera meno unilaterale.

La comprensione si sviluppa attraverso l'interazione e la cooperazione. Il confronto con gli altri e la necessità di argomentare le proprie convinzioni portano

il bambino a ritornare sul proprio pensiero e a correggere le sue idee attraverso la riflessione, passando così al livello della metacognizione: si fa un'idea, cioè, di ciò che vuol dire pensare, apprendere o memorizzare.

Questo approccio potrebbe sollevare il problema dell'alto grado di soggettività nella costruzione della conoscenza, ponendo un vero e proprio quesito epistemologico: come possono le convinzioni soggettive essere trasformate in teorie accettabili sul mondo e sui suoi eventi?

Secondo Bruner, bisogna accogliere l'idea che alcuni tipi di saperi non si piegano ai criteri di verità oggettiva o di falsificabilità: per essere accettabili devono essere coerenti con il sapere esistente condiviso da una comunità.

D'altra parte non è neanche prudente sopravvalutare l'importanza dello scambio sociale nella costruzione della conoscenza, se le sue produzioni si distanziano ingiustificatamente dalle conoscenze acquisite nel corso del tempo.

Questa osservazione ci conduce al quarto modello, quello che si occupa della gestione della conoscenza "oggettiva". Questa prospettiva, secondo Bruner, dovrebbe aiutare i bambini a cogliere la distinzione tra la conoscenza personale da una parte e, dall'altra, le conoscenze che una certa cultura considera come acquisite al proprio interno.

Per evitare che le nostre convinzioni si basino unicamente sul relativismo, è necessario metterle a confronto con il sapere accettato e condiviso dopo aver superato la prova del tempo. La sfida è quella di situare la nostra conoscenza nel contesto reale, mettendo in relazione la nostra soggettività con l'oggetto della conoscenza.

## 2. Come si insegna?

Speculari a questi modelli di apprendimento potremmo considerare gli stili di insegnamento individuati da A. Pollard e S. Tann (1994).

Questi autori hanno rintracciato tre stili di base, intendendo per "stile" un insieme di comportamenti degli insegnanti, fondati su teorie personali consapevoli o inconsapevoli, riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento:

- uno stile didattico (denominato anche tradizionale o trasmissivo). E' un insegnamento magistrale, in cui l'insegnante prende delle decisioni in maniera unilaterale e trasferisce il sapere attraverso la parola. Le attività sono organizzate secondo lo schema "istruzione dell'insegnante - pratica degli apprendenti";
- uno stile esplorativo (o di scoperta) che deriva dalla psicologia costruttivista di



Piaget, in cui gli apprendenti, attraverso l'esperienza, diventano gli artefici del proprio sapere. L'insegnante aiuta l'apprendente a determinare e a raggiungere i propri obiettivi e il suo ruolo principale è di seguire i progetti individuali degli apprendenti;

- uno stile interattivo (o interpretativo) fondato su una concezione di un apprendimento costruito socialmente e in modo cooperativo all'interno di una comunità di pari. L'insegnante non scompare ma interviene per strutturare il percorso degli apprendenti, esercitando quella funzione che Bruner (1966) definisce di *scaffolding* e cioè di regolazione dell'attività esplorativa dell'apprendente.

Mettendo in parallelo queste due serie di modelli, possiamo ritrovare delle corrispondenze ed inferire una terza serie, quella che riguarda la trasmissione della conoscenza:

<b>Modelli di trasmissione della conoscenza</b>	<b>Concezioni dell'apprendimento secondo Bruner</b>	<b>Stili di insegnamento secondo Pollard &amp; Tann</b>
Modello fondato sulla tradizione	Apprendimento per imitazione	Questo primo modello non trova, a nostro avviso, corrispondenza in alcuno stile di insegnamento istituzionale, in quanto si tratta di una modalità di trasmissione del sapere, legato prevalentemente ad un rapporto personale fra adulto esperto e giovane novizio, tipico delle società tradizionali.
Modello fondato sul principio d'autorità	Conoscenze proposizionali	Stile di insegnamento didattico
Modello della conoscenza situata	Interpretazione soggettiva del mondo	Stile di insegnamento esplorativo
Modello fondato su una riappropriazione rinnovata della tradizione	Sapere condiviso da una comunità	Stile di insegnamento interattivo

Tabella 1. Modelli a confronto.

Si evidenzia allora un cambiamento di prospettiva riguardante il sapere, i suoi modi di produzione e trasmissione e il rapporto fra tradizione e innovazione:

1. per quanto riguarda il sapere si osserva il progressivo spostamento di interesse da un sapere considerato come "oggettivo" ad un sapere costruito dal soggetto

nella sua relazione con l'oggetto ed infine ad un sapere costruito socialmente;

2. i modi di trasmissione si modificano nel senso di valorizzare soprattutto il destinatario del sapere, le sue capacità e i suoi bisogni, rispetto all'oggetto della conoscenza e alla fonte socialmente autorizzata a diffonderlo;
3. il rapporto tra tradizione e innovazione è considerato non soltanto nel segno del rispetto di una autorità, ma come una dialettica tra un sapere sedimentato nel tempo e la sua messa continua alla prova in contesti nuovi e diversi.

### 3. Come si impara a far imparare?

Ritorniamo così agli interrogativi iniziali: in che modo apprendiamo dall'esperienza? Come può questa conoscenza contestuale essere condivisa con gli altri? Qual è il processo che ci permette la costruzione di questo sapere che si potrebbe definire come interpretativo?

Un interessante contributo a questo dibattito è stato offerto dalla rivisitazione dell'ermeneutica contemporanea, alla filosofia classica. Riprendendo la distinzione operata da Aristotele, tra la scienza teoretica e la razionalità pratica, Gadamer (1960) postula l'esistenza di due diversi generi di pensiero: la filosofia teoretica – *episteme* – (lo studio dell'immutabile) e la filosofia pratica – *phronesis* – (lo studio dell'instabile, del mutevole)<sup>2</sup>. La *phronesis*<sup>3</sup> è una forma di saggezza che combina la generalità della riflessione sui principi con la particolarità della percezione di una situazione determinata.

Rispetto alla conoscenza teoretica la *phronesis* entra in relazione col particolare e il mutevole e non con l'universale ed eternamente identico; esige esperienza e conoscenza nello stesso tempo, richiede la capacità di conciliare il rigore razionale con la fattibilità pratica, all'interno di una situazione reale. È simile alla *techné*, al sapere dell'artigiano, con la differenza che gli individui non possono avere su loro stessi e sul proprio destino lo stesso controllo che l'artigiano ha sul suo prodotto. La *phronesis* non comporta l'applicazione di una sfera dell'esperienza o del sapere ad un'altra, come l'artigiano applica il suo schema mentale alla materia<sup>4</sup>, ma implica piuttosto la percezione di cosa è in gioco in una situazione data, dimostrando così che l'azione e il pensiero non sono momenti separati ma dialetticamente collegati.

<sup>2</sup> È necessario precisare, in realtà, che nella filosofia aristotelica, esiste una differenza fra filosofia pratica e *phronesis*, considerata piuttosto come una forma di razionalità pratica, precisazione questa non particolarmente rilevante nell'ambito della nostra esposizione.

<sup>3</sup> la cui traduzione letterale è in realtà "prudenza" o "saggezza".

<sup>4</sup> Come non ricordare qui i testi di R. Galisson contro l'"applicazionismo" in didattica delle lingue?

Questo particolare tipo di sapere ci riporta, nell'ambito della formazione degli insegnanti, all'approccio riflessivo evocato nell'introduzione.

Uno dei più autorevoli fautori di questo approccio, D. Freeman, descrive infatti diverse concezioni del rapporto fra azione e pensiero nella pratica di insegnamento.

Una prima concezione identifica il ruolo insegnante con ciò che il docente *fa*: tutti quei comportamenti ed azioni che hanno lo scopo di condurre gli allievi agli obiettivi dell'apprendimento. Questa visione dell'insegnamento-apprendimento (*teaching as doing*) si iscrive nel paradigma processo-prodotto: nell'ambito di questa visione le ricerche in educazione si concentrano su ciò che succede in classe e mettono in relazione diretta le azioni degli insegnanti e i risultati degli allievi. I dati ottenuti possono essere interessanti ma hanno il limite di essere puramente descrittivi e non rendono conto delle ragioni per cui gli insegnanti operano certe scelte rispetto a situazioni specifiche.

La seconda concezione si è sviluppata verso la metà degli anni '70 e prende in considerazione azione e pensiero combinati (*teaching as thinking and doing*). Questo porta all'integrazione delle dimensioni affettive e cognitive; l'attenzione è focalizzata su cosa gli insegnanti fanno e sul modo di organizzare il loro sapere rispetto alle situazioni di classe. Al posto di semplificare la complessità dell'analisi ad un numero ridotto di osservabili, l'obiettivo è quello di comprendere come gli insegnanti reagiscono a questa complessità.

Infine, la terza concezione è fondata sul presupposto che il lavoro dell'insegnante consiste a interpretare costantemente gli elementi presenti nel suo contesto professionale (*teaching as knowing what to do*)<sup>5</sup>: la disciplina di insegnamento, il gruppo-classe, i contenuti e le attività proposte si configurano come tanti contesti all'interno dei quali prendere le decisioni sulla base delle conoscenze a disposizione.

Si tratta di conoscenze:

- contestuali, cioè costruite dai partecipanti e condivise socialmente;
- contingenti, in quanto dipendono dall'interpretazione del contesto;
- in continuo sviluppo, perché si trasformano nel tempo e con l'esperienza.

È necessario, infatti, come sottolinea M. do Céu Roldão (2008) non banalizzare il concetto di *riflessività* limitandola all'atto spontaneo ed informale di commento e descrizione della pratica quotidiana degli insegnanti: "Perché la riflessività implichi la costruzione di conoscenze, è necessario che si traduca in strumenti analitico-investigativi che portino alla formulazione delle ipotesi esplicative e alla loro successiva verifica. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari sulle situazioni pedagogico-didattiche createsi, e la produzione di interpretazioni

<sup>5</sup> Ed è proprio questa qualità interpretativa che avvicina il sapere dell'insegnante alla *phronesis*.

suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica. La «pratica riflessiva» richiede dunque: (a) l'uso di conoscenze teoriche e pratiche pregresse, (b) la teorizzazione del problema da analizzare e (c) la produzione di conoscenze che possono essere comunicate ad altri e riferite ad altre situazioni” (2008: 53).

#### **4. Il progetto Galapro: sviluppare la riflessione professionale in una formazione a distanza**

Questa lunga entrata in materia ci permette ora di presentare le risorse del progetto Galapro e di mostrare in che modo queste propongono ai partecipanti un percorso mirato a sviluppare una vera e propria pratica riflessiva<sup>6</sup>.

Lo sviluppo dell'autonomia dei formandi e della loro capacità di riflettere sul processo di formazione in atto rappresenta il presupposto principale del progetto Galapro. Questo significa che sono i partecipanti ad essere i principali attori del proprio progetto personale di formazione e che il formatore ha il compito di guidarli in questo cammino. Tutti si collocano nell'ambito di una formazione dialogica e trasformativa, fondata sul percorso biografico dei partecipanti, diretta allo sviluppo di un pensiero critico nei confronti dell'educazione linguistica e alla scoperta/costruzione di altre pratiche linguistico-comunicative e professionali<sup>7</sup>.

Fin dalla fase preparatoria i formandi sono aiutati a prendere coscienza del loro progetto di formazione personale e professionale, nel quale poi saranno seguiti per tutto il corso della sessione.

Questa fase si articola in tre momenti:

- Il primo riguarda l'intercomprensione nelle sue basi teoriche, come pratica pedagogica e come strategia di comunicazione, soprattutto per quei gruppi che non ne hanno mai fatta l'esperienza. Un utile strumento in questo primo momento sono i forum e le risorse linguistiche della piattaforma Galanet.
- In un secondo momento si tratta di prendere conoscenza della piattaforma Galapro, delle sue funzionalità e dei suoi strumenti, e di prendere anche visione del funzionamento delle sessioni, dei loro principi e dei loro obiettivi. È in questa prima fase che i formandi possono proiettarsi nel proprio progetto formativo, rendendosi conto di cosa li aspetta.

<sup>6</sup> Non presenteremo il progetto nelle sue linee generali in quanto in questo stesso volume, altri contributi offrono una sua descrizione dettagliata, vedere in particolare l'articolo di Jean-Pierre Chavagne.

<sup>7</sup> Vedere a questo proposito: *Guide du formateur Galapro*, sur [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)

- Nel terzo momento poi cominciano i primi scambi, la conoscenza e i rapporti con gli altri che preludono alla collaborazione successiva.

Nel corso di tutte le fasi della sessione i partecipanti sono invitati a riempire un dossier di formazione, che ha lo scopo di stimolare lo sviluppo di una consapevolezza rispetto al proprio processo di formazione e alle competenze acquisite grazie alla partecipazione al progetto.

Il *Dossier di Formazione* è un documento personale che accompagna con attività di riflessione tutto il percorso dei formandi, comprende due sezioni: *Mon Profil* et *Mon Cahier de Réflexions*.

Presentiamo nei due schemi seguenti le caratteristiche principali delle due sezioni e la loro articolazione con le fasi della sessione:

<b>Mon Profil</b>		
	<b>Mon Profil</b>	<b>Mon Cahier de Réflexions</b>
<b>Obiettivi</b>	Riflettere sulla propria identità personale e professionale, sulle circostanze che hanno contribuito a costruire questa identità. Riflettere sulla nozione di intercomprensione, la sua valenza etica e pedagogica.	Riflettere sulle implicazioni di una didattica dell'intercomprensione e del plurilinguismo.  Individuare propri bisogni di formazione.  Prendere coscienza delle competenze acquisite e delle modalità di possibile investimento nella pratica professionale futura.
<b>Componenti</b>	Il profilo comprende: Profilo linguistico – biografia linguistica, comunicativa e interculturale dei partecipanti. Profilo di formazione – esperienza professionale già acquisita, aspettative rispetto alla formazione all'intercomprensione. – Esperienza in TICE.	Questa sezione comprende: Le mie riflessioni – 6 riflessioni proposte a momenti precisi dello scenario di formazione. – Le mie considerazioni sulle <i>Fiches d'auto-formation</i> .

Tabella 2. Le due sezioni del *Dossier di Formazione*.

<i>Mon Cahier de Réflexion</i>		
<i>Fase della sessione</i>	<i>Obiettivi e attività della fase</i>	<i>Componenti del Cahier de Réflexions</i>
<b>Fase 0 - preliminare</b>	Scoperta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– del progetto (principi, obiettivi),</li> <li>– dello scenario di formazione</li> <li>– della piattaforma e delle sue funzionalità</li> <li>– dei partecipanti alla sessione</li> </ul>	Il mio punto di partenza: <ul style="list-style-type: none"> <li>– le mie competenze in didattica dell'intercomprensione, in TICE</li> <li>le mie aspettative;</li> <li>– le mie aspettative rispetto al mio sviluppo professionale e al gruppo di lavoro;</li> <li>– i miei bisogni di formazione;</li> <li>– il mio feedback rispetto alle risorse della piattaforma consultate.</li> </ul>
<b>Fase 1.</b>  <i>Le nostre problematiche</i>	Costituzione di gruppi di lavoro plurilingui intorno a problematiche individuate nella fase precedente.	Il primo sguardo critico: <ul style="list-style-type: none"> <li>– una riflessione sulle problematiche proposte;</li> <li>– punti forti e punti deboli della mia partecipazione a questa fase;</li> <li>– il mio feedback rispetto allo svolgimento della fase (aspetti organizzativi, relazionali, etc.), consigli per migliorare;</li> <li>– il mio feedback rispetto alle risorse della piattaforma consultate.</li> </ul>
<b>Fase 2.</b>  <i>Informarsi per formarsi</i>	Definizione e elaborazione del piano di lavoro nei suoi aspetti metodologici, concettuali e organizzativi.  Scelta del prodotto finale da realizzare.	Uno sguardo retrospettivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>– una riflessione sulle problematiche proposte;</li> <li>– punti forti e punti deboli della mia partecipazione a questa fase;</li> <li>– il mio feedback rispetto allo svolgimento della fase (aspetti organizzativi, relazionali, etc.), consigli per migliorare;</li> <li>– il mio feedback rispetto alle risorse della piattaforma consultate.</li> </ul>

<p><b>Fase 3.</b></p> <p><i>In formazione</i></p>	<p>Messa in pratica del piano di lavoro in vista della realizzazione del prodotto finale. Consultazione delle risorse messe a disposizione dalla piattaforma (descrizione di materiali pedagogici sull'intercomprensione, schede di analisi di pubblicazioni scientifiche, lavori eseguiti dai gruppi di lavoro nel corso delle sessioni precedenti, etc).</p>	<p>Uno sguardo retrospettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– motivazione delle scelte operate riguardo al prodotto finale;</li> <li>– punti forti e punti deboli della mia partecipazione a questa fase;</li> <li>– il mio feedback rispetto allo svolgimento della fase (aspetti organizzativi, relazionali, etc.), consigli per migliorare;</li> <li>– il mio feedback rispetto alle risorse della piattaforma consultate.</li> </ul>
<p><b>Fase 4.</b></p> <p><i>Valutazione e bilancio</i></p>	<p>Pubblicazione e valutazione dei lavori prodotti dai diversi gruppi.</p> <p>Valutazione del funzionamento dei gruppi e della formazione proposta.</p>	<p>Valutazione del percorso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– riflessione sugli obiettivi proposti all'inizio della sessione e sul loro raggiungimento ;</li> <li>– le competenze acquisite durante l'esperienza per il mio sviluppo professionale;</li> <li>– come ho vissuto l'esperienza di formazione (interazione con gli altri partecipanti, impegno personale, sentimento di appartenenza ad un gruppo professionale, etc.);</li> <li>– il mio feedback rispetto allo svolgimento della sessione, consigli per migliorare.</li> </ul> <p>Prospettive per il futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– eventuali modifiche nel mio modo di insegnare dopo questa esperienza;</li> <li>– aspetti da approfondire.</li> </ul>

Tabella 3. Articolazione del *Cahier de Réflexions* con le fasi della sessione.

È possibile osservare come questi strumenti rendono operativo il modello di supervisione pedagogica dello scenario Galapro, che considera il docente in formazione come un soggetto attivo impegnato a costruire in prima persona il proprio sviluppo professionale.

Il *Profilo* linguistico comunicativo e professionale stimola la riflessione sull'identità dei soggetti e sulle circostanze della sua costruzione.

Il *Quaderno* di riflessione incoraggia i partecipanti a indagare sulle motivazioni

iniziali, sugli atteggiamenti e le rappresentazioni di ciascuno riguardanti le lingue e il loro insegnamento/apprendimento, a valutare la propria partecipazione alle fasi della sessione, a operare eventuali scelte di cambiamento.

Inoltre, le *Schede di Auto-formazione*<sup>8</sup>, da sviluppare in autonomia, integrano la conoscenza teorica dell'IC con esempi di attività e di pratiche didattiche, accompagnate in modo trasversale da percorsi concepiti per stimolare la messa in discussione di rappresentazioni, convinzioni e atteggiamenti riguardanti lo status delle diverse lingue coinvolte nel progetto e l'apprendimento plurilingue.

Le risorse e l'articolazione delle fasi mostrano che il progetto di formazione concepito nell'ambito della piattaforma Galapro conduce ad un atteggiamento riflessivo attraverso:

- la conoscenza di sé e degli altri partecipanti (personale e professionale);
- una costante analisi del proprio coinvolgimento nelle diverse fasi della sessione (all'interno del proprio gruppo di appartenenza istituzionale e del gruppo di lavoro plurilingue);
- l'esame critico delle teorie e pratiche relative all'intercomprensione;
- la collaborazione con gli altri partecipanti nella costruzione di una comunità professionale plurilingue;
- la valutazione di sé, dei propri prodotti, del proprio gruppo di lavoro, dei prodotti degli altri gruppi e dell'attività dei formatori;
- la negoziazione con gli altri partecipanti in tutte le fasi di lavoro.

## Conclusioni

Il cambiamento di prospettiva operato negli ultimi anni nell'ambito della formazione degli insegnanti implica l'esame critico ed insieme la valorizzazione dei fattori individuali di tutti i soggetti coinvolti, la condivisione dei processi di formazione fra formatori e formandi, una riflessione critica sui rapporti fra conoscenza teorica e risoluzione dei problemi.

Coerentemente con questo approccio, l'impianto del progetto Galapro, le sue risorse, il suo scenario di formazione, il patto formativo che i formatori propongono e si impegnano a mantenere con i partecipanti permettono lo sviluppo:

---

<sup>8</sup> Oltre a tutte le altre risorse messe a disposizione dei partecipanti: schede bibliografiche di pubblicazioni scientifiche sull'IC, schede sintetiche di informazione sui progetti esistenti, lavori prodotti nelle sessioni precedenti, etc.



- della consapevolezza della propria soggettività,
- della coscienza di essere iscritti in una tradizione,
- della capacità di prendere delle decisioni adatte al contesto di lavoro,
- della capacità di distanziarsi da questo contesto specifico per appropriarsi di significati trasferibili ad altri contesti,
- di un’etica della responsabilità.

Alcune analisi già condotte<sup>9</sup> sulle interazioni fra partecipanti (formatori e formandi) nel corso delle due sessioni sperimentali confermano queste conclusioni. In particolare l’adozione di alcuni comportamenti comunicativi quali la modalità interrogativa, la ripresa del discorso dell’interlocutore, la citazione costituiscono altrettanti dispositivi di negoziazione e co-costruzione del discorso e delle conoscenze che questo produce, contribuendo allo stesso tempo a sviluppare la capacità riflessiva e la coscienza critica dei partecipanti.

## Bibliografia

- Araújo e Sá, M.H., De Carlo, M., Melo-Pfeifer S. (2010). “Reprendre la parole de l’autre : un outil discursif de construction d’une communauté plurilingue et pluriculturelle en-ligne”. Intervention orale au Colloque International *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*”. Paris, 17-19 juin 2010.
- Araújo e Sá, M.H., De Carlo, M. & Melo-Pfeifer S. (submitted) “Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l’intercompréhension : aspects de la construction d’un espace co-réflexif de développement professionnel”, *Synergies Europe 5*.
- Alarcão, I. (2001) (a cura di). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- Bailey, K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

---

<sup>9</sup> Vedere a questo proposito : Araújo e Sá, M.H., De Carlo, M. & Melo-Pfeifer S. (2010) e (in stampa).

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Carlo, M. (2003). "Sapersi ascoltare per saper ascoltare. Alcune considerazioni sulla formazione iniziale alla luce del concetto di controtransfert". In *PERSPECTIVES, A Journal of TESOL Italy*, Vol. XXX, 1 (117-128).
- De Carlo, M. (2004). "Pour une approche interprétative en formation initiale". In De Carlo, M. (a cura di), *Ricerca e Formazione in Didattica delle Lingue straniere . Omaggio a Robert Galisson*. Cassino: Servizi Editoriali di Ateneo (371-389).
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
- Freeman, D. (1982). "Observing teachers: three approaches to in-service training and development". In *TESOL Quarterly*, vol. 16:1 (21-28).
- Freeman, D. (1993). "Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching", in *Teaching and Teacher Education*, vol. 9:5/6 (485-497).
- Freeman, D. (1994). "Interteaching and the development of teachers' knowledge". In *Perspectives, TESOL-Italy*, XX, 1 (5-14).
- Freeman, D., Richards, J. (1991) (a cura di). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*, tr. it. Di G. Vattimo, Bompiani, Milano. *Verità e metodo 2*, tr. it di R. Dottori, Bompiani, Milano 1996; (Titolo originale : *Warheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, 1960).
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Kennedy, J. (1990). "Getting to the heart of the matter: the marginal teacher". In *The Teacher Trainer*, vol.9:1 (10-14).
- Lopriore, L. (1997). "Implementing Reflection: New Relationships". In *TESOL Italy*, VII:5 (1-4).
- Roldão, M. do Céu (2008). "Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva". In *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2 (47-62).
- Pollard, A. & Tann, S. (1994). *Reflective Teaching in the Primary School : A Handbook for Classrooms*. London: London, Cassell.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tanner, R. & Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach*. Harlow: Longman.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner K. & Liston D. (1985). "Teaching student teachers to reflect". In *Harvard Educational Review*, 57, 1 (23-48).
- Zeichner K. & Liston D. (1986). *Reflective teaching: An introduction*. Mahawah: N.J. Lawrence Erlbaum.



# A FORMAÇÃO GALAPRO VISTA E VIVIDA POR UM GRUPO DE AVEIRO

**Margarida CARRINGTON**

**Patrícia SACADURA**

**Sandra OLIVEIRA**

**Leonor SANTOS**

[leonorsantos@ua.pt](mailto:leonorsantos@ua.pt)

*CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro*

## **Resumo**

Neste texto narra-se, na 1ª pessoa, a experiência de formação Galapro vivida por um grupo da Universidade de Aveiro ao longo da 2ª sessão experimental. Partindo da vivência experienciada, lança-se um olhar retrospectivo e reflexivo sobre todo o processo, de modo a desocultar as principais características da relação que foi sendo construída entre as formandas em causa e: (i) a formação Galapro; (ii) a Intercompreensão. Pretende-se contribuir para uma compreensão das potencialidades que o projecto Galapro revela, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, quanto ao nível do contacto (aprofundamento) com o conceito de Intercompreensão e princípios didácticos associados.

**Palavras-chave:** intercompreensão; desenvolvimento profissional; colaboração on-line; consciencialização.

## **Introdução**

No âmbito do segundo objectivo do Colóquio Galapro “Formação de Formadores para a Intercompreensão”, a saber, *descrever, analisar e difundir práticas de formação de formadores que tomem o conceito de Intercompreensão como organizador*, neste texto procede-se a uma breve narração, na 1ª pessoa, da experiência de formação Galapro vivida por um grupo da Universidade de Aveiro ao longo da 2ª sessão experimental.

Este grupo, constituído por 3 formandas (professoras de Ensino Básico e Secundário, alunas do Mestrado em Didáctica de Línguas) e 1 formadora (membro da equipa Galapro e investigadora em Didáctica de Línguas) propõe-se lançar um olhar retrospectivo e reflexivo sobre todo o processo, de modo a desocultar as principais características da relação que foi sendo construída entre as intervenientes em causa

e: a formação Galapro, por um lado, a Intercompreensão, por outro. As reflexões e conclusões apresentadas serão ilustradas com excertos dos diversos documentos de formação produzidos, com destaque para os “Cadernos de Reflexões” e os Fóruns. Pretendemos, pois, contribuir para uma compreensão das potencialidades que o projecto Galapro revela, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, quanto ao nível do contacto (aprofundamento) com o conceito de Intercompreensão (IC) e princípios didácticos a ele associados.

## **1. Nós e Galapro: retratos de uma experiência**

### **a) Primeiros passos**

A participação deste grupo na 2ª sessão experimental de Galapro ocorreu, em termos institucionais, no âmbito do desenvolvimento de uma unidade curricular do Mestrado anteriormente referido intitulada “Pluralidade Linguística e Educação”. As principais finalidades desta unidade curricular eram: (i) reconhecer e apreciar a importância da diversidade linguística e da multiculturalidade nas comunidades educativas; (ii) problematizar questões, experiências e situações de pluralidade linguística e cultural na escola/sociedade; (iii) perspectivar o trabalho em equipa, numa atitude reflexiva de partilha de saberes e experiências como factores de enriquecimento profissional e de abertura à mudança.

Após um primeiro momento de contacto com temáticas como a diversidade linguística e cultural do Mundo de hoje, o desenvolvimento de políticas linguísticas e educativas e a sensibilização à diversidade, a construção da competência plurilingue e a intercompreensão e o desenvolvimento da consciência e da cultura linguísticas, foi apresentada à turma a proposta de trabalho com a plataforma de formação Galapro. Esta apresentação, que teve lugar em aula de mestrado, abordou os tópicos seguintes:

- sensibilização para a IC;
- exploração das potencialidades e recursos da plataforma;
- apresentação do cenário de formação Galapro;
- exploração de alguns “produtos” da 1ª sessão experimental.

Todos os formandos do nosso Grupo Institucional (GI Aveiro) se mostraram bastante interessados e motivados pela proposta e, assim, demos os primeiros passos em Galapro, começando por visitar os perfis que já tínhamos preenchido e discutido com a nossa professora e adequando-os, agora, ao que era solicitado no Perfil Linguístico e Profissional de entrada em Galapro.

No perfil linguístico procurámos dar a conhecer o nosso contacto com as línguas em diferentes contextos:

*“Em casa dos meus pais todos falávamos três línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. Sempre houve uma aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto formal e um contacto com nativos, de um ou outro país, uma vez por ano, por ocasião das férias escolares. Quando eu era bebé os meus pais deslocaram-se até França, lugar onde todos vivemos uns meses. (...) Não me recordo dessa experiência, era demasiado pequena, mas os meus irmãos mais velhos, por vezes, relembram bons momentos lá vividos.” (MC)*

*“Socialmente uso o Português e o Inglês. Compreendo e interajo em Espanhol quando me desloco a Espanha. Compreendo o Francês falado e escrito quando se trata de situações do quotidiano, mas não sou capaz de produzir enunciados. Compreendo e interajo em alemão de forma simples em situações do dia a dia.” (PS)*

Este momento de reflexão proporcionado pelo preenchimento do Perfil Linguístico foi extremamente enriquecedor e motivador do despertar da nossa consciência linguístico-comunicativa pois, como nós próprias reconhecemos,

*“Curiosamente nunca tinha reflectido sobre a forma como se processou a minha aprendizagem das línguas, feita essencialmente em contexto formal. Nunca me tinha questionado acerca das experiências de formação e dos contactos que tive com as línguas que integram o meu perfil linguístico, nem acerca das memórias, das pessoas ou dos locais que elas me recordam. (...) Acresce referir que nunca me havia igualmente interrogado sobre o papel que a Língua Materna tem tido, ao longo da minha existência.” (MC)*

Quanto ao perfil profissional, descrevemos sucintamente a nossa actividade profissional actual e indicámos razões para aderir à formação Galapro:

*“Ensino Inglês a alunos com idades entre os 12 e os 16 anos (...) As minhas motivações prendem-se com a minha valorização profissional. Espero que a aquisição de conhecimentos nesta formação contribua para a melhoria da minha performance enquanto professora.” (SO)*

*“Com esta formação pretendo: desenvolver uma consciência linguística/plurilingue; tomar consciência das aprendizagens profissionais sobre intercompreensão até então realizadas ou não, e adquirir competências, a nível da prática pedagógica, que permitam implementar projectos didácticos, os quais proporcionarão uma melhor integração curricular da intercompreensão.” (MC)*

No momento seguinte, começámos efectivamente a (inter)agir na plataforma e

a discutir, nos fóruns, as temáticas que gostaríamos de aprofundar. Esta fase foi intensamente suportada pelo trabalho em GI, na medida em que, nas aulas presenciais do mestrado, fizemos uma discussão de possíveis temáticas e identificámos colegas que partilhassem os mesmos interesses, de modo a sentirmo-nos acompanhadas no trabalho colaborativo, não só pelos colegas de outras instituições com que trabalharíamos à distância, mas também pelos colegas de curso, cuja presença “física” nos traria algum conforto.

Passada a discussão de temas e chegados à fase de constituição de Grupos de Trabalho (GT), ficámos a pertencer ao grupo “IC e educação para a diversidade linguística e cultural”, constituído por:

- 3 Formadores: J.-P. Chavagne – Université Lyon 2 (FR); Leonor Santos – Universidade de Aveiro (PT); Yasmin Pishva – Università de Cassino (IT);
- 9 Formandos: Margarida Carrington, Patrícia Sacadura, Sandra Oliveira – Universidade de Aveiro (PT); Igor Varela – Universidade Federal do Rio Grande Norte (BR); Garazi Olaziregi – Universidad Complutense Madrid (ESP); Maria Antonieta Lloveras – Universidad de Río Quatro (ARG); Lucia Gomez – Université de Grenoble (FR); Claudia Daher – Université de Grenoble (FR); Anca Gavril – Universitatea « Al. I. Cuza » Iasi (RO).

As motivações que nos levaram a fazer parte deste grupo foram de diversa ordem e podem ser percebidas pela leitura das diversas reflexões que fomos fazendo e integrando nos nossos “Cadernos de Reflexão”.

*“É esta perspectiva de dar a conhecer o outro, de abertura ao outro através do ensino de uma língua que particularmente me interessa. A questão que me coloco é: De que forma posso contribuir para a construção de indivíduos plurais, curiosos e tolerantes enquanto professora de línguas? Gostaria de aprender mais sobre a intercompreensão, pois parece-me que a IC aliada à educação para a diversidade linguística e cultural contribuem certamente para um melhor conhecimento de culturas e potenciam uma melhor compreensão entre as pessoas.” (SO)*

*“A intercompreensão entrou na minha vida de uma forma muito natural. Enquanto aluna de línguas estrangeiras descobri muito cedo pontes entre as línguas. Enquanto professora [...] compreendi que estabelecer ligações entre as línguas facilita a aprendizagem dos alunos. Gostaria de produzir materiais e desenvolver técnicas para trabalhar com materiais já existentes a fim de contribuir para a IC.” (PS)*

Como vemos, foram motivações com diferentes etiologias, destacando-se o interesse pelo tema, a necessidade de formação profissional, a planificação de



atividades de ensino/aprendizagem e a melhoria das competências de ensino.

Mas apesar da motivação pelo tema e da curiosidade e interesse por Galapro, também sentimos, sobretudo nos momentos iniciais, diversas apreensões. Temíamos, por exemplo, dificuldades na compreensão cultural e linguística, dificuldades na utilização de um novo contexto de comunicação e problemas na comunicação online:

*“Será que vou realmente compreender os meus interlocutores sem compreender bem o seu mundo cultural?”* (SO)

*“O facto de tudo ser feito à distância assusta-me um bocadinho [...] é a primeira vez que trabalho usando unicamente a Internet.”* (PS)

*“Possuo enorme interesse em participar num projecto desta índole, não obstante o receio que por vezes me assalta de não conseguir estabelecer comunicação, por razões meramente técnicas.”* (MC)

## **b) Fase 1 – debatendo questões e dilemas**

Colocando mãos à obra... e dedos ao trabalho (no teclado)... partimos então para o conhecimento dos restantes membros do GT e, sobretudo, para a discussão em torno do nosso tema genérico: «IC e Educação para a Diversidade linguística e cultural», de modo a percebermos como o poderíamos declinar numa proposta de trabalho concreto a desenvolver. Estas foram, então, as questões a que chegámos e para as quais pretendíamos encontrar resposta:

- De que forma a IC pode contribuir para a Educação Plurilingue e Intercultural?
- De que forma a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais capazes de práticas de intercompreensão?
- De que forma se distingue a IC de outras abordagens (*‘Éveil aux Langues’*, aprendizagem integrada e aprendizagem de línguas terceiras)?

O debate sobre a forma de operacionalizar a resposta a estas interrogações, de modo a promovermos o nosso desenvolvimento profissional, foi relativamente longo e nem sempre completamente pacífico, mas houve algumas particularidades da nossa vivência que, cremos, contribuíram para que se conseguisse superar os problemas e chegar a um resultado satisfatório: por um lado, foi importante o apoio e quase constante interacção entre o GI e o GT, nomeadamente no que respeita às sugestões de leitura e sistematização de alguns conceitos pertinentes para o nosso trabalho; por outro lado, foram fundamentais os fóruns que criámos em GT, as discussões

que dinamizámos e o clima de colaboração que aí teve lugar. As reflexões finais dos elementos do grupo atestam que as dificuldades que inicialmente surgiram foram ultrapassadas, sem constrangimentos, dando lugar à cooperação efectiva entre os elementos dos diferentes grupos de trabalho:

*“Os fóruns foram por si só uma experiência de IC.” (PS)*

*“Na minha perspectiva, o maior desafio, suscitado pela formação Galapro, foi dirigido à nossa capacidade de ajuste aos objectivos a atingir, às estratégias a implementar e à compreensão intercultural e linguística; (...) A comunicação à distância funcionou como um estímulo à nossa capacidade de dar resposta, em tempo útil, às diferentes solicitações do GT. (...) Hoje sinto-me mais enriquecida e mais capaz de gerir sessões de formação/aprendizagem em relação à família românica, graças à formação proporcionada pela Plataforma.” (MC)*

*“Este projecto é muito atraente, pois depois de se “quebrar o gelo” inicial percebemos que é possível comunicar de forma eficaz e sofisticada em diferentes línguas.” (SO)*

### **c) Fases 2 e 3 – recolha de informação e construção de um produto educacional**

Depois de todo o processo de negociação de ideias e propostas, acordámos, enfim, no tema a desenvolver: aproveitando a proximidade da época natalícia e o facto de esta constituir um tema profícuo de exploração da diversidade linguística e cultural, debatemos a pertinência e viabilidade de fazer uma entrevista plurilingue sobre as tradições de Natal nas culturas românicas (rituais religiosos/laicos; gastronomia, canções tradicionais), ou, em alternativa, produzir um conto de Natal românico plurilingue. Ilustramos, em seguida, com excertos dos Fóruns, o percurso de discussão/colaboração que enquadrou o processo de definição do Plano de Trabalho.

#### **[29 de Novembro – Formadora Leonor Santos**

Fórum: IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’ allons-nous faire?’]

*Gostei das várias ideias que foram sugeridas. Acho que seria interessante fazermos actividades para a sala de aula, combinadas com aprofundamento bibliográfico. Quanto ao vídeo: será que podíamos fazer, por exemplo, uma ou duas pequenas entrevistas a falantes de diferentes línguas/culturas sobre as tradições de Natal e usá-los nas actividades para os alunos? Não sei... é uma*

*ideia. Mas assim podíamos trabalhar um pouco a IC no oral, combinar com o escrito e, ao mesmo tempo, promover a sensibilização para diferentes línguas e culturas. Que vos parece?*

*Provavelmente não teremos tempo para experimentar as actividades em aula (aqueles de nós que têm alunos). Mas seria interessante, mesmo assim, produzirmos um “guião” e os materiais, não?*

### **[29 de Novembro – Anca Gavril**

Fórum: IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Bonjour! Je suis Anca, j’ecris de Roumanie- Iasi. Je suis prof de français au primaire et au college et je me demande si je peux ecrire directement en roumain ou si je devrais aussi traduire pour etre sure qu’on me comprenne. On essaie?*

*Euv?dIC?i diversitatea lingvistic? ca în parabola indian? cu elefantul: fiecare vede, descrie, percepe o parte dintr-un tot ?i-l expune cum ?tie mai bine, adic? prin codul pe care-l de?ine. IC ne ajut? s? vedem tot elefantul, nu numai trompa sau piciorul sau corpul. Avem nevoie de ceilal?i pentru a realiza c? viziunea noastr? nu poate fi complet? decât împreun?. Educa?ia pentru diversitate lingvistic? ?i cultural? ne face mai de?tep?i, mai deschi?i, mai toleran?i.*

### **[29 de Novembro – Formadora Pishva Yasmin**

Fórum: IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Ho letto con molto interesse i vostri messaggi e mi sembra che tutti voi siate d’accordo su \*\*un’attività orale \*\*sul Natale come ha suggerito Patricia.*

*Già abbiamo delle temi possibili come propone Margarida: a) construção do Presépio; b) gastronomia típica; c) festividades religiosas; d) distribuição de presentes.*

*Essendo un’attività sull’intercomprensione vi propongo di riflettere insieme su alcuni punti:*

*1. Qual è la lingua o lingue dei documenti audio (la lingua delle consegne/ domande e la lingua dell’intervistato)?*

*3. Quali caratteristiche ha un’attività interculturale?*

*2. Quali attività/esercizi possono far riflettere sulla diversità culturale?*

### [30 de Novembro – Formador Jean Pierre Chavagne

Fórum: IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Si j’ai bien compris, je préfère ce que propose Anca qui me paraît propice à des comparaisons.*

*S’agit-il bien de faire une interview sur Noël pour demander à des personnes de nos différentes zones culturelles ce qui se passe chez eux et leur jugement là-dessus.*

*En passant, le thème est intéressant parce qu’il reviendra souvent des échanges interculturels des thèmes liés de près ou de loin à la religion. Et là, nous sommes différents et avons besoin de nous entendre. Et ce n’est pas les Français qui vont faciliter les choses... parce que nous sommes laïcs et que, par exemple, notre type de laïcité nous empêche de parler de la crèche (o presépio) en classe. Si nous faisons une interview, c’est idéal, parce que l’interviewé peut parler de ce qu’il veut, y compris de la crèche.*

### [1 de Dezembro – Claudia Daher

Fórum : IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Penso que todas as ideias que estão surgindo são interessantes. O tema do Natal é um bom ponto de partida para explorar a diversidade cultural. No Brasil, vejo que conservamos várias tradições de Natal que são europeias (cartões com paisagens de neve, canções que falam de Natal Branco) mas temos também tradições que foram se adaptando à nossa cultura e nosso clima (visto que é verão no Brasil em Dezembro). Agora que estou na França, sinto falta do clima de fraternização e fé que existe no Brasil nesse período (ou seria na minha família?). O presépio, por exemplo, é uma das coisas das quais tenho saudade.*

*Quanto à questão do vídeo, penso que é uma ideia bem interessante e possível de ser realizada...*

### [1 de Dezembro - María Antonieta (tona)

Fórum : IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Leyendo un poco las propuestas, creo que están delineados los temas que abordaremos en la encuesta?*

*Celebraciones religiosas/Gastronomía/Construcción del pesebre/distribución de presentes*

*También podría considerarse algo así como “celebraciones familiares” o “sociales”(que a lo mejor, incluiría alguno de los anteriores) y uno que tenga que ver con “las casas y las calles” (o lo adornos navideños), algo muy notorio visualmente...*

*¿De cada uno de estos “tópicos” deben surgir algunas preguntas más puntuales? O quedarán como “títulos” a desarrollar más o menos libremente?*

*Sí, la pregunta tiene que ver con las representaciones y las prácticas personales, me parece (más allá de cómo se la formule exactamente) Porque si bien somos, por un lado, representantes de una cultura particular, también lo somos parcialmente, a título personal, de ningún modo representativos de todos nuestros connacionales...*

## **[1 de Dezembro – Olazieregi Garazi**

Fórum : IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Me gustan las propuestas, y aunque al principio me parecía que podía ser una locura, que seamos nosotros los entrevistado me parece que facilita mucho las cosas, y sigue siendo igual de bueno el resultado.*

*Yo añadiría una pregunta del tipo? ¿te gusta la Navidad?? o ¿qué te hace sentir la Navidad??, aunque pueda parecer inicialmente trivial, ya que las respuestas nos dan una idea de la obligatoriedad de celebrar las navidades en una cultura dada. Por supuesto, la respuesta se ve condicionada por la forma de ser de la persona.*

Face a estes excertos, pode atestar-se que a maioria dos elementos do nosso GT optou pela entrevista plurilingue, mas em versão escrita, a ser respondida pelos diferentes elementos do grupo, tendo em conta os constrangimentos temporais a que estávamos sujeitos.

Começámos, assim, a construir colaborativamente dois documentos que poderiam ser rentabilizados como material pedagógico em diferentes contextos de ensino: um guião de entrevista sobre tradições natalícias, em 5 línguas, e uma entrevista plurilingue e pluricultural sobre o mesmo tema.



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.  
Ce document s'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

**GALAPRO** - Formação de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes  
2007-34349001-001  
135470 - LLP - 1 - 2007 - 1 - PT - KA2 - KA2MP



**Nom du Groupe de Travail : IC e Educação para a Diversidade Linguística e Cultural**

Formateur(s)		Auteurs		Formés	
Nom	GI	Nom		GI	
Jean-Pierre Chavagne	Univ. Lyon 2 (FR)	Margarida Carrington		Universidade de Aveiro (PT)	
Leonor Santos	Univ. Aveiro (PT)	Patricia Sacadura		Universidade de Aveiro (PT)	
Yasmin Pishva	Univ. Cassino (IT)	Sandra Oliveira		Universidade de Aveiro (PT)	
		Garazi Olaziregi		Universidad Complutense Madrid (ESP)	
		Maria Antonieta Lloveras		Universidad de Rio Cuarto (ARG)	
		Lucia Gomez		Université de Grenoble (FR)	
		Claudia Daber		Université de Grenoble (FR)	
		Anca Gavril		Universitatea « Al. I. Cuza » Iasi (RO)	

As respostas às entrevistas permitiram, desde logo, realçar diferenças significativas em termos culturais, geográficos e sociológicos no que respeita à celebração do Natal, e este facto, aliado a todo o trabalho plurilingue realizado, contribuiu para o desenvolvimento das nossas próprias competências plurilingue e intercultural.

*“Gostei bastante do entendimento entre todos os elementos e da verdadeira intercompreensão que se conseguiu. Foi muito interessante constatar que para além das diferenças linguísticas outras se verificam: as diferenças de fuso horário e de estação do ano”.* (SO)

Tendo em conta as nossas motivações profissionais para esta formação, terminada a entrevista surgiu o desafio:

### [11 de Dezembro - Formadora Leonor Santos

Forum : IC e educação para a diversidade linguística e cultural ‘Qu’allons-nous faire?’]

*Acabo de ler as entrevistas que já colocaram: que interessante!! Eu acho que esta actividade é muito enriquecedora para nós próprios, mas também sugere ideias interessantes para actividades em sala de aula, não vos parece?*

O GT dedicou-se, então, à planificação de actividades didácticas, susceptíveis de despoletar uma consciência – mas também alguma prática – de IC, a partir da entrevista. As referidas actividades dirigem-se a crianças, adolescentes e adultos com idades compreendidas entre os nove e os dezoito anos.



As propostas apresentadas pretendiam, na generalidade, sensibilizar os destinatários para a diversidade linguística e cultural; consciencializar, no âmbito de uma pluralidade cultural, para a existência de aspectos comuns, partilhados pelos países de língua românica; motivar para a aprendizagem dessas línguas que integram o património linguístico comum; desenvolver a competência plurilingue através da compreensão de textos sobre as tradições natalícias e da identificação do léxico e da sintaxe nas línguas estrangeiras, a partir do conhecimento da sua língua materna.

A proposta de actividade didáctica em torno de “RomanIC: o Espírito do Natal”, destinada a um público em fase de iniciação de uma segunda LE, denomina-se: «**Cubos de Natal**». Esta actividade pretende fomentar a correspondência entre imagens e respectivas palavras escritas em três línguas românicas, para posterior colagem nas faces do cubo plurilingue e reprodução oral das mesmas. As palavras readquiridas seriam objecto de um jogo didáctico, que consistiria na integração das mesmas em pequenas frases simples, adequadamente estruturadas, que os alunos reproduziriam aos colegas.

Uma outra actividade igualmente dirigida a crianças do primeiro ciclo do ensino básico, denominada «**O Natal em Castelhanos**», tem por base a leitura de um texto, a identificação da língua e o reconhecimento de palavras semelhantes às do léxico português. Após a realização de uma Ficha de Trabalho sobre o texto, motiva-se os alunos para a comparação das tradições natalícias dos dois países em questão, terminando-se com a realização de um desenho comparativo sobre as mesmas.

Dirigida a um público adolescente, outra actividade proposta consistiu na construção de um «**Glossário Multilingue**», a partir da entrevista a cinco vozes.

Destinada a alunos de nível A1/A2 de aprendizagem de línguas românicas, a actividade «**Vamos descobrir o Natal românico**», centra-se no estabelecimento de correspondência entre um conjunto de dez perguntas e respostas em cinco línguas românicas, seguido da realização de uma Ficha de Trabalho e culminando na concepção de um poster sobre o Natal nas línguas/culturas românicas.

A actividade didáctica «**Explorando o Natal nos Países Românicos**», visa a exploração do conteúdo da entrevista plurilingue e posterior apresentação do trabalho realizado (um texto, um cartaz, um *powerpoint*) à turma, com vista à exploração das descobertas realizadas sobre as tradições natalícias e sobre o país em causa (cada grupo de trabalho debruçar-se-ia sobre a entrevista relativa a um país).

Denominada «**Éducation interculturelle: projet d’activités à partir de l’interview Romanic – el espíritu de la Navidad**», esta actividade pretende conduzir alunos adolescentes e adultos, nível A2/B1, à redacção de uma Reportagem para uma revista ou um blog sobre um dos temas culturais desenvolvidos na entrevista, promovendo deste modo o desenvolvimento de competências interculturais relativos às festas tradicionais, bem como o aprofundamento de conhecimentos culturais, históricos, geográficos e sociológicos.



#### d) Factos e surpresa

No decurso do cenário de formação Galapro é de salientar alguns factos mais marcantes do desenrolar da sessão, nomeadamente as dificuldades sentidas e as estratégias de superação positivas face, em particular, aos receios inicialmente revelados. Nesta linha de pensamento consideramos essencial realçar:

- o volume de trabalho realizado, que superou as expectativas (dados os constrangimentos temporais e técnicos)

*“O produto final reflecte a actividade do grupo”.* (SO)

*“Do ponto de vista organizacional a sessão Galapro deveria ter decorrido num período de tempo mais alargado, com um limite de tempo distribuído equitativamente entre cada fase. O árduo trabalho dos formadores e, por inerência de funções, dos formandos, nem sempre foi facilitado devido a constrangimentos de ordem técnica.”* (MC)

- a definição de objectivos e estratégias a implementar

*“A maior dificuldade sentida foi o desafio (...) à nossa capacidade de negociação dos objectivos a atingir, das estratégias a implementar.”* (MC)

- a compreensão das línguas e culturas românicas

*“Há dias participei no primeiro chat do grupo que foi a primeira vez em que estivemos a conversar em cinco línguas (...), gostei bastante do entendimento entre todos os elementos e da verdadeira intercompreensão que se conseguiu. (...) Não houve problemas linguísticos intransponíveis e as diferenças culturais foram uma mais-valia para aprendermos essas línguas”.* (SO)

*“O maior repto foi a compreensão intercultural e linguística, refiro-me, neste caso concreto, à língua romena, aquela que para mim ofereceu maior número de obstáculos em termos de descodificação.”* (MC)

- a troca de experiências culturais

*“Esta entrevista é uma experiência intercultural muito rica que nos permitiu conhecer aspectos culturais, sociais e linguísticos muito relevantes de países tão diferentes como a Argentina e a Roménia.”* (SO)

- a descoberta de soluções para os diferentes problemas

*“A comunicação estabelecida foi muito positiva, os problemas que foram surgindo relativamente às diferentes fases foram solucionados. Gostei muito da cordialidade e da simpatia estabelecida entre todos, diferentes opiniões*

*foram respeitadas, sugestões interessantes foram aceites sem entraves, enfim, criou-se um bom ambiente de trabalho do qual resultaram propostas válidas para aplicação didáctica”.* (SO)

*“A comunicação à distância funcionou, uma vez mais, como um incentivo à nossa capacidade de dar resposta, em tempo útil, às diferentes solicitações do GT”* (MC).

## **2. Nós e Galapro: (re)construindo o conhecimento sobre IC**

O projecto Galapro permitiu-nos aprofundar o auto-conhecimento – pessoal, linguístico e profissional, através do contacto com outros romanófonos:

*“Esta experiência foi muito enriquecedora a vários níveis, não só porque proporcionou, em si mesma, uma experiência de intercompreensão, mas também porque possibilitou alguma reflexão sobre a diversidade linguística, o papel das línguas na nossa cultura ocidental, em geral, e o perfil do professor de línguas, em particular”.* (PS)

*Participar num projecto deste tipo foi um grande passo para a minha experiência profissional, por vários motivos: compreendi que apesar de diferentes línguas e culturas, entre os intervenientes, a comunicação é possível, percebi que as diferenças linguísticas e culturais podem tornar a comunicação mais interessante, especialmente quando há abertura e curiosidade entre os participantes, envolvi-me com os meus colegas de GT, trocando impressões e ideias sem ter de pensar na língua utilizada por eles e vice-versa, entendi que a intercompreensão pode ser posta em prática sem grandes problemas, nem situações incontornáveis.* (SO)

*Desde o início eu sentia uma enorme motivação para cooperar num projecto desta índole, não só por se tratar de algo em que jamais havia participado, como também por representar o “desflorar” da minha competência intercultural e do meu papel de mediadora entre o “Eu” e o “Outro”. A pluralidade de vozes e de ecos, o trabalho de construção da intercompreensão resultou numa comunicação efectiva, estabelecida, sem grandes ruídos, entre romanófonos. Esta experiência de co-construção da intercompreensão on-line permitiu-nos tentar compreender as outras línguas-alvo e com elas estabelecer comunicação.* (MC)

Como este último testemunho deixa entrever, Galapro também favoreceu a descoberta das nossas potencialidades linguístico-cognitivas, no domínio da IC, muitas vezes desconhecidas:

*Os fóruns foram, em si, uma experiência de intercompreensão. Li as várias intervenções em línguas que não domino, e tenho a sensação que percebi, pelo menos o essencial. Este é, talvez, o aspecto que me está a encantar mais, pelo menos nesta fase, isto é, o facto de não sentir que estou a ler línguas estrangeiras. Estou tão concentrada no significado das mensagens que passo de uma língua para a outra sem me aperceber, e sem a preocupação de identificar a língua. (PS)*

De um modo geral, o projecto sensibilizou para as abordagens didácticas plurais:

*“Perante uma população estudantil multicultural, tornou-se insustentável utilizar as mesmas estratégias educativas até aqui implementadas, as quais visavam a assimilação”. (...) Face à angústia em gerir, em termos de aprendizagem, a oportunidade de desenvolver os conhecimentos da língua e da cultura de origem a par com a língua e cultura portuguesas, sem que isso fosse considerado uma sobrecarga, considereei ser vantajoso adquirir competências, a nível da prática pedagógica, que permitam implementar projectos didácticos no âmbito da multidimensionalidade do conceito de intercompreensão”. (MC)*

*“A intercompreensão, na comunicação entre línguas românicas, parece ser uma alternativa ao uso do inglês, que valoriza as línguas e respeita a diversidade linguística e cultural. É uma competência linguisticamente “saudável.” (PS)*

E favoreceu, ainda, a aprendizagem da confiança necessária para desenvolver actividades didácticas que envolvam a diversidade linguística e cultural:

*“Considero que todo o trabalho contribuiu, sobretudo, para uma mudança de 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”. (PS)*

*“É com manifesto agrado que concluo 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 intercompreensão. Tal proficiência adveio não apenas da colaboração activa no meu GT, mas também da observação atenta e do comentário reflexivo do produto final dos diferentes GTs, partilhado no Produto des GT. (...) Sinto-me, hoje, indubitavelmente mais apta e confiante para empreender actividades de intercompreensão na sala de aula e para promover valores de respeito e tolerância pelos outros.” (MC)*

*“As aprendizagens que fiz ao longo deste projecto permitir-me-ão actuar de uma forma mais informada junto dos meus alunos e colegas de trabalho.” (SO)*

Consciencializámos que a aprendizagem de línguas é mais rica quando se experimenta a alteridade e se reflecte sobre ela:

*“A Intercompreensão compreende-se como uma finalidade de educação linguística, uma vez que o conceito abarca em si mesmo a necessidade de formar cidadãos mais envolvidos no processo de comunicação com o Outro (...) Cabe neste contexto ao professor pôr em prática actividades didácticas de mobilização de processos de intercompreensão e de desenvolvimento da competência plurilingue dos seus alunos.” (MC)*

Em síntese:

*Na minha opinião, os objectivos traçados no início da formação foram atingidos na sua maioria. De facto, consegui aumentar os meus conhecimentos sobre o conceito de intercompreensão e tive oportunidade de preparar algumas actividades de sala de aula com base em materiais pensados para trabalhar a intercompreensão. Quanto ao papel da intercompreensão na manutenção de um mundo plurilingue, penso que, após a reflexão levada a cabo nos fóruns e da execução do trabalho, a intercompreensão pode ser um caminho para a preservação das línguas e para o respeito pelas culturas a elas associadas. (PS)*

## Notas conclusivas

A experiência de formação proporcionada por Galapro parece ter tido um impacto profundo e positivo nos participantes, sobretudo tendo em conta que se tratou, para a maioria, da primeira vez em que se viram envolvidos num trabalho com estes contornos. Certamente que os constrangimentos temporais, decorrentes de se tratar de uma sessão experimental, impediram que se aprofundasse mais, quer a reflexão sobre o conceito de IC propriamente dito, quer a discussão sobre as várias propostas pedagógicas apresentadas. Todavia, pelo menos ao nível da consciencialização, muitos passos foram dados; resta-nos esperar que se concretizem estas palavras/intenções: *“a minha aprendizagem relativamente à intercompreensão e à diversidade linguística e cultural prosseguirá” (SO).*

Do ponto de vista do formador Galapro, esta experiência permitiu perceber quais os principais desafios que se colocam à sua actuação, que passamos a sistematizar:

- a co-tutoria das actividades, feita à distância e eventualmente em parceria com colegas que não conhecemos, que exige confiança, à-vontade e flexibilidade para fazer e aceitar sugestões e para negociar estratégias de orientação dos formandos;

- a clareza na (re)distribuição de tarefas e papéis entre os formadores dentro de um mesmo GT (para tornar o trabalho profícuo e eficaz) e a necessidade de uma eventual articulação com os formadores de GI (no sentido de se compreender o enquadramento formativo e os objectivos que conduziram os formandos à participação em Galapro);
- o conhecimento profundo de Galapro, não só do ponto de vista do funcionamento da plataforma, mas sobretudo no que respeita às finalidades formativas, princípios a respeitar e recursos que é importante ajudar a rentabilizar;
- o equilíbrio entre uma postura flexível e de incentivo à autonomia e auto-determinação dos formandos, e a orientação fundamental para que não se percam de vista os objectivos da formação e se mantenham os grupos motivados e (inter)activos.

Concluindo, esta foi uma experiência particularmente interessante para o desenvolvimento pessoal e profissional deste grupo de Aveiro, que, apesar de alguns contratempos técnicos e temporais, comprovou o potencial formativo do cenário Galapro.



# «L'INTERCOMPRÉHENSION. ÇA SE PRATIQUE! MAIS EST-CE QUE ÇA S'ENSEIGNE?»

Ana GUEIDÃO

[ana.gueidao@gmail.com](mailto:ana.gueidao@gmail.com)

*CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro*

## Resumo

Como se de uma viagem se tratasse, rica em experiências de descoberta e espelhamento, assim foi vivida a experiência como formadora da primeira sessão experimental da Plataforma de Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas - GALAPRO. Abre-se aqui um pouco do álbum de recordações que dela ficou, nomeadamente no que concerne a crenças, incertezas, desejos e expectativas quanto às potencialidades formativas (identitária, linguística e cultural) da Intercompreensão.

**Palavras-chave:** Intercompreensão, crenças, expectativas, formação de professores.

## Introdução

Tendo o projecto europeu Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas – como finalidade o desenvolvimento de uma didáctica da intercompreensão numa perspectiva accional, considerou-se ser de interesse verificar até que ponto, na primeira sessão experimental, foram conseguidos os seus objectivos de desenvolver competências profissionais de educação linguística no domínio da intercompreensão e favorecer a aquisição e o desenvolvimento de competências plurilingues e de comunicação intercultural nos formandos que nela participaram, contribuindo para a sua formação para a didáctica da intercompreensão pela intercompreensão.

Julgou-se que, não obstante a curta duração desta formação, se poderia esboçar alguma resposta a uma questão fundamental para a formação em Didáctica da Intercompreensão: poderá a vivência, pelos sujeitos em formação, de situações de comunicação multilingue e a reflexão sobre a forma como eles próprios aprendem e compreendem línguas, ajudá-los numa melhor apropriação do conceito de Intercompreensão e na criação de percursos formativos que potencializem a intercompreensão como estratégia facilitadora da aprendizagem de línguas?

Optou-se por uma orientação metodológica qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo por se focar na compreensão das situações e da relação do sujeito com o objecto, pois interessava tentar compreender e caracterizar a percepção que os formadores em formação, intervenientes na primeira sessão experimental do Projecto Galapro, tinham da possibilidade de praticar e ensinar a Intercompreensão.

Visto interessarem fenómenos, factos, conhecimentos e comportamentos, o principal método de obtenção de dados utilizado foi o da observação das interacções e dos documentos produzidos, usando modelos interpretativos que procuraram tomar em conta as significações dadas pelos actores à experiência formativa vivida.

Para consecução dos objectivos enunciados, foram analisados os *Cahiers de Réflexion* individuais produzidos e a interacção que se desenrolou entre os formadores em formação durante as diferentes fases da sessão, nomeadamente na Fase 1 – «Nos questions et nos dilemmes» – e nas Fases 2 e 3, no âmbito dos Grupos de Trabalho que se debruçaram sobre o conceito de Intercompreensão («Che cos'è l'intercomprensione?») e sobre o ensino da Intercompreensão («Quelles activités pour la 'classe de langue'?»), assim como referências ao produto desse último feitas na Fase 4. Atendendo ainda ao maior interesse por situações de formação de professores de línguas que trabalhem no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foi dado especial relevo ao Grupo Institucional da Universidade de Aveiro, cujos elementos eram, quase exclusivamente, docentes do Ensino Básico e Secundário, com nenhuma ou pouca relação com a investigação-acção no domínio da Intercompreensão, assim como a mais alguns formandos de outros grupos institucionais com perfis semelhantes.

Pretendeu-se apresentar excertos que permitissem descrever que ideia tinham os formandos da primeira sessão experimental Galapro do conceito de Intercompreensão e da sua pertinência didáctica e educativa na melhoria do ensino-aprendizagem de línguas. Porque o percurso formativo proposto foi de uma formação para a Intercompreensão pela Intercompreensão, foram ainda observadas algumas situações de comunicação plurilingue e intercultural e avaliada a tomada de consciência e reflexão sobre as dificuldades e potencialidades da experimentação da Intercompreensão.

## 1. Conceito e questionamento

Importa esclarecer, à partida, que o público-alvo da primeira sessão experimental da plataforma de formação GALAPRO se dividia, basicamente, em dois grandes grupos: docentes-investigadores ligados ao Ensino Superior, pertencentes a grupos de trabalho abordando a Intercompreensão, com conhecimentos relativos ao conceito



e aos estudos realizados nesse âmbito, por um lado, e, por outro, professores de língua em exercício efectivo de funções de docência nas escolas do Ensino Básico e/ou Secundário, que desconheciam o conceito de Intercompreensão ou tinham desse conceito representações simplificadas ou contrastadas e que não tinham hábitos de partilha de conhecimentos e experiências e práticas de trabalho colaborativo, perspectivando uma abordagem integrada e coerente das línguas.

*«eu nunca vim a estudar intercompreensão e esta é a minha primeira experiência [...], a minha preocupação [...] é mesmo o tema» (A-EaD, CdR)<sup>1</sup>*

*«Não possuía, conscientemente, competências em intercompreensão, uma vez que a minha formação ao nível da didáctica não incluiu este conceito. O que sabia de intercompreensão era intuitivo» (G-Aveiro, CdR)*

*«je suis professeur de français [...] et de portugais et [...] d'espagnol... Ces trois langues dans ma tête font parfois court circuit, cependant, je ne m'étais jamais posé la question de l'intercompréhension, de savoir quelles étaient mes compétences en intercompréhension (ce terme m'était même quasiment inconnu). Et bien, depuis le début de cette formation, j'y pense chaque fois plus» (E-Aveiro, CdR)*

A convivência entre esses dois grupos, embora possa ter sido por uns poucos formadores apontada como constrangedora já que estes se sentiram menos apetrechados para a discussão do tema, foi, na grande generalidade e em definitivo, considerada como positiva por potenciar uma reflexão conjunta mais directa, o que se mostrou ser de especial relevância atendendo à brevidade da duração desta sessão protótipo, que limitou as possibilidades de aprofundamento teórico através da leitura dos textos propostos nas Fichas de Auto-Formação e Ficheiros RES.

O que os formadores/professores de línguas em formação foram descobrindo sobre o conceito de Intercompreensão fê-los reconhecer nele algumas situações de ensino-aprendizagem por eles protagonizada, embora de forma inconsciente e não dirigida, e relembrar alguns dos (pres)entimentos que foram experimentando ao longo da sua vida profissional.

*«Na verdade, é um tema que coexiste na prática lectiva, mas que não se explora de forma concreta nas aulas porque os docentes, genericamente, não lhe dão o devido valor, por falta de formação devida, tal como eu que sou uma novata nesta questão e ainda preciso de amadurecer a ideia.» (A-Aveiro, Forum-Fase 1)*

---

<sup>1</sup> Os excertos são identificados quanto ao autor, embora sem o nomear, ao Grupo Institucional de pertença, sendo que EaD significa Equipa à Distância, e à proveniência, sendo que CdR remete para o Cahier de Réflexions.

Os formandos, muitos deles ainda pouco conscientes da riqueza multifacetada do conceito de intercompreensão, apontam para a necessidade de uma teorização clara e precisa que possa servir de base ao criar de práticas de formação conducentes ao desenvolvimento do plurilinguismo.

*«Entre processo e competência, parece-me que a Intercompreensão ganha forma como uma competência cuja avaliação está ainda em discussão e cujas experiências multilingues ainda estão a legitimá-la. [...] Todos os fóruns abordam a urgência de uma conceitualização que seja legitimada, de preferência, pela comunidade científica, o que me parece, de facto importante, só assim será possível contemplar a Intercompreensão em textos e práticas de uso institucional. [...] Só assim será possível um novo paradigma.»* (A-Aveiro, CdR)

Unia, portanto, os formandos o facto de reconhecerem valor educativo à Intercompreensão e estarem curiosos em reflectir e descobrir como mobilizar o que sabiam sobre intercompreensão nas suas práticas docentes.

*«En esta primera fase, observe las grandes posibilidades de la intercomprensión, una herramienta muy interesante para la enseñanza de lenguas, pero muy poco explotada.»* (R-Madrid, CdR)

*«Verifiquei que a intercompreensão é muito mais que um conceito abstracto definido por um grupo de teóricos. Pode, perfeitamente, concretizar-se em propostas didácticas a fazer dentro da sala de aula. Sinto, no entanto, que preciso de aprofundar muito mais este tema.»* (F-Aveiro, CdR)

Todos os formadores em situação de docência referiram uma sentida e necessária vontade de formação nesse âmbito.

A reflexividade gerada faz com que o percurso formativo se constitua de constantes sobressaltos: sucedem-se interrogações, momentos de descoberta, novas interrogações..., relativas à competência de Intercompreensão propriamente dita, ao ensino dessa competência e ao tipo de formação e de transformações estruturais necessárias para possibilitar esse ensino.

O questionamento começa ainda antes da reflexão sobre o conceito propriamente dito pelo facto de os formandos se verem envolvidos numa situação comunicativa onde se vão ver obrigados a pôr em prática a intercompreensão, já que vão comunicar com falantes de outras línguas.

*«será que vou mesmo escrever em português, será que tenho de escrever em francês?? Em inglês?? Ou fazer como o Salvatore em O Nome da Rosa (Umberto Eco) e falar todas as línguas e nenhuma língua??»* (A-Aveiro, CdR)

Seguem-se as questões que se prendem com a aplicação de uma didáctica da Intercompreensão. A reflexão é muito abrangente já que começa nos pré-requisitos necessários aos professores de línguas (domínio das diferentes línguas, por exemplo)

*«Mais quel niveau doit-il avoir, en plus de sa motivation certaine, pour pouvoir commencer ? [...] Faudrait-il, selon vous, maitriser au moins 2 LR<sup>2</sup> et avoir le niveau A2 dans toutes les autres ?»* (M-Madrid, Forum-Fase3)

*«¿Profesor de lengua o de lenguas?»* (R-Madrid, Forum-Fase1)

*«Como se poderá implantar o ensino/aprendizagem da intercompreensão na escola, sem: uma sensibilização e formação generalizadas dos professores de línguas (e não só), neste domínio; uma remodelação profunda ao nível dos currículos dos alunos (e da forma de organizar horários de professores)?»* (A-Aveiro, Forum-Fase2)

No que se refere ao trabalho na aula com os alunos, são enunciadas preocupações relativas aos conteúdos a abordar e às estratégias a aplicar, mas também é posto o acento sobre a problemática da avaliação.

*«¿Cómo podríamos integrar unas, llamémoslas, “estrategias didácticas multilingües” en la enseñanza de una sola lengua? ¿O son varias lenguas las que habría que enseñar a la vez?»* (R-Madrid, CdR e Forum-Fase1)

*«quels outils pédagogiques mettre en place spécialement conçus pour eux ? Quels parcours pédagogiques proposer et privilégier ? Quel « produit » final demander ? Comment « animer et soutenir » le travail des élèves ?»* (A-EaD, CdR e Forum-Fase1)

*«On peut se poser la question suivante: quels points de grammaire doit-on cibler dans l'enseignement de l'IC et sous quelle forme?»* (J-Lyon, Forum-Fase1)

*«Comment évaluer les savoir-faire communicatifs, les savoirs, les savoir-être et le savoir-apprendre dans le cadre de l'intercompréhension au sens élargi?»* (A-Grenoble, Forum-Fase1)

De notar que esta sessão experimental foi só um levantar do véu sobre a temática da Intercompreensão para muitos dos formandos, pelo que o questionamento prossegue ao longo da formação e permanece aquando do balanço final.

*«se o fim último é a compreensão mútua, até que ponto o conceito de intercompreensão linguística deverá/poderá incluir o recurso a outra língua que não as da mesma família?»* (MJ-Aveiro, Forum-Fase3)

---

<sup>2</sup> LR – Línguas Românicas; LE – Língua Estrangeira; LM – Língua Materna; LP – Língua Portuguesa. IC – Intercompreensão.

*«Sobre todo vi sus posibilidades en la escritura, pero tenía mis dudas, y así las expresé, sobre la posibilidad de llevarla a cabo en la oralidad.»* (R-Madrid, CdR)

Se o ponto de partida e o percurso feito pelos formandos na tentativa de um maior discernimento do termo Intercompreensão foi diverso, no que concerne à transposição desse conceito teórico para a prática do ensino-aprendizagem das LE eram partilhadas as interrogações, ao ponto dos formandos sentirem dificuldade em escolher um grupo de trabalho.

## **2. Prática e reflexão sobre a prática**

As situações de interação sincrónica virtual em fóruns possibilitaram a análise e compreensão do modo como os sujeitos praticam a Intercompreensão, isto é, a co-constroem, negociam e gerem, mobilizando os seus repertórios plurilingues interculturais romanófonos de natureza socio-afectiva, cognitivo-verbal e linguístico-comunicativa.

No ambiente da plataforma, muitas vezes exolingue, as escolhas dos interlocutores aparecem como sendo essencialmente baseadas na sua intuição e na sua competência idiossincrásica, resultantes de influências complexas que combinam a língua materna e as anteriores aprendizagens de outras línguas estrangeiras com as novas línguas românicas que descobrem, embora não haja registos explícitos de uma prática consciente, programada e evolutiva da integração das várias línguas em presença.

*«Pendant toute cette phase j'ai beaucoup pratiqué l'IC en lisant les messages et les doc de mes co-équipiers et des autres participants: c'est un travail passionnant, par moment ardu»* (A-EaD, CdR)

*«Li muito.... até espanhol e italiano eu consigo entender!!! Grande novidade para mim!»* (D-Aveiro, CdR)

Na fase de compreensão, a prática da Intercompreensão baseia-se na capacidade de análise do discurso em LE, em comparação/contraste com os conhecimentos já adquiridos em LM e noutra LE.

*«pude ler e escrever em LP, Francês ou Espanhol. Verifiquei, mais uma vez, que o domínio de duas línguas românicas, como o Francês e o Português, facilitava bastante a intercompreensão duma outra língua, como seja o Espanhol ou o Italiano»* (E-Aveiro, CdR)

*«Al principio, prácticamente no entendías nada, había que hacer un esfuerzo supremo para coger; levemente, la idea general de lo que se quería decir. Pero poco a poco, observabas algunos parecidos léxicos o con ayuda de la traducción de ciertas palabras en traductores de Internet, te hacías mejor idea de lo que se quería decir.»* (R-Madrid, CdR)

Recolhem-se alguns desabafos relativos a dificuldades na recepção dos enunciados produzidos, diversas consoante a(s) língua(s) de comunicação dos formandos e o tipo de enunciado/ a complexidade do discurso.

*«Esta dificultad la encuentro principalmente a la hora de comprender el rumano y el italiano»* (L-Madrid, CdR)

*«Ahí he descubierto, que no sabía tanto como creía o que cuando se trata de una intervención no típica de un foro, sino de un texto serio, el vocabulario se muestra más complicado y las limitaciones más palpables.»* (S-Madrid, CdR)

Por outro lado, também se refere evolução com a prática da Intercompreensão e o desenvolvimento de competências estratégicas.

*«J'ai amélioré mes capacités de compréhension de l'espagnol, du portugais»* (A-EaD, CdR)

*«No me preocupaba no entender todas las palabras [...] Deducía del contexto y obviaba aquellas palabras totalmente desconocidas. [...] Los mensajes muy largos [en italiano] me cansaban y si por lo que entendía parecían decir algo importante me frustraba bastante. Pero siempre ayudaba leer los mensajes siguientes en otras lenguas ya que hacían referencia a estos y en muchas ocasiones los aclaraban casi totalmente.»* (S-Madrid, CdR)

Para além dos aspectos morfosintáticos, lexicais e fonológicos, dos conhecimentos que o falante possui sobre géneros e formatos textuais e sobre regras de coerência e de coesão, dos saberes e saber-fazer socioculturais, interacionais e pragmáticos do sujeito, transparece haver que ter, também, em conta um conjunto de características associadas a modos preferenciais de compreender, interagir e responder ao ambiente de aprendizagem, pondo o acento sobre as componentes estratégica, afectiva e cognitiva, (Capucho & Oliveira, 2005).

*«es mayor mi convencimiento sobre el asunto [la intercomprensión], ya que se ha puesto en práctica como herramienta para solucionar problemas. Diferentes personas, con diferentes lenguas, hemos llegado a solucionar el asunto de la división del grupo de trabajo.»* (R-Madrid, CdR)

*«Afinal, seja qual for a linguagem, a intercompreensão exige contacto, vontade de entender e de se fazer entender [...] exige também uma autodisciplina, um*

*rigor e uma solidariedade [...] de que só agora tenho verdadeira consciência.»*  
(MJ-EaD, CdR)

*«Logo nas primeiras discussões no chat, deu para perceber o quanto seria fantástica a experiência desta comunicação plurilíngüe: italiano, espanhol, francês, português»* (S-Lyon, CdR)

O contar de uma anedota local ou a referência ao seu quotidiano pessoal, pelos formandos, assim como a necessidade, por todos sentida, de se criar fóruns para as despedidas, são prova do papel facilitador, na comunicação plurilíngüe e pluricultural, da dimensão afectiva.

Na fase da expressão, há um esforço de clareza e facilitação da mensagem. Todos reconhecem que se podem fazer compreender na sua língua materna se explorarem toda a sua riqueza lexical e sintáctica, adaptando o seu discurso ao(s) interlocutor(es), recorrendo à simplificação, paráfrase, substituição por formas correctas mas inusitadas ou por sinónimos ou alteração da ordem das palavras na frase (Amoruso, 2005), e só em último recurso procedendo à tradução.

*«Se percibía la intención de todos de utilizar un lenguaje sencillo y optar por las palabras “latinas” antes que por otras que pudieran llevar a confusiones.»*  
(S-Madrid, CdR)

A\_: lembro, lembra?

B\_: contrário de esquecer

C\_: se souvenir?

C\_: acordarse [...]

A\_: se souvenir, d'accord et merci

B\_: não vale dar tradução \_C\_... [...]

C\_: dans ce cas précis, je ne connaissais pas non plus “esquecer”...

B\_: *é porque não são transparentes»* (Chat EaD, 07/05/09)

Uma das aprendizagens mais significativas para os principiantes na Intercompreensão está, de facto, na tomada de consciência da sua língua e da do(s) outro(s) e no reconhecimento de que se pode fazer compreender na sua língua materna se explorar toda a sua riqueza lexical e sintáctica, adaptando o seu discurso ao(s) interlocutor(es), recorrendo à simplificação, adaptação, paráfrase, substituição por formas correctas mas inusitadas ou por sinónimos ou alteração da ordem das palavras na frase (Amoruso, 2005).

Além de um efectivo desenvolvimento da própria competência plurilíngüe, ressalta uma sentida motivação para o recurso à Intercompreensão.

*«O instrumento de comunicação foi, frequentemente, a língua materna, o que comprova que a comunicação é possível e que possuímos essa tal competência linguística que nos permite descodificar enunciados noutras línguas que não a nossa ou aquela que estudámos na Escola.»* (F-Aveiro, CdR)

Para além do facto de possibilitar o trabalho das dimensões linguísticas, culturais ou estratégias, ao serviço de interações plurilingues, é valorizado pelos participantes nesta plataforma, o facto da Intercompreensão permitir o convívio explícito de variadíssimas línguas e, por conseguinte, desenvolver a ideia de que pode ser profícuo o trabalho colaborativo, mesmo (e até sobretudo) entre professores leccionando línguas diferentes.

*«J'ai bien collaboré avec mes co-équipiers... J'ai participé à un véritable travail collaboratif en FAD et en intercompréhension car les équipes étaient mixtes (5 langues)... [...] D'ailleurs, tout notre travail est plurilingue dans les contenus aussi bien que dans la forme; nous avons rédigé nos documents en 5 langues (italien, français, espagnol, portugais, roumain....) et ç'a été amusant.»* (A-EaD, CdR)

*«También me hubiera gustado conocer más experiencias de otros profesores, para ello he visitado los foros de otros GT.»* (S-EaD, CdR)

Estarão agora mais conscientes os professores de línguas que realizaram esta formação de que uma Didáctica da Intercompreensão só será possível se se «*passar de uma didáctica centrada sobre a especificidade de uma dada língua a uma didáctica de línguas que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue*» (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 149). A Intercompreensão consubstancia-se, de facto, na utilização transdisciplinar das línguas, nomeadamente das pertencentes a uma mesma família, e no trabalho das competências e dos conhecimentos comuns, com o objectivo de estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais e de favorecer o domínio do funcionamento e uso das línguas. Nesta perspectiva, a Intercompreensão obriga ao trabalho colaborativo dos docentes das várias línguas de uma mesma escola e enriquece-se com a partilha de experiências entre professores de línguas de estabelecimentos e países diferentes.

Dos documentos analisados e das interações observadas, ressalta que o trabalho colaborativo que a plataforma possibilitou é, reconhecidamente, promotor de actos de auto-implicação e de construção de conhecimentos, e contribui para o incremento de uma cultura de partilha (Sá-Chaves & Simões, 2000). Sendo esta reflexividade metareguladora da praxis, leva ao crescimento profissional (Pinho, 2008). Enriquecido pela diversidade de pontos de vistas, o trabalho colaborativo é, assim, considerado uma mais-valia por possibilitar momentos de reflexão, construção e reconstrução das suas próprias explicações, bem como entendimentos conjuntos

que têm reflexos positivos na autoestima individual e profissional por valorizarem a experiência pessoal, promoverem a criatividade, a sabedoria e o auto-conhecimento (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

*«poder estar en contacto con personas de otras nacionalidades, estudios y lenguas. Enriquece el punto de vista particular que se tiene sobre los diferentes asuntos»* (R-Madrid, CdR)

*«C'est ça le travail collaboratif: participer tous à la réalisation de qqch et voir qu'elle se réalise grâce à tous. Les espaces vides, les pages blanches se remplissent comme par magie !»* (A-EaD, CdR)

Transparece dos documentos analisados que a vivência da Intercompreensão, ao proporcionar espelhamento, leva ao reconhecimento de que as preocupações são idênticas, de língua para língua e de país para país.

*«me han parecido muy interesantes las propuestas de la gente y ver que no sólo estamos unidos por las lenguas, sino también en la forma de verlas y enseñarlas.»* (M-Madrid, CdR)

O lema europeu «Unidade na diversidade» encontra eco na Intercompreensão linguística e cultural – o desenvolvimento de uma competência de compreensão entre as línguas, principalmente no seio das línguas aparentadas, possibilita a construção de *«un nouveau sentiment d'identité, en faisant comprendre qu'il existe en Europe une espèce de "super-langue" commune dont les réalisations sont assez faciles à dominer»* (Blanche-Benveniste, 2006: 10) – mas também numa espécie de Intercompreensão didático-pedagógica.

*«Ser Europeista é realmente fundamental, ninguém consegue, actualmente, ser única e simplesmente português ou então está a ficar ignorante! É duro mas é a realidade. Temos de começar a entender outras línguas/culturas e transmitir este conceito de SER EUROPEU ao nosso público, os alunos.»* (D-Aveiro, CdR)

*«E, portanto, aquilo a que se pretende chamar de consciência europeia não será tanto o resultado de processos de assimilação, de aculturação e homogeneização, mas antes a consciencialização do EU. Até na designação EUROPA foi feliz, ao encontrar um lugar inscrito para o EU, para o indivíduo considerado em todas as dimensões e potencialidades, em todas as realizações que se determinam como humanas, afinal o "Homem é a medida de todas as coisas"(Leonardo da Vinci). [...] parece-me que a Intercompreensão pode, como já havia dito, implicar-se nesta construção de cultura, as línguas estão numa Távola Redonda e não numa Torre de Babel.»* (A-Aveiro, CdR)

Reforça-se a ideia de que a vivência Intercompreensão pode, efectivamente,



levar ao desenvolvimento de uma competência de compreensão entre as línguas, principalmente no seio das línguas aparentadas, e à construção de «*un nouveau sentiment d'identité, en faisant comprendre qu'il existe en Europe une espèce de "super-langue" commune dont les réalisations sont assez faciles à dominer*» (Blanche-Benveniste, 2006: 10).

Embora tratando-se de uma plataforma de formação em línguas românicas, sendo a comunicação facilitada pelo facto de que «*certaines micro-systèmes sont en quelque sorte destinés à se rencontrer*» (Py, 1984: 37), os estados do processo de aprendizagem experimentados são considerados, por alguns formandos, como uma fonte rica e permanente de informações e questionamentos que importa rentabilizar. Neste sentido, e atendendo ao «*paralelismo entre aprender e aprender a ensinar a língua*» (Alarcão, 1998: 72), a experimentação de situações de Intercompreensão afigurou-se particularmente pertinente por possibilitar ao formador em formação reconceptualizar o modo como se prefigura enquanto sujeito de linguagem e analisar a forma como a operacionalização de uma Didáctica da Intercompreensão poderá contribuir para o incremento da sua capacidade profissional, nomeadamente ao nível da planificação e gestão de actividades de linguagem (Degache & Melo, 2008).

### 3. Ensino e potencialidades formativas

É justamente nas situações do ensino-aprendizagem das línguas em situação escolar que se verifica mais dificuldades na compreensão do que é a Intercompreensão e, por conseguinte, de forma mais marcada ainda, na sua aplicação didáctico-pedagógica na sala de aula. Interessava, portanto, saber se a Formação de Formadores para a Intercompreensão promovida pela plataforma Galapro poderia ser considerada uma mais-valia impulsionadora da inclusão, pelos formandos professores de línguas, da Intercompreensão na sua prática docente.

Constata-se, pois, que os formadores em formação desta primeira sessão Galapro assumem que o conhecimento dos aspectos teóricos e práticos da Intercompreensão é facilitador da criação de cenários formativos a aplicar aos aprendentes (embora seja posta a tónica sobre o facto de ser algo a aprofundar ainda).

*«Oui, je crois qu'en tant que prof de langues je pourrais inclure l'intercompréhension dans le cursus scolaire» (A-EaD, CdR)*

*«Começo a vislumbrar não só o que se entende (os vários entendimentos) por intercompreensão, como a preocupação e a necessidade dos que "estão no terreno" em operacionalizar o conceito. [...] Percebo que entre o ideal e*

*a prática ainda há um fosso muito grande, mas que se buscam formas de o ultrapassar.» (MJ-EaD, CdR)*

*«il faut faire un long travail de préparation sur l' "intercompréhension", vue comme: 1. attitude à s'ouvrir aux autres et être disponibles à faire "entrer" les autres dans notre communication; 2. curiosité linguistique (sensibilité aux faits de langue et volonté d'apprendre en faisant).» (A-EaD, CdR e Forum-Fase1)*

Percebe-se que o desenvolvimento desta «*capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue*» (Meissner et al., 2004: 16), potenciando uma competência mais ou menos natural, embora se inscreva numa perspectiva longitudinal de formação ao longo da vida, tem muito a ganhar de um tratamento formal no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto escolar.

Para a sua efectivação aponta-se para a necessidade de maior disseminação do conceito junto dos professores, não obstante se reconhecer que uma mudança da abordagem do ensino das línguas desta amplitude implica também outra postura por parte dos órgãos decisivos do sistema escolar e outros agentes educativos.

*«podría ser de gran utilidad realizar "un artículo divulgativo", dirigido a profesores de lenguas da escuelas básicas y secundarias.» (S-EaD, CdR)*

*«Fica-me, desta formação, um enorme questionamento sobre a sua operacionalização no terreno: a vontade e capacidade política de lidar com o conceito, a formação dos professores, a consciencialização da população, dos pais e alunos...» (MJ-EaD, CdR e Forum-Fase5)*

Enquanto não é mais claramente definida uma orientação programática das línguas estrangeiras, ficam-se os professores de línguas por pequenas incursões/experimentações no mundo da Didáctica da Intercompreensão, como foi o caso da possibilitada com esta formação.

*«E no final, apresentaram-se, EFECTIVAMENTE, propostas didácticas muito interessantes e bem construídas» (A-Aveiro, CdR)*

A sequência pedagógica construída pelo grupo de trabalho «*Quelles activités pour la 'classe de langue'?*» é, de facto, exemplo de uma capacidade criativa mais consciente, nascida da reflexão e da partilha à volta do conceito de Intercompreensão em que a sessão se constituiu.

*«Me parece que puede resultar muy útil, sobre todo a los profesores en activo (que en eso consiste), porque algunos trabajos son auténticos materiales para dar clase de intercomprensión, perfectamente aplicables en el día a día de una clase de idiomas.» (M-Madrid, CdR)*

*«As propostas de didactização foram aparecendo em catadupa. Todas elas perfeitamente possíveis de aplicar na sala de aula. [...] Verifiquei que a intercompreensão é muito mais que um conceito abstracto definido por um grupo de teóricos. Pode, perfeitamente, concretizar-se em propostas didácticas a fazer dentro da sala de aula.»* (F-Aveiro, CdR)

Parece, de facto, ser opinião dos participantes da sessão em análise, quando avaliam o produto final do grupo de trabalho aqui citado, a ideia de que podem ser exploradas muitas das possibilidades emergentes do interagir contrastivo-comparativo e plurilingue das línguas, consubstanciando-se como pertinente desenvolver, em situações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, actividades que potencializem o recurso a conhecimentos pré-adquiridos de outras línguas, para a compreensão, apreensão e aplicação de conhecimentos da língua estrangeira, mas também trabalhar na vertente das competências de aprendizagem.

*«La fiche de cuisine sur le lexique en langue cible est très intéressante et pratique! Et l'ensemble des autres exercices également. L'exercice 2 sur les mots transparents est pertinent, il me semble primordial de mettre l'accent dessus [...] Sinon, il me semble qu'aucune activité ne développe la question de la compréhension approximative (procéder par étape pour arriver à une compréhension raisonnable du texte)»* (J-Lyon, Forum-Fase5)

Ressalta desse produto a crença dos seus autores na possibilidade de se ensinar Intercompreensão, sem que tal signifique cortar radicalmente com as práticas e os conteúdos típicos da aula de língua estrangeira. Se se acreditar que quem desenvolve adequadamente competências e habilidades de codificação fonética, de memorização, de indução de regras de carácter gramatical, etc., mais facilidades tem na aquisição de uma nova língua, a sequência pedagógica apresentada parece, de facto, conducente ao sucesso educativo.

#### **4. Em jeito de conclusão...**

Embora, pela sua brevidade, esta formação possa não ter contribuído para que os professores construam substancial conhecimento profissional sobre a Intercompreensão e a competência plurilingue, foram lançadas as sementes que poderão possibilitar tal desenvolvimento.

*«O enriquecimento dos meus conhecimentos a nível profissional foi uma constante. Verifiquei de que modo a intercompreensão pode materializar-se na prática lectiva, partindo de base teóricas. [...] No que respeita a minha actividade profissional, ainda há muito caminho a percorrer, pese embora*

*reconheça que a intercompreensão é preponderante no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda não sou me sinto totalmente capaz de orientar a minha prática lectiva para um conjunto de aulas que foquem exclusivamente a intercompreensão.» (G-Aveiro, CdR)*

*Il est vrai que, tout de même, je pourrai profiter des travaux des autres groupes (« L' IC che cos'è ? », « Intercompréhension et évaluation », « Intercompréhension et interculturalidad »)...*

Um dos aspectos mais importantes desta formação esteve no desenvolvimento da própria competência plurilingue e pluricultural e capacidade intercompreensiva dos formadores. Por possibilitar uma aprendizagem reflexivo-experimental de natureza accional (Araújo e Sá, 2003), construindo conhecimento declarativo, processual e contextual (Alarcão, 1998), espera-se que o novo saber adquirido seja «transformador não só do sujeito que o percorre mas também da praxis educativa» (Araújo e Sá, 2003: 84), concretizando-se as expectativas futuras expressas nos Cahiers de Réflexions.

*«Je vais essayer de mettre sur pied un projet de formation en Intercompréhension dans mon lycée, projet qui durera toute une année scolaire, en utilisant plusieurs ressources : la collaboration de mon collègue d'espagnol, la documentation théorique et pédagogique, les cours de FLE, la plateforme Galanet ou autre.» (A-EaD, CdR)*

*«A Escola está a concorrer a um Projecto Comenius [...] As Escolas parceiras neste projecto são de diferentes países europeus [...] e, porque acreditamos que cada pessoa tem uma competência multilinguística que lhe permite perceber outras línguas para além da sua língua materna, estou certa que teremos a oportunidade de testar a viabilidade prática da IC.» (F-Aveiro, CdR)*

Os testemunhos recolhidos nesta primeira sessão experimental da plataforma de Formação de Formadores para a Intercompreensão confirmam a ideia de que a frequência de percursos de aprendizagem que se construam na vivência da Intercompreensão constituem uma sentida motivação para o recurso à Intercompreensão, um efectivo desenvolvimento da própria competência plurilingue e um assumido conhecimento dos aspectos teóricos e práticos da Intercompreensão, facilitadores da criação de cenários formativos a aplicar aos aprendentes quando formadores.

*«São estes questionamentos, todas estas possibilidades de reflexão que se me abriram e também o mundo de personalidades ricas que pressenti nos diferentes fôruns, que me fazem estar feliz...» (MJ-EaD, CdR)*

O conhecimento profissional, sendo um conhecimento específico ligado à acção,

ressalta o valor epistemológico atribuído à prática, enquanto espaço de assimilação e integração de vivências situadas temporalmente.

*«L'idée d'apprendre à interagir en plusieurs langues "en faisant" et en collaborant avec d'autres personnes est une idée gagnante.»* (A-EaD, CdR)

Uma formação para formadores em línguas como a oferecida pelo projecto Galapro, isto é, que deixe liberdade de acção e valorize o conhecimento profissional e pessoal nascido da prática docente, só pode constituir-se num processo de construção e crescimento identitário e profissional. É, de facto, expressa a mais valia de uma formação ao longo da vida que permita uma contínua articulação Teoria-Prática-Teoria, levando a que, impulsionados pela reflexão questionadora e crítica, os formandos reequacionem e reorganizem os pressupostos teóricos e redefinem estratégias e percursos de actuação (Pinho, 2008).

O caminho da formação de formadores implica ainda momentos de convívio intelectual entre professores e entre professores e investigadores, como é o caso na plataforma Galapro. Importantes para a concretização da interacção formativa por potenciarem uma cultura de investigação e de aprendizagem profissional, por serem espaços criadores de motivação para o desenvolvimento e a aprendizagem profissionais e espaços de descoberta de novas práticas, são garantes de vantagens para ambos os lados.

*«No entanto, tenho, ainda, muito caminho a percorrer, mas só o posso fazer se forem aparecendo desafios como este que nos foi colocado pela Universidade»* (F-Aveiro, CdR)

*«sortir de l'artisanal pour se rapprocher de l'expérimental»* (M-Cassino, CdR)

A acreditar-se nos balanços feitos, a formação de formadores para a Intercompreensão parece, de facto, estar em projectos em que o professor de línguas é envolvido em ciclos de formação que criam situações de vivência concreta da Intercompreensão e que possibilitam a observação reflexiva dos processos de construção e a conceptualização dos pressupostos teórico-didáticos subjacentes, contribuindo, assim, para a reconstrução do seu perfil profissional, linguístico-comunicativo e intercultural.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-90.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. In J. Tavares (Ed.) *Para intervir em educação: Contributo do colóquio Cidine* (pp.201-232). Aveiro: CIDInE.
- Andrade, A. I. & Araújo E Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: Da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168.
- Araújo e Sá, M. H. (2003). Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores. *Cadernos do LALE*, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amoruso, C. (2005). Le due facce dell'intercomprensione, in A. Martins (Ed.) *Building bridges: Eu+i - european awareness and inter comprehension* (55-64). Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- Blanche-Benveniste, C. (2006). *La méthode eurom4. Expolangues*. Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- Capucho, F. & Oliveira, A. (2005). Eu & I On the notion of intercomprehension. *Building bridges: European awareness & intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction: Un concept aux multiples facettes. In *Les Langues Modernes, 1/2008, dossier L'intercompréhension* (7-14.)
- Galapro (2007). Formation de formateurs à l'intercompréhension des Langues Romanes. 135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP: Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (LLP).
- Meissner, F.-J.; Meissner, C.; Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Py, B. (Ed.) (1984). *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Presses de l'Université de Paris VIII.
- Sá-Chaves, I. & Simões, A. (2000) Educação pré-escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves (Ed.) *Formação, conhecimento e supervisão* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.

# LES PHASES DE TRAVAIL COLLECTIF DE LA FORMATION GALAPRO : ANALYSE ET PISTES POUR L'AVENIR

**Sandrine DÉPREZ**

[deprez.sandrine@gmail.com](mailto:deprez.sandrine@gmail.com)

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## Résumé

Suite aux deux sessions expérimentales de la plate-forme Galapro, nous avons souhaité mener une réflexion sur les phases de travail en groupe qui visent la réalisation d'une tâche. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur des concepts généraux en lien avec la notion d'information et son traitement de façon scénarisée. Nous les avons mis en relation avec le scénario général de la plate-forme ainsi qu'avec les interactions vécues lors de la deuxième session à l'intérieur des sujets de discussion des phases concernées. De cette manière, nous avons pu proposer des pistes pour renforcer l'adéquation du scénario aux exigences de ce type de tâche ainsi qu'aux spécificités de la plate-forme, autant techniques qu'humaines.

**Mots-clés :** formation de formateur à l'intercompréhension ; scénario pédagogique ; forums et sujets de discussion ; traitement de l'information ; tâche.

## Introduction

Parallèlement à nos différentes participations à des sessions de la plate-forme Galanet, en tant que participante d'abord, puis animatrice, nous avons également tenu le rôle de « formée » dans les deux premières sessions de Galapro. Ces expériences, enrichies par notre formation professionnelle en lien avec la didactique des langues et la communication plurilingue en général, nous ont permis de prendre du recul par rapport à cette formation de formateur à l'intercompréhension. En particulier, nous avons pu observer que les phases 2 et 3 du scénario pédagogique constituent un moment délicat.

En effet, lors des deux sessions expérimentales, il ne nous a pas toujours été facile de suivre les interactions de notre Groupe de Travail (GT), ou de trouver du temps pour nous investir, travailler avec d'autres, discuter des idées, organiser l'information... Cette étape du travail en groupe, destinée à réaliser une tâche de

manière collective, nous a donc semblé un passage critique et nous avons souhaité y porter une attention particulière.

L'objectif de cet article est de présenter notre réflexion sur ces deux phases, afin de pouvoir faire bénéficier les futurs formateurs et formés d'une contribution pratique qui les aidera, nous l'espérons, à accéder à ces phases avec une vision plus précise des enjeux, des possibilités offertes et des besoins spécifiques à réalisation de la tâche finale.

Notre première partie sera axée sur les présupposés généraux qui sous-tendent la mise en œuvre d'une tâche, dans une optique large et non ciblée. Nous aborderons plus précisément le traitement de l'information et ferons la proposition d'une esquisse de scénario, adaptable à différents scénarii ayant pour objectif la réalisation d'une tâche.

Nous souhaitons ainsi élargir notre vision, en réfléchissant à des notions transversales, que nous pourrons, dans une deuxième partie, adapter au contexte particulier de la plate-forme Galapro et à ses spécificités en termes de contenu didactique et d'outils de communication.

Dans un dernier temps, nous établirons le lien avec le vécu des Groupes de Travail (GT) de la session expérimentale et ferons des propositions concrètes pour aider au bon fonctionnement des phases 2 et 3 des futures sessions Galapro.

Nos conclusions auront pour but de synthétiser les différents aspects évoqués tout au long de cet article et de mettre en exergue les points essentiels susceptibles de fournir une aide pratique aux futurs formateurs et/ou formés des sessions Galapro à venir.

## 1. Scénario générique

Sans vouloir faire la présentation globale du scénario pédagogique<sup>1</sup> de Galapro, il nous semble nécessaire de le présenter globalement et surtout de situer plus précisément les phases 2 et 3 qui nous intéressent.

Celles-ci, respectivement intitulées « S'informer pour former » et « En formation », font suite à deux phases préliminaires dont le but est de familiariser les formés avec

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le terme de *scénario pédagogique* en référence à la définition donnée dans (Dejean & Mangenot, 2006), où celui-ci est présenté comme la réunion d'une *tâche* (ou *agencement d'activités d'apprentissage appuyé sur des ressources et prévoyant une production*) et d'un *scénario de communication*, prévoyant une *chronologie des échanges* et utilisant des *outils* appropriés pour favoriser des *interactions (étudiants/tuteurs ou entre pairs)*. Cette définition nous semble correspondre parfaitement au scénario mis en place sur la plate-forme Galapro et s'adapter pertinemment à la réalité de notre approche.



la plate-forme et leur permettre de s'exprimer sur les thématiques qui leur paraissent utiles ou intéressantes à traiter.

Les deux phases sur lesquelles nous focalisons notre attention sont en fait très liées l'une à l'autre, puisque de la phase 2 émergera un plan de travail réalisé lors de la phase 3.

Cependant, si cette formulation sous-entend bien entendu la réalisation d'un certain nombre de sous-tâches, la manière dont les formateurs et les formés pourront mettre en place une organisation efficace de cette mission n'apparaît pas clairement.

Mais l'analyse des conditions du fonctionnement adéquat de ces deux phases doit être précédée d'une réflexion autour d'une notion clef « l'information ». En effet une partie des tâches qui échoient aux formés lors des phases 2 et 3 consiste à acquérir, transmettre, sélectionner et traiter, et ce de façon collective, des informations qui leur permettront de réaliser le produit final demandé<sup>2</sup>. Nous avons donc voulu examiner avec plus de précision ce qu'est l'information et comment l'on pouvait et/ou devait l'appréhender, en vue d'une meilleure efficacité lors du scénario.

L'information est depuis longtemps un terme en vogue, discuté par de nombreux chercheurs, et pas seulement dans le domaine de la didactique, qui nous concerne directement ici.

Puren (2008, 2) considère l'information (et sa maîtrise) comme étant « [...] étroitement liée à l'aptitude à apprendre à apprendre et à la réflexion critique, qui peuvent toutes deux constituer des objectifs officiels et formels de l'éducation(...) ». Cette vision de l'information confirme son importance dans un scénario d'apprentissage ainsi que son adéquation avec le but visé dans la phase 2 du scénario de Galapro.

Dans ce même article, l'auteur cite Beauvais (2000, 12) qui élargit son tour d'horizon en mettant en relation l'information avec le monde de l'entreprise, plus large, et dans lequel l'usage de l'information peut être défini comme l'« ensemble de modes d'organisation et de technologies visant à créer, collecter, organiser, stoker, diffuser, utiliser et transférer la connaissance dans l'entreprise ».

Ainsi, tout travail de groupe centré sur l'information, se doit de suivre un schéma d'organisation particulier, afin d'optimiser l'efficacité de cette information et de son transfert.

A partir du modèle du « Cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information », extrait de l'Annexe B de *l'Introduction à la maîtrise de l'information* de Forest Woody Horton Jr. (2008)<sup>3</sup>, nous avons fait ressortir plusieurs points, en adéquation

<sup>2</sup> Notion de distinction entre les tâches, les ressources et les échanges (Oliver & Herrington, 2001).

<sup>3</sup> Cité dans Puren (2008, 4).

avec les tâches à réaliser dans le scénario de la plate-forme :

- Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
- Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
- Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des ressources.
- Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats / supports appropriés/utilisables.

Le premier point est déjà mis en pratique lors de la phase 1 du scénario global de la formation, mais les trois suivants correspondent à des objectifs qui devraient être inclus dans une scénarisation visant la réalisation d'une tâche précise.

C'est pourquoi, dans le but d'intégrer ces trois points, il apparaît nécessaire d'organiser le travail sur l'information en trois moments distincts, que nous appellerons ici *phase initiale*, *phase intermédiaire* et *phase finale* correspondant respectivement aux points 2, 3 et 4 précédemment mis en évidence et renommés dans un souci de lisibilité (cf. illustration 1).

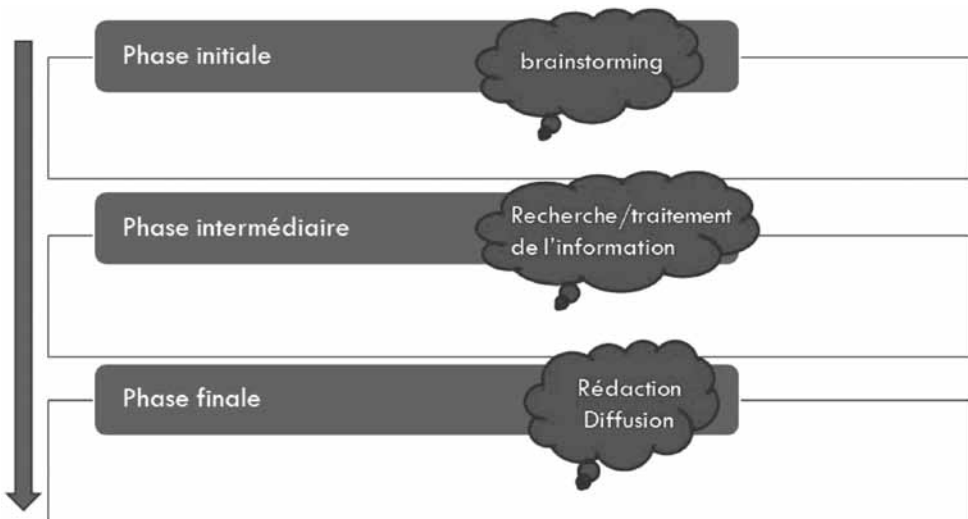


Illustration 1 : scénarisation.

La notion de *brainstorming*, se rapporte à la nécessité de faire émerger des idées, quelle que soit leur adéquation directe avec l'information, de manière à pouvoir, par la suite, les trier et les organiser dans le but de leur exploitation ultérieure.

Nous verrons dans la partie suivante que cette activité générale peut se décomposer en sous-ensembles, axés sur des paramètres variés. Mais l'objectif central est de générer un maximum d'idées et/ou de suggestions (sans jugement de valeurs) qui nourriront le groupe et lui permettront de faire un choix entre de nombreuses options, plutôt que de suivre une voie unique, déterminée à l'avance.

## **2. Adaptation de la scénarisation à la plate-forme**

Après avoir défini cette scénarisation en trois phases portant sur le traitement de l'information, hors du contexte qui nous intéresse ici, il est maintenant essentiel de le rapprocher de la plate-forme Galapro. Compte tenu des spécificités de la plate-forme, tant en terme de contenu didactique que technologique, nous allons mettre en évidence certains aspects constitutifs de la formation et déterminer de quelle façon cette scénarisation peut s'intégrer au scénario de base, devenant ainsi en quelque sorte un mini-scénario de phases.

Mais pour réaliser cette intégration au scénario pédagogique de façon adéquate, il est nécessaire de prendre en compte d'autres éléments constitutifs de la formation Galapro.

La plate-forme Galapro est le support d'une formation de formateurs à l'intercompréhension, certes, mais il ne faut pas oublier qu'elle vise de ce fait également une pratique de l'intercompréhension. Sans ce vécu, la formation ne saurait remplir sa fonction dans toute sa dimension. La plate-forme doit donc développer un caractère plurilingue maximal, qui passe par des interactions nombreuses et selon des modalités variées.

C'est en vivant une démarche communicationnelle en intercompréhension, dans le but de réaliser une tâche précise, que les formés pourront communiquer leur vécu, leurs expériences dans leurs futures formations, au-delà du thème qu'ils auront abordé dans leur GT.

Notre participation aux deux sessions expérimentales de Galapro nous a fait prendre conscience de la diversité du public. Or celle-ci a une influence évidente sur le déroulement du scénario ainsi que sur l'organisation plus technique mise en place au cours de ce dernier.

En effet, les formés, professionnels de l'enseignement ou en devenir, ont une pratique individuelle de l'intercompréhension non homogène et proviennent de secteurs professionnels pouvant être divers. Ces formés ont également une maîtrise inégale des outils communicationnels de la plate-forme, des disponibilités personnelles variables en termes de fréquence et de durée de participation, ainsi que des méthodes de travail diverses. Cela implique le passage nécessaire par une étape

de définition des caractéristiques propres à chaque GT, en fonction de leur profil social et technique.

Sans une prise en compte de ces éléments, nous risquons de voir apparaître des dysfonctionnements dans le déroulement des phases 2 et 3 du scénario général, qui pourront être de natures variées, mais reliés pour la plupart aux remarques faites précédemment.

C'est pourquoi nous considérons que, pour un déroulement optimal de ces phases, il serait judicieux de prendre en considération les besoins suivants :

- le besoin de cohésion social du GT, qui est un groupe nouveau, composé à partir des membres des Groupes Institutionnels (GI) : les membres du GT ne se sont pas forcément connus au cours des phases précédentes du scénario et il paraît évident que, pour travailler de manière collaborative et/ou coopérative, la cohésion sociale est un facteur essentiel.
- le besoin d'une prise en compte des disponibilités des formés : pour le bon fonctionnement du GT, ces derniers ont besoin de connaître la manière de fonctionner de chacun, le temps qu'il peut consacrer à la formation, les horaires auxquels il va pouvoir se connecter etc... Sans la connaissance de ces données, l'organisation du travail risque de s'avérer difficile, ainsi que la réalisation correcte de la tâche.
- le besoin d'une redéfinition du thème du GT : si les formés se sont inscrits dans le GT en fonction de son thème, chacun peut avoir (et a même sûrement) une conception différente de celle des autres en ce qui concerne le développement de la thématique, ce que chacun veut en faire ou la manière de l'aborder et de prévoir la tâche finale. Sans une étape de *brainstorming* en début de ces phases, les GT risquent de perdre beaucoup de temps et d'énergie tout au long de la réalisation de la tâche, ceci étant dû à des réajustements continus inévitables, mais qui peuvent être réduits.
- le besoin d'un temps à visée sociale pour un « au revoir » en fin de tâche dans le but de clairement marquer la fin du travail collectif et de prendre congé de ses pairs de manière officielle.

Nous pouvons maintenant proposer une intégration au sein du scénario de formation Galapro de la scénarisation initiale présentée supra (Illustration1), en prenant en compte les dimensions que nous venons d'aborder. Notre conclusion est qu'une pré-phase 2 serait nécessaire, correspondant à la phase initiale de *brainstorming* et dans laquelle devraient être définis le profil du groupe, le thème et le plan de travail. La phase 2 redéfinie serait reliée à la phase intermédiaire de notre scénarisation, permettant aux formés de s'informer et d'organiser, analyser et interpréter l'information. La phase 3, phase finale, correspondrait au moment

d'élaboration du produit final, à sa rédaction, à sa transmission aux autres GT ainsi qu'à celui du partage des vécus.

Par ailleurs, en ce qui concerne les modalités de travail, nous proposons deux types d'organisation<sup>4</sup>, sans pour autant conseiller l'un ou l'autre en fonction des phases de manière précise du fait d'un besoin d'adéquation de la modalité de travail avec les membres des GT : il s'agit de l'organisation basée sur la collaboration et de l'organisation centrée sur la coopération (Mangenot, 2008).

Le travail coopératif se caractérise par une répartition du travail entre les différents membres de l'équipe dans le but de réaliser un travail final par la réunion des différents sous-travaux à la charge d'un coordinateur.

Le travail collaboratif, quant à lui, implique une participation conjointe tout au long des différentes phases de la réalisation du produit final, de manière coordonnée.

En termes d'apprentissage, et dans le cadre de cette étude, le travail coopératif consisterait à répartir la tâche en sous-tâches dans lesquels les formés se répartiraient des objectifs, chacun (ou chaque sous-équipe) réalisant une partie de la tâche dont la réalisation finale est issue de l'union de ces sous-parties. Ce mode d'organisation provoque des interactions limitées et surtout organisationnelles, avec une attention particulière portée sur la cohérence du produit final. Chaque personne est donc responsable de sa propre partie et de la qualité de celle-ci dépendra donc la réussite de la tâche, ceci impliquant fortement les participants de manière individuelle.

Dans ce même contexte, les formés travaillant de manière collaborative suivraient une progression par étapes, en sous-tâches, mais dans lesquelles chacun d'entre eux interagirait au même niveau et en même temps que les autres. Dans ce mode collectif particulier, les interactions mises en place sont nombreuses, du fait des ajustements constants et nécessaires, et amène souvent des conflits, mais entraînent également le développement de la notion de communauté entre les apprenants. Il n'y a pas d'identification individuelle possible dans le produit final puisque c'est une production négociée par tous à chaque étape de l'avancement. C'est finalement plus le processus collaboratif, les interactions, le partage des connaissances pour la réalisation de la tâche qui sont pertinents que la tâche visée en elle-même.

Nous aurions tendance à favoriser la collaboration au cours de la phase initiale en vue d'une interactivité optimale favorisant les interactions (et ainsi, la cohésion sociale), mais le mode d'organisation des deux autres phases dépendra, comme nous l'avons dit *supra*, des disponibilités de chacun des formés et devra donc être décidé à l'intérieur de chaque GT.

De Lièvre, Quintin & Depover (2002) arrivent d'ailleurs à des conclusions similaires dans leur étude :

---

<sup>4</sup> [http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Collaboration\\_/Coop%C3%A9ration](http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Collaboration_/Coop%C3%A9ration).

« Le recours à une démarche coopérative ou collaborative tiendrait dans une certaine mesure de la nature de l'activité à réaliser (facilement divisible ou non), de la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité) mais également de la capacité des individus à travailler en groupe (maturité, culture de travail...) ainsi que de la place de l'activité dans le déroulement de la formation. »

Les outils technologiques offerts pas la plate-forme sont multiples et variés, tant synchrones qu'asynchrones, et permettent de mettre en œuvre aussi bien la collaboration que la coopération :

- Les *forums* ont comme vocation le dépôt de messages individuels asynchrones, tout comme les *messengeries* (internes ou externes)
- Les *chats* donnent lieu à des interactions synchrones
- Le *wiki* permet le partage, la mise en commun (en synchrone ou en asynchrone) d'information individuelle et la possibilité d'agir sur l'information donnée par chacun pour la création d'un produit commun.
- Les *bibliothèques* sont utilisées pour le dépôt de documents de manière asynchrone.

Nous proposons dans l'illustration infra un récapitulatif des réflexions que nous avons menées dans cette partie de l'article.

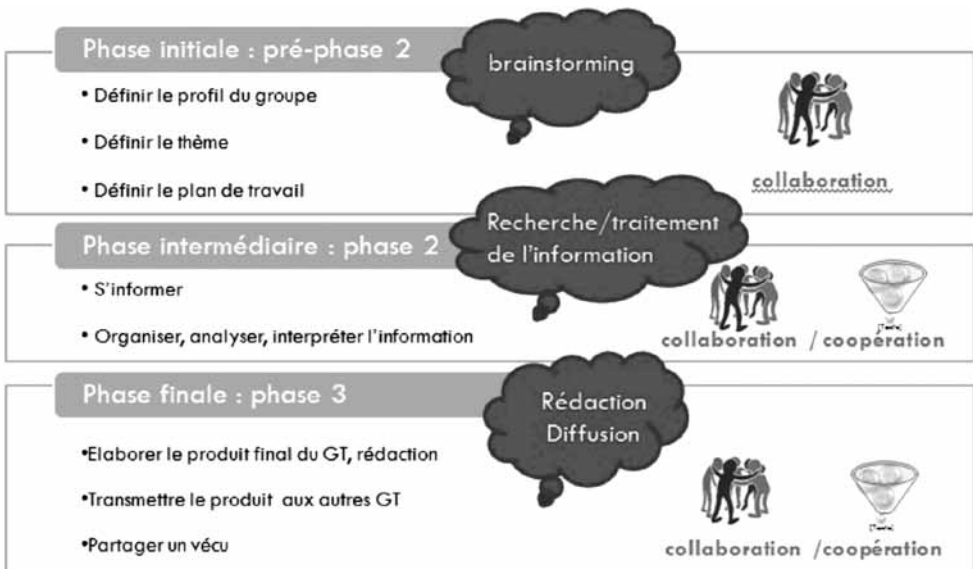


Illustration 2 : esquisse de scénario ajustée à la plate-forme Galapro.

### 3. L'expérience de la plate-forme

Notre intérêt pour la deuxième session de Galapro et pour les phases 2 et 3 du scénario plus précisément, est dû à l'impression très nuancée du déroulement de ce moment. Cette étape du scénario nous est apparue comme confuse et chaotique, pendant laquelle chaque GT semblait s'organiser comme il le pouvait, sans réelle logique (ce qui pourrait avoir une influence évidente sur les tâches et sur le travail final des GT).

C'est pourquoi, après les deux premières parties de cet article, la première théorique, la seconde plus ajustée à la plate-forme, nous avons souhaité faire une analyse plus précise de ce qui s'est réellement passé dans les GT, de leur organisation respective.

Nous précisons tout de même en amont de notre analyse que nous avons été agréablement surprise, et que nombre des éléments dont nous avons montré l'importance dans la première partie s'avèrent avoir été pour une grande part déjà intégrés<sup>5</sup>.

#### 3.1 Les forums des GT en chiffres

Pour les phases 2 et 3, les formés sont passés de leur Groupe Institutionnel (GI) à un GT, autrement dit, les participants des 8 GI (correspondant aux équipes d'origine) se sont inscrits dans 8 GT, en faisant ce choix en fonction des thématiques proposées. Nous proposons, dans le tableau ci-dessous, quelques chiffres mettant en évidence des fonctionnements différents en termes d'interactions dans les forums.

	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8
Nombre de sujets de discussion	16	12	6	1	6	4	9	9
Nombre de messages	282	104	89	154	192	119	109	171
Moyenne messages/sujets	17,6	8,7	14,8	154	32	29,7	12,1	19

Tableau 1 : sujets de discussion et nombre de messages.

<sup>5</sup> L'intégration de ces éléments ne s'est pas forcément réalisée dans tous les GT, pas forcément dans le même GT, mais les efforts de chacun vont déjà très largement dans la voie que nous avons proposée *supra*.

Nous pouvons observer que le nombre de sujets de discussion créés dans le forum varie considérablement en fonction du GT. Ils se divisent de ce point de vue en deux groupes, les GT 3, 4, 5 et 6 caractérisés par un nombre réduit de sujets de discussion, tandis que les autres GT ont créé des sujets de discussion plus nombreux.

Le nombre total de messages met en relief les interactions à l'intérieur des GT, montrant le caractère particulier des GT 1 et 3, le premier en raison de la grande quantité de ses messages et le second pour la raison inverse.

La moyenne des messages déposés par sujet de discussion nous enseigne que les groupes ont fonctionné de manière différente, certains privilégiant la continuité des interventions à l'intérieur d'un même sujet de discussion (GT4), d'autres choisissant une répartition plus homogène (GT 1, 3, 5, 6 et 8), tandis que d'autres se sont révélés peu participatifs quantitativement (GT 2 et GT 7).

Dans un second temps, et au vu de cette hétérogénéité rencontrée dans le premier tableau, nous avons voulu savoir comment se répartissaient les messages à l'intérieur des sujets de discussion (c'est à dire, combien de messages avaient été déposés dans un même sujet de discussion). Il apparaît alors clairement que la plupart des sujets de discussion proposés contiennent moins de 10 messages et l'on peut alors s'interroger sur la fonction de ces derniers. C'est ce que nous allons analyser dans la partie suivante, d'un point de vue plus qualitatif que quantitatif.

0 à 3	4 à 10	11 à 20	21 à 30	31 à 40	41 à 50	+50
15	14	12	9	1	9	3

46%

Tableau 2 : nombre de messages par sujet de discussion.

### 3.2 Les forums des GT du point de vue qualitatif

Avant de procéder à l'étude proprement dite, nous nous sommes interrogée sur la manière dont fonctionnent les GT, en soulevant un certain nombre de questions que nous indiquons ici :

- Est-ce au formateur de créer les forums, comme cela a été le cas dans les sessions expérimentales?
- Tous les formés du GT participent-ils aux sujets de discussion?
- Dans quel but chaque sujet de discussion est-il créé?



Nous avons choisi de répondre à ces questions en présentant les titres des forums créés par chaque GT. Ceci nous permettra à la fois de rendre plus visible le cheminement vers la tâche et de pouvoir confronter notre proposition de scénario avec la réalité de l'expérimentation. Nous confirmerons ainsi que bien des points signalés apparaissent dans les sujets de discussion de cette session expérimentale.

Nous avons obtenu la réponse à notre première question par l'étude des sujets de discussion : ce sont les formateurs qui introduisent les sujets (sauf deux exceptions). Il semble donc que ce soient eux qui se chargent du travail d'impulsion, d'où leur rôle important à ce moment de la session. D'autres chercheurs se sont intéressés, lors de ce colloque, au rôle des formateurs et nous nous contenterons de relever cet aspect de leur implication lors des phases 2 et 3.

Nous n'avons pas souhaité entrer dans les détails de ces phases, et ne pouvons pas répondre avec précision à la deuxième question, mais d'une manière générale, il semble que, comme dans toute situation de travail de groupe, il existe des formés « actifs » et d'autres qui le sont moins, très peu ou pas du tout. Cela est à mettre en relation avec le fonctionnement à distance de la plate-forme et de la disponibilité variable des formés. D'autre part, un formé peut déposer peu de messages mais dont le contenu soit pertinent et permette une réelle progression dans la tâche, alors qu'un autre en déposera davantage sans que ceux-ci soient aussi productifs.

Pour ce qui est de la troisième question, nous tenterons d'y répondre par l'analyse des sujets de discussion des différents GT.

Nous ne montrerons pas ici le détail de notre analyse mais mettrons en évidence certaines caractéristiques de quelques-uns des sujets de discussion afin d'explicitier notre démarche et la manière dont elle s'intègre dans notre propos.

Dans les tableaux 3, 4 et 5 *infra*, nous avons reporté les sujets de discussion présents dans les forums des GT concernés (issu directement de la plate-forme et non retouchés), et nous y avons associé le nombre de messages correspondant, ainsi que les dates de dépôt du premier et du dernier message (début et fin).

Les sujets de discussion et les messages correspondent à ceux déposés lors des phases 2, 3 et 4, sans que nous puissions savoir avec exactitude s'ils appartiennent à l'une ou à l'autre. C'est pourquoi, l'attention portée sur les dates de début et de fin des sujets de discussion est importante, puisqu'elle permet de déterminer le passage d'une phase à l'autre (bien que de manière approximative puisque ce passage est conseillé mais non obligatoire à une date donnée).

Intitulés des sujets de discussion	Nb messages	début	fin
Citas y encuentros (chats)	24	23/11	23/12
coisas de um principiante	7	24/11	01/12
Compte rendu de chats	15	26/11	22/12
Ressources didactiques (matériel)	5	27/11	29/11
PLA DE TREBALL	1	30/11	30/11
CONSULTA de les FITXES Prep 1	2	30/11	01/12
COMENTARI de les Fitxes d'Auto-formació	1	30/11	30/11
ORDEN DEL DIA de los CHATS	3	01/12	17/12
Itinerários Românicos - descobri :-)	3	01/12	01/12
DISCUSSIONS autour du PLAN de TRAVAIL	41	01/12	21/12
Partilha do CADERNO de RELEXÕES / cahier de Réflexion	2	01/12	21/12
Sous-Gruppe PRIMAIRE	70	01/12	03/01
Sous-Gruppe SECONDAIRE	44	03/12	08/01
Sous-Gruppe SUPERIEUR	52	03/12	03/01
O que é uma Sequência Didáctica?	9	03/12	07/12
Fase 4 - Balanço	3	22/12	07/01

Tableau 3 : sujets de discussion du GT1 : Activités d'intercompréhension pour la classe de LE.

Dans le tableau 3 ci-dessus, nous avons mis en évidence trois grandes catégories dans lesquelles s'inscrivent les sujets de discussion : les rencontres par chat (en orange), la consultation ou l'exploitation des ressources (en vert) et l'organisation du travail pour la réalisation de la tâche finale (en rouge).

Dans ce GT, les chats semblent avoir pour vocation de se substituer à des réunions qui se seraient réalisées dans le cadre d'un fonctionnement en présentiel : ils se déroulent avec une date fixée et un ordre du jour et comportent un résumé ou compte-rendu en aval.

Les sujets de discussions en lien avec les ressources, celles de la plate-forme en particulier, montrent des moments de recherche d'information, mais le nombre de messages très faible semble indiquer que cette orientation n'a pas été suivie avec beaucoup d'enthousiasme et n'a pas donné beaucoup de résultats.

Dans la phase 3 proprement dite, on voit apparaître une répartition en sous-tâches, qui suit la discussion autour du plan de travail. Cette organisation correspond a priori à un mode de fonctionnement en coopération, les formés se répartissant dans des sous-groupes dans le but de réaliser par la suite la fusion des travaux et la production

du produit final. Ces sujets de discussion contiennent de nombreux messages, ce qui laisse supposer que les interactions des formés se sont concentrées sur la réalisation de la tâche.

Nom du forum	Nb messages	Début	Fin
O que nos seduz neste tema?	11	23/11	03/12
Plan de travail en construction	23	26/11	10/12
Primer paso: selección de perfiles	6	05/12	09/12
Ficha de análise dos perfis	16	09/12	16/12
2ª PARTE: envío de mails	11	15/12	18/12
3ª PARTE: escrita do proto-artigo	24	17/12	31/12

Tableau 4 : sujets de discussion du GT3 : Aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos e IC.

Notre observation des sujets de discussion du GT3 s'est portée sur le caractère chronologique de son organisation, qui indique sans conteste un mode de fonctionnement collaboratif. En effet, les interactions des formés se font pas à pas, sans chevauchement de dates, chacun intervenant sur un point du plan de travail et produisant ainsi le produit final.

Nom du forum	Nb messages	Début	Fin
Lancement du GT: <u>Prácticas de IC y conocimientos sobre las lenguas</u>	13	25/11	30/11
<u>Remue-méninges lluvia de ideas sur les objectifs pour notre GT</u>	21	25/11	01/12
Cahier de réflexions	1	25/11	25/11
Citas y encuentros (chats)	20	27/11	04/12
Recursos	10	30/11	09/12
PLAN de TRAVAIL. Points 1 à 4	18	02/12	11/12
PLAN de TRAVAIL. Points 5 à 7	10	03/12	09/12
PLAN de TRAVAIL. Points 8 et 9	14	03/12	18/12
Sous-groupe Publications	2	18/12	18/12

Tableau 5 : sujets de discussion du GT 7 : Prácticas de IC y conocimientos sobre las lenguas.

Dans le dernier GT analysé, nous observons deux phases distinctes dans le déroulement. La première est initiée dès le début du GT et correspond assez bien à la phase initiale de la scénarisation que nous proposons dans le cadre de cet article : celle du « brainstorming ». La seconde phase est consacrée à l'organisation du travail, divisée par le formateur en trois sujets de discussion (Plan de travail : points 1-4, points 5-7, points 8 et 9). Cette partie pourrait se dérouler selon un mode de fonctionnement aussi bien de type collaboratif que coopératif. En effet, si l'on considère que le formateur a réalisé cette division avec une visée chronologique, en trois étapes, cette organisation renvoie à la collaboration (dans ce cas les formés travaillent ensemble dans chacune des étapes). Par contre, il est également envisageable d'interpréter que l'intention du formateur soit de faire travailler les formés en sous-groupes (chacun de ces derniers auraient ainsi à sa charge une partie du travail final), qui fonctionneraient ainsi de manière coopérative.

Nous remarquons également la présence d'un sujet de discussion en lien avec les chats ainsi qu'un autre portant sur les ressources, rappelant l'organisation du GT1 (le sujet de discussion contient plus de messages dans ce GT du fait d'un nombre de sujets de discussion moindre sur ce thème).

### 3.3 Les forums des GT scénarisés

De par cette brève analyse des sujets de discussion des forums des phases 2 et 3 des GT, nous avons donc pu mettre en évidence des comportements similaires entre les groupes, ainsi qu'une adéquation, bien que partielle et répartie de manière non homogène, avec la scénarisation proposée dans le présent article (voir illustration 2).

En reprenant ce schéma, nous pouvons d'ors et déjà reporter certains sujets de discussion proposés dans les forums des GT de cette deuxième session expérimentale de Galapro à l'intérieur de notre scénarisation.

A la phase initiale correspondent par exemple les sujets de discussion tels que « Empieza el trabajo », « Discussions autour du plan de travail », « Qu'allons-nous faire? », « remue-méninges/lluvia de ideas sur les objectifs de notre GT », « para entrar en materia », « o que nos seduz neste tema », « lancement du GT : prácticas de IC y conocimientos sobre las lenguas », « Phase 2 : O que devemos fazer nesta fase »...

Dans la phase intermédiaire, nous pouvons placer les sujets de discussion intitulés « ressources didactiques », « consulta de les fitxes Prep1 », « bibliografia », « primer paso : selección de perfiles », « matériel didactique »...

La phase finale comprendrait les sujets de discussion intitulés « plan de travail : points 1 à 4 », « sous groupe primaire », « fase 3 : realizacão do produto final a partir do plano elaborado pelo GT », « activitats per a nens », « produto final : entrevista »...

Dans la phase finale nous pouvons souligner l'absence de sujets de discussion dont les thèmes seraient en lien avec les relations affectives et sociales qui se sont développées lors du déroulement de ce travail collectif. Mais à ce propos, il faut souligner que la session s'est terminée de manière abrupte, du fait des vacances scolaires. Ceci a donc eu comme conséquences l'arrêt presque complet des interactions et explique en partie ce manque de retour sur le vécu des formés dans le GT.

En raison des intitulés des sujets de discussion, il n'est pas toujours évident de les rattacher à une phase plutôt qu'à une autre. Dans un souci d'adéquation à la réalité, nous avons lu les descriptifs des sujets en question, ainsi que les messages. Mais notre classement reste approximatif, car nous n'avons pas participé à ces sujets de discussion et ne pouvons donc pas toujours interpréter les intentions des formés et des formateurs. De même, selon le mode d'organisation choisie par les GT, les sujets de discussion sont valables à la fois pour la phase intermédiaire et la phase finale, regroupant l'information et la rédaction pour le travail final. « *Pesquisa de projectos/ actividades* », « *faux amis et intercompréhension* », « *anglais langue source ou langue cible* », « *uniamo i forum* »...

## Conclusions

Notre étude s'est voulue la plus objective possible, bien que notre participation personnelle à la session de formation à l'intercompréhension implique aussi une dimension subjective. Afin de permettre cette mise à distance, nous avons choisi de procéder à l'analyse des phases 2 et 3 du scénario global de la session sous trois angles distincts, allant du général au particulier, d'une réflexion théorique à une analyse pratique.

En effet, notre première partie s'est appuyée sur des concepts généraux en lien avec la notion d'information et son traitement de façon scénarisée. Cette orientation nous aura permis de déterminer des phases-clés qu'il serait nécessaire d'intégrer à un scénario de communication visant la réalisation d'une tâche.

Dans un second temps, la mise en relation de ce premier scénario avec la plate-forme Galapro elle-même a fait apparaître certains points non explicitement exprimés dans le scénario original de la plate-forme, qui sont pourtant des moments essentiels pour un déroulement efficace de ce type de scénario.

La dernière partie, quant à elle, aura donné la pleine mesure des compétences et des bonnes intuitions des formés et des formateurs de la session analysée. L'analyses des interactions vécues dans les sujets de discussion aura permis de démontrer de quelle manière le scénario de la session (très peu dirigé, peu explicite en ce qui

concerne la marche à suivre afin de laisser plus de souplesse à chaque GT), s'est adapté aux exigences de la réalisation de la tâche dans ce contexte à distance. Les participants ont en effet intuitivement reproduit certains schémas que nous avons présentés dans les deux premières parties.

Cependant, si nous pouvons nous réjouir de la réactivité, de la motivation et de l'implication des formés comme des formateurs lors de cette session, il nous semble toutefois imprudent, ou du moins ambitieux, de ne compter que sur ces qualités individuelles pour la réussite du scénario.

C'est pourquoi nous proposons que les futurs formateurs et formés, au moment de l'entrée dans ces phases 2 et 3 du scénario tel qu'il existe actuellement, introduisent dans leur forum des sujets de discussion permettant de :

- Définir le profil de ce nouveau groupe qu'est le GT (en termes de profil professionnel et compétences associées, de disponibilité);
- Définir ou redéfinir le thème du GT dans le but de vérifier que les personnes inscrites dans le GT s'entendent sur la terminologie et les concepts en jeu dans le GT;
- Consacrer plus de temps à la recherche de l'information, en consultant notamment les ressources, qu'elles soient internes (fiches d'autoformation, fiches descriptives de matériel de la bibliothèque...) ou externes (modules de Galanet, documents du web...);
- Partager avec tous les membres du GT l'expérience vécue, afin de pouvoir exprimer la manière dont chacun aura pu vivre cette partie de la formation, les apports et/ ou difficultés d'un tel travail collectif de réalisation de la tâche.

Une attention particulière à ces étapes permettrait de compléter efficacement le scénario prévu pour les sessions de formation et économiserait sans doute aux formés comme aux formateurs beaucoup de temps et d'énergie. Le fait de ne pas négliger les étapes indispensables à la cohésion sociale du groupe, à la définition claire du thème et à une recherche d'information développée et pertinente favoriserait un travail collectif développé et varié. Cette démarche renforcerait l'acquisition de compétences multiples et variées (en intercompréhension, en didactique, en méthodologie, en gestion des interactions, en gestion des connaissances...) et mènerait efficacement les participants à la production d'une tâche finale de qualité.

## Bibliographie (liens Internet vérifiés le 20/04/2010)

- Dejean-Thircuir, C. (2007). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté à distance ?. In *Actes du colloque international EPAL*. Grenoble : Lidilem. Disponible sur [http://alsic.u-strasbg.fr/v11/dejean/alsic\\_v11\\_07-rec2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v11/dejean/alsic_v11_07-rec2.htm).
- Dejean, C. & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. In *Les Cahiers de l'Asdiffe*, 17 (310-321). Disponible sur [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm).
- Lièvre, B. de ; Depover, C. & Acierno, M. (2006). Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones. In M. Sidir, G.-L. Baron & E. Brouillard (eds.), *Premières Journées Communication et apprentissage en réseau*. France : Amiens (76-99). Disponible sur <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm>.
- Lièvre, B. de ; Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002). Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. In *Actes du colloque de l'AIPU*. Louvain-la-Neuve. Disponible sur <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm>.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Ed.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux..* Paris : Hermès, Lavoisier (13-26). Disponible sur [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm).
- Oliver, R. & Herrington, J. (2001). Teaching and learning online: A beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education. Edith Cowan University: Western Australia. Disponible sur <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/TALO2.pdf>.
- Puren, C. (2008). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. In *Les Langues modernes*, APLV. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org>.

## Sitographie

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

[www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)

<http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Collaboration / Coop%C3%A9ration>

<http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/-Web-collaboratif-Web-cooperatif-.html>





# ÉVALUATION D'UNE FORMATION DE FORMATEURS À L'INTERCOMPRÉHENSION : UNE APPROCHE ITÉRATIVE ET CONTEXTUALISÉE

**Maria João LOUREIRO**

[mjoao@ua.pt](mailto:mjoao@ua.pt)

*Universidade de Aveiro*

**Christian DEPOVER**

[christian.depover@umh.ac.be](mailto:christian.depover@umh.ac.be)

*Université de Mons*

## Résumé

Il s'agit, dans cette contribution, de présenter une démarche d'évaluation à la fois itérative et contextualisée qui a été élaborée dans le cadre de la conception d'un dispositif de formation de formateurs à l'intercompréhension (Galapro). Nous chercherons, à travers ce processus évaluatif, à vérifier si le scénario proposé répond aux buts de la formation, notamment en ce qui concerne le développement professionnel et la pratique du plurilinguisme. Pour ce faire, des données quantitatives et qualitatives, issues de différents moments de cette évaluation seront présentées et discutées. À l'issue de ces analyses, un certain nombre de recommandations susceptibles d'orienter l'évolution du dispositif seront proposées.

**Mots-clés** : formation à distance ; évaluation interne; évaluation contextualisée; apprentissage des langues ; intercompréhension

## 1. Introduction

Ce texte traite de l'évaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension mise en œuvre dans le cadre d'un dispositif de formation à distance désigné par l'acronyme Galapro. À l'occasion de cette évaluation, nous avons opté pour le recours à une méthodologie à la fois itérative et contextualisée qui sera décrite plus en détail dans la suite de ce texte (section 2). Dans les sections 3 et 4, nous présenterons les résultats de l'évaluation des deux sessions expérimentales, ainsi que les recommandations et mesures prises pour améliorer la formation à la suite de l'analyse des résultats de ces évaluations. Dans la section finale, une réflexion

globale est présentée autour des limites du dispositif d'évaluation élaboré, mais aussi de ses potentialités.

## **2. Définition du référentiel – une approche itérative et contextualisée**

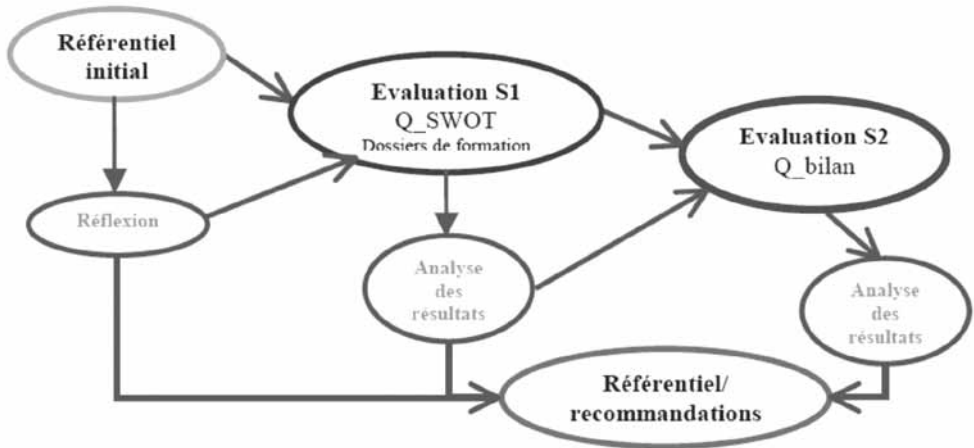
La figure 1 montre que l'évaluation de la formation Galapro s'est déroulée selon quatre étapes : définition du référentiel d'évaluation initial, évaluation de la première session de formation, définition du référentiel d'évaluation final et évaluation de la deuxième session. Ces étapes, qui balisent le processus d'évaluation, ont été suivies de moments de réflexion et d'analyse qui ont permis, d'une part, de clarifier et de redéfinir le référentiel et, d'autre part, de proposer un certain nombre de recommandations susceptibles de conduire à une amélioration du dispositif de formation.

À l'instar de Hadgi (1994), nous considérerons l'évaluation comme un processus de recueil et d'analyse critique d'informations qui porte sur la confrontation d'un référent (l'idéal) avec le référé (le réel) afin d'émettre des jugements sur un objet, en l'occurrence ici, le dispositif Galapro et ses différentes composantes. Parmi ces composantes, nous distinguerons deux éléments essentiels : d'une part, la plateforme Web développée pour les besoins de la formation et, d'autre part, le scénario de formation mis en œuvre à partir de cette plateforme. Plus précisément, en ce qui concerne le scénario de formation, plusieurs dimensions seront considérées, à savoir : l'organisation des groupes de travail, le rôle des formateurs, la participation et les ressources disponibles (dossier de formation, fiches d'auto-formation, matériel pédagogique et publications).

Outre l'objet de l'évaluation, nous avons également été amenés à définir les dimensions et les objectifs de l'évaluation, ainsi que les sources d'informations et les moments de prise d'informations. Cet effort de conceptualisation du référentiel d'évaluation a permis de préciser certains critères et indicateurs à considérer pour la réalisation pratique de l'évaluation.

Les principales questions de cadrage de l'évaluation issues du référentiel sont reprises ci-après :

- Le scénario de formation est-il clair, flexible, adéquat aux objectifs, faisable ?
- Le scénario de formation favorise-t-il le développement professionnel ?
- Le scénario général favorise-t-il l'intercompréhension et le plurilinguisme ?
- Quelles sont les tâches et les phases les plus « valorisées » par les participants ?



*(Q – questionnaire, S1 – 1er session expérimentale, S2 – 2ème session expérimentale)*

Figure 1. Processus itératif adopté pour évaluation de la formation Galapro.

Comme le préconisent Abell et al. (2007), l'évaluation a été contextualisée, c'est-à-dire que le référentiel s'est efforcé de prendre en compte un certain nombre de variables de contexte. Cette contextualisation a intégré plusieurs aspects tels que l'ajustement des objectifs du projet, l'évolution des points de vue à l'intérieur du partenariat, mais aussi l'analyse des résultats de l'évaluation de la première session expérimentale. Ainsi, certaines dimensions prévues dans le référentiel initial telles que l'évaluation des parcours de formation à la didactique de l'intercompréhension, la collaboration au sein des groupes de participants, l'engagement des participants dans la communauté et l'utilisabilité de la plateforme de formation ont été adaptées. Ces ajustements résultent à la fois de l'avancement du travail du partenariat (par exemple, l'utilisabilité de la plateforme n'a pas été évaluée parce que l'ergonomie de la plateforme n'était pas encore stabilisée au moment des sessions expérimentales) et de l'avis des participants suite à la première session de formation.

Par rapport aux objectifs de l'évaluation, le consortium s'est accordé pour procéder à une évaluation formative centrée l'amélioration de la formation. L'approche poursuivie peut être aussi qualifiée d'évaluation interne dans le cadre d'une démarche « assurance qualité » (« Internal evaluation : a systematic gathering and analysis of information by the institution and its own experts with the aim of improved decision making and quality enhancement. », Muresan et al., 2007 : 72). Il s'agissait de savoir si ce qui avait été conçu et réalisé était conforme aux intentions et permettait d'atteindre les objectifs visés, mais aussi de soutenir le travail du partenariat et de l'orienter vers certaines adaptations permettant d'améliorer la

qualité des réalisations produites par les participants. Le protocole d'évaluation mis en œuvre intégrait également l'analyse des avis des participants par rapport à certains aspects pédagogiques tels que les compétences développées par les apprenants impliqués dans le dispositif, l'organisation de la formation, la participation et le rôle des formateurs. De plus, une évaluation à finalité descriptive a aussi été réalisée dans le but d'analyser les stratégies de collaboration et les rôles des participants (formés et formateurs). Les résultats de cette analyse feront l'objet d'une autre publication.

En ce qui concerne les sources d'informations et les moments de prise d'informations, l'évaluation s'est déroulée tout au long de la formation et a concerné l'ensemble des participants (formés et formateurs). De plus, conformément aux recommandations d'auteurs tels que Creswell (2003) et Muresan et al. (2007), nous avons choisi de combiner les techniques et instruments de prise d'informations à la fois qualitatifs et quantitatifs dans le but de permettre la triangulation des données et d'augmenter ainsi la fiabilité de nos analyses.

À cette fin, deux types d'instruments ont été utilisés pour évaluer la première session expérimentale. D'une part, la prise d'informations tout au long de la formation a été réalisée à l'aide des dossiers de formation. Comme le précise Pishva (ici même), les dossiers de formation intègrent une démarche réflexive dans la formation en invitant les formés à s'interroger sur les différentes étapes de la formation ainsi que sur leurs acquis, plus précisément leurs compétences dans le domaine de la formation à l'intercompréhension. Même si, au départ, ces dossiers ont été développés en tant qu'outils de formation, ils permettent aussi de déclencher une démarche d'auto-évaluation authentique chez les formés, « que incita a la reflexión sobre la formación, ejerciendo el efecto de potenciar las propuestas didácticas ofrecidas en la plataforma » (Hidalgo, 2009 : 285).

D'autre part, l'avis des participants par rapport au dispositif de formation a été recueilli sur la base de deux questionnaires d'opinion conçus selon la méthodologie SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats). Le premier questionnaire était constitué par des questions ouvertes permettant aux participants d'émettre leurs avis par rapport à la première session de formation. L'analyse SWOT est utilisée dans des contextes très variés et en particulier pour étudier le fonctionnement de dispositifs de formation en ligne « as a first step in organizing the large number of issues that often surround complex problems and decisions » (Jackson et Helms, 2008 : 8). Pour Lai & Rivera (2006), l'analyse SWOT constitue une technique très puissante qui facilite la discussion et l'identification de critères pour l'analyse de situations très variées. L'analyse des résultats du questionnaire SWOT appliqué lors de la première session expérimentale et des dossiers de formation ont permis de définir les critères et les indicateurs qui ont servi de base pour la création du référentiel et du questionnaire d'évaluation final (voir section 4) proposé à la fin de la deuxième session.

### 3. Évaluation de la première session

L'évaluation de la première session de formation Galapro a été réalisée à partir de données qualitatives recueillies à l'aide de deux types d'instruments : les dossiers de formation des formés (un par équipe et le plus complet, ce qui donne un total de six dossiers) et un questionnaire dont l'objectif était l'analyse SWOT de la formation. Le taux de réponses au questionnaire d'analyse SWOT est difficile à déterminer, mais on peut néanmoins estimer qu'il se situe autour de 20 % ce qui constitue un taux de réponse acceptable dans le contexte de recherche qui le nôtre (Fox, 1987).

L'évaluation de la première session de formation a donc été réalisée à partir de données directes (les opinions des formés et des formateurs) exprimées à partir des instruments cités ci-avant. L'analyse de contenu des réponses aux questionnaires et des dossiers de formation a été effectuée par six membres de l'équipe travaillant par paire. La catégorisation des réponses a été validée à l'intérieur de chacune des paires.

Les résultats de l'évaluation de la première session ont permis de conclure que le scénario de formation est adéquat par rapport aux objectifs et aux principes de la formation étant donné notamment sa flexibilité et la diversité des parcours possibles. De plus, le scénario proposé permet le développement de compétences professionnelles et l'actualisation de celles-ci dans le domaine de la formation à l'intercompréhension. L'organisation c'est-à-dire les différentes phases du scénario a été jugée partiellement pertinente et claire.

Un des aspects jugé le plus négativement par les participants concerne la faisabilité du scénario, considérant que l'information à gérer (dans les forums de discussion, les fiches d'auto-formation et les autres ressources disponibles) était trop importante. La durée de la formation a été considérée comme trop courte, ce qui pénalisait la réflexion et la co-évaluation des formés ainsi que la réalisation de productions significatives. Les participants ont aussi indiqué que l'orientation et le guidage des formés, par rapport aux activités prévues à l'intérieur des phases de la formation, mais aussi par rapport aux tâches à accomplir pourraient être améliorés.

En ce qui concerne les principaux obstacles, l'évaluation a montré que le manque de compétences en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) des formés, les difficultés personnelles en matière de gestion du temps, l'état de développement de la plateforme et l'obligation de recourir à des outils externes à la plateforme ont pénalisé une participation plus active des participants.

L'évaluation de la première session a fait émerger un certain nombre d'éléments susceptibles d'être améliorés au niveau du dispositif Galapro, à savoir : la durée de la formation, le fonctionnement du dispositif (rôles des participants, consignes, modalités d'inscription...), l'articulation entre les phases de la formation, et entre celles-ci, et les ressources, la formation des groupes de travail et la négociation

des thèmes. Le nombre de tâches prévues dans la dernière phase jugée trop lourde, la maîtrise insuffisante de certaines compétences considérées comme prérequis et l'accessibilité de certaines ressources seraient aussi à revoir selon les dires des participants. Ces critiques ont amené l'équipe à développer un guide de formation qui a été mis à la disposition des participants à l'occasion de la deuxième session. Celui-ci peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.lingalog.net/dokuwiki/sessions/galapro/session2/accueil>. Ce guide explicite plusieurs aspects du dispositif Galapro comme les différentes phases prévues, les activités, le rôle des formateurs et des formés, l'encadrement des différentes ressources...

#### **4. Évaluation de la deuxième session**

Comme cela a été décrit dans la section précédente, les résultats de l'évaluation de la première session ont permis de faire un bilan de la session, mais aussi de définir des critères et indicateurs d'évaluation contextualisés qui ont facilité le développement du questionnaire de type échelle de Likert utilisé lors de l'évaluation finale. L'approche utilisée lors de l'évaluation de la deuxième session peut être qualifiée de mixte puisqu'elle se base, d'une part, sur les résultats du questionnaire (quantifiables) et, d'autre, sur des données plus qualitatives (recueillies à l'occasion de questions ouvertes et à partir des réflexions des formateurs). Le taux de réponse a été de 22 % (17 sur 77) pour les formés et de 42 % (8 sur 19) pour les formateurs. Dans la suite de cette section, une synthèse des résultats au questionnaire d'opinions est présentée, parfois illustrée par des opinions exprimées par certains participants. Cette synthèse est organisée selon les axes du questionnaire.

##### **4.1. Adéquation du scénario par rapport aux objectifs et principes de la formation**

Tout comme dans l'évaluation de la première session, environ 80 %, des formés et des formateurs qui ont répondu au questionnaire final, ont considéré que l'adéquation du scénario aux objectifs (figure 1) et aux principes (figure 2) de la formation est élevée, étant donné qu'il facilite la pratique de l'intercompréhension, l'interculturalité et la réflexion sur les parcours de formation (moins évident) et que ces parcours sont flexibles, diversifiés et collaboratifs. Il semble qu'il y ait une représentation assez partagée de ce qu'est une session de formation Galapro, « ce qui prouve une maturité du groupe et un cheminement vers une perception collective des principes et objectifs de la formation de formateurs » proposée (Araújo e Sá et Chavagne, 2010 : 3).

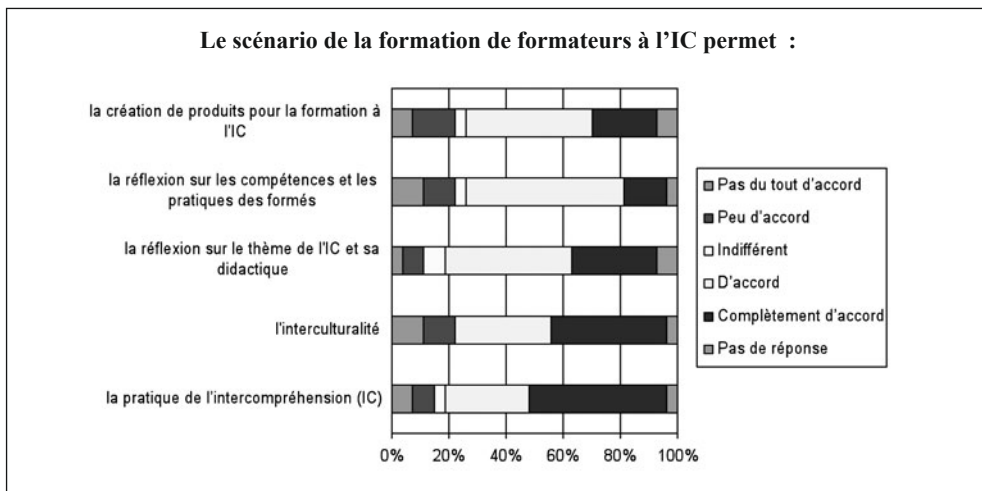


Figure 2. Résultats du questionnaire bilan par rapport à l'adéquation du scénario aux objectifs de la formation.

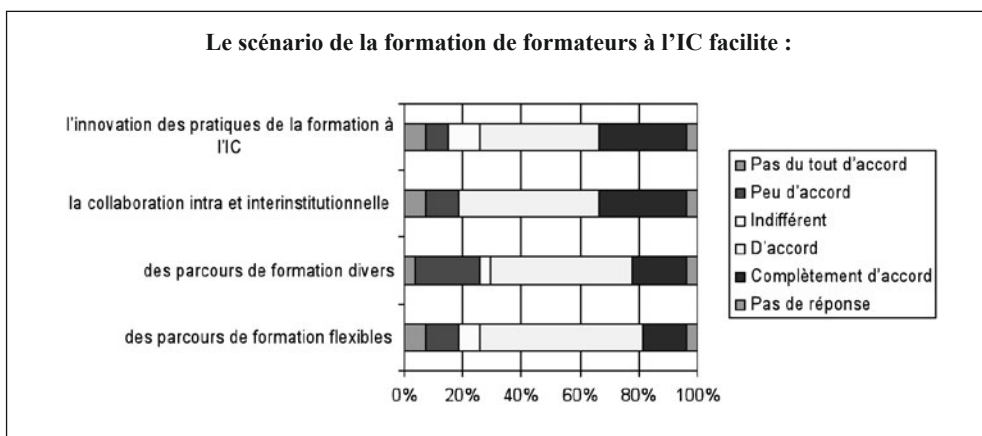


Figure 3. Résultats du questionnaire bilan par rapport à l'adéquation du scénario aux principes de la formation.

Cependant, une proportion importante de formateurs (presque 40 %) ont jugé que le scénario ne permet ni la réflexion sur les compétences et les pratiques des formés ni la pratique de l'interculturalité ou de l'intercompréhension. En ce qui concerne la pratique de l'intercompréhension, un des formateurs signale que :

« si l'on se base sur la pratique de l'intercompréhension, il faut pouvoir la pratiquer massivement ; sinon, il faut donner des informations qui permettent de situer cette nouvelle approche. Mais si ni l'un ni l'autre ne sont présents, il y a problème ».

D'autre part, 25 % des formateurs considèrent, qu'à l'occasion de la session, il n'y a pas, eu réellement création de produits originaux pour la formation à l'intercompréhension et pour la réflexion sur le thème de l'intercompréhension et sa didactique. Un des formateurs indique que cela est dû à un manque de connaissances des formés et de temps pour exploiter les ressources disponibles (durée de la session). Il s'agit là d'un aspect moins positif de la formation, sur lequel nous reviendrons :

« Les formés ne se sont pas assez confrontés aux problèmes de l'intercompréhension, aux stratégies à mettre en place et ne connaissent pas assez les matériels existants pour réaliser un bon travail. Ils ont manqué du temps pour pouvoir utiliser les FDA [fiches d'auto-formation] fondamentales. Une base théorique et pratique préalable est nécessaire avant de s'inscrire dans un GT (groupe de travail). »

## 4.2. Organisation et structuration du scénario

La figure ci-dessous montre qu'en ce qui concerne la pertinence de l'organisation du scénario de formation, l'aspect le moins positif se situe au niveau de l'équilibre entre l'action et la réflexion (plus de 40 % des participants ne sont pas d'accord avec cette affirmation). Les autres aspects susceptibles d'amélioration concernent la chronologie et l'articulation entre les phases ainsi que le type de tâches à réaliser et les produits à concevoir. Par contre, un pourcentage important de participants considère que la formation a permis la réflexion autour de thèmes d'intérêt commun concernant l'intercompréhension et sa didactique.

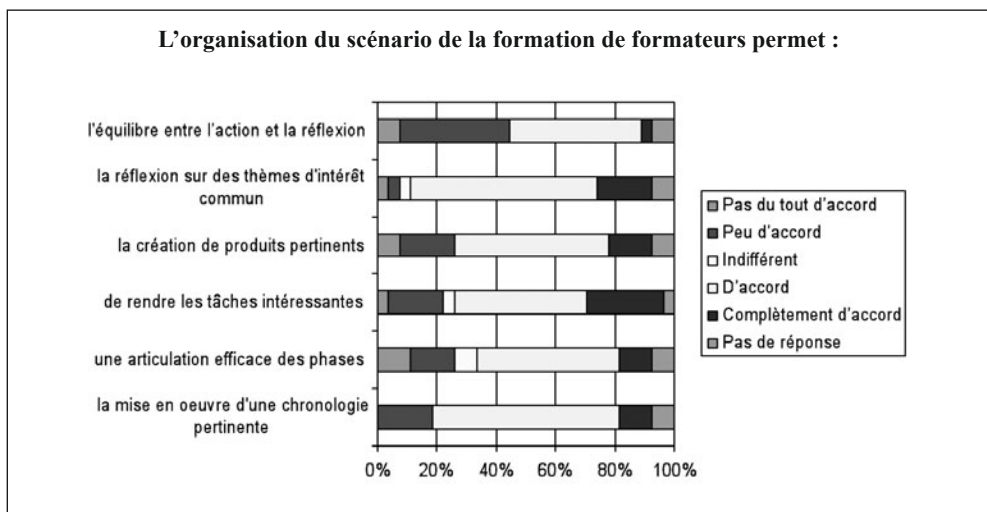


Figure 4. Résultats du questionnaire bilan par rapport à la pertinence de l'organisation du scénario.



Même si l'organisation globale du dispositif est jugée pertinente par un nombre important de formateurs, certains aspects tels que le rythme à respecter posent souvent problème comme le souligne la réflexion suivante où il est proposé de prévoir une phase préliminaire plus longue :

« [...] Je suis convaincue qu'il faut une phase préliminaire plus longue où :  
1. On a le temps de consulter les ressources [...]. 2. Ensuite, il faudrait aussi une formation linguistique à l'intercompréhension [...] »

### 4.3. Faisabilité du scénario

Le graphique suivant montre que, d'après la perception qu'en ont les participants, la durée de la formation doit être repensée pour rendre la formation plus aisément réalisable. Ainsi, un des formés déclare : « Il faudrait, à mon avis, prévoir beaucoup plus de temps pour la réalisation des tâches communes ».

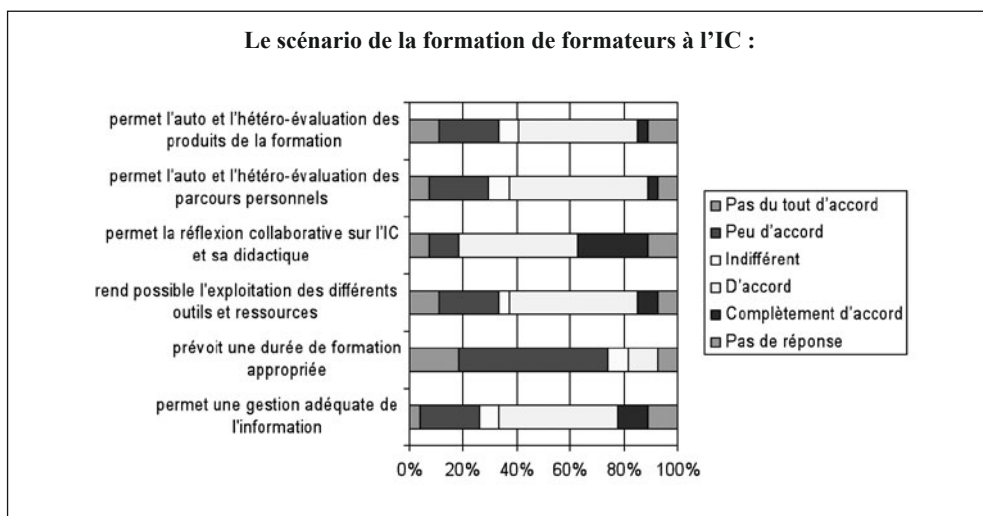


Figure 5. Résultats du questionnaire bilan par rapport à la faisabilité du scénario.

Par rapport à la possibilité de réaliser l'auto et l'hétéro-évaluation des produits et des parcours de formation personnels, les perceptions sont plus positives néanmoins, environ 30 % des participants n'étaient pas d'accord avec l'affirmation. Environ, le même pourcentage considère que l'information à gérer n'est pas adéquate et que la possibilité d'exploiter les différents outils et ressources n'est pas bonne (ce

qui peut aussi être lié à la durée trop courte de la session). La formation semble toutefois, pour plus de 80 % des répondants, permettre la réflexion collaborative sur l’intercompréhension et sa didactique, ce qui confirme les résultats décrits pour le critère précédent.

**4.4. Qualité du guide pédagogique et clarté des consignes**

La figure 6 montre que les consignes semblent préciser clairement les principes, les objectifs et l’organisation de la formation et un peu moins les tâches à réaliser dans chaque phase. Le rôle des différents participants gagnerait à être mieux précisé pour plus de 20 % des répondants alors que près de 40 % de ceux-ci estiment que l’articulation entre les outils, les ressources et les phases devrait être mieux décrite.

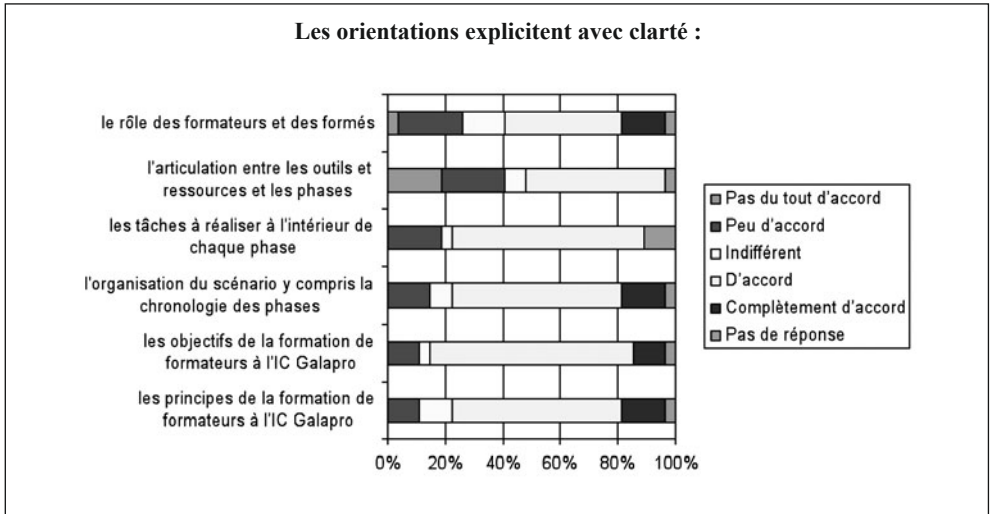


Figure 6. Résultats du questionnaire bilan par rapport à la clarté des orientations du scénario de formation.

Le guide développé à la suite de la première session semble donc avoir aidé à préciser le scénario, les tâches à réaliser et l’articulation des phases du scénario. D’autres aspects, par contre, restent à améliorer comme l’articulation entre les outils et les ressources mis à disposition et les rôles assignés aux participants, surtout les formés.

#### 4.5. Modalités et pertinence des interventions des formateurs

Par rapport au rôle des formateurs, la figure 7 montre qu'environ 80 % des participants ont jugé l'expérience, les orientations et les attitudes (amabilité et disponibilité) des formateurs adéquates et que leurs instructions étaient claires. Comme le déclare un des formés : « [...] le rôle du formateur est très important et déterminant pour la réflexion, l'utilisation des ressources et des outils. »

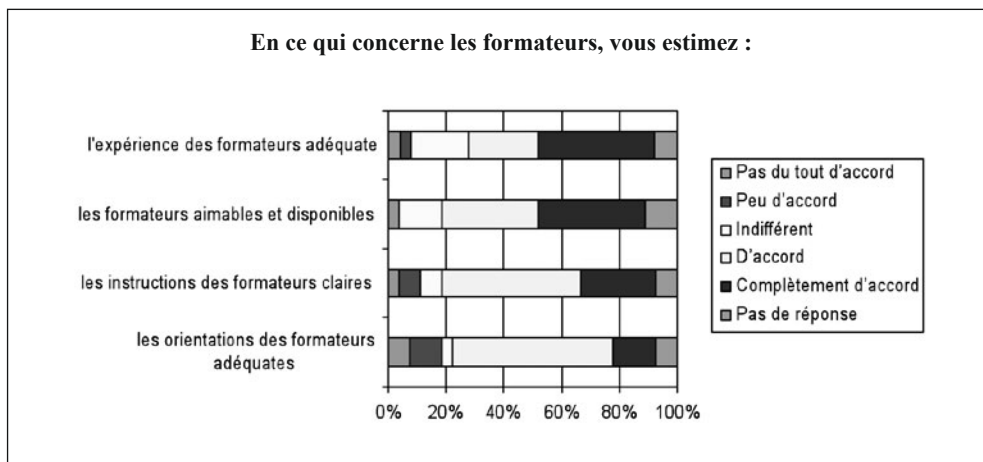


Figure 7. Résultats du questionnaire bilan par rapport au rôle des formateurs.

#### 4.6. Organisation et fonctionnement des groupes

Par rapport à l'organisation des groupes (groupes de travail et groupes institutionnels), les modalités de formation des groupes et la négociation des thèmes sont plutôt positivement évalués (moins de 20 % d'avis négatifs). Par contre, la facilité de se situer dans les groupes et la présence équilibrée des différentes langues, et donc le caractère réellement plurilingue de la formation, semble moins affirmé. Le nombre de participants qui n'étaient pas d'accord avec les propositions en relation avec ces critères tourne autour des 30 % (figure 8). À l'occasion de cette deuxième session et par rapport à la présence des langues, un des formateurs indique qu'« au début de la formation, les groupes étaient [les langues étaient] bien assortis [...] » cependant « [...] car les autres personnes ont disparu [...] » à la fin, comme le signale un des formés, « [...] il y a une faible présence de l'espagnol et cette fois-ci, dans notre groupe, pas de catalan. ». On peut donc inférer de ce commentaire que la présence des langues n'était pas équilibrée parce que la participation des formés n'a pas été continue, comme cela nous sera confirmé par la suite.

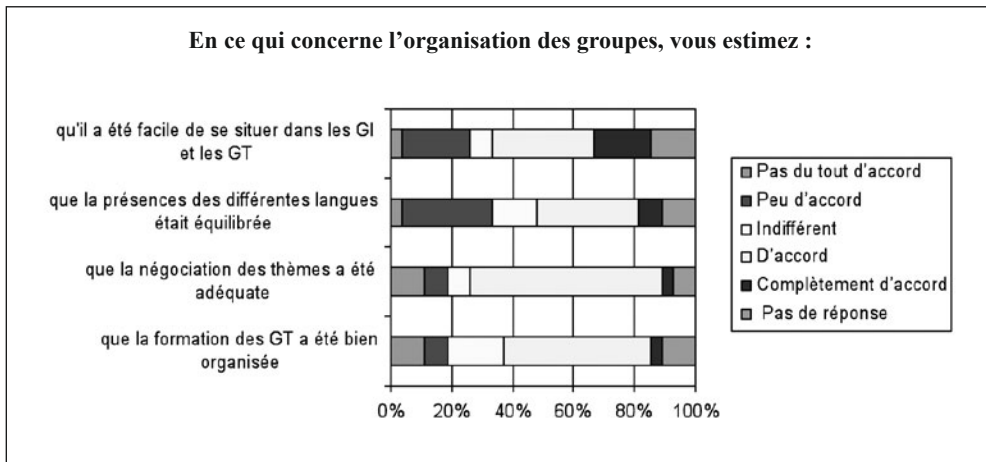


Figure 8. Résultats du questionnaire bilan par rapport à l'organisation des groupes.

#### 4.7. Adéquation et continuité de la participation

D'après les résultats présentés dans la figure 9, les éléments relatifs à la participation et au travail à l'intérieur des groupes semblent particulièrement mal appréciés. C'est surtout le cas en ce qui concerne la continuité de l'engagement dans les groupes de travail et l'adéquation du niveau d'engagement avec plus de 50 % des répondants qui se déclarent en désaccord avec les propositions positives qui leur sont faites dans le questionnaire de Likert.

Ces résultats peuvent être liés à plusieurs facteurs, mais on peut penser que les conditions dans lesquelles certains formés ont participé à la deuxième session constituent un facteur explicatif déterminant. En effet, si une partie des participants ont suivi la session dans le cadre d'un cours qui figurait à leur programme, d'autres l'ont suivi sur une base volontaire, en dehors de toute structure formelle d'encadrement local. Les obstacles ressentis par certains participants, comme les difficultés de s'organiser dont fait état le participant cité ci-après nous paraissent révélatrices de cette situation :

« les difficultés évoquées sont liées à mon organisation personnelle : j'ai raté quelques étapes, et je regrette d'avoir peu participé aux forums et aux chats. C'était une question de temps... ».

Le manque de compétences en matière de collaboration à distance et d'utilisation des TIC, peut aussi expliquer les résultats concernant la dimension « participation ». Les problèmes avec la plateforme (difficultés d'accès, par exemple) peuvent aussi expliquer les opinions plutôt négatives à propos de cet aspect. Comme l'indique un des formateurs : « [...] à cause de cela peut-être la participation a été beaucoup moins

régulière et à la fin du travail, les groupes se sont réduits, pour la plupart d'entre eux, à trois ou quatre personnes (un formateur sur 3 et 2 ou 3 formés sur 13), ce qui est un peu dommage [...] »

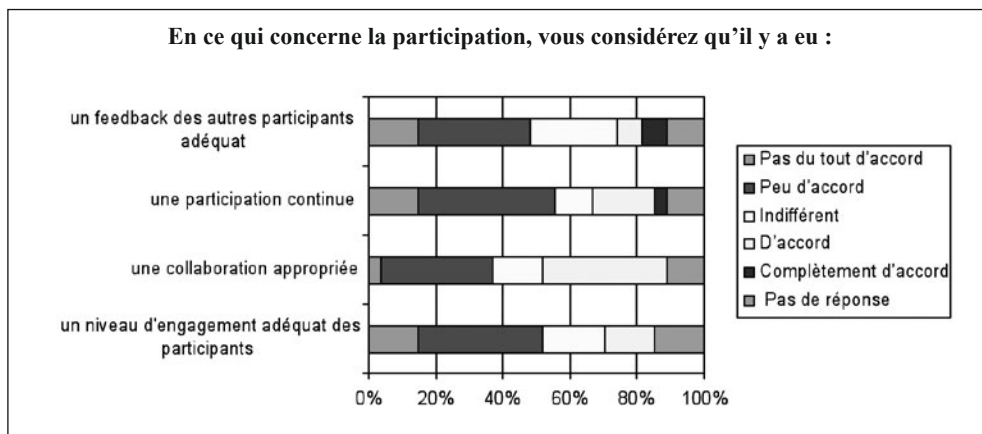


Figure 9. Résultats du questionnaire bilan par rapport à la participation.

#### 4.8. Utilité et pertinence du dossier de formation

Le dossier de formation constitue la ressource la plus valorisée par les participants en particulier en ce qui concerne l'adéquation de son organisation, le fait qu'il facilite la prise de conscience de ses propres modalités de travail et la clarté des pistes de réflexion qu'il propose (figure 10).

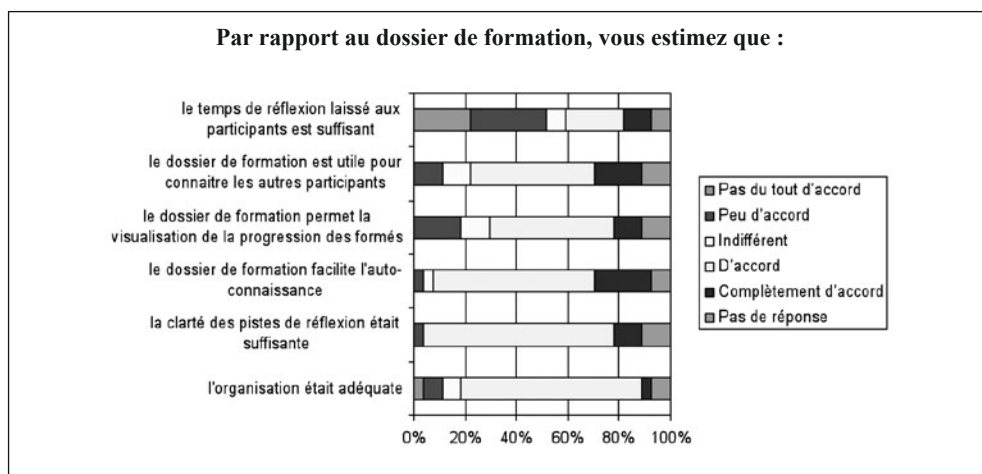


Figure 10. Résultats du questionnaire bilan par rapport au dossier de formation.

Toutefois, plus de 50 % des répondants estiment qu'ils ont disposé d'un temps de réflexion insuffisant pour exploiter réellement son potentiel. C'est dans ce sens que va la remarque d'un formateur rapportée ci-après : « Le dossier de formation est un outil utile quand on a le temps de s'en servir. [...] ». Un des formés estime « que ces outils gagneraient à être mieux «vendus» et surtout systématiquement complétés. »

#### 4.9. Adéquation et clarté des fiches d'auto-formation

Concernant les fiches d'auto-formation, les résultats (figure 11) indiquent que les connaissances à acquérir sont considérées comme importantes et les tâches jugées claires par une large majorité des répondants. Par contre, l'adéquation de l'articulation entre les fiches et le scénario sont perçus moins positivement. Comme cela a été signalé ci-avant, une phase préliminaire plus longue devrait probablement être envisagée pour que les participants aient le temps de consulter les ressources, et notamment les fiches d'auto-formation.

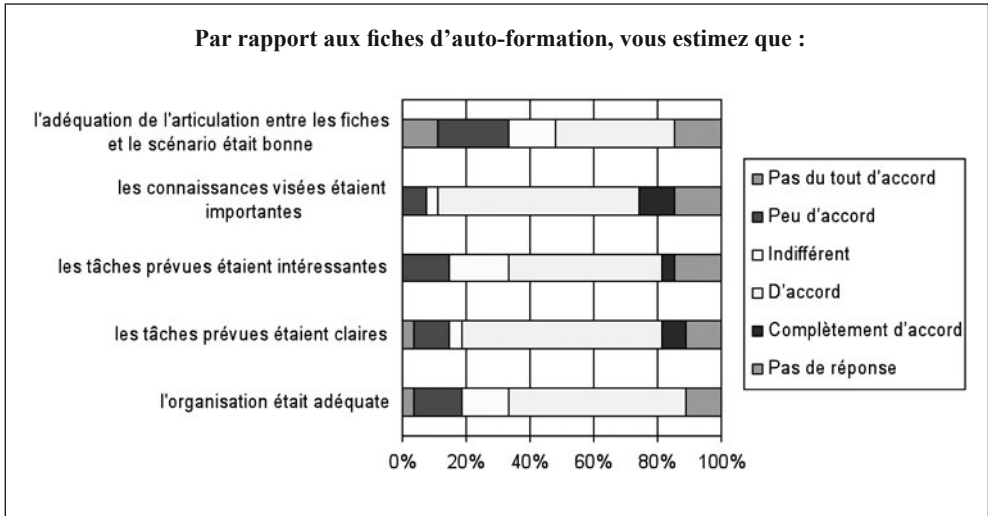


Figure 11. Résultats du questionnaire bilan par rapport aux fiches d'auto-formation.

#### 4.10. Adéquation de l'organisation, importance et utilité du matériel pédagogique et des publications

La figure 12 montre que le matériel pédagogique et les publications disponibles sur la plateforme peuvent être utiles pour la formation (moins de 20 % d'avis négatifs) toutefois, l'articulation avec le scénario de formation ainsi que l'organisation de ce matériel sont jugés moins positivement (près de 50 % d'avis négatifs).

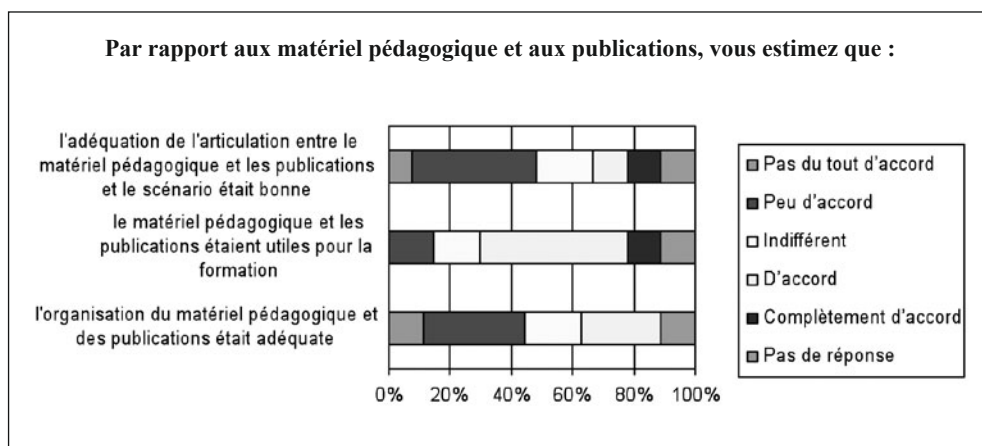


Figure 12. Résultats du questionnaire bilan par rapport aux matériel pédagogique et aux publications.

#### 4.11. Recommandations qui émergent de la deuxième session expérimentale

Dans une perspective d'amélioration continue du dispositif, il nous paraît intéressant de mettre en évidence un certain nombre de recommandations issues des constatations établies sur la base du questionnaire d'opinions et des témoignages rassemblés à l'issue de la deuxième session de travail :

- i. durée prévue pour la formation (un des aspects les plus négatifs) – dans le cadre des sessions de formation futures, il faudra préciser la durée idéale de la formation, mais aussi celle des différentes phases ainsi que le nombre d'heures de travail que les participants doivent prévoir (formés et formateurs).
- ii. équilibre entre action et réflexion – le temps accordé à l'auto- et à l'hétéro-évaluation doit être augmenté, ainsi que le temps requis pour exploiter pleinement l'information disponible. Dans le rapport-bilan de la session, on suggère aussi que le modèle de supervision proposé dans le cadre de la formation Galapro doit être clairement défini (Araújo e Sá et Chavagne, 2010).

- iii. organisation des groupes – les documents doivent à l’avenir clarifier les procédures à suivre pour organiser les groupes de travail, notamment le passage des groupes institutionnels aux groupes de travail et veiller à ce que les différentes langues soient présentes dans chaque groupe.
- iv. rôles des formés – le guide de formation doit définir les rôles des formés pour chaque phase et préciser que l’on attend une participation active et continue de chaque participant. À l’intérieur des groupes (GI et GT), les conditions de travail et les obligations des participants doivent être négociées et clairement définies.
- v. gestion de l’information disponible (ressources) – la gestion et la consultation de l’information disponible seront facilitées par la base de données bibliographique, en cours de développement, qui permettra la recherche par thème et par mots-clés. Cependant, l’articulation de ce matériel avec les phases (pourquoi et à quel moment les exploiter) reste à éclaircir.
- vi. compétences en matière de collaboration à distance et d’utilisation des TIC – vu la diversité des profils d’entrée des participants, il conviendrait de leur laisser, comme le propose Salmon (2000), suffisamment de temps pour se familiariser avec la technologie et avec les modes de socialisation propres au travail à distance.

## 5. Considérations finales

L’évaluation de la deuxième session expérimentale, qui est rapportée dans la section précédente, a permis de mettre plus clairement en lumière les aspects positifs et négatifs de la formation de formateurs à l’intercompréhension proposée par le dispositif Galapro, certains de ces aspects ayant d’ailleurs déjà été mis en évidence lors de l’évaluation de la première session. Par rapport aux aspects positifs, on relève la pertinence du scénario de formation proposé, de son organisation et l’articulation adéquate entre les phases de travail prévues par ce scénario. Les aspects à améliorer sont principalement en rapport avec la durée de la formation et avec la nécessité de revoir la planification d’ensemble des activités de manière à prévoir davantage de temps à consacrer à l’auto et à l’hétéro-évaluation des parcours de formation ainsi qu’à l’analyse des productions réalisées à l’occasion des différentes étapes prévues par le scénario de formation.

Les résultats soulignent également les apports du guide de formation, disponible dès le début de la deuxième session expérimentale. En effet, ce guide a contribué à éclaircir plusieurs aspects du scénario, notamment le rôle des formateurs. La difficulté de gestion du temps personnel semble être la difficulté la plus souvent évoquée, toutefois celle-ci pourrait être minimisée si la durée globale de la formation



Galapro était mieux ajustée aux ambitions poursuivies, mais aussi à la diversité des publics concernés.

Le parcours et l'approche adoptés en matière d'évaluation de la formation de formateurs à l'intercompréhension, quoique présentant des limites (notamment en ce qui concerne le taux de réponse), ont permis le développement d'un référentiel d'évaluation et la mise au point d'instruments de prise de mesure qui pourraient être utilement adaptés à d'autres contextes. Des résultats de l'évaluation des deux sessions, un certain de données pour la formation ont émergé, dont certaines ont donné lieu à des recommandations alors que d'autres sont d'ores et déjà intégrées au guide de la formation.

## Références

- Abell, S. K., Lannin, J. K., Marra, R. M., Ehlert, M. W., Cole, J. S., Lee, M. H., Park Rogers, M.A., & Wang, C.-Y. (2007). Multi-site evaluation of science and mathematics teacher professional development programs : The project profile approach. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (135-158).
- Araújo e Sá, M. H. & Chavagne, J. P. (2010). *Rapport-bilan général de la deuxième session expérimentale de Galapro*. Document interne du Projet Galapro.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Degache, C. (2008). Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg (293-316). En ligne : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Degache\\_2008.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Degache_2008.pdf), consulté le 15 février 2010.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo Das intenções aos instrumentos*. Porto : Porto Editora.
- Hidalgo, R. (2009). Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe. In M<sup>a</sup> H., Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré et C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital (275-286).
- Jackson, M. J. et Helms, M.M. (2008). Student Perceptions of Hybrid Courses: Measuring and Interpreting Quality. *The Journal of Education for Business*, 84/1 (7-12).

- Lai, C. A., & Rivera, J. C., Jr., (2006). Using a strategic planning tool as a framework for case analysis. *Journal of College Science Teaching*, 36/2 (26–30).
- Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M. (2007). *QualiTraining. A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg : Council of Europe Publishing. En ligne : [http://www.ecml.at/documents/C2\\_QualiTraining\\_E\\_web.pdf](http://www.ecml.at/documents/C2_QualiTraining_E_web.pdf), consulté le 18 mars 2010.

# COMMUNICATION PLURILINGUE AU XVII<sup>E</sup> SIÈCLE. LES LANGUES ROMANES À PORT-ROYAL

Dana NICA

[dananica@yahoo.com](mailto:dananica@yahoo.com)

Universitatea A.I. Cuza de Iasi

## Résumé

Dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle, l'intérêt pour la langue et les langues se traduit, à part la réflexion des moralistes et des philosophes, par des grammaires et des ouvrages de systématisation, ainsi que par des méthodes des plus innovantes. Un milieu spirituel et culturel exemplaire de ce point de vue est celui de Port-Royal, alternative originale au pédantisme universitaire et à l'hégémonie jésuite. Appendice pédagogique du jansénisme, les Petites Écoles ne sont pas moins un paradoxe, avec leur éducation expérimentale dispensée au nom d'une charité austère et leur ouverture aux langues vivantes doublée du refus de toute vie sociale. Également paradoxale semble la composition d'ouvrages modernes et solides, mais finalement moins utilisés dans la formation des élèves : la *Grammaire* (1660) et la *Logique* (1662) de Port-Royal, ou bien les « nouvelles méthodes pour apprendre facilement en peu de temps » les langues latine, grecque, espagnole et italienne, rédigées par Claude Lancelot. De tout cela, les méthodes italienne et espagnole témoignent de l'importance grandissante et des rapports entre les langues romanes au XVII<sup>e</sup> siècle, insistant moins sur la théorie et les règles et plus sur des situations concrètes de communication, où la pragmatique des compétences linguistiques peut se confronter, chez les apprenants, à de véritables enjeux d'intercompréhension.

**Mots clés :** XVII<sup>e</sup> siècle; Port-Royal ; communication ; enseignement ; langues.

Le XVII<sup>e</sup> siècle est une période fondatrice de la modernité culturelle européenne. La conscience et l'intérêt linguistiques commencent à dominer une Europe dont les milieux et les outils culturels et didactiques stimulent déjà le contact entre les langues, la formation plurilingue et l'ouverture vers l'intercompréhension. En témoignent certains ouvrages représentatifs non seulement de la philosophie du langage et de l'histoire des idées, mais aussi de l'enseignement à cette époque, dont la *Grammaire* (1660) et la *Logique* (1662) de Port-Royal, ainsi que plusieurs « nouvelles méthodes pour apprendre facilement en peu de temps » les langues latine, grecque, espagnole et italienne, destinées au public des Petites Écoles. En France donc, l'intérêt pour la langue en général est complété, tout au long du XVII<sup>e</sup> siècle, par celui pour des

langues particulières : on y publie, parallèlement, des études grammaticales et des méthodes de langues ; à leur tour, les grammaires françaises commencent à pulluler à l'étranger. Si – fait assez surprenant – aucune grammaire anglaise n'a apparemment été imprimée à Paris au XVII<sup>e</sup> siècle, l'espagnol et l'italien sont soigneusement enseignés et cultivés, auprès surtout d'un public d'honnêtes gens et de jeunes nobles ouverts non seulement à la connaissance des règles formelles, mais aussi à l'intercompréhension, par la maîtrise tant des éléments de conversation usuelle que de l'art du dialogue savant dans une langue autre que la sienne.

Avec Port-Royal, avec ses figures et ses textes, on plonge dans les entrailles d'un monde marqué par des tensions politiques, sociales et spirituelles. Contexte fondamentalement polémique, le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle correspond, dans cet espace savant d'échange des idées défini comme la « République des Lettres » (utopie culturelle traditionnellement placée entre l'époque d'Erasmus et celle de Voltaire), à une pratique massive de l'argumentation, de la rhétorique et de la pragmatique, préfigurant l'explosion et l'obsession communicationnelles postmodernes. De ce point de vue, les manuels et les méthodes de langues, de Port-Royal ou autres, peuvent être des repères privilégiés pour la compréhension des commencements de cette modernité culturelle et, en même temps, de certains mécanismes de pensée et de transmission du savoir actuels.

Au-delà des guerres de religion, la théologie est soumise à maints débats et études critiques. Né dans un tel contexte conflictuel, Port-Royal est le bastion du mouvement janséniste, inspiré de Saint-Augustin et soutenu par l'abbé de Saint-Cyran<sup>1</sup>, directeur de conscience des Solitaires depuis l'établissement de ceux-ci dans le fameux monastère en 1637 et fondateur aussi des Petites Écoles<sup>2</sup>. Grâce à Saint-Cyran, le jansénisme n'est pas seulement un christianisme sévère<sup>3</sup> et une idéologie majoritairement augustinienne, hérétique<sup>4</sup> aux yeux de beaucoup, mais aussi une

<sup>1</sup> Jean-Ambroise Duvergier de Hauranne, abbé de Saint-Cyran (1581-1643), profondément impliqué dans la Réforme catholique, aux côtés du cardinal Pierre de Bérulle. « Champion du bérullisme » (Hildesheimer, 1991 : 40) et ennemi de Richelieu, cela suffit pour qu'il soit emprisonné et enfermé à Vincennes en 1638. La condamnation et l'exclusion de la Sorbonne d'Antoine Arnauld en 1656 (point de départ des *Provinciales* de Blaise Pascal) confirment ce paradigme de la sanction des jansénistes.

<sup>2</sup> Celles-ci connaissent plusieurs déménagements, dont les plus importants ont lieu en 1643 (Port-Royal des Champs) et en 1646 (Paris, cul-de-sac Saint Dominique). On peut consulter, pour la partie historique, F. Delforge, A. McKenna (2006). *Les Petites Écoles de Port-Royal*. In J.-C. Colbus, B. Hébert (2006). *Les outils de la connaissance : enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715* (pp. 83-94). Saint-Étienne : PUSE (article publié aussi dans Lesaulnier, McKenna : 2004). Voir aussi Cognet, 1953 ; Cousteix, 1969 ; Delforge, 1985 ; Fontaine, 1736 ; Lantoine, 1874 ; Lesaulnier, McKenna, 2004 ; McKenna, 1975 ; Newton, 1999 ; Pouzet, 1975 ; Sainte-Beuve, 1859/1954 ; Taveneaux, 1973.

<sup>3</sup> Qui est propre plutôt à l'*Augustinus*, ouvrage posthume (1640) de l'évêque d'Ypres, Cornélius Jansénius (1585-1638), fondateur du mouvement janséniste.

<sup>4</sup> Le refus du monde et le nom de « Solitaires » sont parfois associés à une origine « illicite et presque révolutionnaire » de ce mouvement (Taveneaux, 1973 : 46).

nécessaire réévaluation des principes d'austérité sous une forme plus appliquée appelée port-royalisme ou cyranisme : œuvre de piété et d'édification.

Cela représente déjà une concurrence sérieuse tant pour l'institution universitaire, souvent critiquée pour sa corruption et sa cupidité, que pour la Compagnie de Jésus, qui détient le monopole de l'éducation en France grâce à son excellente organisation, sa hiérarchie quasi militaire et surtout à l'appui politique dont elle jouit constamment. À la base, les tensions ou les différences sont d'ordre idéologique, mais le conflit doctrinaire et rhétorique entre jansénistes et jésuites quitte le milieu théologique pour gagner le monde au moment de l'affaire et de la campagne des *Provinciales*. La suite de lettres polémiques prétendument anonymes, qui commence par une défense d'Arnauld et débouche sur une dénonciation de la morale des jésuites, repose sur une « manœuvre stratégique, qui faisait passer les gens de Port-Royal de la défensive à la contre-attaque »<sup>5</sup> Une lecture littéraire ou nourrie de l'analyse du discours ramènerait cette confrontation devenue classique entre les jansénistes et les jésuites à un problème plutôt de communication et d'inter(in)compréhension<sup>6</sup>.

Au pédantisme<sup>7</sup> de l'Université et au militantisme des jésuites, leurs rivaux sous tous les aspects, les Solitaires de Port-Royal opposent une éducation originale. Leur inspirateur reste Saint-Cyran, dont d'abord l'augustinisme n'est pas un fatalisme. À la différence de Saint-Augustin, pour lequel l'homme est corrompu dès sa naissance, et donc l'enfant, lui aussi vicieux et malade, est impuissant devant le mal, l'abbé janséniste voit l'enfance plutôt comme une prolongation d'un état de grâce initial. On récupère ainsi l'idée de responsabilité et de perfectibilité, qui est à l'œuvre précisément dans la formation des jeunes esprits. Saint-Cyran reste néanmoins fidèle à Port-Royal dans sa vision de l'éducation, « suprême exercice de la charité » : il s'éloigne ainsi et de l'Université et des jésuites, dont la pédagogie vise à faire des enfants soit des savants, soit des « honnêtes hommes ». L'éducation, qu'il définit

<sup>5</sup> Cf. L. Cognet (1992), Introduction (pp. I-LXXXV). In Pascal, *Les Provinciales ou Les Lettres écrites par Louis de Montalte à un provincial des ses amis et aux RR. PP. Jésuites*, éd. de G. Ferreyrolles (p. XXXIII). Paris : Bordas.

<sup>6</sup> Voir, dans ce sens, D. Maingueneau (1984), Chapitre 4 : La polémique comme interincompréhension (pp. 109-133). In *Genèses du discours*. Liège : Pierre Mardaga. Sur le discours polémique, voir aussi M. Angenot (1982). *La Parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. Paris : Payot ; Collectif (1985). *Traditions polémiques. Cahiers V.L. Saulnier* 2, 27 ; G. Declercq, M. Michel, J. Dangel (éds) (2003). *La parole polémique*. Paris : Champion ; N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (éds) (1980). *Le discours polémique*. Lyon : PUL ; D. Maingueneau (1983). *Sémantique de la polémique*. Lausanne : L'âge d'homme ; G. Mathieu-Castellani (2000). *La rhétorique des passions*. Paris : PUF ; G. Roellenbleck (éd.) (1985), *Le discours polémique. Aspects théoriques et interprétations. Études littéraires françaises*, vol. 36, Tübingen / Paris : Gunter Narr Verlag / Jean-Michel Place ; E. Weizman (éd.) (2006). *Rôles et identités dans les interactions conflictuelles. Questions de communication*, 9. Nancy : PUN.

<sup>7</sup> Le mot *pédant* a aussi, au XVII<sup>e</sup> siècle, une signification neutre, étant synonyme de *professeur*. Le *Dictionnaire de Furetière* (1690) le définit ainsi : « Homme de College qui a soin d'instruire & de gouverner la jeunesse, de luy enseigner les Humanitez & les Arts ».

aussi comme une « tempête de l'esprit<sup>8</sup> », se réduit pour lui à trois choses principales : « Parler peu, beaucoup tolérer, et prier davantage ». L'enseignement reste donc strict et il faut veiller sur les enfants et sur leurs inclinations « à la paresse [...], à la menterie, & à la mangerie à cause du tempérament qui le demande » : les éduquer signifie déjà les « accoutumer ». La Mère Agnès propose une formule plus poétique pour l'approche des vérités nécessaires au salut, qui, dit-elle, « se doivent plus goûter que connoître<sup>9</sup> ».

Comment connaître alors ? Que et qui faut-il connaître ? Comment communiquer ? Dans la République des Lettres, la *peregrinatio academica* est une tradition : on pratique couramment l'*iter gallicum*<sup>10</sup>, occasion privilégiée de s'informer, de converser avec, en principe, des érudits d'autres pays, et aussi de se procurer des imprimés. Au-delà, en France, de la volonté évidente de la monarchie absolue de soutenir les élites, la mobilité savante et étudiante complète le circuit de diffusion du livre érudite<sup>11</sup>. Leibniz, Christiaan Huygens, Campanella, Galilée font des séjours français plus longs et sont membres de cercles et de cabinets scientifiques, où ils communiquent soit en latin, soit dans leur propre langue, soit en français, pouvant même préférer, dans leurs œuvres, ce dernier à leur langue maternelle<sup>12</sup>. Pourtant – et la singularité des Petites Écoles est ainsi confirmée –, Port-Royal rejette cette idée que le voyage serait une coutume et un complément obligatoires pour l'éducation des jeunes. Nicolas Fontaine, le mémorialiste de Port-Royal, dit de Lemaistre de Sacy, auteur de la première traduction de la Bible accessible au grand public, qu'il a cette conviction qu'il ne faut pas porter atteinte à l'innocence de l'âge tendre : « Il disoit que voyager c'étoit voir le diable habillé en toutes sortes de façons, à

<sup>8</sup> Cf. l'abbé de Saint-Cyran (1645 et 1647). *Lettre à M. de Rebours*. In *Lettres chrétiennes et spirituelles de Messire Jean Duvergier de Hauranne*, 2 vol. Paris : Veuve M. Durand.

<sup>9</sup> Agnès Arnauld (1858). Lettre LIX. *À une religieuse de Port-Royal*. In *Lettres de la mère Agnès Arnauld, abbesse de Port-Royal*. Publiées sur les textes authentiques. Avec une introduction par M. P. Faugère, 2 vol. (2e vol., p. 444). Paris : Benjamin Duprat. Toutes les citations reproduites ici respectent leurs orthographe et ponctuation originales.

<sup>10</sup> Une trajectoire assez courante passait par l'Allemagne, traversait ensuite le nord et l'est de la France et avait comme terminus Paris ou Orléans.

<sup>11</sup> À ce sujet, on peut consulter P. Dibon (1963). *Le voyage en France des étudiants néerlandais au XVII<sup>e</sup> siècle*. La Haye : Martinus Nijhoff ; P. Dibon, F. Waquet (1984). *Johannes Fredericus Gronovius, pèlerin de la République des lettres : recherches sur le voyage savant au XVII<sup>e</sup> siècle*. Genève : Droz ; J. Hiernard (2004). *Iter Gallicum – iter Hollandicum* : des échanges universitaires peu connus entre le Poitou et les Provinces-Unies (fin XVI<sup>e</sup>–XVII<sup>e</sup> s.). In C. Auliard, L. Bodiou (dir.), *Au jardin des Hespérides. Histoire, société et épigraphie des mondes anciens. Mélanges offerts à Alain Tranoy* (pp. 25-73). Rennes : PUR.

<sup>12</sup> C'est le cas de Leibniz, lié d'amitié avec des érudits comme Bayle, Jean Le Clerc, Basnage de Beauval. L'expérience parisienne lui permet de faire une véritable étude comparée des académies. Il existe aujourd'hui des inventaires de ses articles publiés dans les périodiques français entre 1670 et 1716 : cf. W.H. Barber (1955). *Leibniz in France from Arnauld to Voltaire. A Study in French Reactions to Leibnizianism*. Oxford : Clarendon Press ; voir aussi F. Schalk (1956). L'Allemagne du XVII<sup>e</sup> siècle devant la France. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 8, 81-88.

l'Allemande, à l'Italienne, à l'Espagnole, & à l'Angloise ; mais que c'étoit toujours le diable, *crudelis ubique* » (Fontaine, 1736 : I, 396). Le mémorialiste reprend ainsi une parole d'Isaïe, « En vérité tu es un Dieu qui se cache, Dieu d'Israël, sauveur » (*Isaïe*, 45, 5), qu'il interprète ainsi : Dieu, qu'on ne voit pas, mais dont la présence est supposée dans la création, nous fait penser au salut et à l'Eucharistie ; de même, le diable semble se cacher dans tout ce qui existe, sauf que c'est afin de nous tenter. Pour Port-Royal, qui associe le lieu clos au refuge de l'âme même en pédagogie, s'approprier le monde dans sa diversité et communiquer selon les règles de celui-ci est vu comme dangereux pour les enfants, puisque, aux dires du même de Sacy, il est « bien difficile de blanchir une jeune tête » (Fontaine, 1736 : I, 395).

Les Petites Écoles sont donc, à plus d'un titre, un cas paradoxal. Leur existence ne dépasse même pas deux décennies (le pouvoir royal décide de les fermer en 1660), et pendant tout ce temps on compte à peine une centaine d'élèves, dont les plus connus sont Jean Racine, les frères du Fossé, les frères Lenain de Tillemont et Étienne Périer, le neveu de Pascal. L'importance de cette redoute de l'éducation est alors d'autant plus grande. Travaillant en petits groupes, de cinq ou six, et ignorant tout esprit de compétition, les enfants sont élevés dans un christianisme austère et strict, une sorte d'extrémisme de la charité. Leur formation reste cependant moderne et innovatrice<sup>13</sup>. Les voyages sont proscrits, mais l'apprentissage des langues vivantes est encouragé. Pierre Coustel, qui y enseigne le latin, a à ce sujet une position équilibrée : l'éducation des enfants « de qualité » peut inclure des voyages à l'étranger, mais seulement si les jeunes connaissent bien la géographie, l'histoire « et même la langue » des pays qu'ils veulent visiter (Coustel, 1687).

Quel est, dans ce contexte, le rapport aux langues à Port-Royal ? Les leçons et les entretiens privilégient déjà le français, et non plus le latin. Il s'agit, en tout premier lieu, de faire « bon usage », ou un usage pertinent de la langue maternelle, attitude parfaitement moderne : « Mais l'état des choses est tout à fait changé : Car tout se fait presentement en François, & le Latin n'est plus que pour les Sçavans » (Coustel, 1687 : 31). Tant que l'esprit de l'enfant n'est pas encore « rempli de projets, de desseins, & d'affaires », les langues sont « comme l'entrée & les portes des sciences ». Deux des affirmations de Coustel sont particulièrement importantes, car elles témoignent, à l'intérieur d'une mentalité encore traditionnelle, d'une vision plutôt souple, adaptée à son époque. Le théoricien de Port-Royal fait allusion à une

<sup>13</sup> À part les méthodes originales utilisées par les maîtres (de langues, conçues par Lancelot, ou bien de lecture, mises très probablement au point par Pascal), les Petites Écoles attestent le premier emploi moderne de la plume métallique, qui remplace la plume d'oie. Les solitaires et les religieuses de Port-Royal taillent leurs plumes dans du cuivre, anticipant de presque deux siècles l'usage courant des plumes de métal en Angleterre (cf. Sainte-Beuve, 1859/1954 ; Fontaine, 1736 : Lettre à la sœur Elisabeth-Agnès Le Féron du 8 septembre 1691). Toujours côté innovations, la cour de la ferme des Granges abrite encore le puits dit de Pascal, créé pour les élèves des Petites Écoles et doté d'un mécanisme permettant de puiser une importante quantité d'eau à l'aide de deux grands seaux. Enfin, les Solitaires ont apparemment inventé aussi un jeu de cartes historiques pour leurs élèves.

sorte d'intercompréhension avant la lettre en disant qu'« il semble que la raison demanderoit, qu'on se conduisist du moins avec les enfans en la manière qu'on en use d'ordinaire avec les personnes qui ont déjà l'esprit & le jugement tout formé quand ils apprennent une langue étrangere : par exemple, l'Italien, l'Allemand, ou l'Espagnol. Or l'on ne s'est jamais avisé de les faire composer d'abord en cette langue, mais on les exerce à expliquer & à traduire les Auteurs les plus aisez qu'on leur met entre les mains, jusqu'à ce que s'estant rempli l'esprit des plus belles expressions, & des meilleures phrases qu'ils trouvent, ils soient en étant de s'énoncer un peu, & de dire ce qu'ils pensent en cette langue, qui leur est étrangere » (Coustel, 1687 : 51). Le tout est donc, selon le même professeur de latin qui voit plus loin que la langue qu'il enseigne, de trouver une juste mesure entre la théorie et la pratique, entre les règles et la grammaire dispensées dans les écoles et la valeur pragmatique des compétences germant chez les jeunes apprenants : « [...] il est inouï, par exemple, que pour apprendre l'Espagnol, l'Italien, ou l'Allemand, on se soit jamais servi de regles Espagnoles, Italiennes, ou Allemandes ; puisque ce seroit faire voir en mesme temps par une manifeste contradiction, qu'on sçait ces langues, & qu'on ne les sçait pas. Car on ne les sçauroit pas ; puis qu'on suppose les vouloir apprendre par ces regles ; & il faudroit pourtant les sçavoir, pour entendre ces regles, qui seroient conceuës en ces langues » (Coustel, 1687 : 29-30). Ces nuances sont d'autant plus intéressantes que le guide de Coustel n'est pas un manuel de l'enseignant : sa première moitié s'adresse aux enfants, et la seconde, aux parents.

La pédagogie expérimentale des Petites Écoles rompt avec l'enseignement traditionnel et avec la scolastique par une attitude équilibrée, classique et moderne à la fois : « Mais le but recherché n'est pas d'imposer à l'élève le jugement du maître. Il est de former celui de chacun en suscitant une réaction personnelle. [...] L'humaniste doit donc s'achever en l'"honnête homme"<sup>14</sup> ». Les maîtres de Port-Royal sont sévères, mais pas excessivement exigeants. Les matières dispensées par Pierre Nicole sont la philosophie et les humanités, Thomas Guyot s'occupe des traductions<sup>15</sup> et rédige des ouvrages pédagogiques, et Antoine Le Maître est chargé de l'éloquence. Claude Lancelot, principal animateur des Petites Écoles, enseigne le grec, entre autres à Racine, pour que celui-ci soit capable « d'entendre les tragédies de Sophocle et d'Euripide ». Il arrive d'ailleurs que les professeurs composent eux-mêmes des méthodes pour les Petites Écoles. C'est le cas de Lancelot – en fait, de quasi toute son œuvre. Seulement, malgré leurs grandes qualités, ces productions ne servent pas vraiment l'enseignement de Port-Royal. La *Grammaire générale et raisonnée* (d'Arnauld et Lancelot) systématise la conception linguistique d'Arnauld,

<sup>14</sup> Cf. J. Mesnard (2003). Racine, Nicole et Lancelot. In G. Declercq, M. Rossellini (dir.), *Jean Racine, 1699-1999. Actes du colloque du tricentenaire (Île-de-France – La Ferté Milon, 15-30 mai 1999)* (p. 322). Paris : PUF. .

<sup>15</sup> On peut parler d'une véritable « doctrine port-royaliste de la traduction, où les Solitaires puisent dès avant 1650 et dont les survivants débattront jusque vers la fin du siècle » (Munteano, 1956 : 154)



et la *Logique ou l'Art de penser* (d'Arnauld et Nicole) a comme destinataire historique Charles-Honoré d'Albert, duc de Chevreuse et fils du duc de Luynes.

Plus tourné vers l'éducation proprement-dite, Lancelot écrit une série de quatre méthodes qui paraissent après la fermeture des Petites Écoles, en 1660. Courtes et faciles, elles sont innovatrices et modernes, partant du principe cartésien conformément auquel il faut aller du connu vers l'inconnu. Lancelot choisit de concevoir ces méthodes dans sa langue maternelle, anticipant ainsi le succès des grammaires rédigées en français. Son premier manuel, de latin, paraît en 1644 (*ML*). Le deuxième (1655), consacré au grec (*MG*), est considéré comme étant plus original, mais aussi plus contestable : par la suite, les port-royalistes sont surnommés, avec un néologisme à l'époque (ce mot ne figure pas, par exemple, chez Furetière), des *hellénistes*.

Excellent connaisseur d'italien et d'espagnol, Lancelot compose, à l'aide quand même de Chapelain, deux autres méthodes (*MI*, *ME*) consacrées, cette fois-ci, aux deux langues vivantes les plus parlées en France, mais à l'égard desquelles il n'existe pas d'usage attesté à Port-Royal. La variété des langues abordées par Lancelot témoigne d'un double rapport : d'un côté, la conception générale du XVII<sup>e</sup> siècle (qui, par exemple, fait du latin une langue vivante), et de l'autre, la vision de Port-Royal, qui, par son choix d'enseigner le latin en français, fait de celui-là, à l'inverse, une langue étrangère. Pierre Thomas du Fossé enseigne aux Petites Écoles les mêmes quatre langues, plus l'hébreu. La maîtrise de six langues est d'ailleurs courante au XVII<sup>e</sup> siècle, des exemples très connus étant le cardinal de Retz et M. de Pontchâteau. Pierre Coustel rappelle le propre et la destinée de chacune : « L'Hebreu, qui est la langue des saintes Ecritures. Le Latin, qui est celle de la Religion. Le Grec, qui est celle des Sciences. L'Alleman, qui est la langue des gens de guerre. Et l'Italien, qui est aussi fort nécessaire aux voyageurs » (Coustel, 1687 : 112). L'italien et l'espagnol sont surtout vus comme des langues littéraires, ce qui n'est pas le cas de l'allemand et de l'anglais, beaucoup moins populaires dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle.

Ces distinctions expliquent l'absence de la spéculation et de la systématisation des productions de Lancelot : « C'est la difference qu'il y a entre les langues mortes & les vivantes, que l'usage estant bien plus vaste dans celles-cy, les regles en doivent estre beaucoup plus succinctes, parce que cét usage supplée à tout ce qu'un embarras de regles ne pourroit expliquer que d'une maniere tres-ennuyeuse & tres-imparfaite » (*MI* : 53-54). Toutefois, on n'a pas affaire à une science exacte, et la belle contradiction de la *Préface* de la *MI* résout et pose admirablement le statut de la langue : « Cette langue a cela de particulier, qu'au lieu que les autres Langues sont ou mortes ou vivantes, celle-cy doit estre considerée toute ensemble & comme morte, & comme vivante : ce qui en rend l'exacte connoissance un peu plus difficile » (*MI*, *Préface* : IX).

Ce sur quoi insistent ces méthodes est assez évident : « sèche énumération » des spécificités de structure (surtout pour l'italien et l'espagnol) ; « sentiment d'évolution des langues » (« Comme il n'y a rien qui dépende de plus de testes, & de plus de differens esprits que les Langues : aussi il n'y a rien qui soit sujet à plus de changemens dans ses temps » – *MI*, *Préface* : II) ; affinités ou filiations (« Cette Langue tire son origine de la Latine en beaucoup de choses aussi bien que l'Italienne : & elles ont toutes deux un si grand rapport, que ceux qui en sçavent une, n'ont nulle peine à apprendre l'autre » – *ME*, *Préface* : A3) ; différences (contrairement à l'espagnol et au français, le verbe *être* entre, en italien ou en allemand, dans la formation de ses propres temps composés – *MI* : 88). La brève étude contrastive de la *MI* n'est pas d'ailleurs sans rappeler la démarche de la *Grammaire* de Port-Royal (Donzé : 1967).

La modernité de la *MI* vient de l'intelligence anticipative des situations de discours et des problèmes d'(inter)compréhension. Bon connaisseur des conditions d'une communication efficace, Lancelot sait que le contact avec les natifs et la plongée linguistique dans des milieux authentiques sont fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue : « C'est pourquoy il est presque impossible de la bien parler, sans avoir beaucoup conversé avec les naturels du païs » (*MI*, *Préface* : XIV). Les contextes proposés ensuite dans la *MI*, sous forme de *Dialogues familiers*, sont des plus modernes (une espèce d'ironie socratique appliquée à une évaluation pragmatique de la conscience linguistique de l'apprenant) : « *Premier dialogue. Pour parler Italien.* – Êtes-vous bien sçavant dans la Langue Italienne ? – Pas trop, je ne sçai quasi rien. – On dit pourtant que vous parlez fort bien. – Je voudrois bien qu'il fut vray, je sçaurois que je ne sçai pas » (*MI* : 127). Le métalangage est ainsi présent dans des fragments évoquant justement les enjeux de la formation, comme cette projection d'une situation idéale : « *Cinquième dialogue. Pour s'informer d'une personne.* – Qui est ce Gentil homme qui vous parloit tantôt ? – C'est un Allemand. – Je le croiois Anglois. – Il est du côté de Saxe. – Il parle fort bien François. – Quoy qu'il soit Allemand, il parle si bien Italien, François, Espagnol & Anglois, que parmi les Italiens, on le croit Italien. – Il parle François comme les François mêmes. – Les Espagnols le croient Espagnols, et les Anglois, Anglois. – Il est difficile de posséder bien tant de langues si différentes » (*MI* : 135). Un exemple de situation langagière centrée sur l'intercompréhension est l'histoire dont l'élément-clé sont les faux amis : dans la *MI*, la séquence « Recueil de bons mots, & d'historiettes divertissantes » présente justement le cas d'un « Gentilhuomo Francese » qui utilise les verbes *déjeuner* et *digiunare* sans discrimination, comme de parfaits synonymes, ignorant leur différence sémantique radicale respectivement en français et en italien.

La *ME* a, du moins au début, l'air d'un manifeste. On voit ainsi comment une méthode de langues au XVII<sup>e</sup> siècle peut prétendre tout naturellement à avoir une portée politique, annoncée dès la dédicace. Celle-ci semble, d'ailleurs, extraite d'une pièce de Corneille : « À la Sérénissime Infante d'Espagne, Doña

Maria Teresa, Que tout le monde considere désja comme sa Reine » (*ME* : A2). L'illustre exemple de réciprocité qui ouvre l'*Epistre* est une exhortation indirecte à l'excellence dans l'apprentissage des langues : « Il m'a semblé, MADAME, que V.M. sachant si parfaitement nostre langue, je devois faciliter à tout le monde le moyen d'apprendre celle qui se glorifie d'estre la premiere qui l'a sceuë » (*ME* : A2). Cette méthode semble se présenter elle-même comme un élément d'un mécanisme : les langues à apprendre forment un circuit, se complètent, se répondent, dans une intercompréhension inhérente à cette ouverture pragmatique vers la collaboration et l'exploitation de toutes les compétences : « Voicy la NOUVELLE MÉTHODE pour la langue ESPAGNOLE que je vous avois fait esperer en parlant de l'Italienne. J'estimerois mon travail heureux s'il pouvoit servir de quelque chose à l'entretien & au commerce de deux grands peuples, dont toute l'Europe voit maintenant la réunion par l'alliance des deux premieres Couronnes, & des deux plus illustres maisons qui soient dans le monde » (*ME, Préface* : A3). La préface se constitue ensuite dans une étude de grammaire contrastive faisant état des parentés et des différences spécifiques des langues les plus connues.

Cette série de méthodes de Claude Lancelot évoque, par son ouverture plurilingue, la démarche et le titre universaliste du manuel portugais d'Amaro de Roboredo : *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619). Dans la production littéraire, dans la communication pédagogique, commerciale ou érudite du XVII<sup>e</sup> siècle, les langues romanes entretiennent des contacts étroits, et leur essor menace de plus en plus le latin, *lingua franca* de l'époque. La mesure de ce changement est quasi immédiate, car dans la deuxième moitié du siècle il est déjà moins regrettable de ne pas parler le grec ou le latin que de n'avoir aucune connaissance de l'italien, pur caprice des élites, mais aussi, et au même degré, véritable nécessité culturelle.

## Bibliographie

- Arnauld, A. & Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée [...]*. Paris : Pierre Le Petit.
- Arnauld, A. & Nicole, P. (1662). *La logique ou L'art de penser [...]*. Paris : Charles Savreux.
- Carré, I. (1887). *Les pédagogues de Port-Royal : Saint-Cyran, de Saci, Lancelot, Le Maître, Nicole, Arnauld, etc. Jacqueline Pascal : histoire des petites écoles*. Paris : C. Delagrave.
- Cognet, L. (1950). *Claude Lancelot, solitaire de Port-Royal*. Paris : Flammarion.

- Cognet, L. (1953). Les Petites-Ecoles de Port-Royal, *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 3-5, 19-29.
- Colombat, B. (1996). Lancelot, Dom Claude. In H. Stammerjohann (dir.), *Lexicon grammaticorum* (pp. 546-547). Tübingen : Max Niemeyer.
- Cousteix, P. (1969). Les Petites Écoles, *Paedagogica Historica*, 9, 1-2, 358-365.
- Coustel, P. (1687). *Les Règles de l'éducation des enfans, où il est parlé en détail de la manière dont il se faut conduire, pour leur inspirer les sentiments d'une solide piété ; & pour leur apprendre parfaitement les belles Lettres*, 2<sup>e</sup> vol. Paris : Estienne Michallet.
- De Roboredo, A. (1619). *Methodo grammatical para todas as linguas*. Lisboa : Pedro Craesbeck.
- Delforge, F. (1985). *Les Petites Écoles de Port-Royal : 1637-1660*. Paris : Editions du Cerf.
- Descotes, D., McKenna, A. & Thirouin, L. (2001). *Le rayonnement de Port-Royal : mélanges en l'honneur de Philippe Sellier*. Paris : Champion.
- Dominicy, M. (1984). *La Naissance de la grammaire moderne : langage, logique et philosophie à Port-Royal*. Paris : Pierre Mardaga.
- Flores Varela, C.D. (1978). Les deux premières méthodes de français pour espagnols publiées en Espagne, *Verba : Anuario galego de filoloxia*, 5, 341-350.
- Fontaine, N. (1736). *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal*, 2 vol. Utrecht.
- Julliani, B.-C. (1668). *Nomenclature et les dialogues familiers enseignant parfaitement les langues française, italienne et espagnole*. Paris : E. Loyson.
- Hildesheimer, F. (1991). *Le jansénisme en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : Publisud.
- Lancelot, C. (1644). *ML = Nouvelle Méthode pour apprendre facilement, & en peu de temps la langue latine [...]*. Paris : Antoine Vitré.
- Lancelot, C. (1655). *MG = Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue grecque [...]*. Paris : Antoine Vitré.
- Lancelot, C. (1659). *MI = Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne [...]*. Paris : Pierre Le Petit.
- Lancelot, C. (1660). *ME = Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole [...]*. Paris : Pierre Le Petit.
- Lantoine, H.E. (1874) *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris : E. Thorin.

- Lesaulnier, J. & McKenna, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire de Port-Royal*. Paris : Champion.
- Martin, H.-J. (1969). *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII<sup>e</sup> siècle (1598-1701)*, 2 vol. Paris-Genève : Droz.
- McKenna, A. (1975). Les petites-écoles de Port-Royal, *Chroniques de Port-Royal*, 24, 13-40.
- Ménage, G. (1669). *Origini della lingua italiana*. Paris.
- Munteano, B. (1956). Port-Royal et la stylistique de la traduction, *CAIEF*, 8, 151-172.
- Newton, W.R. (1999). *Sociologie de la Communauté de Port-Royal*, Paris : Klincksieck.
- Oudin, C. (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thresor des deux langues françoise et espagnolle*. Paris : Marc Orry.
- Pariente, J.-C. (1985). *L'Analyse du langage à Port-Royal: six études logico-grammaticales*. Paris : Minuit.
- Pouzet, R. (1975). *L'enseignement du français dans les petites écoles de Port-Royal*. Thèse, Clermont-Ferrand.
- Robinet, A. (1978). *Le langage à l'âge classique*. Paris : Klincksieck.
- Roboredo, A. de (1619). *Methodo Grammatical para Todas as Linguas*. Includi: *Recopilaçam da grãmatica portugueza, e latina, pela qual com as 1141 sentenças insertas na arte se podem entender ambas as linguas*. Lisboa : Pedro Craesbeek.
- Sainte-Beuve, C.-A. (1859/1954). *Port-Royal*, 3 vol. Paris : Gallimard.
- Swiggers, P. (dir.) (1984). *Grammaire et méthode au XVII<sup>e</sup> siècle*. Leuven : Peeters.
- Taveneaux, R. (1973). *La vie quotidienne des jansénistes*. Paris : Hachette.
- Torres, A. (1986). Gramática da Língua e Gramática da Comunicação, *Diacrítica*, Braga : Centro de Estudos Portugueses, Universidade do Minho, 1, 23-29.
- Zinguer, I. (1982). De la théorie à la pratique dans les traductions des nouvelles d'espagnol en français au début du XVII<sup>e</sup> siècle, *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, 15, 15-1, 86-95.





Maria Helena Araújo e Sá  
Sílvia Melo-Pfeifer  
(organizadoras)

A presente obra reúne os textos das contribuições dos participantes no colóquio “Formação de formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos”, que teve lugar em Março de 2010, em Viseu, no âmbito do projecto Galapro.

Os textos da presente colectânea pretendem mostrar que a Intercompreensão se pode assumir enquanto abordagem teórica e metodológica de formação de formadores de línguas, pressupondo a ultrapassagem de fronteiras disciplinares e a reconstrução de concepções demasiado claustrofóbicas acerca das línguas, do seu funcionamento e do seu ensino-aprendizagem.