

Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores

Coordenação: Maria Helena Araújo e Sá

PRESTATION 7.2.



Éducation et formation
tout au long de la vie

Avec le soutien du programme Education et formation
tout au long de la vie de l'Union européenne.



FICHA TÉCNICA:

Título

Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores

Coordenação

Maria Helena Araújo e Sá

Autores

Ana Isabel Andrade, Ana Margarida Borges, Ana Raquel Simões, Ângela Espinha, Antonella Fanara, Carla Nielfi, Cid dos Santos, Claudia Ferreira, Daniella Police-Michel, Edith Cognigni, Fernanda Ferreira, Filomena Martins, Francesca Vitrone, Maria Cristina Simeone, Maria Helena Araújo e Sá, Margarida Carrington, Maria Carmela Varchetta, Mariana Frontini, Sandra Garbarino, Sonia di Vito

Design

Ana Carla Amaro, Marta Santos

Edição

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – abril 2015

ISBN

978-972-789-447-5

Catalogação recomendada

Histórias em intercompreensão [Recurso eletrónico]: a voz dos autores / autora e coord. Maria Helena Araújo e Sá. – Aveiro: UA Editora, 2015. – 185 p. : il. color.

ISBN 978-972-789-447-5

Intercompreensão // Currículos integrados // Plurilinguismo

CDU 37.02

Copyright: MIRIADI, 2015

Projeto: MIRIADI LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW

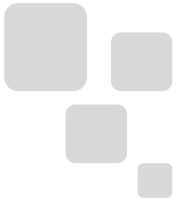
www.miriadi.net

Le contenu de cette publication relève de la seule responsabilité des auteurs et ne peut aucunement être considéré comme reflétant le point de vue de l'Union européenne.



Índice

5	<u>Introduction</u>
11	<u>Introdução</u>
17	Práticas de integração curricular da IC à distância - Ensino Secundário
18	<u>"Poliglotta? No, plurilingue! ". Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione/ Liceo linguistico di Stato "Giovanni Falcone" di Bergamo, Italia</u>
39	<u>Integração curricular da Intercompreensão numa turma de Espanhol Língua Estrangeira / Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro, Portugal</u>
63	<u>Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – integração curricular numa turma do percurso profissional/ Escola Secundária Martinho Árias, Soure, Portugal</u>
97	Práticas de integração curricular da IC à distância - Ensino Universitário
98	<u>"L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile"/ Università di Macerata, Italia</u>
127	<u>Chemins et perspectives de l'insertion curriculaire de l'IC dans la formation de formateurs et au-delà / Université de Lyon 2, France</u>
150	<u>Extension de l'intercompréhension à l'Université de Maurice / Université de Maurice, République de Maurice</u>
180	<u>Témoignages</u>
185	<u>Apêndice 1 – Parceiros do lote 7 que participaram neste relatório</u>



Introduction

Maria Helena Araújo e Sá

Ce rapport a été préparé par le lot 7 (*Insertion Curriculaire de l'Intercompréhension*) du projet MIRIADI.

Il s'agit d'un lot dont l'objectif est de développer des processus d'intégration curriculaire de l'Intercompréhension (IC) à distance dans des groupes plurilingues, à partir de travaux expérimentaux menés sur le terrain et réalisés dans une logique de recherche-action, pour comprendre les "conditions de faisabilité" de cette approche didactique dans les programmes d'apprentissage et de formation. Il est question, en particulier, d'identifier empiriquement des perméabilités et des résistances des contextes (abordés à partir d'une approche holistique) et des acteurs éducatifs confrontés à l'IC en tant que concept pratique à visée professionnelle.

L'intercompréhension a, au cours des dernières décennies, réalisé un parcours marquant dans l'enseignement des Langues (principalement Étrangères) en Europe et en dehors, en particulier dans le contexte des approches plurielles, occupant une place de grande visibilité dans les discours et dans les pratiques de recherche et de formation de cette discipline et lui apportant une nette tonalité idéologique qui contribue pour la définition de sa voix politique (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009¹). Cependant, la circulation du concept sur les terrains de l'éducation en langues (tels que les écoles, les collèges, les universités et autres institutions) est très faible, limitée à quelques expériences ponctuelles, sous l'impulsion (et même la conduite), dans la plupart cas, des chercheurs, le but principal étant la production du savoir

¹ Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues*, 153, 11-24. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1.htm>

didactique (Degache & Tavares, 2011²). Ainsi, on en sait peu sur ce que peut effectivement être la contribution de l'IC pour le projet éducatif des établissements d'enseignement, et encore moins sur la manière dont elle peut être intégrée dans les pratiques curriculaires continues et systématiques en langues, sachant que ces mêmes pratiques sont réglementées par plusieurs instances, internes et externes, objectives et subjectives, qui agissent à différents niveaux (macro, méso, micro) et qui ne peuvent manquer d'être prises en considération.

Le lot 7 de Miriadi propose d'aborder ces questions, liées à l'intégration curriculaire de l'IC, à partir d'une autre logique épistémologique : une logique qui ne cherche pas des propositions obtenues à partir des résultats de la recherche et orientées vers le transfert de connaissance, c'est-à-dire qui ne reflète pas une perspective applicationniste du savoir didactique. Dans un autre sens, on comprend le curriculum comme une construction dynamique qui se fait entre des sujets dans leurs activités éducatives quotidiennes et qui se (re)définit et se (re)négocie selon les contextes, lui donnant un caractère contingent, situé, intersubjectif et local. Dans cette perspective socio-constructiviste, l'intégration curriculaire de l'IC se produit dans ces activités, à travers des pratiques situées dans les spécificités et les possibilités offertes par les contextes concrets, en particulier par les sujets qui les construisent.

Cette approche de travail du lot 7 nous semble être la plus cohérente par rapport au positionnement théorique de l'IC en tant que concept didactique du projet MIRIADI. En effet, il est largement connu que l'IC est abordée selon différents points de vue, dépendants des écoles épistémologiques et des origines et ancrages disciplinaires de leurs auteurs (pour une révision, voir Araújo e Sá, 2013³; Olliver, 2013⁴). Dans le parcours spécifique du

² Degache, C. & Tavares, C. (coord.) (2011). *Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. Redinter-Intercompreensão*, nº 2.

³ Araújo e Sá, M. H. (2013). A *Intercompreensão* em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106. Disponible sur <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>.

groupe de recherche / formation / intervention e-Gala (www.e-gala.eu), duquel a émergé MIRIADI, et en particulier de ses réalisations les plus répandues Galanet (www.galanet.eu) et Galapro (www-galapro.eu/sessions), l'IC est abordée dans une perspective socio-constructiviste du savoir et de la relation communicative, c'est-à-dire comme un processus et une pratique interactionnelle qui se produit entre individus, acteurs sociaux qui vivent dans différentes langues et qui s'impliquent collectivement dans un cadre dialogique "où le grand enjeu devient la construction d'un territoire de parole partagé" (Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010: 26⁵). Ce sens interactionnel (et plurilingue et interculturel) est complété par l'utilisation de la communication technologique.

L'encadrement conceptuel et méthodologique du lot 7 étant défini⁶, nous présentons maintenant le plan de travail du lot au cours de ses 36 mois de mise en œuvre.

Le lot a été organisé en trois grandes étapes, qui ont impliqué la participation de toute l'équipe:

⁴ Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1). Disponible sur <http://acedle.org/spip.php?article3683>.

⁵ Araújo e Sá, M. H., Degache, C. & Spita, D. (2010). Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une "Galasaga". In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponible sur <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>.

⁶ La première partie de cette introduction est commune à la Prestation 7.1, vu qu'il s'agit de l'encadrement conceptuel et méthodologique du lot 7 (in ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Rapport*. SI : MIRIADI. ISBN: 978-989-97933-4-7. Disponible sur <http://www.slideshare.net/Miriadi/prestacion-7-1>)

Étape 1. Identification et caractérisation des contextes d'enseignement et de formation linguistique susceptibles de bénéficier d'une intégration curriculaire de l'IC (plurilingue et à distance) (les résultats de cette étape se trouvent dans la Prestation 7.1. du projet, voir note antérieure).

Étape 2. Planification et développement de multiples initiatives de diffusion de l'IC dans ces contextes, adressées à la communauté éducative en général (publics-cibles, enseignants / formateurs, organes de gestion, autres personnels, etc.), afin de se familiariser avec l'IC en tant que concept didactique et pratique d'éducation en langues, de manière à créer les conditions (et ouvertures) pour son intégration curriculaire; une attention particulière est accordée à la formation des agents éducatifs.

Étape 3. Planification, expérimentation et évaluation, dans une logique de recherche-action et de mise en réseau, de propositions d'intégration curriculaire de l'IC; il visait, en particulier, avec ces propositions, identifier non seulement les contributions de l'IC à la qualité des projets éducatifs des contextes d'intégration caractérisés (dans l'étape 1), mais aussi les contraintes, les faiblesses, les obstacles et les résistances, dans une approche critique du concept qui soit sensible aux spécificités des espaces-cible de l'éducation en langues. En ce sens, des données empiriques de nature diverse (productions d'étudiants, témoignages d'étudiants et d'enseignants, réponses à des questionnaires, transcriptions d'extraits de cours, entre autres) ont été recueillies, analysées et discutées, en fonction de leurs caractéristiques contextuelles (définis à l'étape 1).

Ce Rapport est un produit de l'étape 3. Il s'agit d'un document multimédia qui donne accès aux discours et voix des sujets réels qui ont expérimenté les propositions didactiques de l'IC développés au cours de cette dernière étape du lot.

En particulier, ce rapport propose six récits d'études de cas (3 dans un contexte d'enseignement secondaire et 3 autres dans l'enseignement supérieur), menées dans divers pays (Brésil, France, Italie, Portugal et la

République de Maurice), contenant une description détaillée des situations éducatives expérimentées et une analyse des données recueillies, avec la présentation des ressources et des matériaux utilisés et des témoignages de sujets (enseignants et étudiants). Il comprend également des outils de collecte de données et quelques exemples de celles-ci.

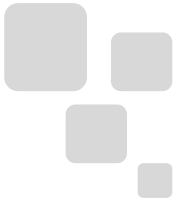
Chaque récit suit la même structure du discours, afin qu'ils puissent être plus facilement comparés, permettant l'obtention de conclusions transversales aux différentes études: introduction; description du contexte d'intervention; description de l'intervention (objectifs, activités, avec accès aux ressources utilisées, et évaluation); résultats obtenus; conclusions et implications

La dernière section, "Témoignages", se présente sous la forme d'un ensemble de vidéos et de podcasts, identifiés conformément à l'institution partenaire du projet qui les a recueilli et organisés selon trois critères:

- les langues des locuteurs (espagnol, français, italien et portugais);
- les contextes de formation où ont eu lieu les expériences de l'IC (enseignement secondaire et universitaire);
- le type d'intervenants dans les expériences d'IC (étudiants ou enseignants).

Dans ce *Rapport*, nous assumons les dynamiques de travail plurilingue de l'équipe Miriadi, dont la rentabilité pour la production de la connaissance didactique a été analysée et démontrée dans le cadre de projets antérieurs (voir Melo-Pfeifer, 2014⁷) et qui a été illustré, dans un autre langage, dans nos cartes-postales (disponibles sur [Facebook](#)). Ainsi, à l'exception de cette Introduction, qui a été traduite du portugais, ce document se trouve rédigé dans les langues de travail des membres de l'équipe qui l'a élaboré.

⁷ Melo-Pfeifer, S. (2014). Le travail d'un réseau de recherche plurilingue à distance en didactique des langues. *Cadernos do Lale, série reflexões* 5. Aveiro: Universidade de Aveiro.





Introdução

Maria Helena Araújo e Sá

Este relatório foi elaborado no âmbito do lote 7 (*Inserção Curricular da Intercompreensão*) do projeto MIRIADI. Trata-se de um lote cujo objetivo é desenvolver processos de integração curricular da Intercompreensão (IC) à distância em grupos plurilingues, a partir de trabalhos experimentais levados a cabo no terreno e realizados numa lógica de investigação-ação, tendo em vista compreender as “condições de exequibilidade” desta abordagem didática nos curricula de aprendizagem de línguas e de formação. Procura-se, em particular, identificar empiricamente permeabilidades e resistências dos contextos e dos atores educativos face à IC como conceito prático com relevância profissional, bem como vantagens e limites do ponto de vista da aprendizagem linguística que possam justificar o seu valor educativo.

A Intercompreensão tem vindo, nas últimas décadas, a percorrer um percurso de destaque em Didática de Línguas (sobretudo Estrangeiras) na Europa e fora dela, em particular no âmbito das atuais abordagens plurais, ocupando um lugar de visibilidade nos discursos e práticas de investigação e formação desta disciplina e contribuindo para a tonalidade da sua voz mais propriamente político-ideológica (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009⁸). Contudo, a presença do conceito nos espaços concretos de educação em línguas (tais como escolas, liceus, universidades e outras instituições) é extremamente débil, limitando-se a algumas experiências pontuais, sob o impulso (e mesmo a condução), na maior parte dos casos, dos investigadores e tendo como finalidade principal

⁸ Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d’une didactique des langues?. *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues*, 153, 11-24. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1.htm>

a produção de conhecimento didático (Degache & Tavares, 2011⁹). Assim, pouco se sabe ainda do que pode ser efetivamente o contributo da IC para o projeto educativo das instituições, e muito menos do modo como o conceito pode ser integrado em práticas curriculares continuadas e sistemáticas de educação em línguas, sabendo-se que estas mesmas práticas são reguladas por múltiplas instâncias, internas e externas, objetivas e subjetivas, que atuam a vários níveis (macro, meso, micro) e que não podem deixar de ser consideradas.

O lote 7 de Miriadi propõe abordar estas questões, relativas à integração curricular da IC, a partir de uma outra lógica epistemológica, uma lógica que não busca propostas desenhadas a partir dos resultados da investigação e orientadas para a transferência do conhecimento, ou seja, que não reflete uma perspectiva aplicacionista do saber didático. Ao invés, o trabalho realizado por este lote entende o currículo como uma construção dinâmica que se (re)define e se (re)negocia em função dos contextos específicos em que ocorre, atribuindo-lhe por conseguinte uma natureza contingente, situada, intersubjetiva e local. Nesta perspectiva sócio-construtivista, em que o currículo é uma co-construção que ocorre entre sujeitos precisos nas suas ações educativas quotidianas, a integração curricular da IC produz-se no âmbito destas ações, ou, dito de outra forma, através de práticas situadas nas especificidades e possibilidades que oferecem os contextos concretos, em particular os sujeitos que deles fazem parte.

Esta perspectiva de trabalho do lote 7 parece-nos ser a mais coerente com o posicionamento teórico relativamente à IC enquanto conceito didático do projeto MIRIADI. Com efeito, está amplamente estudado que a IC tem vindo a ser tratada segundo diferentes pontos de vista, de acordo com as escolas epistemológicas e as proveniências e ancoragens disciplinares dos

⁹ Degache, C. & Tavares, C. (coord.) (2011). Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. *Redinter-Intercompreensão*, nº 2.

seus autores (para uma revisão recente, ver Araújo e Sá, 2013¹⁰; Olliver, 2013¹¹). Retirar o paragrafoNo âmbito do percurso específico de investigação/formação/intervenção do grupo e-Gala (www.e-gala.eu), no seio do qual emergiu MIRIADI, em particular das suas mais disseminadas realizações – as plataformas Galanet (www.galanet.eu) e Galapro (www.galapro.eu/sessions) –, a IC é abordada numa perspetiva socio-construtivista do saber e da relação comunicativa. Dito de outra forma, MIRIADI define a IC como um processo e uma prática interacional que ocorre entre sujeitos, atores sociais que vivem em diferentes línguas e que se implicam coletivamente num quadro dialógico “où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé” (Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010: 26¹²). Esta aceção interacionista (e plurilingue e intercultural) é complementada pelo recurso a meios de comunicação tecnológicos.

Definido o enquadramento conceptual e metodológico do lote⁷¹³, importa agora explicitar como se desenvolveu o trabalho ao longo dos seus 36 meses de execução.

¹⁰ Araújo e Sá, M. H. (2013). A *Intercompreensão* em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>.

¹¹ Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l’Acedle*, 10(1). Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3683>.

¹² Araújo e Sá, M. H., Degache, C. & Spita, D. (2010). Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une “Galasaga”. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>.

¹³ A primeira parte desta Introdução é comum à Prestation 7.1, na medida em que se refere ao enquadramento geral do lote 7 (in ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l’insertion*

O lote organizou-se em 3 grandes etapas, que envolveram toda a equipa:

Etapa 1. Identificação e caracterização de contextos de ensino e formação linguística suscetíveis de poderem beneficiar de uma integração curricular da IC (plurilingue e à distância) (os resultados desta etapa encontram-se na *Prestation 7.1.* do projeto, referida na nota anterior).

Etapa 2. Planificação e desenvolvimento de múltiplas e diversificadas iniciativas de divulgação da IC nesses mesmos contextos, destinadas à comunidade educativa na generalidade (públicos, professores/formadores, órgãos de gestão, funcionários, etc.), tendo em vista a sua familiarização com a IC enquanto conceito didático e prática de educação em línguas, de modo a criar condições (e aberturas) para a sua integração curricular; uma atenção especial foi dada à formação dos agentes educativos.

Etapa 3. Planificação, experimentação e avaliação, numa lógica de investigação-ação e em rede (aproveitando-se as potencialidades das plataformas Galapro e Galanet), de propostas de integração curricular da IC; pretendia-se, em especial, com estas propostas, identificar contributos da IC para a qualidade dos projetos educativos dos contextos de integração caracterizados (na etapa 1), mas também constrangimentos, fragilidades, obstáculos e resistências, numa abordagem crítica do conceito que fosse sensível às propriedades dos espaços-alvo de educação em línguas. Neste sentido, foram recolhidos, analisados e discutidos, em função das suas características contextuais (definidas na etapa 1), dados empíricos de natureza diversa (produções dos alunos, transcrições de excertos de aulas, testemunhos espontâneos de alunos e professores, respostas a questionários, entre outros).

Este *Rapport* é um produto da Etapa 3. Trata-se de um documento multimédia, que pretende dar acesso sistematizado e crítico aos discursos e vozes de sujeitos reais que experienciaram propostas didáticas concretas de IC elaboradas durante esta etapa do lote.

Mais concretamente, este relatório oferece 6 narrativas de estudos de caso (3 em contexto de ensino secundário e outros 3 no ensino superior), realizados em vários países (Brasil, França, Itália Portugal e República da Maurícia), contendo uma descrição detalhada das situações educativas experimentadas e uma análise dos dados recolhidos, com apresentação dos recursos e materiais utilizados e testemunhos dos sujeitos concretos (professores e alunos). Incluem-se igualmente os instrumentos de recolha de dados e alguns exemplos dos mesmos.

Cada narrativa obedece a uma mesma estrutura discursiva, de forma a mais facilmente poderem ser comparáveis, permitindo a extração de conclusões transversais aos vários estudos: introdução; descrição do contexto de intervenção; descrição da intervenção (objetivos, atividades, com acesso aos recursos utilizados, e avaliação); resultados obtidos; conclusões e implicações

A secção final, “Témoignages”, apresenta-se sob a forma de um conjunto de vídeos e podcasts, identificados de acordo com a instituição parceira do projeto que os recolheu e organizados segundo três critérios:

- as línguas dos locutores (espanhol, francês, italiano e português);
- os contextos de formação onde decorreram as experiências de IC (ensino secundário e ensino universitário);
- o tipo de intervenientes nas experiências de IC (alunos ou professores).

Assume-se mais uma vez, neste *Rapport*, as dinâmicas de trabalho plurilingue da equipa Miriadi, cuja rentabilidade para a produção do conhecimento didático foi analisada e evidenciada no âmbito de projetos anteriores (ver Melo-Pfeifer, 2014¹⁴) e se encontra ilustrada, numa outra

¹⁴ Melo-Pfeifer, S. (2014). Le travail d'un réseau de recherche plurilingue à distance en didactique des langues. *Cadernos do Lale, série reflexões* 5. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Introdução

linguagem, nos nossos postais (disponíveis no [Facebook](#)). Assim, com exceção desta introdução, que foi traduzida para francês (ver acima), o documento encontra-se nas línguas de trabalho dos membros da equipa que o redigiram.



Práticas de integração curricular da IC à distância
Ensino Secundário

"Poliglotta? No, plurilingue! ". Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione/Liceo linguistico di Stato "Giovanni Falcone" di Bergamo, Italia

Antonella Fanara, con il contributo di Carla Niefi e Maria Cristina Simeone

Introduzione

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Il nostro progetto di inserimento curricolare dell'intercomprensione si è svolto presso il Liceo linguistico di Stato "[Giovanni Falcone](#)" di Bergamo, una cittadina del Nord Italia.



Nel nostro liceo si studiano sette lingue straniere, di cui due a scelta tra Francese, Spagnolo, Tedesco, Giapponese, Arabo, Cinese.

L'Inglese è obbligatorio per tutti gli studenti.

Gli studenti sono circa 1600 e la scuola ha tre sedi distribuite in quartieri diversi della città. I professori sono 130.

Nella nostra scuola gli studenti sono suddivisi in classi con numero fisso di



allievi e professori dedicati a quella specifica classe. Le lezioni si svolgono solo al mattino dalle 8h00 alle 13h.05 e il pomeriggio si fanno varie attività libere (teatro, corsi di

lingua, fotografia, informatica...). Ogni classe è dotata di connessione internet e nelle varie sedi ci sono laboratori multimediali, molto importanti per l'apprendimento delle lingue straniere.

Da noi il liceo dura cinque anni e gli studenti vanno dall'età di 14 anni a 18 anni.

Nell'ultimo anno del liceo si sostiene l'"Esame di stato" che permette di

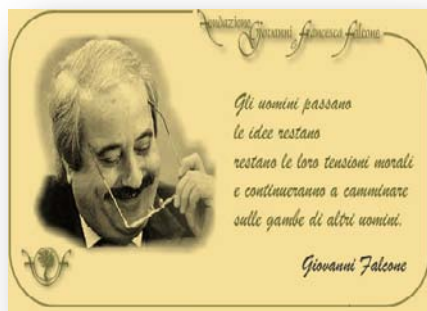
ottenere un diploma di fine studio e di accedere alla vita attiva e/o agli studi superiori di tipo universitario.

Alla fine degli studi liceali gli studenti hanno acquisito una solida formazione di cultura generale sia nel campo

umanistico che nel campo scientifico, e una competenza linguistica corrispondente al livello del QCERL¹⁵ B2 per due lingue, B1 per la terza lingua straniera scelta.

Il liceo è nato nel 1991 e nel 1993 viene intitolato, per volontà degli studenti, al Magistrato siciliano assassinato dalla mafia, Giovanni Falcone appunto.

Fortemente radicato nel territorio provinciale, il liceo collabora con enti culturali e sociali della città di Bergamo nell'elaborazione di progetti e nella programmazione di attività culturali, nonché con l'Università degli Studi di Bergamo.



¹⁵ [Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue](#)

Contexto de intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Gli studenti

Abbiamo progettato l'inserimento curricolare dell'IC¹⁶ su tre classi del terzo anno e quarto anno, con studenti di età compresa fra i 16 e i 17 anni, per un totale di 77 studenti coinvolti.

La scelta è stata dettata dal fatto che queste classi studiavano, oltre all'inglese, due o una lingua romanza, lingue in cui gli studenti avevano acquisito il livello A.2-B1:



La classe 4A (inglese, francese, spagnolo) è composta da 25 studenti.

La classe 3D (inglese, francese, spagnolo) è composta da 22 studenti.

La classe 3F (inglese, spagnolo, tedesco) è composta da 30 studenti.



Tutti gli studenti erano abbastanza motivati allo studio delle lingue straniere e molto incuriositi di imparare a capire il portoghese scritto. In queste classi l'insegnamento

curricolare delle due lingue romanze prevede 4 ore a settimana, di cui una in compresenza con l'esperto madre lingua.

¹⁶ IC: intercomprensione da ora in avanti.

Oltre allo studio della lingua, il curriculum del nostro liceo prevede anche lo studio della cultura dei paesi di cui si studia la lingua, in particolare della produzione letteraria del Medioevo, del Rinascimento, del XVII e XVIII secolo.

Nel nostro liceo gli studenti sono suddivisi in classi con numero fisso di allievi e di solito lavorano in aula a gruppo chiuso.

Gli insegnanti



La scelta di queste classi è stata anche determinata dal team di docenti del progetto [MIRIADI](#)¹⁷ che insegnavano in queste classi, in totale 6 docenti:

- tre docenti organizzatori: Antonella Fanara (docente di francese in 3D), Carla Nielfi (docente di francese in 4A), Maria Cristina Simeone (docente di italiano in 3F).

- tre docenti dei consigli di classe: Graziella Noris docente di italiano e Paola Villa docente

di spagnolo nella classe 3D; Cristina Lovat docente di italiano in 4 A.

Gli insegnanti che hanno realizzato il progetto avevano seguito prima un [corso di formazione sull'intercomprensione](#) di 12 ore in presenza e

20 a distanza, organizzato presso il nostro

liceo proprio in vista dell'inserimento sperimentale dell'IC nel curriculum di alcune classi.

Sia gli studenti che gli insegnanti avevano quindi dimestichezza, a diversi livelli, con le lingue romanze italiana, francese e spagnola, ma anche con la

¹⁷ MIRIADI: Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance, progetto europeo triennale (2012-2015) finanziato da EACEA,

lingua latina che nel nostro liceo si studia nei primi due anni in ragione di due ore a settimana.

Tutti affrontavano la lingua portoghese come neofiti.

Gli spazi e gli strumenti

Ogni aula era dotata di connessione internet e di computer con videoproiettore. Inoltre, durante le varie fasi del progetto si è utilizzato anche il laboratorio linguistico-multimediale di una sede del liceo.

Si è fatto ampiamente uso di computer personali per il lavoro a distanza e si è creato un wiki per le classi “Falconeplurilingue”¹⁸. Il lavoro a distanza della terza fase è stato svolto ricorrendo alla piattaforma GALANET

Descrizione della sperimentazione e del progetto

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Il progetto sperimentale di inserimento curricolare di un modulo IC con lingua bersaglio portoghese si è svolto nell’anno scolastico 2013-2014 tra il mese di dicembre e il mese di aprile, per un numero complessivo di ore 20



in presenza e 15 a distanza sulla piattaforma GALANET.

Esso è stato condotto secondo i principi della ricerca-azione dal team dei docenti con riunioni di programmazione, di monitoraggio e infine di valutazione finale.

Come suggerito dal titolo “Poliglotta? No, plurilingue” l’obiettivo principale del progetto era quello di sensibilizzare gli studenti ad affrontare uno studio integrato di più lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica per renderli consapevoli che il plurilinguismo è una competenza praticabile e

¹⁸ <http://falconeplurilingue.wikispaces.com/>

acquisibile senza dovere necessariamente passare per tutte le tappe di un apprendimento linguistico completo. La sfida e l'esempio concreto di ciò è stato quello di proporre loro di apprendere a capire testi autentici scritti in portoghese, lingua che non avevano mai studiato, e ad interagire nella comunicazione scritta con altri studenti parlanti lingue romanze.

Obiettivi e competenze

Riportiamo qui di seguito gli obiettivi generali del progetto:

1. Potenziare la motivazione all'apprendimento interlinguistico in opposizione alle paure tipiche generate dall'apprendimento tradizionale delle lingue straniere;
 2. Incoraggiare un atteggiamento esplorativo nei confronti delle lingue romanze sconosciute (lingua bersaglio portoghese), e un uso consapevole delle conoscenze già possedute in italiano e latino, nelle due altre lingue romanze studiate;
 3. Favorire la curiosità e l'apertura verso le altre culture;
 4. Sviluppare le abilità ricettive di intercomprensione scritta in portoghese;
 5. Sviluppare la consapevolezza di una "grammatica panromanza": comprensione e conoscenza delle regole di passaggio da una lingua all'altra e delle radici latine comuni;
 6. Favorire l'approccio riflessivo e la metacognizione nell'apprendimento delle lingue;
 7. Potenziare le conoscenze e l'uso consapevole delle nuove tecnologie.
- Per quanto riguarda le competenze specifiche in intercomprensione, riportiamo quelle più praticate e verificate e che verranno poi meglio specificate nelle varie fasi:

- a) Usare in modo consapevole strategie di comprensione scritta globali e specifiche

- b) Utilizzare strategie interpretative a livello lessicale, fonico, morfosintattico applicando le regole dei *sette setacci*¹⁹
- c) Avere delle nozioni di base sulla famiglia delle lingue romanze: grandi linee della loro evoluzione storica, la loro diffusione geografica e sociale, il loro status socio-politico
- d) Interagire attraverso chat e forum con parlanti nativi di lingue romanze non conosciute in un contesto di comunicazione plurale

Attività

Il progetto si è articolato in tre fasi principali:

- Fase 1: Lancio del progetto (2 ore);
- Fase2: Sensibilizzazione all'intercomprensione scritta e orale (12 ore);
- Fase 3: partecipazione sessione GALANET (6 ore in presenza + 10/15 ore in FAD)

Fase 1

Si è trattato di una fase propedeutica al lavoro successivo. Essa si è svolta nel mese di novembre 2103.

Il docente responsabile del progetto di ogni classe ha presentato agli studenti le linee e i contenuti del modulo di sperimentazione stipulando con loro un vero patto educativo e di lavoro. In questa prima fase si è proposta una prima attività di sensibilizzazione sulle competenze interlinguistiche e sulle modalità di apprendimento delle lingue romanze possedute, mediante la [presentazione del progetto](#) e poi la somministrazione di un [questionario e di alcuni esercizi](#). L'obiettivo principale di questa attività era quello di coinvolgere e motivare gli studenti a sperimentare l'approccio IC e iniziare una vera e propria avventura di apprendimento linguistico.



¹⁹ Cfr. *EuromComRom- I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze*, AAVV, Shaker Verlag, Achen 2002

In questa prima parte, gli studenti hanno scoperto di possedere delle abilità di intercomprensione scritta attraverso la comprensione di testi in portoghese, catalano e rumeno, lingue completamente nuove per loro. Avvalendosi delle loro conoscenze in italiano, spagnolo e francese oltre che del confronto fra le lingue dei testi proposti, non solo hanno capito i tre testi anche in dettaglio ma sono riusciti a definire di quale lingue si trattava.

Sempre in questa fase, gli studenti hanno tracciato il proprio profilo linguistico ed hanno riflettuto sul principio dell'approccio intercomprensivo e sulle loro potenzialità di plurilinguismo.

Per le classi è stato creato anche un wiki²⁰ dedicato al progetto per meglio seguire da casa il lavoro a distanza, individuale e di gruppo.



Fase 2

Questo momento del progetto si è svolto tra dicembre 2013 e metà febbraio 2014.

Gli insegnanti di francese e spagnolo nelle classi 3D e 4A, l'insegnante di italiano nella classe 3F, si sono occupate della



²⁰ Cfr. Nota 4.

formazione interlinguistica e dello sviluppo dell'intercomprensione scritta usando diversi strumenti:



- gli strumenti di [Eurom5](#)²¹ per le abilità di lettura su articoli di stampa autentici;
- i *learning object* di alcuni siti per il potenziamento di abilità base sia orali che scritte in portoghese e nelle altre lingue di lavoro ([Itinerari romanzi](#))²²,

[Europemsemble](#)²³)

- attività strutturate di riflessione interlinguistica e metacognitiva al sito [Atelier des Langues](#).

Tutte le attività sono state adattate agli obiettivi di ogni singola fase e le docenti hanno prodotto materiale didattico ad hoc durante lo svolgimento delle attività (cfr. materiali allegati). Le insegnanti hanno condotto insieme e separatamente 4 ore di lezione IC in presenza sottoponendo agli studenti quattro articoli di stampa in portoghese, secondo un ordine crescente di complessità, da capire seguendo le strategie proposte nel metodo *Eurom5*. L'italiano, lo spagnolo e il francese hanno svolto il ruolo di "lingue ponte".

Il modulo IC in questa fase ha avuto una cadenza di una o due ore alla settimana in base all'orario e alle esigenze del team di docenti di ogni singola classe.

Per quanto riguarda i testi proposti in *Eurom5*, si sono fatte esercitazioni sui testi A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 della lingua portoghese. Per ognuno di questi testi gli studenti hanno lavorato individualmente per la comprensione scritta e poi a gruppo intero per la restituzione orale e per la riflessione sulle strategie di intercomprensione utilizzate, basandosi sugli

²¹ AAVV, *Eurom 5*, Hoepli editore. In particolare si è ricorsi anche alla presentazione video del metodo presente in <http://www.eurom5.com/2011>, oltre che ai testi scritti.

²² Sezioni del sito Unione Latina, <http://unilat.org/DPEL>: *Itinerari romanzi, Limbo* (giochi interattivi con la lingua portoghese)

²³ <http://www.europemsemble.eu/> sito per l'apprendimento interattivo delle lingue europee per approfondire una lingua bersaglio in un contesto strutturato sia per l'orale che per lo scritto.

[esercizi e i facilitatori proposti nel metodo](#) e su [questionari](#) preparati dai docenti. Parte dei testi è stata letta a casa come lavoro individuale.

Dopo queste prime attività centrate sullo sviluppo dell'IC scritta a partire da articoli di stampa, il team dei docenti ha proposto un lavoro sui siti recensiti per il progetto, in particolare il sito *Unione latina* dove ha fatto praticare esercizi interattivi di intercomprensione nella sezione "Itinerari romanzi", un programma di apprendimento linguistico che favorisce la pratica dell'intercomprensione fra lingue romanze. I moduli fatti praticare sono stati: *La vera e simpatica storia della pizza Margherita*, *il tesoro dell'Isola*



della Salvezza, *Il lungo viaggio di Tomi*.

Come guida e controllo delle attività svolte dagli studenti in classe ma soprattutto a distanza e in autonomia, le insegnanti

hanno elaborato un [questionario](#) guida di "exploitation" e di riflessione sulle capacità e sulle strategie messe in atto con l'approccio intercomprensivo.



Nella classe 3D e 4A, le insegnanti hanno proposto anche attività interattive di potenziamento linguistico in portoghese nella sezione *Limbo* e poi sul sito di *Europensemble*, usando la lingua francese come

interfaccia e il portoghese come lingua bersaglio. In *Limbo* gli studenti hanno esplorato e svolto da soli i vari esercizi interattivi in modo libero e secondo i loro interessi, mentre sul sito *Europensemble*, gli studenti hanno



svolto le attività del Livello 1 e del Livello 2.

Le attività sono state presentate e iniziate in classe, ma gran parte degli esercizi sono stati svolti individualmente dagli studenti come compito a casa.

Nelle classi 3D e 4A, si è poi svolto un lavoro di approfondimento sulla conoscenza della storia delle lingue romanze in collaborazione con i docenti di italiano dei due consigli di classe. Infatti la sperimentazione che abbiamo proposto si inseriva nel contesto di studi del curriculum del liceo, dove è previsto nell'ambito della formazione culturale lo studio e la nascita delle lingue romanze. Nella normale programmazione, gli studenti affrontano particolarmente il passaggio dalla lingua latina alla lingua italiana, mentre con questa unità di apprendimento si è allargato il discorso a cinque lingue romanze: italiano, francese, spagnolo, portoghese, rumeno.

Le docenti di italiano da sole e in compresenza con le docenti di francese, hanno proposto un'unità didattica basata sui documenti presenti sul sito *Unione latina*, nella sezione *Odissea delle lingue*, e sul sito *Ateliers des langues* nella sezione *Comment les langues évoluent*.

Inoltre, esse hanno elaborato [documenti specifici per l'approfondimento in italiano dell'evoluzione del latino](#) che ha dato luogo alla nascita delle lingue romanze.



Per avere un'idea precisa degli obiettivi, dei contenuti, delle attività proposte in tutta questa seconda fase del progetto, rim

deve esplorare il ["Modulo Fase 2"](#) (lezioni 4, 5 e 6), in cui in modo dettagliato si declinano le modalità di lavoro seguite.



Il modulo di questa fase si è concluso con due verifiche, [una formativa relativa alla storia delle lingue romanze](#) e una [finale di valutazione sommativa](#) sulle competenze IC acquisite dagli studenti nella comprensione scritta del portoghese.

Fase 3

A metà febbraio 2014 è iniziata la terza e ultima fase del progetto, durata fino al 9 aprile 2014.

La terza fase è stata dedicata alle attività interattive in collegamento con la piattaforma [GALANET](#).



Lo scenario caratteristico di questo dispositivo è stato modificato dalle insegnanti in modo da meglio essere funzionale al progetto di inserimento scolastico IC. In particolare si sono modificati alcuni parametri base dello scenario:

- le tappe di lavoro sono state tre anziché quattro:
 1. *Rompere il ghiaccio*
 2. *Spremi meningi*
 3. *Dossier di stampa*
- le squadre di studenti erano dapprima quelle originali, cioè divise per lingua nativa, ma poi dopo la prima e la seconda tappa, durante la terza tappa della raccolta dei documenti e della redazione degli articoli di stampa, le squadre erano plurilingui guidate da docenti animatori ridistribuiti sulle squadre di nuova formazione.

Abbiamo scelto di apportare queste modifiche allo scenario didattico di GALANET, per altro ben consolidato, perché non avevamo molto tempo a disposizione durante le ore curricolari e quindi avevamo la necessità di ridurre i tempi alle tappe essenziali, visto anche che gli studenti coinvolti (francesi, portoghesi, italiani e catalani) erano squadre già formate e preparate per il progetto di inserimento nel curriculum scolastico dell'IC ed

avevano come animatori locali molti docenti legati al LOT 7 della rete MIRIADI.

Inoltre, al fine di far praticare il più possibile l'intercomprensione, abbiamo voluto che le squadre di studenti che di solito si formano dopo la scelta del tema, fossero miste cioè formate da studenti appartenenti a scuole diverse e parlanti lingue romanze diverse, ma che dovevano collaborare fra loro per realizzare prodotti in comune... Ciò ha incrementato l'uso di lingue diverse all'interno di uno stesso gruppo.

Nella nostra Sessione GALANET, "Poliglotta? No, plurilingue", la lingua più usata negli scambi è stata il portoghese, seguita dall'italiano e dal catalano...



A questa fase hanno attivamente partecipato le classi 3F e 4A, mentre gli alunni della 3D hanno partecipato soltanto alle prime due tappe previste in piattaforma.

Le squadre presenti in piattaforma erano le seguenti:

3 squadre portoghesi: "Agrupamento de Escolas" di Santa Maria da Feira (Os fogacinhas), de la "Escola de Soure" ("Soure" e "Soure Espanol")

3 squadre italiane del liceo Falcone: Falcone- Gli intercomprensivi (4A), Falcone-Furetti (3D), Falcone- Arlecchino (3F)

2 squadre francesi: del Lycée "B. Franklin" di Auray (Bretagne) e del Lycée Boisfleury di Corenc (Isère)

1 squadra spagnola/catalana: "Bellvitge" di Hospitalet (Barcellona)

Il coordinatore della sessione GALANET è stata la prof.ssa Carla Nielfi, mentre le proff. Antonella Fanara e Maria Cristina Simeone sono state le coordinatrici locali delle squadre italiane. Le stesse insegnanti, responsabili del progetto nelle singole classi, hanno dapprima presentato la piattaforma

GALANET (spazi, attività, risorse, funzionalità) e poi illustrato il lavoro da fare. Agli studenti è stato fornito comunque un [documento essenziale](#) con tutto quello che bisognava sapere sulla piattaforma.

Il lavoro di questa fase del progetto prevedeva soprattutto una pratica a distanza dell'IC, per cui gli incontri in presenza sono stati solo 3, di due ore ciascuno:

- **incontro 1:** [presentazione della piattaforma GALANET e delle sue funzionalità](#), guida sulla tappa 1 delle attività "Romper il ghiaccio". Gli studenti hanno elaborato il loro profilo, inviato primi messaggi alle squadre, poi eseguito lavori a distanza (lettura degli altri profili, esercizi di IC sulla piattaforma, ecc...)



- **incontro 2:** presentazione della tappa 2 "Spremi meningi e scelta del tema". Gli studenti hanno cominciato a partecipare ai forum di questa tappa, lanciando temi per il dossier. Il lavoro cominciato in classe è poi proseguito a distanza con la rilettura dei profili degli studenti stranieri che avevano inviato contributi al forum del tema da loro scelto, con l'invio di messaggi e con la ricerca di idee e documenti per il proprio tema, fino alla votazione finale della scelta di un tema unico: " Sì, viaggiare!!", il tema più votato.

-**incontro 3:** presentazione del prodotto finale il "Dossier de presse". Guidati dall'insegnante gli studenti hanno preso familiarità con le funzionalità della "Sala redazione" della piattaforma e le modalità di pubblicazione del dossier, hanno cominciato la redazione delle loro parti di lavoro usando a scelta la loro lingua o una lingua di studio (lingua italiana, francese, spagnola o portoghese), per cui i gli articoli pubblicati poi nel dossier sono il frutto di un'interproduzione plurilingue. Il lavoro cominciato in classe è poi proseguito a distanza con appuntamenti chat fissati dall'insegnante responsabile della sessione GALANET. Ma i gruppi,

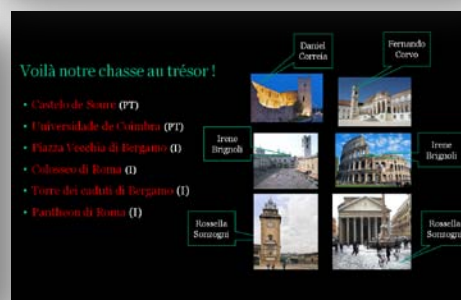
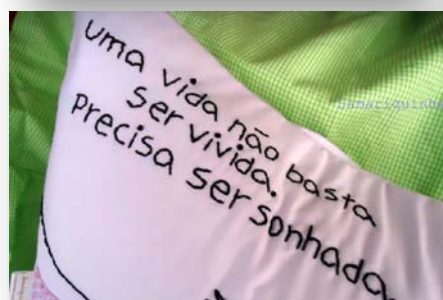
coordinati dai loro animatori locali, o in piena autonomia hanno anche effettuato chat di squadra singola.

Durante le attività FAD (cioè a casa) le tre docenti hanno guidato gli studenti sia nei lavori di squadra delle varie tappe di GALANET sia proponendo attività di riflessione linguistica in ottica plurilingue, utilizzando le risorse della piattaforma o i messaggi dei forum e delle chat.

Questa fase del progetto si è conclusa con la pubblicazione del “Dossier di stampa”:

[Si viaggiare!](#) della sessione *Poliglotta? No, plurilingue!*

Ecco alcuni dei lavori prodotti dai nostri studenti, cliccateci sopra!



Valutazione

Tutta l'esperienza è stata condotta secondo le modalità di ricerca-azione per team di progetto e secondo la metodologia di tipo progettuale nella didattica con le classi. La valutazione ha quindi coperto e si è inserita in tutte le fasi di lavoro.

Oltre che ad aver programmato a monte le varie fasi e elaborato contenuti ed attività, le insegnanti responsabili del progetto si sono costantemente

confrontate durante il suo svolgimento sia in presenza a scuola che a distanza (mail, incontri Skype). Trattandosi di un progetto sperimentale, la strategia seguita è stata quella dei correttivi in progress: una volta che un'insegnante sperimentava documenti e attività con la sua classe comunicava alle altre i risultati ottenuti e proponeva di riflettere/migliorare quei punti che aveva sperimentato essere poco efficaci o difficoltosi. Le altre insegnanti, allora, proponevano dei correttivi e li sperimentavano nelle loro classi. Così, ad esempio, si è arrivati ad elaborare griglie di comprensione scritta più snelle, test più calibrati, esercizi diversi da quelli programmati.

L'ottica è stata quindi centrata sul miglioramento continuo del progetto, mediante feed-back immediati tra colleghi, e sulla creazione di documenti condivisi elaborati e rielaborati insieme.

Con le classi si è effettuato un monitoraggio costante della risposta degli studenti alle attività proposte, della loro partecipazione e motivazione, mediante strumenti diversi:

- negoziazione del progetto
- questionario iniziale e finale di gradimento
- valutazione formativa e finale

Tutte le attività proposte hanno previsto lavori individuali costantemente controllati da svolgere sia in classe sia a casa. Durante le attività in presenza, si sono sempre previsti momenti di discussione in gruppo dopo le varie attività. Così ad esempio, gli studenti della classe 3D hanno deciso di non effettuare tutte le tappe previste nella terza fase (GALANET) in quanto avevano riscontrato diverse difficoltà nel conciliare il lavoro a distanza del progetto con il normale lavoro scolastico.

I momenti forti della valutazione sono stati:

- l'osservazione dei comportamenti in classe
- la verifica formativa sul lavoro a casa

- la qualità dei documenti prodotti e dei contenuti presentati in classe
- la verifica sulla conoscenza della storia delle lingue romanze
- il monitoraggio della partecipazione su GALANET e l'uso del francese, dello spagnolo e del portoghese
- l'abilità nell'uso delle nuove tecnologie e nell'effettuare ricerche in internet
- la qualità del prodotto finale del Dossier di stampa
- la verifica finale sulle competenze acquisite in intercomprensione scritta per il portoghese, lingua bersaglio
- il questionario finale sull'esperienza

Alla fine del percorso, per quegli studenti che avevano partecipato a tutte le fasi del progetto riportando un punteggio complessivo superiore al 50% si è rilasciato un attestato di competenza nelle abilità di ricezione scritta in portoghese.

Risultati

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

In questa prima esperienza di inserimento curricolare della didattica intercomprensiva, l'obiettivo principale è stato quello di incoraggiare gli studenti nello studio linguistico e nell'aprirsi ad altre maniere di apprendere lingue e culture.

Come si evince dagli obiettivi elencati nella scheda di progetto, oltre alla motivazione e alla metacognizione, si è curata anche la conoscenza degli elementi essenziali della grammatica panromanza al fine di valorizzare la competenza plurilingue spontanea degli studenti, senza appesantimenti eccessivi.

Alla fine del progetto, volendo fare un bilancio complessivo dei risultati, possiamo essere contenti del fatto che tutti gli studenti hanno scoperto e praticato l'IC, hanno compiuto esercizi di intercomprensione con diversi strumenti e modalità, hanno riflettuto sul loro modo di imparare le lingue straniere e hanno scoperto di avere più competenze di quelle che ritenevano.

Gli studenti della classe 3D hanno avuto risultati diversificati: più della metà ha partecipato con attenzione e responsabilità, effettuando tutti i lavori richiesti fino alla seconda fase del progetto. Poi però, la classe non ha continuato il progetto interrompendolo all'inizio della fase 3. Nella verifica finale sulla competenza di intercomprensione scritta in portoghese, sette alunni su diciotto (effettivi) hanno ottenuto un livello di competenza pari al B1 del QCERL, tre a livello A2 (parzialmente completa la comprensione), gli altri hanno compreso il testo in modo frammentario.

La classe 4A ha completato tutte le fasi previste, mostrando non solo interesse ma senso di responsabilità nel portare a termine, almeno per la maggioranza degli studenti, tutti i lavori richiesti. Nella verifica finale sulla competenza di intercomprensione scritta in portoghese diciotto alunni su venti (effettivi) hanno acquisito un livello di competenza pari ad un B1.

La classe 3F ha partecipato alla prima fase e poi alla terza fase del progetto. Non ha effettuato prove di verifica sulle competenze raggiunte.

La verifica finale di intercomprensione scritta sul portoghese è stata scelta di livello B1.1 perché per gli studenti italiani, che conoscevano lo spagnolo a livello A2-B1, scegliere uno testo di livello più basso sarebbe stato poco significativo.

Questi, in sintesi, i risultati che si spiegano in base al contesto e alla situazione delle singole classi, quanto a pre-requisiti, motivazione e senso di responsabilità. Gli studenti della classe 4A sono stati quelli che hanno fatto

meglio degli altri, molto probabilmente perché più maturi e con un livello linguistico superiore e consolidato.

Conclusioni

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | Conclusões

Dall'esame dei questionari di valutazione somministrati agli studenti si evince che in generale la motivazione degli studenti è stata molto alta fino alla fase 2, mentre essa è andata via via scemando durante il lavoro a distanza sulla piattaforma GALANET a cui hanno partecipato a tutte le fasi gruppi ridotti di studenti delle classi 4A e 3F.

In generale gli studenti hanno valutato positivamente l'organizzazione del progetto: le informazioni e gli strumenti forniti sono stati adeguati, la scansione delle attività è stata buona malgrado non ci fosse una calendarizzazione settimanale fissa (le ore dedicate al progetto variavano in funzione della disponibilità delle ore dei docenti di italiano, spagnolo e francese). Le attività proposte sono state per tutti interessanti, ma alcuni hanno avuto difficoltà nello svolgere il lavoro a distanza o a casa ; il ricorso alle nuove tecnologie è stato molto gradito, mentre il lavoro di approfondimento sull'evoluzione delle lingue romanze ad una classe non è sembrato interessante o utile.

Il punto dolente riscontrato da quasi tutti gli studenti è stato, generalmente, quello dell'alternanza lavoro a scuola e lavoro a casa: la maggior parte di loro non riusciva a conciliare compiti scolastici e compiti del progetto, percepiti come un di più e quindi come "pesanti".

Un folto gruppo di studenti comunque non ha avuto alcuna difficoltà nello svolgere tutto il lavoro assegnato. Essi si sono lamentati però per il poco tempo a disposizione avuto in classe per "entrare" nelle attività proposte, avrebbero gradito essere più guidati, fare più lavori di gruppo o in tandem e meno lavori individuali.

L'attività più apprezzata è stata quella con *Eurom 5* e con i siti proposti.

Tra i vari suggerimenti, citiamo i seguenti:

- rendere il lavoro IC più curricolare, quindi da svolgere durante tutto l'arco dell'anno scolastico;
- guidare di più nella fase iniziale, quindi svolgere le prime attività in classe dedicandovi più tempo (1h è troppo poco) per favorire la collaborazione tra gli studenti, aiutare chi si trova in difficoltà;
- calibrare meglio le attività sugli interessi e le gli atteggiamenti degli studenti, fornendo più opzioni di lavoro;
- organizzare meglio il lavoro a casa e a scuola, forse facendo svolgere il progetto IC quasi tutto in orario curricolare

L'équipe di progetto ha rilevato le stesse necessità, riscontrando come gli studenti della fascia liceale abbiano ancora bisogno di essere molto guidati e supportati, essi non sono infatti abituati a lavorare in modo autonomo e a mantenere un impegno costante che non abbia dei riscontri concreti in termini di valutazione scolastica curricolare.

Secondo l'équipe, il lavoro a distanza su GALANET non ha avuto i risultati di partecipazione sperati a causa soprattutto di disguidi interni di organizzazione delle altre squadre europee che vi hanno partecipato.

Nella nostra esperienza di inserimento curricolare dell'IC a distanza è venuta a mancare una vera programmazione condivisa del progetto con gli altri animatori della piattaforma, i quali non avevano del tutto chiaro come coordinare il lavoro individuale e di classe dei loro studenti. Per lavorare a distanza con degli adolescenti in contesto scolastico, è indispensabile infatti prestare molta attenzione alla preparazione e alla progettazione a monte fra gli insegnanti animatori, nonché fornire una informazione precisa agli studenti sugli obiettivi, i contenuti e le modalità del lavoro a distanza.

Occorrerà quindi ripensare il modulo IC puntando di più sul potenziamento delle attività curricolari IC (un modulo annuale di 30 ore) e sull'attivazione dell'IC a distanza con altre modalità. Pensiamo ad esempio alla possibilità di far lavorare i ragazzi su una piattaforma che favorisca il lavoro collaborativo delle squadre anche mediante wiki, blog, video chat.

La piattaforma dovrebbe, inoltre, sostenere maggiormente gli studenti nella loro navigazione all'interno delle diverse funzionalità e strumenti che essa offre, permettendo di attivare funzioni di "aiuto" e help desk.



Integração curricular da Intercompreensão numa turma de Espanhol Língua Estrangeira/Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro, Portugal

Ana Margarida Borges

[texto adaptado por Ana Margarida Borges, Ana Isabel Andrade e Margarida Carrington, a partir do seguinte original: [Borges, A. M. \(2014\). Integração curricular da Intercompreensão numa turma de Espanhol Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal](#)]

Introdução

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Este relato descreve uma experiência de integração curricular de intercompreensão (IC) desenvolvida numa turma de espanhol com 15 alunos no Ensino Secundário Português (10º ano de escolaridade), no ano letivo 2013/2014.

A experiência em causa decorreu do trabalho de uma [sessão Galanet](#) e procurou verificar de que forma essa experiência e contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa plurilingue e intercultural dos alunos, bem como da sua competência de aprendizagem. O trabalho enquadrou-se nas finalidades do projeto [Miriadi](#)²⁴, pretendendo concretizar a *integração curricular da IC* em formações à distância em grupos plurilingues, “a partir de trabalhos experimentais levados a cabo no terreno e realizados numa lógica de investigação-ação, tendo em vista compreender as «conditions de faisabilité» desta abordagem didática nos curricula de aprendizagem e de formação” (Araújo e Sá, 2014, p. 9)²⁵.

²⁴ Esta experiência enquadrou-se nos seguintes lotes de trabalho de Miriadi: lote 4 (Referenciais), lote 5 (Cenários) e lote 7 (Inserção curricular).

²⁵ [Araújo e Sá, M. H. \(Coord.\) \(2014\). Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercompréhension – Rapport. Prestation 7.1. \(s. l.\). Copyright: Miriadi.](#)

Os dados recolhidos, ao longo da intervenção didática, foram analisados a partir de uma versão do trabalho do *Referencial aprendente*, elaborado no projeto Miriadi (ver nota de rodapé 2), bem como a partir dos descritores do [CARAP](#) (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*). Em termos gerais, os resultados desta análise evidenciam que a integração curricular da IC no ensino de uma língua estrangeira da mesma família da dos aprendentes, neste caso espanhol e português, coloca os sujeitos em situações de comunicação plural, envolvendo-os nas suas dimensões afetiva e cognitiva, originando aprendizagens significativas, tanto no que concerne a aspetos linguísticos comuns às diversas línguas românicas como a particularidades da língua espanhola em estudo, constituindo uma alavanca de motivação para a aprendizagem de línguas. Em síntese, tratou-se de identificar, no relato da experiência aqui descrita, os saberes adquiridos pelos alunos e a importância que atribuíram à sua participação nesta experiência, no sentido da identificação das potencialidades didáticas do conceito de IC em plataformas de comunicação plurilingue à distância.

Descrição do contexto de intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

A experiência de integração curricular de IC descrita neste documento surgiu no âmbito da elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada de uma professora em formação, realizando um mestrado em ensino na Universidade de Aveiro entre 2012 e 2014, para a obtenção do qual era necessário realizar uma experiência pedagógico-didática inovadora de ensino/aprendizagem de línguas numa escola de ensino básico e/ou secundário da região com protocolo com a instituição de ensino superior para formação de professores (ver nota de rodapé 1). A experiência desenvolveu-se, conforme referido atrás, numa turma de espanhol, da área de Humanidades (“Curso Geral de Línguas e

Literaturas”²⁶), da [Escola Secundária Homem Cristo](#), escola do centro da cidade de Aveiro, pertencente ao Agrupamento de escolas de Aveiro. A turma era composta por 15 alunos provenientes de duas turmas diferentes, 14 de uma turma e 1 de outra, com uma idade média de 15 anos. Teve como principal propósito conceber, implementar e avaliar experiências de integração curricular da IC com recurso a tecnologias de comunicação à distância e desenvolvidas de modo colaborativo, envolvendo grupos com idades e interesses próximos de diferentes países e línguas. A análise dos resultados da experiência destina-se a identificar possibilidades de integração e de operacionalização do trabalho em torno da IC - conceito fundamental numa didática do plurilinguismo - em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Estando na área de Humanidades, os alunos têm uma carga semanal de 4,5 horas de ensino do espanhol. Sendo alunos de 10º ano, principiantes do estudo da língua espanhola, estes encontram-se no nível A1, segundo o [Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas](#) (2001). Realizadas várias provas de avaliação ao longo do ano letivo, a turma revelou, na sua generalidade, muito bom aproveitamento.

A grande maioria dos alunos desta turma situa-se em ambientes familiares da classe média, sendo que 40% dos pais têm um curso superior. A quase totalidade dos alunos afirma ter bom ambiente familiar e bons amigos. Grande parte dos alunos (90%) indica a casa como o local preferido para estudar em desfavor da escola, declarando a sua prática de estudo diário. São apontadas pelos alunos como disciplinas mais difíceis, por ordem decrescente de grau de dificuldade, o inglês, a história e o português, apesar de os alunos também declararem gostar de inglês e espanhol. Uma boa parte dos alunos descreve como aulas mais motivantes aquelas em que são utilizados frequentemente os meios audiovisuais (40%) e em que os alunos trabalham em grupo (40%). Todos ambicionam ingressar no ensino superior, mas apenas alguns têm bem definida a profissão almejada para o futuro.

²⁶ O programa desta turma é o seguinte: Sonsoles, F. (2001). *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Em síntese, realçamos neste relato o fato de a turma ter afirmado possuir hábitos de estudo diário, gostar da disciplina de espanhol e revelar uma especial apetência pelo labor com os meios audiovisuais e de comunicação à distância, o que pode ter influenciado positivamente os resultados alcançados pelos alunos nesta experiência de integração curricular da IC com recurso à plataforma Galanet.

Descrição da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

A presente experiência de integração curricular da IC em ensino de espanhol como língua estrangeira teve lugar no decurso de uma sessão Galanet e de acordo com a planificação anual prevista para a disciplina. A calendarização das aulas seguiu de perto a linha cronológica do desenvolvimento de uma sessão Galanet de forma a que se pudessem coordenar as atividades previstas para esta sessão com as atividades em sala de aula, como ilustra a tabela 1:

Desenvolvimento cronológico dos trabalhos (2014)	
Sessão Galanet	Sessões em sala de aula
Fase 1: Quebrar o gelo e escolha do tema (entre 3 de fevereiro e 22 de fevereiro)	1ª sessão (135 minutos): 18 de fevereiro
Fase 2: Tormenta de ideias (entre 23 de fevereiro e 15 de março)	2ª sessão (90 minutos): 6 de março 3ª sessão (135 minutos): 11 de março
Fase 3: Dossier de imprensa (entre 16 de março e 10 de abril)	4ª sessão (90 minutos): 20 de março 5ª sessão (90 minutos): 5 de maio

Tabela 1: Coordenação entre a estrutura da sessão Galanet e as atividades em aula

A experiência pedagógico-didática teve como grandes finalidades educativas desenvolver a abertura e a sensibilidade linguística e cultural e adquirir conhecimentos sobre ela, nomeadamente sobre semelhanças e diferenças entre línguas. A seguir, apresentamos de modo mais pormenorizado os objetivos a atingir, as atividades desenvolvidas e a avaliação efetuada.

Objetivos e competências-alvo

Para uma melhor compreensão da experiência realizada, focamo-nos a seguir nos objetivos dessa mesma experiência, inventariando objetivos didáticos e investigativos que se apresentam separadamente, mas que estão intrinsecamente ligados e são interdependentes.

Foram objetivos investigativos da experiência realizada, os a seguir enumerados:

- caracterizar o perfil linguístico dos alunos;
- analisar a sua implicação em relação ao contacto com falantes de outras línguas e à participação em situações de comunicação plural;
- identificar conhecimentos sobre a diversidade linguística (similitudes e diferenças entre línguas) e aspetos culturais;
- identificar estratégias de compreensão e de produção escrita.

Foram objetivos educativos da experiência de inserção curricular da IC os a seguir enunciados: - desenvolver a abertura e sensibilidade linguística e cultural e adquirir conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural;

- compreender enunciados escritos produzidos em diversas línguas românicas, desenvolvendo estratégias de acesso ao seu significado;
- desenvolver a autonomia, a autoestima e a confiança em si próprio, através do desenvolvimento da competência de compreensão de textos escritos em diversas línguas da mesma família;
- tomar consciência da diversidade cultural e linguística em Espanha, explorando particularidades do léxico espanhol em contraste com outras línguas românicas;
- conhecer vocabulário em diversas línguas românicas.

Atividades

1ª sessão (135 minutos): 18/02/2014

À semelhança de todas as outras sessões em sala de aula, a primeira sessão, do dia 18/02/2014 (135 minutos), enquadrada na fase 1 da sessão Galanet – “Romper el hielo/tormenta de ideas/elección del tema”, foi projetada de forma a cumprir a [planificação anual prevista para a disciplina](#). Assim, o conjunto de atividades desenvolvidas na plataforma Galanet permitiu a revisão e, portanto, a mobilização de conhecimentos prévios adquiridos no decurso das unidades didáticas anteriores “¿Quién eres?” e “¿Quién somos?": identificação pessoal; presente do indicativo dos verbos “ser, tener y llamarse”; países e nacionalidades; família; descrição física e psicológica; verbos “ser, tener y llevar”; género e números dos adjetivos; expressar gostos e preferências; sintaxe do verbo “gustar” e similares; possessivos.

A sessão iniciou-se com a apresentação do projeto “¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!”, em curso na plataforma Galanet, a partir da exploração do significado das palavras “poliglota” e “plurilingüe”. De seguida, os alunos foram conduzidos na descoberta da plataforma para se deterem no “[Comienzo de la fase 1 – Romper el hielo/elección del tema](#)”.

Após a leitura e interpretação dos perfis da equipa espanhola e de uma [equipa italiana](#), prosseguiu-se com o registo do nome da nossa equipa na plataforma e posterior redação coletiva, no quadro, do [respetivo perfil](#).

Terminada a atividade anterior, fez-se o reconhecimento minucioso de alguns perfis apresentados na plataforma e procedeu-se ao registo individual de todos os alunos que, apoiados nos exemplos dos perfis dos restantes galanetianos e mobilizando os conteúdos aprendidos nas unidades anteriores (identificação pessoal, vocabulário de caracterização psicológica, verbo “gustar”, etc.), redigiram o seu próprio [perfil](#) na plataforma.

Considerando que a sessão seguinte (06/03/2014) só viria a acontecer três semanas depois desta, os alunos foram incumbidos de uma tarefa a realizar fora das aulas que os motivaria a navegar na plataforma e a comunicar com

outros estudantes: seleção do galanetiano mais interessante e construção do respetivo perfil para apresentação oral à turma na sessão do dia 06/03/2014.

2ª sessão (90 minutos): [06/03/2014](#)

3ª sessão (135 minutos): [11/03/2014](#)

As sessões dos dias [06/03/2014](#) (90 minutos) e [11/03/2014](#) (135 minutos) surgem integradas, por um lado, nos planos estipulados pela professora titular da turma para avaliação da oralidade dos alunos e, por outro, na unidade didática “¿Qué consumes?”, que previa a lecionação das formas e usos dos pretéritos – “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”.

Após a [apresentação oral](#) por cada aluno do galanetiano mais interessante, seguiu-se um diálogo entre os alunos e a professora com o objetivo de recordar o conteúdo gramatical aprendido nas últimas aulas: “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”. De seguida, os alunos acederam ao fórum do Galanet [“Quel a été votre plus beau voyage ?”](#) para dar seguimento à atividade de leitura e interpretação das [mensagens](#) que apresentam a experiência de uma viagem narrada no passado. Lidas e interpretadas as várias mensagens escritas em espanhol, os alunos foram incumbidos de realizar individualmente as seguintes tarefas: identificar os textos arquivados neste fórum de acordo com o perfil do seu autor (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol); corrigir os erros de língua espanhola presentes nas mensagens disponíveis neste fórum.

A sessão do dia 11/03/2014, com a duração de 135 minutos, constituiu-se como uma continuação das aulas anteriores em que a professora titular lecionou os tempos do passado – formas e usos do “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”; contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido”. Nesta senda, iniciou-se a aula com a realização de alguns exercícios de consolidação do contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido”. Seguiu-se um diálogo entre a professora e os alunos que recordaria o fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”, em que se apresentavam os relatos das experiências no passado. Este diálogo

anteciparia a tarefa final de escrita – redação de um [texto em que os alunos contassem aos demais galanetianos a sua viagem mais bela](#). Tratou-se de uma atividade em que os alunos tiveram a colaboração/supervisão das professoras para levar a cabo o seu relato escrito.

4ª sessão (90 minutos): [20/03/2014](#)

A quarta sessão, realizada no dia [20/03/2014](#) e com a duração de 90 minutos, enquadrou-se na unidade didática 6 do manual intitulada *De paseo por la ciudad*. Estando prevista para esta unidade didática a descrição das cidades espanholas, a revisão das línguas cooficiais de Espanha e a expressão de opinião, aproveitou-se como material didático autêntico os textos e as imagens postadas pelos alunos da equipa de Barcelona no fórum [“Hablamos de nuestra ciudad”](#). Os excertos de textos colocados em catalão serviram de motivo para a revisão das línguas cooficiais de Espanha e como trampolim para a realização de alguns exercícios de intercompreensão centrados na exploração de correspondências lexicais e de algumas particularidades consonânticas do espanhol.

Nesta lógica, a aula iniciou-se com a exploração de um [PowerPoint](#) que reunia diversas imagens e textos relativos à cidade de Barcelona, colocados pelos estudantes da equipa de Barcelona participante nesta sessão Galanet. Partindo do último texto do *PowerPoint*, que continha algumas opiniões expressas a propósito da qualidade de vida em Barcelona, introduziu-se uma exposição partilhada “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?”.

Em primeiro lugar, os alunos realizaram um [exercício](#) que consistia em relacionar os diferentes aspetos (“vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad, comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte”) com a explicação correspondente. Em segundo lugar, abordou-se o conteúdo de expressão de opinião a partir dos atos de fala apresentados no manual dos alunos.

Seguidamente deu-se início à exposição partilhada: os alunos tinham que selecionar os três aspetos mais importantes (dos aspetos mencionados anteriormente: “vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad,

comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte”), e partilhar a sua opinião com os companheiros.

A [atividade](#) subsequente consistiu na leitura de um breve texto escrito em espanhol e em catalão da autoria de um estudante de Barcelona. A partir desta, procedeu-se à revisão das línguas cooficiais de Espanha e à tradução, para espanhol, de um parágrafo em catalão do mesmo texto.

Na sequência da atividade anterior, realizaram-se alguns exercícios de exploração lexical: um com correspondências lexicais entre algumas línguas românicas e outro com o reconhecimento de algumas particularidades do léxico espanhol em contraste com outras línguas românicas. A aula terminou com a audição de uma canção de um dos grupos de música catalães atuais com mais sucesso ([“Els Catarres”](#)).

5ª sessão (90 minutos): [05/05/2014](#)

A [quinta sessão](#), inscrita na unidade 8 “España Divertida”, cuja temática principal era as atividades de tempo livre e de ócio, foi posta em prática a 05/05/2014 e teve a duração de 90 minutos.

Para iniciar, foi entregue a cada aluno o texto correspondente ao [perfil do estudante por cada um selecionado](#) e apresentado oralmente à turma na aula do dia 06/03/2014. Em simultâneo, os alunos receberam a [ficha “¿Cómo se divierten los galanetianos?”](#).

Num primeiro momento, baseando-se no texto recebido, os alunos tiveram que preencher o espaço na [tabela](#), reservado ao seu galanetiano preferido, com as atividades de ócio na língua original do texto e na língua espanhola.

Num segundo momento avançou-se com a correção no quadro, através da qual todos os alunos preencheram toda a [tabela](#) com as atividades de ócio dos restantes galanetianos.

Partindo das questões “¿Y tú? ¿Cómo te diviertes? ¿Qué haces con frecuencia?” como mote de transição à atividade seguinte, avançou-se com a leitura das expressões de frequência presentes no manual e com a redação individual de algumas frases para aplicação, em contexto, das mesmas expressões. A fechar esta sequência de tarefas fez-se a leitura e

correção de alguns dos textos, tendo os restantes sido corrigidos em casa pela professora.

Posteriormente, os alunos visionaram o vídeo [“Buen uso del tiempo de ocio”](#), com a indicação de tomarem notas das vantagens e desvantagens dos entretenimentos virtuais/atividades ao ar livre com o objetivo de debatê-las na atividade seguinte. Nesta sequência, visionado o vídeo, organizou-se o espaço na sala de aula, com a divisão da turma em dois grandes grupos, fez-se a revisão da expressão de opinião e, por fim, deu-se início ao debate.

Segue-se uma tabela que ilustra e sistematiza a breve descrição do conjunto de atividades realizadas ao longo do nosso projeto de intervenção:

Sessões	Atividades	Recursos e Artefactos produzidos pelos alunos
1ª sessão (135 minutos): 18/02/2014	- apresentação do projeto <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i> - descoberta da plataforma Galanet - leitura e interpretação do perfil de uma equipa italiana - redação coletiva do perfil da equipa - reconhecimento minucioso de alguns perfis apresentados na plataforma - redação do perfil individual de cada aluno	Plataforma Galanet Perfil de uma equipa italiana Perfil da equipa “Tugas à Beira-Ria” Perfis individuais da equipa “Tugas à Beira-Ria”
2ª sessão (90 minutos): 06/03/2014	- apresentação oral por cada aluno do galanetiano mais interessante - leitura e interpretação das mensagens escritas no passado no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” - identificação da autoria das mensagens em espanhol (falante nativo de espanhol/aprendente de	Transcrições das apresentações orais do galanetiano mais interessante Mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” Mensagens em espanhol do fórum

	espanhol) - correção dos respetivos erros de língua espanhola	“Quel a été votre plus beau voyage?”
3ª sessão (135 minutos): 11/03/2014	- realização de alguns exercícios de consolidação do contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido” - diálogo entre a professora e os alunos que recordaria o fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”, em que se apresentavam os relatos das experiências no passado - redação de um texto “viagem mais bela”	Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”
4ª sessão (90 minutos): 20/03/2014	- exploração de um PowerPoint relativo à cidade de Barcelona - exposição partilhada “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?” Realização da ficha <i>Poliglota?, No, ¡plurilingüe!</i>: • leitura de um texto em espanhol e em catalão • tradução de um parágrafo em catalão para espanhol • revisão das línguas cooficiais de Espanha • realização de alguns exercícios de exploração lexical • audição de uma música em catalão	PowerPoint De paseo por la ciudad Ficha Poliglota?, No, ¡plurilingüe!
5ª sessão (90 minutos): 05/05/2014	- entrega a cada aluno do texto correspondente ao perfil do estudante por cada um selecionado e apresentado oralmente à turma	Textos com os perfis dos galanetianos selecionados pelos alunos

	na aula do dia 06/03/2014 - preenchimento do espaço na tabela, reservado ao seu galanetiano preferido, com as atividades de ócio na língua original do texto e na língua espanhola - leitura das expressões de frequência presentes no manual - redação individual de algumas frases para aplicação, em contexto, das mesmas expressões - visionamento do vídeo “Buen uso del tiempo de ocio” (https://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY) - debate	Resolução da ficha ¿Cómo se divierten los galanetianos?
--	---	---

Tabela 2: Planificação global das sessões em aula

Avaliação

Os dados foram recolhidos procedendo à observação ocasional de um fenómeno, situação ou comportamento, utilizando como critério “o da sua pertinência” para o relato do presente trabalho (Postic & De Ketele, 2000). Assim, num primeiro momento, não se recorreu a instrumentos previamente estruturados, mas sim a descrições em forma de notas de campo, diários ou narrativas (Rutherford & Lopes, 1993), tendo parecido razoável o recurso às notas de campo registadas logo após o momento da ocorrência (Máximo-Esteves, 2008) assim como ao método do registo em áudio das sessões em aula e transcrição de alguns momentos pertinentes para posterior análise e discussão com os pares.

Posteriormente, procedeu-se à aplicação de um [questionário final](#) aos alunos que teve como principal objetivo identificar as suas conceções a propósito desta experiência de integração curricular da IC na aula de ELE. Trata-se de um questionário com algumas questões de resposta fechada, incluindo outras de resposta aberta para incentivar a explicitação de opinião pessoal e, ainda, algumas questões cujas respostas eram escolhidas

pelos sujeitos participantes a partir de um conjunto de alternativas facultadas.

As questões colocadas foram agrupadas por blocos (Perfil, Intercompreensão, Galanet, Espanhol), como ilustra o respetivo guião:

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Perfil linguístico do aluno	Identificar conceções dos alunos em relação às competências parciais do seu perfil linguístico	1, 2
Intercompreensão	Identificar representações dos alunos a propósito dos conhecimentos que dizem ter adquirido sobre as línguas românicas	3, 4
	Identificar estratégias que, na perspetiva dos alunos, foram levadas a cabo para compreender as diversas línguas românicas	5
	Identificar os conhecimentos linguísticos prévios que, na perspetiva dos alunos, foram mobilizados para a compreensão das diversas línguas românicas	6, 7, 8,
	Caracterizar a consciência de aprendizagem dos alunos relativa a algumas particularidades da língua espanhola em relação às línguas românicas	9
Galanet	Recolher as avaliações dos alunos em relação ao trabalho efetuado na plataforma Galanet	10
	Verificar a autoavaliação dos alunos a propósito da sua participação na sessão Galanet	11
	Conferir e analisar os contactos entre os alunos e os restantes participantes na sessão Galanet	12
	Descrever as representações dos alunos em relação à atenção concedida às tarefas de expressão escrita potenciadas pela participação na sessão Galanet	13
Espanhol	Identificar as perceções dos alunos sobre as suas	14,15

	dificuldades em se exprimirem em espanhol na plataforma Galanet	
	Identificar concepções dos alunos sobre o interesse da prática da intercompreensão para a aprendizagem do espanhol	16

Tabela 3: Guião do questionário final

O trabalho investigação desenvolveu-se seguindo uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa por se considerar ser o tipo de abordagem mais adequado à natureza holística que o objeto de estudo pressupõe. Assim, pensou-se num conjunto diverso e complementar de recolha de dados que minimizasse possíveis enviesamentos e o grau de subjetividade que comporta um processo de investigação, pois reconhecemos que os valores e as perspetivas do investigador em relação aos aspetos em estudo afetam o processo investigativo (Bogdan & Biklen, 1994; Parente, 2004), não existindo “investigação conceptual e metodologicamente neutra” (Pacheco, 2006, p. 22).

Neste prisma, procedeu-se ao cruzamento das interpretações obtidas das notas de campo com os dados provenientes do questionário final aos alunos, de forma a que este confronto possibilitasse aferir ou solidificar determinadas conclusões da observação direta. Cotejando as interpretações com as concepções dos alunos a propósito desta experiência de integração curricular da intercompreensão, pode-se: pôr em evidência os diferentes aspetos do problema em estudo; cruzar e confrontar os dados recolhidos a partir de ângulos distintos (Bisquerra, 1996) e construir uma visão mais holística e complexa do objeto de estudo (Cohen e Manion, 1994) nas suas diversas implicações, assegurando-se, deste modo, a convergência dos resultados e aumentando o nível de fiabilidade das interpretações efetuadas.

Resultados da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

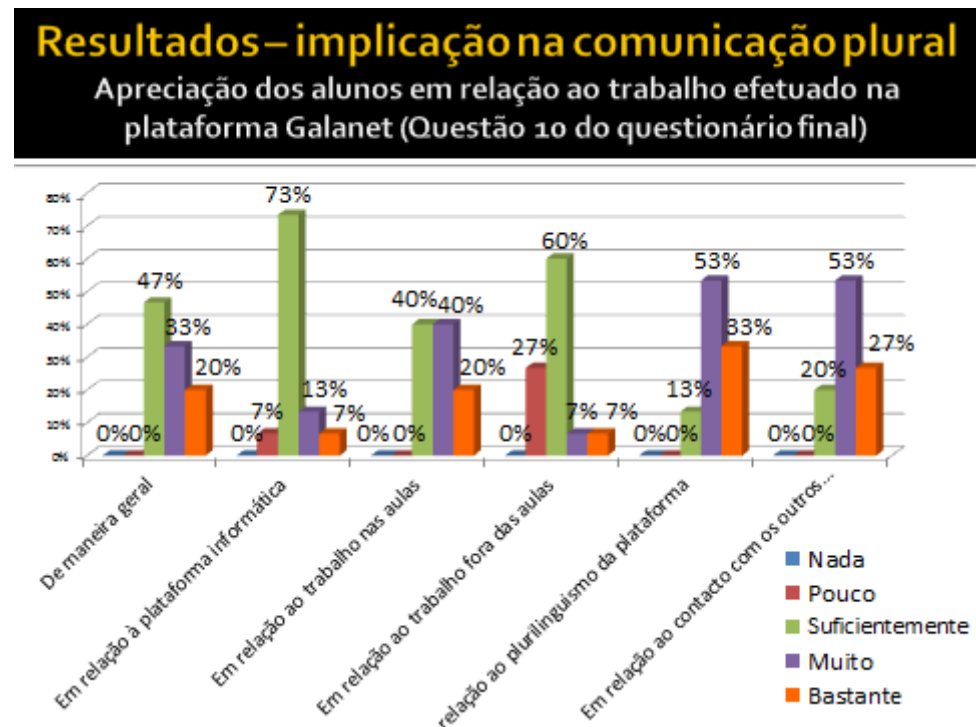
Tendo explicitado o estudo e as opções metodológicas, procederemos, agora, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo das cinco sessões descritas anteriormente. Este apartado organizar-se-á de acordo com as categorias e subcategorias definidas e apresentadas nesta [tabela](#). Ao longo deste ponto cruzaremos o nosso olhar sobre as práticas (nossas e dos discentes) com o olhar dos discentes sobre essas mesmas práticas. Esperamos que este cruzamento de dados de diferentes origens, resultado de um processo de triangulação, nos permita, de algum modo, aferir a validade da nossa leitura.

Tal como foi já referido anteriormente, com esta análise de dados preferimos facultar uma visão global em desfavor do aprofundamento dos vários aspetos apresentados, na medida em que, no âmbito deste relatório, essa perspetiva holística afigura-se mais profícua para o conhecimento didático. Não obstante, esta opção não invalida que os diversos aspetos aqui abordados possam vir a ser retomados, posteriormente, por uma investigação futura.

No que concerne à categoria “Implicação na comunicação plural”, pode-se afirmar que esta atitude se observou no decurso das várias sessões. No entanto, foi sobretudo da 1ª aula (dia 18/02/2014 - correspondente à fase *Romper el hielo* da sessão Galanet) e da realização da atividade “Apresentação oral à turma do galanetiano mais interessante” que recolhemos as principais evidências.

Tendo sido o primeiro contacto com a plataforma Galanet e o início da descoberta dos estudantes com quem iriam comunicar, as [notas de campo escritas pela professora](#) permitem verificar muita euforia e excitação na grande parte dos alunos, sentimentos provocados, sobretudo, pelo visionamento das fotos, pelo plurilinguismo da plataforma e pelas expectativas em relação às aulas seguintes.

Efetivamente, inquiridos a propósito do trabalho desenvolvido na plataforma Galanet (cf. [questão 10 do questionário final](#)), 53% dos alunos afirmou ter apreciado muito o contacto com outros estudantes e 33% dos alunos afirmou ter apreciado bastante o plurilinguismo da plataforma:



Como não poderia deixar de ser, o sentimento de abertura à diversidade de línguas minoritárias manifestou-se, precipuamente, no decorrer da aula do dia 20/03/2014, em parte dedicada à revisão das línguas cooficiais de Espanha. As anteriores experiências de contacto dos alunos com os estudantes de Barcelona vieram a revelar-se especialmente enriquecedoras no que a isto diz respeito, uma vez que foram muitas as manifestações de entusiasmo e de abertura por parte dos alunos durante os momentos da aula reservados à leitura e tradução para espanhol de um breve texto em catalão e à audição de uma música em catalão:

Resultados – implicação na comunicação plural abertura à diversidade de línguas minoritárias

Sessão em aula do dia 20/03/2014

58'36 [ouvem-se sorrisos e vários ruídos de fundo]

P.: Lia está riéndose... ¿qué pasa?

A1.: isto é catalão!

P.: ¿conocéis?

Alunos: mais ou menos...

A1.: é giro, stôra!

01'26'52

[...]

A4.: está à procura de Shakira?

P.: ¿Shakira? ¡No! Vais a escuchar *Els Catarres*.

P.: ¿sabéis quién nos ha sugerido el grupo y la música?

Alunos.: no

P.: en Galanet, la profesora Cristina, de Barcelona, dijo que es uno de los grupos actuales con más éxito en Cataluña.

A6.: [grita]: *Els Catarres*

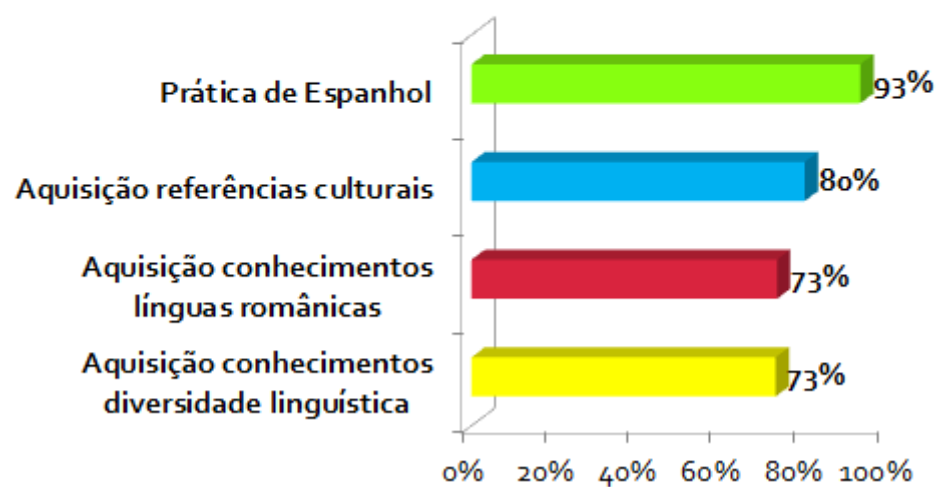
A12.: [entusiasmado, grita]: *Els Catarres*

O conjunto de atividades realizadas no âmbito da intercompreensão ao longo das diversas sessões (leitura e interpretação de alguns perfis estudantis e de equipas; seleção do galanetiano mais interessante e respetiva apresentação oral à turma; leitura e interpretação de algumas mensagens do fórum “Hablamos de nuestra ciudad”; audição de músicas em diversas línguas; identificação da autoria das mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” e correção dos respetivos erros, entre muitas outras) permitiu que os alunos adquirissem uma série de conhecimentos sobre famílias de línguas, concretamente sobre as línguas românicas. Quando cotejadas algumas descrições (notas de campo e diários das aulas) com as respostas dos alunos ao [questionário final](#) (cf. questões 3, 4 e 16 do questionário final), verificamos que há uma consonância entre a consciência das aprendizagens por parte dos alunos e aquilo que observámos nas diversas sessões em aula, uma vez que as nossas sessões em aula indicam-nos que os alunos realizaram aprendizagens significativas, precipuamente no que concerne à língua espanhola.

O gráfico que se segue ilustra as perceções dos alunos em relação aos ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final). Efetivamente, como

podemos depreender da sua leitura, uma boa parte dos alunos manifestou ter praticado espanhol (93%), ter adquirido referências culturais (80%), ter adquirido conhecimentos sobre as línguas românicas (73%) e ter adquirido conhecimentos sobre a diversidade linguística (80%).

Resultados – as línguas e as culturas
Perceções dos alunos sobre os ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final)



Resultados – as línguas e as culturas

Do teu ponto de vista qual é o interesse de praticar a intercompreensão para a tua aprendizagem do espanhol? (questão 15 do questionário final)

"Por vezes existem palavras de outras línguas com parecenças com o espanhol e se não soubessemos espanhol não sabíamos o significado dessa palavra" A₅

"Ajuda bastante na aprendizagem do espanhol e de outras dessas línguas" A₉

"Tem bastante interesse praticar a intercompreensão para a minha aprendizagem do espanhol para aprender algumas palavras comuns às várias línguas românicas, praticar espanhol, para tentar compreender e traduzir alguns textos em línguas que não são a língua materna" A₄

Conclusões

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Tendo sido uma experiência realizada numa lógica de investigação-ação e, portanto, com o objetivo de "compreender para intervir" e, "simultaneamente, intervir para compreender" (Alarcão, 2010, p. 70), em investigação colaborativa nacional e internacional, este trabalho permitiu-nos olhar para a Didática de Línguas na perspetiva apresentada por Andrade *et al.*: "intervencionista", "exploratória", "espaço de teorização pessoal" (1994, p. 21). Nesta esteira, ao longo da planificação, experimentação e avaliação desta proposta de integração curricular da IC em contexto de ensino secundário foi possível identificar alguns contributos, mas também algumas fragilidades, que agora epitomizamos e recordamos em relação: ao contexto, às metodologias, aos alunos, ao desenvolvimento de competências e à sociedade, para seguir a lógica

enunciativa do [relatório](#)²⁷ elaborado no âmbito do lote 7 do projeto Miriadi, em que o presente trabalho se enquadra.

Contexto – A IC promoveu a partilha pedagógica entre professores e alunos de estabelecimentos nacionais e estrangeiros através da experiência de trabalho decorrente da plataforma Galanet, tanto com a planificação de algumas atividades em conjunto como com a criação de materiais didáticos autênticos através das publicações nos diversos fóruns. Apesar disso, deveriam ter sido envidados esforços no sentido de planificar um trabalho mais articulado, colaborativo e interdisciplinar promotor de uma Didática Integrada de Línguas na escola, em geral, e nos grupos de línguas da escola, em particular.

Metodologias – Esta experiência de integração da IC no terreno secundário ajudou, com a aplicação de algumas metodologias para a aprendizagem integrada de línguas, a perceber a importância destas iniciativas para superar a especialização artificial que muitas vezes caracteriza a didática setorial da língua, permitindo que os alunos estendessem a sua competência linguístico-comunicativa a diversas línguas.

Alunos – Ao relacionarem-se com diferentes línguas, os alunos descobriram a sua beleza reconstruindo imagens que possuíam acerca delas e “apaixonando-se” por algumas, como foi o caso do italiano e do catalão. Por outro lado, a IC também potenciou o desenvolvimento do conhecimento sobre outras culturas, nomeadamente as atividades de ócio dos jovens europeus, em geral, e dos espanhóis, em particular. Acresce referir, ainda, o papel da IC como consciencialização das relações entre as línguas, pois foi possível levar os alunos a tomarem consciência das pontes existentes entre as línguas românicas, identificando semelhanças e diferenças (lexicais, sintáticas), proximidades e distâncias. Disso exemplo foi a consciencialização da importância do latim como língua de referência, como tronco comum às línguas românicas em contexto de comunicação intercultural.

²⁷ Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport*. Prestation 7. 1., . (s. l.). Copyright: Miriadi.

Desenvolvimento de competências – Ao longo deste trabalho verificámos que a ligação com diferentes línguas e seus falantes levou os alunos a desenvolverem a sua curiosidade e interesse pela diversidade linguística, aumentando o seu desejo de aprender outras línguas, nomeadamente o espanhol. De igual forma, este trabalho em IC levou os alunos a compreenderem que a aprendizagem de uma língua pode envolver o desenvolvimento de competência (s) parcial (ais) e dissociadas, em função das necessidades momentâneas e futuras de cada um.

Para além disso, a realização de atividades de identificação de semelhanças e diferenças entre línguas, hipóteses de transferência linguística e identificação de parentescos linguísticos permitiu não só a reflexão sobre a língua materna portuguesa como também o desenvolvimento da destreza cognitiva dos sujeitos implicados.

Sociedade – o contacto com várias realidades que demonstram a diversidade da sociedade atual, proporcionado por esta experiência de trabalho na plataforma Galanet, sublinhou na consciência dos alunos a importância do respeito pelo Outro num mundo multicultural e global. De igual forma, acentuou nos alunos o entendimento das línguas como detentoras de uma dimensão cultural, social, ética e política ao levá-los a associarem as línguas a rostos, hábitos e tradições.

Focalizemos, agora, um pouco mais o nosso olhar na relação entre as fragilidades decorrentes da atual proposta e aquelas que foram assinaladas pelos atores educativos participantes no desenvolvimento de ações de integração curricular da IC em contexto de ensino secundário. Primeiramente, importa relevar que, à semelhança do que já haviam identificado as equipas de parceiros deste lote de trabalho do projeto Miriadi ([ver relatório](#)), sentimos como necessidades mais prementes as formações de cariz prático por parte dos professores e a planificação de atividades que promovam a competência da oralidade.

Por outro lado, se foi identificada, neste relatório, como “contrainte” a “necessidade de adaptação do programa e reformulação da

planificação”²⁸²⁹, gostaríamos de ressaltar que nós não o sentimos como tal, uma vez que a diversidade de temáticas e de trabalhos propostos em Galanet facultou uma boa coadunação com os aspetos socioculturais e com os conteúdos linguísticos e comunicativos planificados para a disciplina de Espanhol. Poderemos, inclusive, perguntarmo-nos se muitas das contrariedades que vão surgindo no decurso da nossa prática profissional não advêm, frequentemente, de representações enraizadas que importa desconstruir e de práticas que importa reequacionar?

Na sequência de tudo o que acaba de ser exposto, podemos asseverar que esta experiência de integração curricular da intercompreensão no ensino de ELE, decorrente do desenvolvimento de uma sessão na plataforma Galanet, concorreu determinantemente para o desenvolvimento curricular da disciplina de Espanhol. Para tal, foi necessária uma leitura do currículo enquanto “passível de jogos de significações” (Tadeu da Silva, 2006, citado por Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014, p. 263), o que se enquadra na perspetiva apresentada pelo Ministério da Educação, que ressalva “a adaptação curricular, não só aos diferentes cursos como também a cada grupo e a cada aula, para ir ao encontro da diversidade de alunos” (Sonsoles, 2001, p. 5).

No que concerne às limitações do presente trabalho de investigação, estas decorrem, sobretudo, dos constrangimentos temporais e, paradoxalmente, da quantidade e riqueza dos dados obtidos no estudo empírico, cuja análise em toda a sua complexidade e riqueza foi impossível aprofundar.

Muito tem sido feito no campo da Didática de Línguas e muito haverá que fazer, concretamente, para tornar a IC um conceito prático com relevância profissional. Como ficou dito, não nos parece, no entanto, que as soluções passem por propostas radicais que se afastem totalmente do formato mais tradicional de uma aula de língua, mas sim pela introdução gradual e paulatina de experiências pontuais como a que agora se apresenta. Assim, afigura-se-nos importante que, no futuro, se venham a desenvolver estudos

²⁸ Cf. relatório elaborado pelo lote 7 no âmbito do projeto MIRIADI: Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercompréhension – Rapport*. Prestation 7.1. (s. l.). Copyright: Miriadi, p. 34.

²⁹ *Idem*.

semelhantes ao aqui apresentado, em que, por um lado, se explore a comunicação síncrona entre os diversos sujeitos (vertente não implementada neste trabalho) e, em que, por outro, se aposte mais na dimensão da oralidade. De igual forma, seria importante uma maior articulação desses trabalhos com os grupos de línguas da escola, em particular, e com a comunidade escolar, em geral, pois a dimensão social das atividades escolares poderia vir a favorecer o empenho, a atenção e o desejo de práticas, no nosso caso, plurilingues e interculturais. No que a este trabalho diz respeito, faltou-nos, claramente, perspetivar o espaço escolar enquanto micro-cosmos social e espaço de cognição e de afecto que se querem partilhados.

Na verdade, por tudo o que ficou dito, a avaliação global da presente experiência de integração curricular da IC relembra-nos, na senda da alegoria da caverna platónica, que ao libertarmo-nos de falsas crenças descobrimos que “Sabemos muito mais do que julgamos, podemos muito mais do que imaginamos”³⁰.

Referências

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal, *Lingvarvm Arena*, 1(1), 61-79. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf>
- Andrade, A. I, Moreira, A., Sá, C., Vieira, F. & Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão), (1994). *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport. Prestation 7.1*. (s. l.). Copyright: Miriadi.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa: Guía practica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

³⁰ Frase da autoria de José Saramago, publicada na revista *El Mundo*, 1998.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. de Lima & J. A. Pacheco (Org.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*, pp. 13-28. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (2000). *Observer las Situaciones Educativas*. Madrid: Nancea.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula - Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sonsoles, F. (2001). *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.



Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – integração curricular numa turma do percurso profissional/Escola Secundária Martinho Árias, Soure, Portugal

Fernanda Ferreira

[texto adaptado por Fernanda Ferreira, Ângela Espinha, Ana Isabel Andrade e Filomena Martins, a partir do seguinte original: Ferreira, F. (2014). *Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – integração curricular numa turma do percurso profissional*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal]

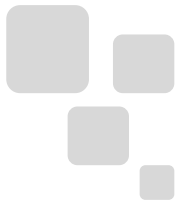
Introdução

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Este relato descreve uma experiência de integração curricular de intercompreensão (IC) desenvolvida numa turma de espanhol do Ensino Secundário (10º ano de escolaridade), no ano letivo 2013/2014.

A experiência, com características de investigação-ação, foi desenvolvida no [Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure](#), região centro de Portugal (distrito de Coimbra) com uma turma de 10º ano da via profissional, pretendendo contribuir para a inovação no ensino/aprendizagem de línguas a partir de uma experiência didática de inserção curricular da IC, com recurso à interação à distância. A experiência aqui analisada insere-se no lote de trabalho 7 (*Insertion curriculaire*) do projeto [MIRIADI](#).

A experiência didática visou compreender possibilidades de integração da IC no currículo de espanhol, língua estrangeira, na componente de Formação Sociocultural, a partir de uma análise do programa da disciplina e do lugar das abordagens plurilingues. Em termos gerias, a experiência iniciou-se com a caracterização do perfil linguístico e de aprendizagem dos alunos e decorreu numa [sessão Galanet](#). Para melhor compreensão do realizado, apresenta-se a seguir breve descrição das diferentes fases do projeto didático e das sessões desenvolvidas.

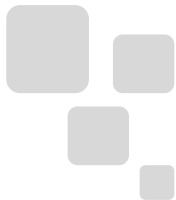


Descrição do contexto de intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

A experiência de integração curricular de IC descrita neste documento surgiu no âmbito da elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada de uma professora em formação (Fernanda Ferreira), realizando um mestrado em ensino de línguas (Inglês/Espanhol) na Universidade de Aveiro entre 2012 e 2014, para a obtenção do qual era necessário realizar um trabalho pedagógico-didático inovador de ensino/aprendizagem de línguas numa escola de ensino básico e/ou secundário com protocolo com a instituição de ensino superior para a formação de professores. A experiência desenvolveu-se numa turma de 10º ano de espanhol, nível 4, turma de via profissional, no *Agrupamento de Escolas - Martinho Árias de Soure* (localidade do distrito de Coimbra).

Trata-se de um Agrupamento com cerca de 2000 alunos e 250 docentes, sendo a escola com mais população a escola sede em que foi realizada esta experiência. A escola está inserida numa zona com uma população com baixa qualificação académica e profissional, preocupando-se o agrupamento com medidas de combate ao abandono e insucesso escolares, bem como à indisciplina e falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos. Tendo em conta os problemas da comunidade educativa, o Agrupamento tem procurado diversificar a oferta formativa, não se circunscrevendo ao ensino direccionado para o prosseguimento de estudos, mas apostando também nos cursos de dupla certificação (cursos tecnológicos, profissionais e cursos de educação e formação de adultos). O Agrupamento promove o gosto pelas línguas, inclusivamente em aprendizagem não formal, com atividades no âmbito da educação plurilingue e intercultural, como, por exemplo, a Celebração do Dia Europeu das Línguas com a realização de ateliês linguísticos em colaboração com o

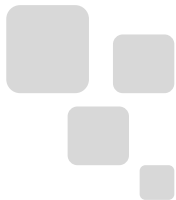


[Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras da Universidade de Aveiro \(LAE\)](#). O Departamento de Línguas do Agrupamento tem participado em sessões [Galanet](#) e [Galapro](#) desde 2011, sendo uma das instituições parceiras do projeto [Miriadi](#).

A turma em que decorreu a experiência era composta por 8 alunos (6 do género masculino e 2 do género feminino), sendo 4 do Curso Técnico de Manutenção Industrial Eletromecânica e os restantes do Curso de Técnico de Multimédia, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, com retenções escolares no seu percurso e provenientes de um extrato social e económico baixo. O teste diagnóstico, aplicado no início do ano letivo pela professora, revelou que os alunos se situavam no nível A2, embora o nível esperado fosse o B1 (ver [Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas](#)). Os alunos revelavam dificuldades na expressão oral e escrita, com problemas no domínio do vocabulário e das estruturas gramaticais.

A análise do perfil linguístico dos alunos, elaborado a partir de um inquérito aplicado na turma, permitiu concluir que os alunos apresentavam poucas experiências com outras línguas e culturas fora do contexto escolar. Quanto ao domínio de línguas estrangeiras, quase todos referiram competências em espanhol e alguns mencionaram o inglês, únicas línguas estrangeiras no seu percurso escolar. Um aluno referiu compreender o italiano. Embora todos reconhecessem a importância de aprender línguas, apenas um considerou a possibilidade de aprender outras apoiando-se nos seus conhecimentos linguísticos. Relativamente aos métodos de aprendizagem, a maioria dos alunos referiu preferir as atividades audiovisuais, ferramentas informáticas e trabalhos de grupo.

Assim, atendendo ao perfil do grupo participante e à sua falta de contacto real com outras línguas e culturas, julgou-se que faria todo o sentido a participação numa sessão Galanet. Desta forma, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue e intercultural, formando indivíduos mais abertos ao Outro e à diferença, mais recetivos à aprendizagem de línguas e mais conscientes das relações entre elas.



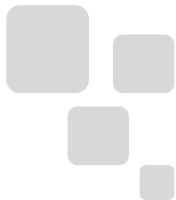
Sabendo que o currículo não é o manual escolar mas um conjunto de orientações, utilizou-se uma metodologia orientada para a ação, tendo em vista o desenvolvimento das competências linguística, metalinguística, metacognitiva e intercultural em situações tão próximas da realidade quanto possível (Ministério da Educação, 2006). Entre os módulos propostos pelo programa, selecionou-se o módulo 3, *“Juventude e Cidadania”*, mais concretamente o tema *“Cidadãos europeus”*, por destacar *“o reconhecimento das idiossincrasias culturais e dos valores associados ao plurilinguismo e multiculturalismo neste espaço que nos agrupa como cidadãos.”* (Ministério da Educação, 2006, p. 48) e objetivar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural do aluno, surgindo este como mediador linguístico e cultural, consciente da sua identidade europeísta.

Sendo a plataforma Galanet um dispositivo de comunicação virtual síncrona e assíncrona que objetiva o desenvolvimento de um projeto comum, estimulando a interação entre falantes romanófonos, os quais recorrem aos seus repertórios linguísticos e culturais para ultrapassar eventuais obstáculos à comunicação, desenvolvendo a competência comunicativa e a competência estratégica na língua de estudo, julgou-se que a IC podia ser integrada no currículo desta forma.

Descrição da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Tendo em vista os objetivos previamente apresentados, foi concebido e desenvolvido um projeto de intervenção em sala de aula em que se procurou articular conteúdos e competências previstos no programa da disciplina de espanhol com a planificação do módulo em estudo e a participação da turma na sessão *“Poliglotta? No, plurilingue!”* da plataforma Galanet. Neste sentido, foram propostos vários exercícios e



atividades, procurando tirar partido da plataforma, com recurso a diversas ferramentas de trabalho e de comunicação virtuais e disponibilizadas quer durante a sessão, quer nos instrumentos de arquivo e de autoformação.

Objetivos e competências-alvo

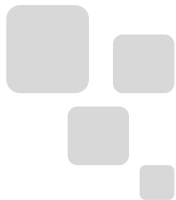
A experiência didática pretendeu desenvolver a competência plurilingue e intercultural (CPI) dos alunos pela sua participação, como atrás referido, numa sessão da plataforma Galanet, plataforma informática de práticas comunicativas plurilingues. Para compreender o desenvolvimento da CPI dos alunos, nomeadamente em situações em que estes mobilizam os seus repertórios em língua espanhola e outros recursos comunicativos, analisou-se a sua participação na plataforma. De forma mais específica, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- De que forma a integração de um projeto colaborativo plurilingue virtual em IC contribui para o desenvolvimento dos objetivos e finalidades do programa de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) numa turma do ensino secundário português do percurso profissional?
- Que vantagens e constrangimentos veem os alunos na sua participação num projeto plurilingue em IC?

O objetivo desta experiência, com características de investigação-ação, foi compreender algumas potencialidades e constrangimentos da integração curricular de um projeto plurilingue em IC em aula de línguas, através da participação numa sessão Galanet, esperando contribuir para o alargamento do conhecimento em/para a IC.

Atividades

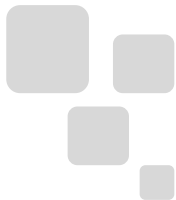
A experiência didática desenvolveu-se em sete sessões de 90 minutos, à exceção de uma de 45 minutos, e enquadrou-se na unidade programática “Cidadão europeus”. Esta unidade decorreu entre 10 de fevereiro e 1 de



abril de 2014, subordinada aos temas “*Los jóvenes y la Unión Europea*” (sessão I), “*La vida en sociedad*” (sessões II e III), “*Intercambios juveniles*” (sessão IV) e “*La cultura europea*” (sessões V, VI e VII). Estas sessões foram articuladas não só com os conteúdos e competências previstos no início do ano letivo, mas também com as várias fases da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” (sessão Galanet).

Nas sessões I e II, procurou-se dar a conhecer os objetivos e a organização da plataforma, envolvendo os alunos no projeto, através de um primeiro contacto com as equipas participantes de outras escolas e países. Para tal, após uma “viagem” pelos diversos espaços de Galanet, procedeu-se à elaboração do perfil da equipa bem como do perfil individual de cada aluno em espanhol e em português. Estas atividades constituíram uma oportunidade para o uso da língua alvo em situações próximas da realidade, reforçando a consolidação da competência comunicativa e permitindo o contraste entre a língua espanhola e a língua portuguesa, seguindo as finalidades do programa de espanhol.

A sessão I iniciou-se com o comentário a um [cartoon](#) que satiriza a situação dos jovens espanhóis desempregados, mostrando um jovem que é motivo de notícia porque conseguiu um emprego fixo. Depois de comentarem e compararem a situação com o que se passa em Portugal, os alunos leram e realizaram [exercícios de compreensão](#) sobre uma reportagem intitulada “*Soy europeo, pero...*”. Este texto debruçava-se sobre a precariedade laboral dos jovens espanhóis e do desconhecimento dos seus direitos enquanto cidadãos europeus, levando-os a emigrar em busca de melhores condições de trabalho. Posteriormente, os alunos foram convidados a refletir sobre o que significava para eles serem cidadãos europeus e se conheciam os seus direitos como tal. De facto, os seus conhecimentos foram no sentido dos testemunhos referidos no texto: apenas sabiam que não há fronteiras entre os países membros da UE, o que permite a livre circulação de pessoas e mercadorias. Esta reflexão oral serviu de ligação à tarefa seguinte: a realização de um [webquest](#) de curta duração, consistindo



numa busca orientada para encontrar informação sobre a UE. Após a correção e registo das respostas nos cadernos, foi pedido aos alunos que respondessem à pergunta final e que permitiu a súmula da informação recolhida: “¿Qué ventajas te puede traer la UE como joven ciudadano europeo?”. Os alunos concluíram que, por exemplo, para além de poderem viajar sem passaporte, podiam trabalhar e estudar em outros países e eleger os membros do Parlamento Europeu. Também compreenderam que não havia a obrigatoriedade de aprender uma determinada língua para comunicar na UE e que a diversidade linguística era fomentada, o que serviu de pretexto para dar a conhecer a plataforma *Galanet* e os seus objetivos. Deste modo, foi explicado aos alunos que iriam participar numa sessão do projeto, durante a qual contactariam com falantes de outras línguas românicas. Assim, procedeu-se a uma breve apresentação da [sessão “Poliglotta? No, plurilingue!” em PowerPoint](#) e à leitura de alguns perfis de equipa participantes na sessão. Seguidamente, em grande grupo, procedeu-se à elaboração do perfil da equipa em português e em espanhol. Para terminar, os alunos participaram num jogo interativo “¡Vamos a explorar Europa!”, disponível no [site oficial da União Europeia](#).

Na sessão II, tendo em mente o tema proposto, abordou-se como interagir e comunicar numa sociedade cada vez mais multicultural e multilingue e as possíveis dificuldades de comunicação e integração num contexto diferente do nosso. Começou-se com uma breve [troca de impressões com os alunos](#) sobre as razões que levavam alguém a deixar o seu país e os obstáculos que podiam surgir no país de acolhimento. Seguidamente, os alunos foram informados de que iriam ver duas sequências de um filme sendo questionados sobre o significado do título. Identificaram o franco como a moeda suíça e a peseta como a antiga moeda espanhola. Quando questionados se associavam “Franco” a alguma personagem da história de Espanha, alguns remeteram para o Franquismo, a Guerra Civil Espanhola, a Segunda Grande Guerra e o Salazarismo, conteúdos que haviam sido ensinados no ano anterior na disciplina de História. Depois, realizaram um [exercício de completamento da sinopse do filme](#) e visualizaram os excertos

selecionados ([excerto 1](#) e [excerto 2](#)). Durante a visualização, responderam a várias [questões](#) relacionadas com as estratégias usadas pelas personagens (tais como gestos, o contexto, palavras transparentes e o recurso a línguas aparentadas) e dificuldades encontradas, nomeadamente os “falsos amigos” e as diferenças culturais. Para concluir esta parte da aula, os alunos refletiram sobre quais as estratégias a que podiam recorrer quando num contexto linguístico e cultural que não lhes era familiar. Seguidamente, puderam começar a aplicar algumas das estratégias anteriormente discutidas, pois foram convidados a participar na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”. Leram alguns perfis individuais no espaço “*¿Quién es quién?*” e preencheram o seu perfil individual em espanhol e português.

A imagem seguinte apresenta o perfil da equipa (**Imagem 1**) e um exemplo de um perfil individual³¹ (**Imagem 2**).

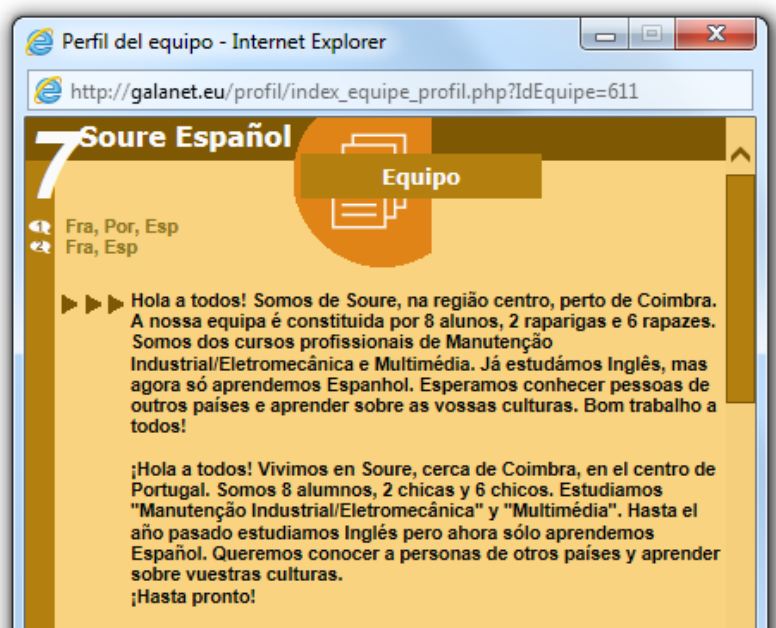


Imagem 1: Perfil da equipa

³¹ Todos os excertos de textos e intervenções produzidos pelos alunos apresentados encontram-se *ipsis litteris*.

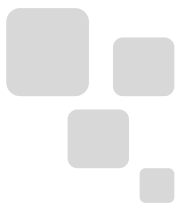
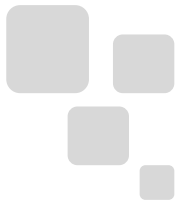


Imagem 2: Perfil individual de um aluno da turma

Na sessão III, e tendo em atenção que nesse dia decorreria a primeira sessão de *chat* em *Galanet*, procurou-se sensibilizar os alunos para as particularidades das interações virtuais plurilingues e para algumas das estratégias usadas para superar dificuldades de comunicação. Assim, os alunos realizaram uma [ficha de trabalho](#), que consistiu na análise de excertos de um fórum e de um *chat* retirados de sessões anteriores. Na análise dos textos, propôs-se a identificação de características deste tipo de mensagens e das línguas presentes, bem como de estratégias usadas entre os intervenientes para se “intercompreenderem” (recurso a palavras transparentes, dedução a partir do contexto, pedido de esclarecimento, recurso a outras línguas e a netiqueta). Aproveitou-se o contexto para debater a questão da honestidade e dos riscos dos falsos perfis na Internet a partir de um [cartoon](#). Abordou-se, também, o seu grau de familiaridade com a comunicação virtual, as suas expetativas relativamente ao projeto no



qual iriam participar e possíveis vantagens dessa participação através da realização de um exercício de expressão escrita, onde foi possível identificar uma abertura à diversidade linguística e cultural e alguma predisposição para a aprendizagem plurilingue:

“En las interacciones plurilingües, podemos hablar con personas de muchas lenguas y aprenderlas, podemos conocer personas de diversas culturas y aprender cosas de nuevas culturas diferentes.” (A2);

“ (...) es importante en mi futuro saber un poco de Francés y también de otras lenguas que se hablan en la plataforma. También (...) podemos aprender muchas cosas sobre la cultura de los otros países.” (A6);

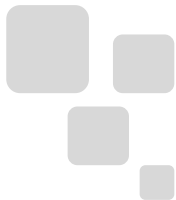
“Las interacciones plurilingües son muy utiles, pues podemos chatear con otras personas de otros países, para esclarecer algunas dudas, acerca de su lengua, o de su país, como también vice-versa.” (A7)

Contudo, esta abertura à participação na sessão não foi imediata em alguns casos, tal como surge no exemplo seguinte:

“Yo no debo ir mucho a Galanet, porque no tengo tiempo para ir à net (...) también no gusto destas cosas (redes sociales...) Yo a voy tentar ir la fazer alguns foros e nada más (...)” (A1).

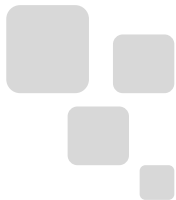
O percurso deste aluno, ao longo da experiência, revelou-se bastante interessante, na medida em que a sua indisponibilidade inicial viria a converter-se em total cooperação, tendo inclusivamente sido escolhido como redator da rubrica em que colaborou.

A sessão IV debruçou-se sobre a mobilidade dos jovens por questões de formação académica e profissional, prática cada vez mais comum graças ao apoio de programas europeus, tais como *Erasmus* e *Comenius*. Na exploração do tema, recorreu-se a dois documentos reais. O primeiro consistiu numa [reportagem em vídeo](#) e que apresenta um dia de uma



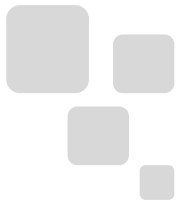
estudante checa na Universidade de Burgos. O visionamento foi acompanhado por uma [ficha](#) criada para o efeito, constituída por cinco questões que objetivavam não só testar a compreensão da reportagem como também levar os alunos a refletir sobre diferenças culturais e comportamentais entre os povos e que podem ser causa de mal-entendidos. Num segundo momento, no âmbito da temática “*Intercambios juveniles*”, foram selecionados [excertos de um fórum de uma sessão anterior na plataforma Galanet](#) (Sessão *Oglindã do mondo romance (ex Sesión B marzo-junio 2013)*) em que alguns jovens falam das suas estadias em países cujas línguas não conheciam mas que conseguiam comunicar pelo facto das línguas envolvidas serem românicas. Estes textos permitiram a lecionação de um conteúdo gramatical previsto: o contraste entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito imperfecto*. Como tarefa final, propôs-se a [elaboração e simulação de entrevistas a personagens históricas](#) que dão nome a vários programas de formação e estudo promovidos pela UE, nomeadamente Leonardo da Vinci, Erasmo de Roterdão, Comenius e Nikolay Grundtvig, objetivando, desta forma, a prática do conteúdo gramatical em estudo e o desenvolvimento da competência comunicativa na área da interação oral. Como trabalho de casa, foi solicitada a realização de um pequeno texto sobre um acontecimento passado para inserir num fórum da sessão. Desta forma, os alunos colaboraram na dinamização dos diversos fóruns abertos na fase 1 da sessão *Galanet* enquanto consolidavam conteúdos lecionados.

As sessões V e VI coincidiram com a segunda fase de *Galanet*, tendo sido propostos alguns temas para o dossiê de imprensa e eleito o tema geral. Deste modo, uma vez que cada equipa deveria sugerir um tema para o dossiê de imprensa, iniciou-se a sessão V com a proposta de alguns temas retirados dos fóruns abertos na fase 1, a saber: “*Claques desportivas; aficionados o un problema?*”, “*Le nostre specialità gastronomiche!*”, “*Dai! parliamo di sport!!!*” e “*Les langues que nous parlons!!*”. Nesta primeira etapa, cada aluno votou num tema de acordo com os seus interesses. Entre



os temas apresentados, o mais votado foi *“Le nostre specialità gastronomiche!”*, pelo que foi proposto para votação pelas outras equipas. No entanto, o tema comum escolhido foi *“Sì... viaggiare!”*. Durante estas sessões, procurou promover-se a consciência metalinguística e trabalhar estratégias em IC. Para tal, com base em sugestões de trabalho propostas por Carla Nielfi, responsável por esta sessão Galanet, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com o propósito de promover a consciência metalinguística e praticar a competência comunicativa na vertente da expressão escrita. A [ficha de trabalho](#) era composta por cinco questões. O primeiro exercício consistiu em completar uma tabela com palavras e expressões nas línguas disponíveis na plataforma. Para tal, os alunos selecionaram as diferentes línguas no canto superior direito do interface da plataforma *Galanet*. As restantes questões (2 a 5) pretenderam levar os alunos a refletir, muito globalmente, sobre as [estratégias](#) que usaram para diferenciar palavras e chegar ao significado, as línguas da plataforma que lhes pareceram mais fáceis e mais difíceis.

Na sessão VI, começou-se por questionar os alunos sobre quais as estratégias que utilizavam quando necessitavam de redigir um texto e se obtinham resultados. Sabendo que, na verdade, a generalidade destes alunos não utiliza qualquer estratégia quando realiza uma tarefa escrita, propôs-se a leitura de um [texto sobre como melhorar a expressão escrita](#). À medida que os alunos iam terminando a tarefa, eram encaminhados para as tarefas seguintes: ainda na aula ou durante a semana, teriam de aceder aos fóruns da fase 2 *“Tormenta de ideas”* e escolher o trabalho que gostariam de realizar para integrar o projeto final, o dossiê de imprensa. Quanto às rubricas que integraram o dossiê de imprensa, os alunos foram informados de que não estavam subordinados a nenhum tema, podendo trabalhar em grupo ou individualmente, sendo que a única condição imposta foi a redação dos trabalhos em espanhol. Os temas escolhidos foram *“Alla scorpeta dei piatti regional”* (um aluno), *“Il viaggio nella nostra cultura nazionale”* (um aluno), *“Viajar en el pasado”* (um aluno) e *“Viajar pelo mundo dos coches”* (cinco alunos). À semelhança da sessão anterior, os



alunos realizaram uma [proposta de trabalho](#) da responsável por esta sessão *Galanet*, Carla Nielfi, em que deveriam aceder a “¿Quién es quién?” e seleccionar um participante de cada língua sobre o qual recolheriam alguns dados biográficos e gostos pessoais para preenchimento de uma tabela. Seguidamente, os alunos tinham outra tabela (exercício 2) para completar com [exemplos de estratégias que utilizaram](#) para compreender os perfis. Desta forma, não só os alunos contactaram com os gostos e realidades de outros jovens europeus, como continuaram a ser sensibilizados para algumas estratégias e conhecimentos que podiam mobilizar quando contactassem com línguas que não dominavam.

A sessão VII encerrou a unidade didática “Cidadãos europeus”, com a redação dos trabalhos finais que integraram o dossiê de imprensa e o preenchimento do [inquérito final](#). Os alunos haviam já sido alertados para a necessidade de proceder a algumas pesquisas prévias de forma a rentabilizar o tempo da aula. Assim, seria possível dar-lhes algumas indicações sobre a informação mais pertinente e fiável bem como auxiliá-los na organização do trabalho final. Tratando-se de trabalhos que envolviam não só a disciplina de espanhol, mas que integravam um projeto colaborativo envolvendo outras instituições participantes, os alunos receberam uma [ficha](#) com algumas orientações, tendo-se chamado a atenção para a importância de seguir as propostas apresentadas por cada equipa. Dentro dos temas escolhidos, foram publicados os seguintes trabalhos: [“Estado Novo vs. La Dictadura Franquista”](#), [“La Semana Santa-Torrijas”](#), [“Tradiciones de la Semana Santa en España”](#) e [“Mercedes”](#). Na referida ficha, constam, ainda, os critérios de avaliação dos trabalhos finais. Apesar da divergência dos temas escolhidos, a sua redação constituiu uma oportunidade de usar a língua meta num contexto significativo para os alunos e permitiu a sua aproximação à cultura espanhola e europeia, dentro do desenvolvimento da Competência Plurilingue e Pluricultural (CPP) e da competência comunicativa proclamada pelo QECR e do programa da área curricular. Para terminar, os alunos procederam ao

preenchimento do [inquérito final](#), com o qual se pretendia que refletissem sobre os ganhos para a sua aprendizagem de espanhol e identificassem eventuais constrangimentos na execução das atividades desenvolvidas na plataforma.

Para uma compreensão global do desenvolvimento das sessões apresenta-se um quadro com a descrição das atividades e a indicação dos objetivos específicos previstos para cada uma das sessões.

Sessões (duração) e calendarização	Atividades	Objetivos específicos
Sessão I (90m) 10 de fevereiro	- Comentário de um <i>cartoon</i> que ironiza sobre a situação do trabalho precário dos jovens em Espanha. - Leitura e compreensão de um texto sobre os direitos dos jovens (espanhóis) enquanto cidadãos europeus. - <i>Webquest</i> sobre a UE: países que a integram, política linguística, direitos fundamentais dos cidadãos europeus, programas para jovens estudantes. - Introdução da sessão "<i>Poliglotta? No, plurilingue!</i>": viagem pela plataforma e elaboração do perfil de equipa. - Jogo interativo "<i>¡Vamos a explorar Europa!</i>".	- Expressar a opinião pessoal sobre o tema do desemprego e trabalho precário entre os jovens. - Contrastar a situação laboral dos jovens espanhóis com os jovens portugueses. - Refletir sobre os seus direitos enquanto jovens cidadãos europeus. - Desenvolver a consciência da importância da EU como garante dos direitos dos cidadãos europeus. - Conhecer a plataforma Galanet. - Envolver-se no projeto através do contacto com as equipas participantes e a elaboração do perfil de equipa. - Adquirir/Rever conhecimentos históricos, culturais e geográficos sobre os países europeus.
Sessão II (90 m) 11 de fevereiro	- Visionamento de dois excertos do filme "Un Franco, 14 Pesetas". - Resolução de uma ficha de trabalho sobre os excertos visionados. - Reflexão sobre como agir num contexto linguístico e cultural distinto do seu. - Participação na plataforma Galanet: preenchimento do perfil individual.	- Observar estratégias usadas na interação entre falantes de línguas diferentes que desconhecem a língua dos seus interlocutores. - Reconhecer algumas barreiras linguísticas na comunicação verbal entre falantes de línguas diferentes. - Refletir sobre formas de interagir em situação de contacto entre falantes de línguas e culturas diferentes. - Participar ativamente nas tarefas propostas no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística.

Sessão III (90 m) 17 de fevereiro	- Leitura e análise de excertos de um fórum e de um <i>chat</i> retirados de sessões anteriores na plataforma Galanet. - Exercício de expressão escrita sobre o grau de familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais.	- Identificar os tipos de texto e reconhecer as particularidades da comunicação virtual síncrona e assíncrona. - Identificar manifestações interativas da competência plurilingue. - Refletir sobre os perigos dos falsos perfis na Internet. - Produzir um texto escrito sobre a sua familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais, superando as dificuldades mediante o recurso a diversas ferramentas.
Sessão IV (90 m) 18 de fevereiro	- Visionamento da reportagem <i>"Un día en la vida de un Erasmus"</i>. - Resolução de uma ficha de trabalho sobre o vídeo visionado. - Leitura e compreensão de excertos de um fórum de uma sessão na plataforma Galanet. - Revisão dos tempos verbais do passado: <i>pretérito indefinido</i> e <i>pretérito imperfecto</i>. - Simulação de uma entrevista a personalidades que dão nome a programas de formação e de estudo da UE.	- Refletir sobre a importância de conhecer as particularidades de alguns hábitos e costumes de países diferentes do nosso. - Refletir sobre as possibilidades de comunicação num contexto no qual se falam línguas diferentes. - Inferir as regras de formação e uso do <i>pretérito imperfecto</i> e do <i>pretérito indefinido</i>. - Utilizar corretamente o <i>pretérito imperfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i> em exercícios de prática controlada.
Sessão V (45 m) 25 de fevereiro	- Eleição de um dos temas propostos em <i>"Mi equipo"</i>, <i>"Elección del tema"</i>, na sessão Galanet. - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias em IC. - Exercício de expressão escrita para publicar num fórum.	- Participar ativamente nas tarefas propostas no âmbito de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. - Desenvolver a consciência metalinguística. - Produzir um texto breve e coerente, aplicando corretamente os tempos do passado e superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas.
Sessão VI (90 m) 10 de março	- Leitura e análise de um texto sobre como melhorar a expressão escrita. - Revisão de algumas expressões de obrigação/recomendação. - Exercício de expressão escrita – reescrita de textos pessoais publicados nos fóruns da sessão Galanet. - Participação na sessão <i>"Poliglotta? No, plurilingue!"</i>: eleição de um dos temas propostos nos fóruns da fase 2, <i>"Tormenta de ideas"</i>. - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias de IC.	- Refletir sobre a sua atitude perante a expressão escrita em ELE. - Inferir a formação e uso da expressão de obrigação pessoal e impessoal. - Utilizar corretamente as expressões de obrigação revistas em exercícios de prática controlada. - Produzir um texto breve e coerente, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas. - Participar ativamente no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Fazer uma leitura seletiva de textos em línguas românicas para encontrar informação específica e desenvolver a competência plurilingue.

Sessão VII	- Leitura de um texto com indicações sobre a realização e avaliação dos trabalhos a integrar o dossiê de imprensa da sessão “<i>Poliglotta? No, plurilingue!</i>”. - Redação dos trabalhos finais. - Preenchimento do inquérito final.	- Participar ativamente no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Manejar diferentes fontes de informação; - Fazer uma leitura seletiva de textos/vídeos para encontrar informação específica. - Produzir um trabalho escrito, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas. - Adotar uma perspetiva de (auto)avaliação sobre as suas aprendizagens indicando ganhos, dificuldades e objetivos atingidos.
(90m)		
1 de abril		

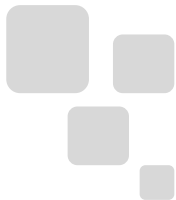
Quadro 1: descrição das atividades e dos objetivos correspondentes para cada sessão

Tratando diferentes temas, foi possível trabalhar conteúdos desenvolvidos ao longo do período escolar e transversais a todo o programa de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Além disso, alguns dos trabalhos apontaram para possibilidades inter e transdisciplinares de desenvolvimento curricular. Assim, os alunos puderam tomar consciência da importância da aprendizagem de línguas, não só numa perspetiva utilitária mas também como geradoras de conhecimento, ideias que os alunos puderam perceber ao longo de todo o projeto. Na realidade, a análise das respostas dos alunos ao inquérito final permitiu concluir que estes tiveram consciência de que o trabalho pedagógico-didático desenvolvido com a participação na sessão Galanet se coadunou com os objetivos propostos no programa de espanhol Componente de Formação Sociocultural (Ministério da Educação, 2006).

Avaliação

Ao longo das sessões foram recolhidos diferentes dados através de instrumentos tais como fichas de trabalho, produções escritas dos alunos, interações na plataforma Galanet (perfil da turma, perfis individuais dos alunos, participações nos fóruns e chats) e inquéritos (para elaboração da [biografia Linguística](#) e inquérito final).

O inquérito final foi o instrumento que permitiu recolher de forma direta a avaliação que os alunos realizaram da sua participação no projeto. Este instrumento divide-se em duas partes, é constituído por questões abertas e



fechadas, sendo a maioria destas construídas com recurso a escalas de medição de opiniões e atitudes (escalas de Lickert). A primeira parte do inquérito pretendeu que os alunos auto-avaliassem a sua participação na sessão Galanet (*“Poliglotta? No, plurilingue!”*) com objetivos tais como: identificar as atividades mais e menos apreciadas; identificar a perceção sobre o grau de facilidade/dificuldade na compreensão das línguas usadas na sessão; identificar as estratégias mais e menos utilizadas na compreensão das línguas desconhecidas; identificar mais-valias percebidas com a participação no projeto. A segunda parte teve como finalidade avaliar ganhos percebidos no desenvolvimento de competências em ELE, tendo como objetivos: identificar os objetivos do programa atingidos durante a participação na unidade didática “Cidadãos europeus” e identificar as atividades mais e menos apreciadas pelos alunos.

No Quadro 2, apresentamos os objetivos e os itens do questionário que lhe correspondem.

Objetivos	Questão
I. Autoavaliar a participação na sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”.	
1.1. Identificar as atividades mais/menos apreciadas pelos alunos.	1.
1.2. Verificar a existência de aspetos que condicionassem a participação na sessão.	2.; 2.1.
1.3. Saber o grau de facilidade/dificuldade da resolução das fichas “ <i>Primeros pasos en la Intercomprensión</i> ”.	3.
1.4. Saber o grau de facilidade/dificuldade na compreensão das línguas usadas na sessão.	4.
1.5. Identificar as estratégias mais/menos utilizadas na compreensão das línguas que não conheciam.	5.
1.6. Identificar mais-valias adquiridas percebidas com a participação no projeto.	6.
1.7. Averiguar a disponibilidade para participar em outra sessão.	7.

II. Averiguar eventuais ganhos percebidos na aprendizagem e desenvolvimento de competências em ELE. 2.1. Identificar possíveis objetivos do programa atingidos no âmbito da unidade didática “Cidadãos europeus”. 2.2. Identificar as atividades mais/menos apreciadas ao longo da unidade didática “Cidadãos europeus”.	1. 2.; 3.
--	-------------------------

Quadro 2: Objetivos específicos e questões correspondentes no inquérito final por questionário (Anexo 16)

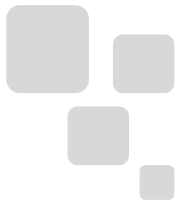
Resultados da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

Os resultados correspondentes aos dados analisados serão apresentados segundo quatro dimensões: I. O sujeito plurilingue e a aprendizagem; II. As línguas e as culturas; III. A compreensão escrita e IV. A interação plurilingue. Ainda do V. [Inquérito final](#) retirou-se indícios das perspetivas dos alunos relativamente a mais-valias adquiridas com a participação no projeto (parte I. Questão 6), constrangimentos à sua participação na sessão (parte I. Questão 2), perceção dos objetivos do programa atingidos no âmbito do projeto (parte II. Questão 1) e atividades mais e menos apreciadas ao longo do projeto (parte II. Questões 2 e 3).

I. O sujeito plurilingue e a aprendizagem

Da análise de alguns dados retirados de [“Mi Biografia Lingüística”](#), verificou-se que a generalidade dos alunos não tinha consciência dos seus contactos com outras línguas e culturas para além do que é feito em âmbito escolar, resumindo-se às línguas ensinadas em contexto escolar. Contudo, desejavam aprender outras línguas, não vislumbrando que a afinidade entre as línguas poderia auxiliar a aprendizagem de outras, pois só um aluno considerou essa possibilidade. De sublinhar que foi possível observar



alguma mudança neste campo ao longo da implementação do projeto. Na verdade, quando preencheram o seu perfil individual, os alunos já tinham procedido à leitura de perfis de outros participantes, o que talvez tenha levado a ligeiras alterações relativamente ao seu grau de compreensão de línguas. Observe-se o seguinte trecho: “Ahora estudio español, pero ya he estudiado inglés. Comprendo un poco de italiano y francés (...)” (A7).

De facto, a leitura de várias mensagens depositadas na plataforma Galanet durante a sessão em que participaram deram sinais de abertura dos alunos à diversidade linguística e cultural, de desejo de saber sobre o Outro, com várias manifestações de quererem conhecer outras pessoas, suas línguas e culturas, reforçadas pelo uso de sinais de pontuação e da netiqueta. Assim se abrem portas ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem plurilingue e pluricultural. A principal língua de expressão nos fóruns utilizada por este grupo de participantes foi o português, com exceção das participações em língua espanhola pedidas no âmbito do desenvolvimento de competências específicas da área disciplinar. No entanto, foi possível observar trocas plurilingues espontâneas com alguma mistura linguística, o que poderá indiciar o desejo de aprender e de se exprimir em outras línguas, assim como um apelo à participação em língua espanhola. O desejo de conhecer o Outro, de se dar a conhecer, de partilhar e contrastar realidades está também presente quer na disponibilidade para participar no projeto final, na fase 2, quer posteriormente, em algumas das propostas de trabalho apresentadas, propostas essas feitas em função dos temas escolhidos na fase 2 para integrar o “*Dossier de prensa*”:

“OLÁ!!! Como está a chegar a Páscoa podíamos falar sobre os vários típicos pratos o nosso país, cada um falava dos pratos do seus pais relacionados com a pascoa, mas é só uma sugestão. Nada de mais. Obrigado.”

(A1 – Fórum *Alla scoperta dei piatti regionali*)

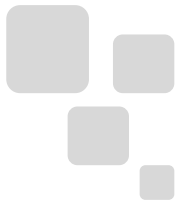
Este atenuar entre as poucas expectativas de participação iniciais e a crescente curiosidade de conhecer e contactar com o Outro é corroborada pelas respostas dadas no [inquérito final](#), na parte I Sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”, questão 1., sobre as atividades que mais gostaram na sessão em que participaram. No Quadro 3, apresenta-se uma síntese da classificação das atividades que os alunos mais apreciaram na sessão, numa escala de 1 a 5³².

	1	2	3	4	5
a) Participar nos fóruns.	2	3	2	1	0
b) Participar nos <i>chats</i> .	1	2	5	0	0
c) Ler os perfis de outras equipas.	2	5	1	0	0
d) Ler os perfis de outros participantes.	1	5	2	0	0
e) Fazer o meu perfil e o perfil da minha equipa.	1	3	2	1	1
f) Enviar <i>emails</i> .	1	3	2	1	1
g) Discutir e organizar o trabalho final.	1	2	4	1	0
h) Elaborar o trabalho final.	1	3	4	0	0

Quadro3: Níveis de concordância com as atividades que mais gostaram na sessão Galanet

Em suma, começou-se por referir que este grupo inicialmente se apresentou com um perfil e ambiente linguístico-cultural aparentemente limitado, cingindo-se aos contactos em aprendizagem formal e a uma baixa perceção das possibilidades de estabelecimentos de pontes entre as línguas. Contudo, a leitura de dados recolhidos na plataforma indicia uma crescente abertura à aprendizagem plurilingue e ao desejo de interagir com outros participantes, embora com renitências. Assim, há sinais de que a participação neste projeto despoleta o interesse e a curiosidade pelo Outro, levando os participantes a socorrer-se de estratégias metacognitivas e dos seus repertórios linguísticos e culturais para compreender e chegar a outras realidades.

³² A escala: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.



II. As línguas e as culturas

Foi possível identificar sinais de que os alunos conseguiram reconhecer algumas similitudes e aproximações entre as línguas presentes na sessão e na plataforma Galanet. Foram encontrados alguns indícios do recurso à comparação para estabelecer semelhanças linguísticas e, assim, compreender mensagens numa intervenção de um participante do nosso grupo, durante o *chat* realizado no dia 6 de março:

(...)

[21:42:41][FernandaFer] *E consegues acompanhar as diferentes línguas?*

(...)

[21:43:13][D.L] *Mais ou menos, tenho alguma dificuldade mas as vezes com o sentido das outras ate e fácil*

(...)

Relativamente ao contexto, é referido o apoio em elementos paratextuais, a presença de palavras transparentes, estrangeirismos, nomes próprios, termos geográficos... Quanto à forma, e entrando no caminho da IC, temos a transferência, a busca de aspetos linguísticos comuns, regularidades, mas também de fenómenos, de especificidades que despertam a curiosidade do aprendente. Quando essas regularidades e diferenças ocorrem dentro da mesma família de línguas, torna-se mais fácil para o aprendente estabelecer essas pontes:

(...)

[18:30:17][CarlaN] *Riesci a capire la nostra conversazione in italiano?*

(...)

[18:30:58][D.L] *Consigo entender mais ou menos*

(...)

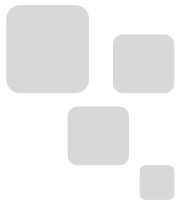
[18:31:28][CarlaN] *Brava D.! hai notato come l'italiano e il portoghese nello scritto sono vicini?*

(...)

[18:32:24][D.L] *Sim, sao muito parecidos... ambos derivam do latin, nao é?*

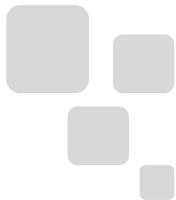
(...)

(Excerto do *chat*, realizado no dia 17 de fevereiro)



Igualmente, houve a intenção de realizar algum trabalho mais prático para aproximar o grupo das várias línguas românicas disponíveis na plataforma e promover alguma reflexão metalinguística. Assim, propôs-se uma pequena ficha de trabalho, intitulada “[*Primeros pasos en la intercomprensión*](#)”, realizada na sessão V. Esta ficha era composta por cinco questões. A questão 1 consistiu em completar uma tabela com um conjunto de palavras e uma expressão nas diferentes línguas românicas disponíveis na plataforma, bastando, para tal, alterar o idioma do *interface*, tarefa em que os alunos não apresentaram dificuldades. Na questão 2, perguntou-se se havia sufixos recorrentes e quais. Da análise dos dados recolhidos, verifica-se que os alunos detetaram alguns aspetos linguísticos comuns, nomeadamente os sufixos equivalentes *-ge*, *-je*, *-gio*, o sufixo de plural *-s* e sufixo do género masculino *-o*. Seguidamente, os alunos foram questionados sobre as estratégias que podem ser utilizadas para diferenciar as palavras, questão 3. Deste modo, os resultados apontam para: três alunos que buscam semelhanças entre as línguas (um aluno especifica semelhanças com a língua materna), três alunos que se apoiam no contexto e dois no sentido da frase. Há um aluno que refere as regularidades, dando o exemplo de *-s* e *-se* para o plural. Assim, há indícios de que os alunos preferem apoiar-se nas regularidades das formas lexicais e verbais, seguido do contexto e, finalmente, nas regularidades sintáticas.

Quanto às línguas que consideram mais fáceis e mais difíceis de compreender, questão 4 e questão 5, respetivamente, notou-se alguma homogeneidade nas opções e respetivas explicações dos alunos. Relativamente às línguas mais fáceis de compreender, questão 4, sete alunos nomeiam o espanhol, seguido da língua italiana, com três referências, e do catalão, referido por dois alunos. Quanto às razões apontadas para a facilidade de compreensão dessas línguas, seis alunos referem as semelhanças com a língua materna. Há dois alunos que referem o facto de o espanhol ser de fácil compreensão por ser uma língua que estudam. Um aluno inclui o inglês e o italiano neste grupo. Quanto às causas das dificuldades, dois alunos referem o facto de serem línguas que



se afastam da sua língua materna, dois referem dificuldades de compreensão do vocabulário, um a escrita e um afirma não saber francês. Se, por um lado, estes dados confirmam o pouco contacto com outras línguas para além das estudadas no seu percurso escolar, por outro poderão indiciar que alguns alunos não têm consciência do parentesco existente entre as mesmas, nomeadamente entre a língua francesa, romena e portuguesa, e das suas possibilidades de correspondência e transferência recíprocas.

Assim, no [inquérito final](#), procurou-se saber a sua opinião sobre o seu grau de compreensão das línguas após o termo da sessão (parte I, questão 4). Os resultados obtidos são os que se seguem, numa escala de 1 a 5³³:

	1	2	3	4	5
Catalão	0	3	4	1	0
Espanhol	4	3	1	0	0
Francês	0	0	4	2	2
Italiano	0	2	3	3	0

Quadro 4: Níveis de atitudes face ao grau de compreensão das línguas

A leitura dos dados analisados permite verificar que quatro alunos consideram o espanhol de muito fácil compreensão, não tendo sido assinalada qualquer outra língua nesta opção. Tal dever-se-á ao facto de ser a língua de estudo, pelo que apresentará menores dificuldades. Três inquiridos acham o espanhol e o catalão fáceis e dois a língua italiana. A opção “sem opinião” foi assinalada por quatro alunos relativamente ao catalão e ao francês, três ao italiano e um à língua espanhola. O elevado número de respostas nesta escala relativamente à língua catalã e francesa poderá estar relacionado com a pouca expressividade destas línguas ao longo da sessão. Quanto às línguas consideradas difíceis, temos três alunos que assinalaram o italiano, dois o francês e um aluno o catalão. A língua francesa foi a única referenciada como “muito difícil” por dois alunos.

³³ A escala: 1 muito fácil // 2 fácil // 3 sem opinião // 4 difícil // 5 muito difícil.

III. A compreensão escrita

Considerou-se pertinente explorar algumas estratégias das quais os alunos se podem socorrer numa situação comunicativa intercultural plurilingue. Para tal, propôs-se a realização de uma segunda ficha [“Primeiros passos en la intercomprensión”](#), na sessão VI. Na primeira questão, os alunos preencheram uma tabela com informação específica sobre alguns participantes na sessão *“Poliglotta? No, plurilingue!”* nas várias línguas, retirada dos perfis presentes em *“¿Quién es quién?”*. Na segunda questão, foi pedido aos alunos que recolhessem dos textos que analisaram, [exemplos das estratégias](#) que utilizaram. No Quadro 5 encontram-se apenas as respostas dos alunos que responderam:

Estrategias	Ejemplos
Palabras transparentes	A1 – “Agradecer” A2 – “Amigos, nature” A5 – “Mi, Amo, inglese, Francese, italiano, vivo, música, tengo, tempo, libro..., vivo” A6 – “Fotografía, amigos, compras” A7 – “Francese – Spagnolo – Inglese – Portoghese Musica” A8 – “Nature.”
Deducción a partir del contexto	A1 – “Meus amics” A3 – “Meus amics” A7 – “Ma sono nato”
Conocimiento de otras lenguas (indica cuáles)	A1 – “Parlo catalá” A3 – “Parlo catalá” A7 – “Visítatelo (español)”
Conocimientos culturales, de historia y de geografía	A2 – “Red Hot Chilli Peppers” A8 – “Red Hot Chilli Peppers” A7 – “Macklemare”
Extranjerismos	A2 – “Rock” A8 – “Rock” A5 – “Blog, fashion, rock” A7 – “Rock; blog; Fashion”

Quadro 5: Algumas respostas à questão 2 da ficha 2 *“Primeros pasos en la intercomprensión”*

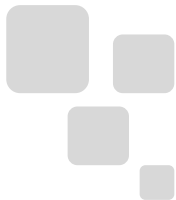
A leitura das respostas transcritas indicia que os alunos compreenderam algumas estratégias nas quais se podem apoiar para entender textos e enunciados numa língua que não dominam ou desconhecem, predominando o apoio em palavras transparentes, com seis alunos a apresentarem exemplos diferentes.

No inquérito final, voltou-se a questionar os alunos sobre este tema, tendo-se obtido as seguintes respostas:

	Sim	Algumas vezes	Não	Não respondeu
a) Apoio em palavras transparentes.	2	4	2	0
b) Dedução a partir do contexto.	3	4	1	0
c) Conhecimentos da língua materna/português.	4	4	0	0
d) Conhecimentos de espanhol.	4	3	1	0
e) Conhecimentos de outra língua: <i>Italiano</i>	0	1	0	0
<i>não</i>	0	0	7	0
f) Conhecimentos de cultura geral, geografia e história.	1	2	5	0
g) Apoio em estrangeirismos.	3	1	4	0
h) Uso de dicionários e tradutores <i>online</i> .	1	3	3	1
i) Outra (indica qual): -----				

Quadro 6: Análise das respostas à questão 5 no inquérito final

Constata-se que o recurso à língua materna foi a estratégia mais consensual entre todos os alunos na plataforma, que se dividiram entre o “Sim” e o “Algumas vezes”. Quatro dos inquiridos apoiaram-se regularmente nos seus conhecimentos de espanhol e três assinalaram “Algumas vezes”. Três inquiridos assinalaram “Sim” em “Dedução a partir do contexto” e “Apoio em estrangeirismos” e dois “Apoio em palavras transparentes”. “Conhecimentos de cultura geral, geografia e história” e “Uso de dicionários *online*” registaram apenas uma ocorrência cada. A análise das respostas dá mostras de que os alunos basearam as suas estratégias nos seus conhecimentos da língua materna e da língua de estudo, nomeadamente no respeitante ao domínio lexical e gramatical, não valorizando o léxico internacional como método de compreensão. Ainda assim, metade dos alunos inquiridos manifestou recorrer a ferramentas de apoio linguístico, o que indicia alguma preocupação em compreender um texto que não lhes parece tão óbvio. No entanto, não reconhecem os conhecimentos adquiridos em outras áreas, como na história e na geografia, como ferramentas para chegar ao sentido, o que poderá indiciar alguma desvalorização do que sabem.



IV. A interacção plurilingue

Caberá, ainda, analisar outros momentos de interação plurilingue síncrona (*chats*) e assíncrona (*fóruns*) que contribuem para o desenvolvimento de outras competências, que Araújo e Sá (2011a) designa por “ganhos aquisicionais” (p. 38), algumas das quais já foram referidas ao longo desta análise. Estas estratégias podem ser observadas na dinâmica discursiva de intercâmbio e na gestão de problemas de compreensão nas interações plurilingues. É visível um “sentimento de pertença a uma comunidade de comunicação e de aprendizagem da IC” (Araújo e Sá, 2011a, p. 41) na vontade de contribuir para a concretização do trabalho de grupo, por exemplo, quando um aluno apresenta uma proposta que “é só uma sugestão. Nada de mais.” São perceptíveis, ainda, “rituais relacionais” (Idem, ibidem) através da presença de marcas de cortesia abundantes (“Obrigado e bom trabalho” ou “Mais uma vez obrigado. Resto de um bom trabalho”), de expressões de orgulho (“Nunca pensei que fosse o escolhido mas tãss, espero fazer um bom trabalho e que agrade a todos.”), de desejo de integração no grupo (“...acho que trabalhamos bem foi uma experiência muito interessante...”) e de votos de reencontro (“...e quem sabe se um dia não nos vemos por aí...”), manifestações reveladoras da vontade de construir relações e de inclusão nesta comunidade. Ainda a mobilização de outros recursos, como os *smileys* e a pontuação expressiva, com o intuito de enriquecer as suas mensagens, poderá indiciar a necessidade de contextualizar a sua mensagem, que, de outro modo, poderia passar despercebida ou gerar ambiguidade e ameaçar a co-construção da IC (Idem, p. 43).

É de notar que os alunos tiveram noção destas aquisições, como se pode ver pelas respostas à questão 6 do [inquérito final](#):

	1	2	3	4	5
a) Proporcionou-me uma maior abertura a outras culturas e países, numa perspectiva intercultural e de respeito pelo Outro.	0	6	1	1	0
b) Aprendi que é possível compreender outras línguas a partir dos meus conhecimentos linguísticos.	1	4	3	0	0
c) Contactei com pessoas de outras nacionalidades.	2	3	3	0	0
d) Desenvolvi estratégias para comunicar com falantes de outras línguas que não domino.	0	3	4	1	0
e) Esta participação contribuiu para a minha aprendizagem da língua espanhola.	0	6	1	1	0
f) Adquiri alguns conhecimentos de outras línguas românicas.	0	3	4	1	0
g) Ganhei mais confiança para comunicar com falantes de outras línguas.	0	3	4	1	0
h) Fui responsável e autónomo(a) no cumprimento das tarefas que me foram atribuídas.	1	3	2	2	0
i) Desenvolvi as minhas competências em TIC.	0	3	5	0	0

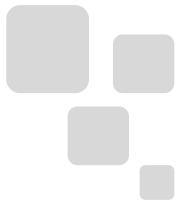
Quadro 7: Níveis de concordância com as afirmações relativas à identificação de mais-valias adquiridas com a participação no projeto³⁴

Este misto de prática e de aprendizagem de IC, permitido pelas situações comunicacionais geradas na plataforma Galanet, mostra que esta proposta pedagógica vai para além do desenvolvimento da competência comunicativa em LE. Integra e ativa a mobilização de diferentes saberes, capacidades e atitudes, tanto linguístico-comunicativos, como afetivos, estratégicos e de interação que, embora de forma particular a cada indivíduo, o auxiliem a inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio plurilingue, durante a qual aprende a compreender e a fazer-se compreender.

V. Inquérito final - percepções dos alunos sobre o projeto

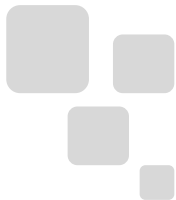
Em termos gerais, todos os objetivos foram assinalados como cumpridos, com especial incidência sobre “Compreender e produzir diferentes tipos de textos (escritos e orais)”, seguido de “Reconhecer os valores relacionados com o plurilinguismo e o multiculturalismo” e “Desenvolver uma perspectiva intercultural das línguas e culturas”, com o mesmo número de ocorrências.

³⁴ A escala: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.



Quanto às atividades mais apreciadas no âmbito da sessão Galanet, pode verificar-se que seis alunos manifestaram apreço pelas atividades realizadas, nomeadamente a participação nos fóruns e nos *chats* (3), a participação em geral (2) e o preenchimento dos perfis (1). Quanto à participação nos fóruns e *chats*, houve quem considerasse que “contribuíram para melhorar o vocabulário” (A4), “foi divertido” (A7) ou “aprendemos tradições de outros países e conhecemos gente nova” (A8). Quanto às atividades que não gostaram, quatro alunos destacaram os trabalhos finais e dois alunos referiram a resolução da ficha de trabalho 2 “*Primeros pasos en la intercomprensión*” (com base em “*Quién es quién*”), realizada na sessão VI. Resumidamente, as razões apontadas foram não gostar de realizar trabalhos, havendo um inquirido que justificou que “era demasiado pequeno o limite de power-points e não dava para falar muito” (A8). No entanto, desconhece-se a origem desta ideia. As outras atividades menos apreciadas apresentaram uma ocorrência cada, a saber: a elaboração do perfil [“porque não sabia o que por” (A8)] e os *chats* (“por causa do horário se não me engano não participei em nenhum”[A5]). Outras atividades mais apreciadas no âmbito da unidade foram o visionamento de excertos do filme “Un Franco, 14 Pesetas” (3) e o jogo interativo “¡Vamos a explorar Europa!” (2). Relativamente à preferência pela primeira atividade, para além de “gosto de ver filmes” (A1) e “torna-se mais divertido” (A6), destacamos um aluno que refere “porque ilustra as dificuldades das pessoas na integração de outras culturas” (A2). O jogo interativo foi considerado “divertido” (A6). Houve um aluno que apreciou o *webquest* pois “era um jogo que punha a nossa cultura à prova” (A8). As atividades menos apreciadas, com uma ocorrência cada, foram o *webquest* [“não gosto de trabalhar em constituir trabalhos” (A1)], a revisão dos tempos do passado [“porque eu não gosto muito de gramática” (A4)], a leitura e compreensão de texto e a análise de excertos [“não gosto muito de ler textos” (A6)].

No que respeita à possibilidade de voltar a participar numa sessão Galanet, os dois inquiridos que excluíram esta possibilidade referiram “Não gostei



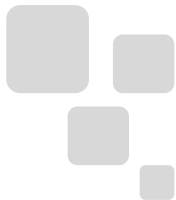
muito deste projeto” (A7) e “perde-se muito tempo” (A6). Também alguns alunos que assinalaram *Talvez* mencionaram “Porque por um lado gostei, mas por outro não porque às vezes no *chat* torna-se confuso” (A5) e “Porque os chats são marcados em horas que muita gente não tem tempo e além disso é necessário passar algum tempo na plataforma” (A8). Em contrapartida, houve participantes que reconheceram as possibilidades que se abriram com esta participação, quer ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa quer da CPP.

Conclusões

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | Conclusões

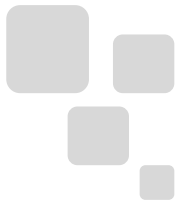
O conceito de IC relaciona-se com o entendimento mútuo entre falantes de línguas diferentes, através do recurso a conhecimentos prévios de várias ordens: linguísticos, comunicativos, pragmáticos e culturais. Da interação entre estes saberes desenvolve-se a CPP, uma competência única a cada indivíduo e em cada ato comunicativo, também transversal a todo o programa da turma de intervenção. Entre os projetos desenvolvidos no âmbito desta abordagem, após análise dos seus princípios e objetivos, optou-se por integrar a IC com a participação numa sessão da plataforma Galanet. A opção por esta plataforma prende-se com o facto de a sua filosofia de trabalho se coadunar com os objetivos do programa curricular de ELE. A parte prática do trabalho foi planificada de forma a criar condições pedagógico-didáticas para a participação dos alunos em interações plurilingues virtuais, na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”. Assim, trabalhou-se conteúdos e competências previstos na unidade “Cidadãos europeus”, com recurso a conteúdos e à realização de tarefas nesta sessão, bem como recorrendo a outras sessões.

Durante as aulas, os alunos foram deixando alguns indícios em variados registos que auxiliaram na averiguação das potencialidades da integração deste projeto em aulas de ELE. De facto, notou-se um crescente



envolvimento de alguns alunos ao longo das sessões Galanet e o desenvolvimento da sua consciência, quer relativamente às aprendizagens efetuadas quer aos recursos mobilizados (linguísticos, metalinguísticos, culturais, cognitivos e pragmáticos). Pela análise dos resultados do inquérito aplicado ao grupo, percebe-se que os alunos compreenderam vantagens na sua participação em Galanet para a aprendizagem de ELE.

Também foi possível encontrar indícios de outras vantagens do desenvolvimento de um trabalho em IC em contexto educativo que vão ao encontro de algumas conclusões que constam no relatório elaborado no âmbito do lote 7 do projeto MIRIADI, em 2014. Assim, pode verificar-se que, além de este projeto ter auxiliado os alunos na tomada de consciência de algumas pontes e diferenças entre as línguas presentes na sessão Galanet, potenciou o conhecimento de culturas com as quais não contactam formalmente. Estas possibilidades não só desenvolvem competências comunicativas e cognitivas, como promovem a compreensão das línguas como veículos de conhecimento, hábitos e tradições, auxiliando-os no seu crescimento enquanto mediadores linguísticos e culturais. Em termos sociais, isto significa que a participação neste projeto em IC tornou os alunos mais conscientes da globalidade e da multiculturalidade, promovendo-se, assim, a igualdade e o respeito pelo Outro. Se por um lado isto denota que a IC torna possível um trabalho mais colaborativo e interdisciplinar dentro dos departamentos de línguas, igualmente revela possibilidades de organização e implementação de projetos em IC envolvendo diferentes áreas curriculares. De facto, alguns dos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa indiciam a possibilidade do desenvolvimento de projetos de turma envolvendo a realização de trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas. Esta potencialidade é também visível na variedade de temas propostos para discussão nos fóruns e nos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa. Assim, com a devida articulação, pode dizer-se que a IC permite o desenvolvimento de projetos coletivos, inclusivamente com outras instituições, tirando partido da especificidade e dos conteúdos das diferentes disciplinas enquanto torna

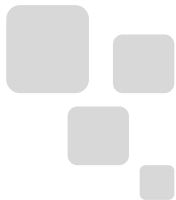


mais perceptível ao aluno o papel que as línguas podem desempenhar no seu percurso de vida.

Ao longo das aulas e de toda a sessão Galanet, foi possível encontrar indícios que auxiliaram na averiguação das potencialidades de um projeto virtual colaborativo em intercompreensão em aulas de ELE. Na verdade, a análise dos resultados do inquérito respondido pelos alunos permitiu perceber que estes compreenderam vantagens na sua participação em Galanet, tanto para a aprendizagem de ELE como ao nível do desenvolvimento de estratégias de IC: não só a maioria considerou que a sua participação contribuiu para a sua aprendizagem da língua espanhola, como proporcionou uma maior abertura a outras culturas e países e percebeu que é possível compreender outras línguas a partir dos seus conhecimentos linguísticos³⁵.

Contudo, também surgiram dificuldades, nomeadamente de ordem técnica. Alguns alunos referiram problemas de acesso à Internet fora do horário escolar, quer por não possuírem computador quer por dificuldades de acesso a partir dos telemóveis. Houve também quem referisse indisponibilidade na hora dos *chats*. Surgiram, ainda, constrangimentos ao nível da participação individual na plataforma Galanet em sala de aula. Em virtude de não haver salas de informática disponíveis e apenas quatro computadores portáteis da escola disporem de ligação *wireless*, estas atividades decorreram na biblioteca. Embora tal não fosse impeditivo da sua realização, implicou a mudança de espaço durante as aulas, causando sempre alguma instabilidade, pois a generalidades destes alunos manifestava dificuldades de concentração. Ainda dois trabalhos não foram publicados por desconhecimento do facto de a plataforma Galanet não suportar ficheiros nas versões *Word* ou *PowerPoint* mais atuais. Deste modo, ao colaborar num projeto deste género, o docente deverá estar consciente da facilidade e fiabilidade do acesso às tecnologias de informação no seu contexto de intervenção, bem como das limitações das ferramentas de Galanet.

³⁵ No inquérito aplicado antes da implementação do projeto, apenas um aluno considerava esta hipótese.



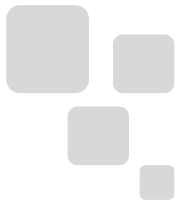
Desta forma, torna-se importante proceder a uma atualização da plataforma em virtude de esta não estar a acompanhar a evolução ao nível das aplicações nem suportar os novos modos de acesso à Internet, tais como *IPad* e *smartphones*. Se tal não ocorrer, a plataforma Galanet corre o risco de se tornar obsoleta.

Apesar do número limitado de participantes, este trabalho com características de investigação-ação deu provas de que a colaboração numa sessão virtual em intercompreensão entre falantes romanófonos se coadunou com os objetivos e finalidades do programa curricular de ELE da turma objeto da intervenção. Também foi possível encontrar indícios de que a participação em Galanet potenciou a tomada de consciência das possibilidades comunicativas entre falantes de línguas aparentemente desconhecidas e a valorização dos repertórios linguísticos possuídos pelos alunos. A participação neste projeto colaborativo plurilingue tornou este grupo mais aberto a outras línguas e culturas, permitindo o desenvolvimento da sua competência plurilingue e intercultural.

No âmbito profissional e pessoal, este projeto permitiu trabalhar numa área que carece de estudo mas que se apresentou com um grande potencial, não só no âmbito das línguas estrangeiras, como também para o desenvolvimento de projetos de índole interdisciplinar e transdisciplinar. Esta possibilidade está patente tanto ao nível da variedade de temas propostos para discussão nos fóruns como ao nível dos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa. Acresce que alargou os horizontes em termos de intervenção educativa e das possibilidades que a intercompreensão abre aos educadores, não só de línguas estrangeiras mas para as línguas estrangeiras. De facto, a perceção sobre o que é o currículo escolar e o que é ensinar línguas estrangeiras mudou.

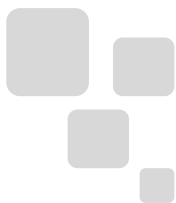
Referências bibliográficas

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A.S. (2014). Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal : desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo. In M. Candelier (Coord.), *Didactique du*



plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures (pp. 255-265).
Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Araújo e Sá, M. H. (2011). *A Intercompreensão em acção e em construção – dinâmicas na interacção plurilingue*. Lição apresentada para Provas de Agregação em Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Capucho, M. F. (2007). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar ... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 207-214). Lisboa: Areal Editores.
- Melo-Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H., & Santos, L. (2011). As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didáctica de Línguas a partir da intercompreensão. In A. S. Pinho, & A. I. Andrade (Org.). *Intercompreensão e Didáctica de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE. Série Reflexões 4* (pp. 33- 55). Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação - Direção-Geral de Orientação Vocacional (2006). *Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Espanhol*. Acedido a 6 de novembro de 2013 em http://www.esgp.edu.pt/attachments/081_FSC_5.Espanhol_%28Continuacao%29.pdf.
- Roldão, M.C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.



Soure, Portugal



Práticas de integração curricular da IC à distância
Ensino Universitário



"L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile"/ Università di Macerata, Italia

Edith Cognigni e Francesca Vitrone

Introdução

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

[L'Università di Macerata](#) è orientata in modo particolare verso l'ambito delle scienze umane e sociali. Fondata nel 1920, è attualmente suddivisa in 5 Dipartimenti³⁶. Dispone di una scuola di Studi Superiori intitolata a Giacomo Leopardi e collegamenti istituzionali e/o convenzioni con strutture di ambito linguistico, storico e culturale, come l'Istituto Confucio. Segue da molti anni una politica di internazionalizzazione, e sebbene la lingua principale di insegnamento sia l'italiano, è crescente il numero di corsi offerti anche in lingua inglese, o con moduli in inglese; sono presenti anche diversi corsi *post-lauream* interamente in inglese per studenti di origine straniera. Il numero medio di studenti dell'Ateneo si aggira intorno a 8.000-8.500, e comprende un consistente gruppo di studenti europei in mobilità (programma Erasmus + nelle sue varie declinazioni). Gli studenti Erasmus possono seguire tutte le lezioni in italiano liberamente, ma hanno diritto anche a corsi gratuiti di italiano per stranieri presso il locale Centro Linguistico di Ateneo. Parallelamente, molti studenti iscritti all'Università di Macerata possono effettuare periodi di studio in altri paesi Europei, tramite borse di studio Erasmus; molti di essi in questi periodi vengono a contatto con lingue romanze, tramite oltre 20 convenzioni con università francesi e belghe, 15 con università spagnole, 5 con università romene e 3 con università portoghesi.

³⁶ Economia e Diritto, Giurisprudenza, Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo, Scienze politiche, della comunicazione e delle relazioni internazionali, e Studi umanistici (lingue, mediazione, storia, lettere, filosofia).

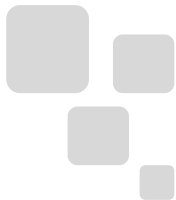
Francese e spagnolo sono ampiamente studiate come lingue straniere dagli studenti specialisti o non specialisti (anche se la seconda lingua straniera curricolare dei corsi di laurea di discipline non linguistiche è in genere l'inglese). Sebbene inoltre i contatti interuniversitari con altri paesi romanofoni siano densi, mancano tuttora corsi di portoghese, romeno o altre lingue romanze oltre al francese e allo spagnolo. La formazione linguistica tramite attività di intercomprensione non è ancora istituzionalizzata entro il curriculum accademico. Prima della sperimentazione condotta all'interno del progetto [MIRIADI](#), l'avvio ad una certa forma di possibile via di inserimento curricolare è stata sperimentata in passato da alcune componenti dell'équipe MIRIADI di Macerata presso il Dipartimento di Scienze Politiche (Mathilde Anquetil) e presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (Silvia Vecchi), radicandosi nei corsi di Didattica della lingua Francese, o in singole attività entro corsi di Lingua e Cultura Italiana a studenti stranieri (Francesca Vitrone) e di Didattica delle lingue straniere (Edith Cognigni).

Descrição do contexto de intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Negli anni più recenti, varie modifiche apportate ai curricula hanno complicato il percorso o eliminato possibili spazi di applicazione³⁷; ciò, insieme alla rilettura critica degli esiti delle ricerche e delle attività sull'IC svolte ha fatto sì che la proposta didattica di formazione all'IC si orientasse verso studenti specialisti di discipline linguistiche. In particolare, ciò si è contestualizzato presso il Dipartimento di Studi Umanistici (Lingue, Mediazione Linguistica, Lettere e Storia) che ha una sua propria vocazione di 'doppio livello' legata da un lato allo studio delle lingue come strumento di comunicazione e affermazione professionale, e dall'altro alla riflessione

³⁷ Come il corso di Didattica della lingua Francese presso il Dip. di Scienze della Formazione, soppresso per effetto delle nuove direttive della Riforma Gelmini del nuovo corso di laurea in Scienze della formazione primaria.



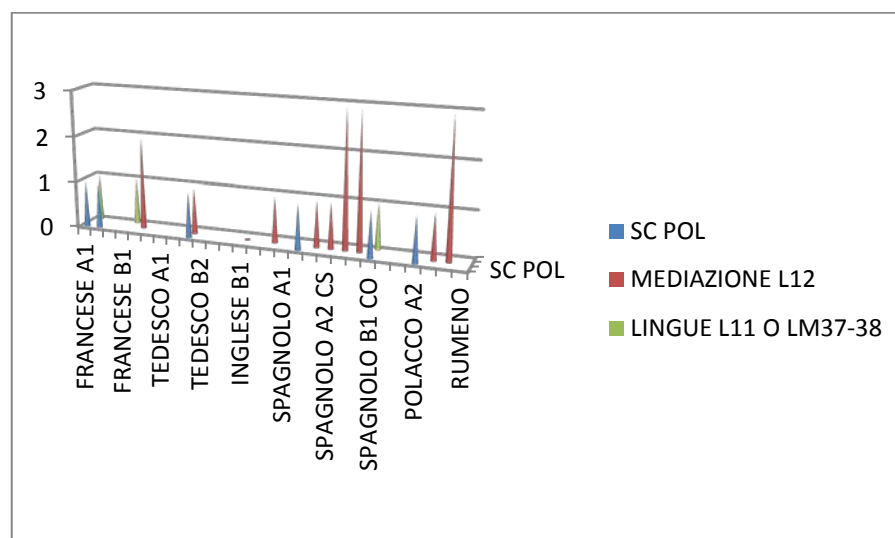
di ordine storico e culturale sulle lingue medesime, ivi compresa la madrelingua italiana.

Si è constatato che proprio nei corsi di laurea a maggiore vocazione linguistica del Dipartimento di Studi Umanistici (Lingue e Mediazione Linguistica) mancava un'offerta didattica effettivamente ampia di lingue romanze, limitate, oltre all'italiano madrelingua, a corsi di lingua e letteratura italiana, spagnola o francese (L-10, L-11, LM-37), lingua e traduzione spagnola o francese (L-11, L-12, LM-37, LM-38), senza possibilità di formarsi, neppure ad un livello iniziale, in altre lingue romanze né attraverso l'offerta didattica del Dipartimento, né attraverso quella del Centro Linguistico d'Ateneo. Gli studenti di questi ambiti appaiono utenti che potrebbero avvantaggiarsi molto della formazione in area romanza, in varia misura e con diversi scopi, che vanno dalla familiarizzazione con ulteriori lingue romanze, all'ampliamento di conoscenze filologiche. Una prima ed utile sperimentazione è stata svolta nel corso in « Didattica delle lingue straniere », frequentato da molti studenti del corso di laurea in Lingue straniere (circa 150 studenti all'anno) ma essendo un corso trasversale rivolto a studenti di tutte le lingue non è luogo ideale per l'inserimento curricolare dell'IC tra lingue romanze, e soprattutto questo tipo di scelta avrebbe escluso studenti degli altri corsi di laurea in cui le lingue romanze hanno un ruolo importante (Mediazione linguistica, Lettere). In base a queste stesse considerazioni l'équipe maceratese ha deciso di non optare per l'inserimento curricolare dell'IC in un corso specifico di lingua (es. di Lingua francese o spagnola) ma permettere ad un numero più ampio di studenti con diverse conoscenze delle lingue romanze, studenti in mobilità compresi, di partecipare alla formazione IC attraverso il canale delle "Altre attività formative"/"Ulteriori conoscenze linguistiche" che permette il riconoscimento di crediti curricolari ma con modalità più flessibili.

La valutazione dell'interesse presumibile negli studenti di Mediazione e di Lingue ha corrisposto all'esito delle iscrizioni al progetto (50 inizialmente, di cui per motivi logistici sono stati selezionati i primi 30), che hanno visto

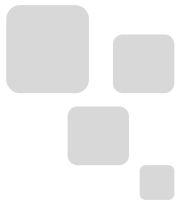
un'alta partecipazione di studenti provenienti proprio dai Corsi suddetti. Anche se aperto al Dip. di Scienze Politiche, la partecipazione di questi ultimi è stata limitata (7 studenti) e la maggioranza assoluta proviene da Mediazione (dei 25 pre-iscritti, 16 hanno completato il corso e conseguito l'idoneità); alcuni iscritti provenivano poi dalla laurea triennale o magistrale di Lingue (vedi sotto).

Tra le lingue straniere che gli iscritti al primo corso dichiaravano di conoscere, l'inglese ha la preminenza, ma con livelli di competenza non altissimi; nelle seconde lingue inizia a manifestarsi maggiore varietà (tedesco, francese, russo, anche qui con un livello raramente superiore all'intermedio alto); nelle terze lingue invece il quadro appare più ampio e differenziato³⁸.



Diversi studenti citano una quarta (francese o russo o tedesco) o quinta lingua. Ciò sembra confermare che è nell'area della maggiore competenza linguistica che si apre, con un paradosso solo apparente, lo spazio più agevole per un approfondimento della formazione, anche in senso IC. Il gruppo di studenti in formazione mostra anche di avere una spiccata curiosità per lingue non romanze, e culture molto diverse tra loro: araba, cinese (considerato per lo più come lingua degli immigrati), e alcuni nei

³⁸ Va anche precisato che alcuni non specificano una terza lingua.



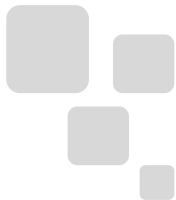
questionari iniziali citano tra le lingue che li affascinano o di cui vorrebbero conoscere di più anche lingue non molto comuni come il ceco, il finlandese, o il patwa parlato in Giamaica... Dalle riflessioni fatte in quelle documentazioni non si ricavano esplicite informazioni sulle loro motivazioni allo studio dell'intercomprensione, ma si può dedurre un certo interesse per le lingue come arricchimento culturale, oltre che per l'aspetto professionalizzante cui certo si deve attribuire peso dato che provengono in massima parte da studi di mediazione / traduzione. Alla motivazione elevata fa riscontro una limitatissima conoscenza delle pratiche di IC e per quel che concerne le strategie, a questo stadio iniziale erano spesso limitate al criterio di similarità e alla ricerca della trasparenza, laddove mancassero conoscenze pregresse delle lingue da osservare.

Descrição da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Le scénario hybride/blended décrit ici (Scénario 1: Aprendizaje de las lenguas/Iniziazione all'IC (Universitarios) Etudiants spécialistes de langues) correspond à la recherche-action pour une insertion curriculaire de l'IC dans le contexte de l'Université de Macerata. Il tient compte de deux données contextuelles et contingentes:

- la création d'un séminaire de formation spécifique à l'IC avec octroi de Crédits ECTS de formation suppose dans notre contexte institutionnel la tenue de rencontres en présence. Notre scénario est donc mixte/hybride avec lors des rencontres la tenue de séquences métalinguistiques considérées comme optionnelles dans les modèles de scénario élaborés par le lot 5 pour l'IC à distance. Les rencontres en présence sont donc un appui pour l'insertion de la formation en IC en interaction à distance.
- au début de la 2ème année du projet MIRIADI, la construction de la nouvelle plateforme de formation en interaction à distance était encore en



construction. L'interaction à distance a pris donc appui sur les outils existants, notamment sur la plateforme [Galanet](#) après une recherche de partenaires MIRIADI (y compris partenaires associés) sur Lingalog.

Dans le processus de recherche-action MIRIADI, notre expérimentation joue donc un rôle intermédiaire comme contribution et mise à l'épreuve par rapport à divers instruments en cours de construction dans MIRIADI: le repérage de diverses séquences de formation à combiner pour créer un scénario à détacher ensuite du scénario fixe de Galanet comme éléments indépendants à combiner selon des scénarios plus flexibles; la liaison avec les objectifs tels qu'ils se définissent graduellement dans le référentiel du lot 4; la construction de fiches d'activités (lot 6) et la création de séquences d'évaluation (lot 4). L'expérimentation a donc entendu contribuer à la construction du générateur de formation comme objectif global du projet MIRIADI.

Objetivos e competências-alvo

La proposta formativa mista di seguito descritta è stata articolata in due moduli per i quali è stata prevista una valutazione finale congiunta. Di seguito si illustra la struttura dei due moduli condotti parallelamente nel periodo febbraio-maggio 2014, i rispettivi obiettivi con riferimento al Référentiel³⁹ competenze e contenuti, che saranno discussi in maggior dettaglio nei paragrafi successivi.

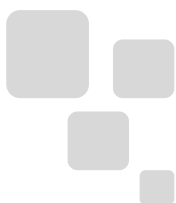
1. Modulo uno: comprendere testi scritti in lingue romanze

Modalità: in presenza (8 incontri di 2 ore nel periodo marzo-maggio 2014)

Competenze IC: intercomprensione scritta, con introduzione all'intercomprensione orale

Obiettivi del Référentiel:

³⁹ Un gruppo di lavoro del Progetto Miriadi (il Lot 4), sta lavorando alla redazione di un Référentiel per la definizione e la valutazione delle competenze in IC (cfr. <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>).

- 
- 1.1. Connaître son profil langagier et son environnement linguistico-culturel
 - 1.2 Apprendre à apprendre
 - 1.2.3. Savoir répercuter ses compétences
 - 2.3. Avoir des connaissances sur les liens entre langues et culture
 - 1.3. Savoir s'engager dans l'IC
 - 2.1. Avoir des connaissances sur les langues et le plurilinguisme
 - 2.2. Avoir des connaissances sur les langues apparentées
 - 3.1. Apprendre à organiser une tâche de compréhension écrite
 - 3.1.2 Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau textuel
 - 3.1.4. Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau lexical/morphologique
 - 4.1. Comprendre la dynamique d'une interaction plurilingue
 - 5. 1. Se préparer à la compréhension orale

Contenuti:

- presentazione generale dell'approccio dell'Intercomprensione tra lingue romanze
- esercitazioni di comprensione scritta con il manuale Eurom 5 (www.eurom5.com)
- esercitazioni metodologiche nella "stanza delle risorse" di Galanet
- comprensione scritta di testi vari in lingua francese, spagnola, portoghese in particolare
- redazione di una rassegna stampa su un tema di attualità tratto dalla stampa internazionale
- autovalutazione della partecipazione alla sessione su Galanet e al percorso formativo

2. Modulo due: comunicare a distanza con locutori di lingue romanze

Modalità: in presenza e a distanza (sessione Galanet "No ritmo da lingua", febbraio-maggio 2014)

Competenze: intercomprensione scritta in interazione, interproduzione

Obiettivi del Référentiel:

- 1.2. Apprendre à apprendre

- 1.3. Apprendre à s'engager dans la communication plurielle
- 3.1. Acquérir des stratégies de compréhension écrite
 - 3.1.1 Comprendre globalement
- 4.1. Comprendre la dynamique de l'interaction
 - 4.2.1. Savoir s'insérer dans la dynamique discursive de l'échange
 - 4.3.1. Savoir co-construire la dynamique thématique d'un échange
 - 4.3.2. Savoir s'insérer dans la dynamique discursive des actes de langage interlocutifs

Contenuti:

- scoprire risorse e funzionalità della piattaforma Galanet
- iscriversi e partecipare ad una sessione di formazione
- presentarsi e fare conoscenza con gli altri partecipanti
- scegliere un tema comune e scambiare documenti ed opinioni
- comporre una rassegna tematica plurilingue in telecollaborazione con una squadra di lavoro internazionale

Atividades

0) Presentazione del corso e prima interazione a distanza in Galanet

La proposta formativa è stata innanzitutto pubblicizzata presso gli studenti dei corsi universitari tenuti dalle componenti dell'équipe e presentata dalle stesse durante la Tavola rotonda, dal titolo ["Intercomprensione tra lingue romanze: ricerca, didattica, sperimentazione"](#), tenutasi in data 10 dicembre 2013 presso il Dipartimento di Studi Umanistici, che ha visto tra i relatori la partecipazione dell'intera équipe locale, nonché di Carla Nielfi del Liceo Falcone di Bergamo (P17). All'evento ha partecipato [un nutrito pubblico](#), in cui erano presenti soprattutto studenti universitari ma anche diversi colleghi di area romanza dell'Ateneo ed alcuni docenti della scuola secondaria.

La pubblicizzazione del ciclo di seminari è stata poi effettuata tramite diversi canali nel mese di febbraio 2014:

- pubblicizzazione online nei siti dei singoli Dipartimenti coinvolti e nel sito d'Ateneo;
- diffusione di manifesti e locandine cartacee nei vari Dipartimenti;
- distribuzione dei [volantini](#) agli studenti tramite la collaborazione dei colleghi.

I 30 partecipanti sono stati iscritti alla piattaforma Galanet e poi invitati, tramite apposite istruzioni a distanza, ad entrare nell'ambiente online e ad inserire una foto e una breve presentazione personale nel proprio profilo, nonché ad una prima interazione nel Forum della Fase 1 di Galanet, che aveva già iniziato ad animarsi grazie alla presenza delle altre équipe.

1) Primo incontro in presenza (5 marzo 2014)

- Introduzione all'IC come politica linguistica
- Presentazione del percorso formativo

Durante il primo incontro in presenza, è stata introdotta la tematica dell'IC come politica linguistica facendo capire in modo semplice ma approfondito le motivazioni a supporto dell'implementazione dell'IC come modalità comunicativa e di apprendimento spontaneo delle lingue affini. È stata inoltre effettuata una presentazione del percorso formativo, sia nella sua parte in presenza che a distanza, esplicitandone le modalità di lavoro e di valutazione, le fasi e i tempi di Galanet, gli obiettivi principali dei singoli incontri e dell'intero percorso anche rispetto alla sperimentazione MIRIADI, in modo che tutti avessero chiari sin dall'inizio struttura e obiettivi del corso.

I corsisti sono stati quindi invitati ad inserire un primo post nel forum della Fase 1 ("Romper il ghiaccio") di Galanet dando istruzioni a coloro che non avevano ancora inserito nel Profilo online le informazioni richieste, affinché lo arricchissero con i dati mancanti prima dell'incontro successivo. L'incontro è stato inoltre occasione per familiarizzare con la piattaforma Galanet e le sue funzionalità principali (posta interna, profilo e forum in

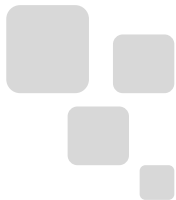
particolare), per motivare in modo più sostanziale anche gli studenti preiscrittisi per curiosità e per effettuare una selezione di coloro effettivamente intenzionati a frequentare il percorso nella sua interezza.

1) Secondo incontro in presenza (12 marzo 2014)

- Profilo linguistico e esercizio di traduzione di brani in varie lingue romanze
- Introduzione alla fase 1 di Galanet

Durante il secondo incontro è stato somministrato un questionario per conoscere [il profilo linguistico dei partecipanti](#) utile a programmare adeguatamente gli incontri successivi e ad effettuare una prima rilevazione delle competenze linguistiche e delle competenze in IC in particolare dei partecipanti. Il questionario, i cui dati sono stati analizzati e presentati nel par. 2, aveva inoltre lo scopo di permettere ai partecipanti di prendere consapevolezza del proprio repertorio plurilingue di partenza e di come esso potesse risultare utile nella comprensione di lingue romanze mai studiate formalmente. Dopo una prima breve restituzione da parte dei corsisti sulle lingue note e su quanto compreso nel test iniziale, i partecipanti sono stati introdotti alla risorsa online [Eurom5](#) che ha accompagnato gran parte degli incontri in presenza ed è stata particolarmente apprezzata dagli studenti. I testi venivano generalmente prima ascoltati, per introdurre alla sonorità della lingua e permettere una prima comprensione globale orale, poi letti, riascoltati ed analizzati paragrafo per paragrafo elicitando trasparenze e spiegando eventuali opacità lessicali e morfosintattiche attraverso gli strumenti disponibili nella risorsa o per mezzo delle spiegazioni della docente. I corsisti potevano seguire le spiegazioni in plenum e, contemporaneamente, intervenire dalla propria postazione informatica per ottenere ulteriori aiuti in linea che si rendessero necessari.

La fase successiva dell'incontro è stata dedicata ad un'introduzione più dettagliata alla I Fase di lavoro a distanza in Galanet. Sono state illustrate le



modalità di lavoro della fase, i tempi previsti e gli obiettivi, focalizzandosi sulle modalità di interazione da adottare in un forum, dato che nessuno dei partecipanti aveva mai interagito prima in un ambiente online di questo tipo.

È stato quindi spiegato, in particolare, che per interagire in modo corretto, fosse necessario leggere gli interventi degli altri partecipanti cominciando dal basso; sono stati quindi illustrati alcuni esempi di strategie interattive per intervenire e ciascun partecipante ha quindi inserito un post personale di reazione o di intervento nel forum della I Fase.

A conclusione dell'incontro è stato assegnato come ulteriore task l'inserimento in forum di almeno 3 interventi globalmente entro il termine della fase 1. Ciò ha permesso a tutti i partecipanti di lanciarsi nell'interazione seppure, necessariamente, con diverso grado di partecipazione e significatività degli interventi.

2) Terzo incontro in presenza (19 marzo 2014)

- Esercitazioni di comprensione scritta e orale con [Eurom5](#)
- Focus sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza, Galanet: "Scelta del tema"

Il terzo incontro ha previsto inizialmente ulteriori esercitazioni linguistiche di comprensione scritta e orale con Eurom5 secondo le modalità già illustrate nel precedente punto, concentrandosi questa volta su una differente lingua romanza. Il lavoro con Eurom5 è diventato via via più fluido nonostante le iniziali reticenze e perplessità dei partecipanti che cominciavano a scoprire e potenziare le proprie competenze intercomprensive.

La parte successiva della lezione ha previsto una prima riflessione sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza, con una presentazione commentata delle spiegazioni e degli esempi presenti in Galanet relativamente alle "Rotture comunicative e loro riparazione".

La parte finale dell'incontro è stata dedicata all'illustrazione degli obiettivi, modalità e tempi di lavoro della sottofase Galanet "Scelta del tema". I partecipanti sono stati invitati a visionare i temi già proposti dalle altre équipes e a fare eventuali proposte di ulteriori temi da approfondire intervenendo nel forum.

3) Quarto incontro in presenza (26 marzo 2014)

- Esercitazioni di comprensione scritta e orale con Eurom5
 - Focus sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza ;
- Galanet: introduzione alla fase 3 : "Raccolta documenti e discussione"

La parte iniziale dell'incontro ha permesso di rafforzare le competenze di intercomprensione scritta attraverso l'uso della risorsa Eurom5 secondo le modalità già illustrate. La parte successiva della lezione ha previsto una riflessione più approfondita sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza, con l'analisi di alcuni esempi tratti da Galanet di interazioni con rotture comunicative 'riparate' e 'non riparate', facendo riflettere sulle possibili riparazioni che si sarebbero potute offrire in caso di rotture. Tale procedura ha permesso di riflettere sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza nella propria lingua ma anche sulla fraseologia maggiormente utilizzata nelle lingue affini presenti nel Forum utili ad un lavoro di riparazione comunicativa scritta, potenziando quindi sia le competenze IC di comprensione che di produzione.

Sono stati inoltre illustrati scopi e funzioni del filo di discussione "Méta-IC" introdotto a partire dalla fase 2 come stimolo alla dimensione metacognitiva e che, per la fase in questione, aveva come obiettivo di far riflettere i partecipanti sui metodi utilizzati per potenziare le proprie competenze intercomprensive, le difficoltà incontrate, le risorse utili ecc. (consegna: *"Qu'est-ce que vous utilisez comme méthode pour améliorer vos compétences en intercompréhension? Vous suivez un cours en présence en parallèle de la session sur Galanet? Echangeons sur nos méthodes, nos difficultés, les ressources utiles..."*).

Sono stati quindi illustrati obiettivi e modalità di lavoro della fase 3 (“Pensieri in libertà”) per poi invitare i partecipanti ad intervenire nel Forum e, in modo specifico, nel filo di discussione Méta-IC entro l’incontro in presenza successivo.

4) Quinto incontro in presenza (2 aprile 2014)

- L’IC attraverso tempi e luoghi: viaggio tra latino, romeno, dialetti e inglese
- Esercitazioni di intercomprensione scritta in Galanet (sala di autoformazione)

Il quinto incontro ha proposto un lavoro centrato sulla relazione tra latino, romeno, dialetti ed inglese come riportato in dettaglio nella [Scheda didattica](#). Eurom5 non prevede infatti esercitazioni in lingua romena e si voleva in ogni caso fornire un primo approccio anche a questa lingua, facendo scoprire la sua stretta relazione sia con il latino, sia con il dialetto locale – il fermano-maceratese –, entrambi presenti nei repertori linguistici di diversi partecipanti.

Oltre allo sviluppo di strategie di intercomprensione su testi orali e scritti, l’attività aveva l’obiettivo principale di stimolare la metacognizione attraverso la riflessione sulle varietà in senso diacronico oltre che sincronico, nonché di sviluppare le competenze interculturali attraverso il confronto interlinguistico.

La prima sollecitazione, tesa a far emergere non solo conoscenze pregresse ma atteggiamenti e disposizioni, è stata legata alla discussione sul concetto di idioma vs quello di dialetto; si è riflettuto a partire dal testo di un cantautore molto noto del passato recente, Fabrizio de André, la cui opera costituisce un patrimonio di arte e cultura di valore condiviso⁴⁰. La discussione è servita per identificare il rapporto di entrambe le parole con il concetto di identità, ma anche per differenziarne la portata ed il senso; è

⁴⁰ Alcuni membri delle commissioni cultura dell’attuale Governo italiano hanno anche proposto di inserire suoi testi, come quelli di altri cantautori, nei programmi curriculari di letteratura della scuola secondaria di 2° grado.

seguita poi un'attività di intercomprensione sulla lingua rumena a confronto con quella latina (classica), il cui obiettivo è stato quello di far riflettere sulle strategie messe in atto nel tentativo di tradurre, ma anche su specifiche caratteristiche del sostrato comune alle due lingue. L'ulteriore passaggio delle attività alla lingua inglese ed in particolare ad alcune strutture grammaticali (quali l'infinito verbale o alcune tipologie di sostantivi) e poi sintattiche, ha permesso non solo di dare lo spunto per interessanti confronti interculturali tra gli studenti che hanno messo in comune le proprie esperienze, ma anche di allargare il campo delle riflessioni per mostrare come sia utile il transfer di strategie acquisite. Un'altra parte della lezione si è concentrata su 'situazioni comunicative', piccoli testi e dialoghi in rumeno, per contestualizzare l'apprendimento e renderlo più vicino al vissuto degli studenti. Si sono sollecitati lavori cooperativi e realizzate integrazioni ai dialoghi stessi dopo aver applicato strategie di intercomprensione.

La sezione finale della lezione è stata quindi dedicata all'esercitazione della comprensione scritta in lingua romena grazie alle risorse presenti nella Sala di autoformazione di Galanet, che ha rafforzato l'interesse per questa lingua e aiutato a disambiguarne alcune opacità morfosintattiche.

La valutazione dell'attività è stata positiva dal lato di gran parte degli studenti, ed altrettanto dal lato docente perché ha consentito di mettere in campo tutta una serie di conoscenze e competenze, come pure di rimettere in discussione stereotipi latenti in senso interculturale; particolarmente ricca è stata la discussione e quindi l'apporto collaborativo.

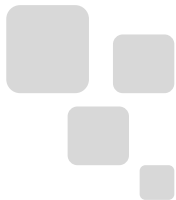
5) Sesto incontro in presenza (9 aprile 2014)

- Fase 3 di Galanet: scelta di un gruppo di lavoro tematico
- Rassegna stampa con articoli in diverse lingue romanze sul Venezuela

Il sesto incontro si è focalizzato inizialmente sulla Fase 3 di Galanet ("Raccolta documenti e discussione") di cui sono stati esplicitati gli obiettivi, i tempi e le modalità di lavoro, invitando gli studenti a reperire materiali da

condividere per alimentare la discussione. Si è cercato inoltre di organizzare i gruppi di lavoro in base alle tematiche emergenti che sarebbero confluite nei GT (groupe de travail) della fase successiva e di reperire alcuni volontari da eleggere come 'redattori' da designare entro la fine della fase in corso. La parte successiva della lezione è stata dedicata ad illustrare natura e struttura di una rassegna stampa, nell'ottica di fornire competenze adeguate rispetto al compito da svolgere nella Fase 4 di Galanet ("Rassegna stampa"). Nella fase iniziale, è stata necessaria una presentazione del genere giornalistico della rassegna stampa; questa parte propedeutica, ha permesso agli studenti di confrontarsi con le caratteristiche testuali nonché con gli obiettivi comunicativi del "far notizia", oltre che "dar notizia". Sono stati quindi illustrati i passaggi-chiave della redazione di una rassegna stampa: individuazione delle parti rilevanti di un articolo, raccolta delle informazioni essenziali, analisi del tema in questione, attraverso le informazioni raccolte. Dopo una breve attività di *brainstorming* sul personaggio storico di Hugo Chavez (carriera, orientamento politico...), si è sviluppata un'attività di esercitazione in cui è stato proposto un articolo di attualità incentrato sulla sua figura. Gli studenti di Scienze Politiche presenti erano più informati e hanno potuto "istruire" rapidamente il gruppo. Sono stati letti testi della stampa venezuelana, della stampa argentina e della stampa cubana, constatando la diversità dei punti di vista sul personaggio. Man mano che gli avvenimenti diventavano più chiari, sono stati introdotti testi argomentativi più complessi: dalla stampa argentina, brasiliana, francese, e, infine, italiana. Gli studenti dovevano tradurre brani a turno con la guida delle docenti e l'aiuto dei compagni secondo un processo di co-costruzione del senso.

L'attività di scrittura della Rassegna stampa vera e propria è stata realizzata a casa, dopo un ultimo riepilogo della struttura testuale da seguire e la distribuzione di una [Griglia di valutazione](#) che ha messo in evidenza come non solo fosse necessaria la comprensione dei fatti (ormai realizzata in classe), ma anche la sintesi del dibattito con puntuale contestualizzazione delle varie opinioni emesse sulla figura di Chavez, nell'ottica di offrire al



lettore italiano uno strumento per formarsi un'opinione confrontando vari punti di vista.

6) Settimo incontro in presenza (16 aprile 2014)

- Fase 4 di Galanet: orientamento alla stesura della "Rassegna tematica"
- Scheda di riflessione e di autovalutazione sul percorso IC

Il settimo e penultimo incontro ha previsto un orientamento finale alla stesura della "Rassegna stampa" prevista nella Fase 4 di Galanet con una parte di lavoro in piccoli gruppi organizzati in base ai sottotemi o GT. In questa fase è stato opportuno designare alcuni caporedattori per ciascun GT per permettere uno svolgimento più fluido della fase: alcuni si sono proposti spontaneamente, altri sono stati caldamente invitati a farlo sebbene non siano mancate reticenze e qualche impaccio da parte di corsisti e docenti.

È stata quindi presentata e somministrata la [Scheda di autovalutazione e di riflessione finale](#) sul percorso formativo condotto, che i partecipanti hanno in parte compilato individualmente in aula con la guida delle docenti. I partecipanti sono stati quindi invitati a compilare il resto della Scheda entro la data dell'esame finale e ad inviarne una copia alle docenti. Trattandosi di un incontro per lo più funzionale allo svolgimento dell'ultima fase di lavoro a distanza e incentrato sull'autovalutazione dei partecipanti, questo ha ottenuto un livello di gradimento più contenuto rispetto agli altri incontri, seppure in molti abbiano sottolineato la validità delle informazioni fornite e, soprattutto, della possibilità offerta dalla Scheda di autovalutazione per riflettere sulla globalità del percorso svolto.

I dati rilevati da queste Schede, trattati in dettaglio nel paragrafo 4, sono stati di fondamentale importanza anche dal lato delle docenti che, in tal modo, hanno potuto rilevare il livello di gradimento dell'intero percorso formativo, come pure dei singoli incontri e della formazione IC a distanza. *Scheda BAI* relativa all'attività può essere visionata [qui](#).

7) Ottavo incontro in presenza (7 maggio 2014)

- prova finale di intercomprensione scritta

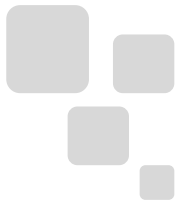
Al termine del percorso formativo i partecipanti hanno svolto una [prova finale scritta](#) della durata di due ore per verificare le abilità e competenze sviluppate nel corso dei due moduli. Si veda il paragrafo successivo per una descrizione dettagliata degli obiettivi e della struttura della prova di valutazione sommativa.

Avaliação

Data la possibilità di accreditare il percorso formativo in termini di CFU, la valutazione del percorso ha previsto innanzitutto la **frequenza obbligatoria ad almeno il 75% delle ore in presenza** (6 incontri su 8), con presa di firme a ciascuno degli incontri in presenza.

La valutazione positiva del percorso richiedeva inoltre la **partecipazione attiva alle diverse fasi di Galanet** con lo svolgimento dei vari task da esse previsti. Di volta in volta, durante gli incontri in presenza, sono stati indicati con precisione i task da effettuare e le modalità di partecipazione attese sia in termini quantitativi (es. almeno 3 interventi per ciascuna fase) che qualitativi (es. interventi significativi e/o reazioni correlate ai post già presenti).

La valutazione del percorso ha inoltre previsto la consegna di una **rassegna stampa giornalistica individuale** fatta a partire da testi di stampa in lingue romanze esaminati in aula (v. Sesto incontro in presenza del par. 3.2), le quali sono state valutate sulla base della [Griglia](#). Prima della prova finale, i partecipanti dovevano inoltre inviare via email alle docenti e consegnare in cartaceo all'ultimo incontro in presenza la Scheda di autovalutazione e di riflessione finale sul percorso formativo, un'opportunità per ripercorrere le varie tappe del corso, per completare alcuni dei task non ancora portati a termine, ma soprattutto una modalità di raccogliere impressioni, riflessioni



ed utili informazioni riguardanti il gradimento del corso e delle sue diverse parti presso i partecipanti.

Durante l'ultimo incontro (7 maggio 2014), è stata inoltre svolta una **prova scritta finale** per verificare le abilità e competenze intercomprensive sviluppate nel corso dei due moduli, in particolare relativamente:

- alla *comprensione scritta globale* di interazioni scritte a distanza tratte da Galanet in cui era richiesto di sintetizzare il senso generale di quanto letto,
- alla *comprensione scritta dettagliata* di interazioni scritte a distanza tratte da Galanet, in cui si richiedeva di tradurre un breve passaggio in una lingua non nota tra francese, spagnolo e portoghese;
- alle *strategie di intercomprensione attivate* (sviluppo tematico e atti di comunicazione in IC; strategie di rimediazione; strategie di interproduzione) a partire da alcuni estratti dal forum della sessione Galanet "No ritmo da lingua".

La prova finale scritta ha costituito pertanto solo l'ultima tappa di un processo (auto)valutativo che ha attraversato l'intero percorso formativo. I risultati che ne sono emersi sono descritti in maggior dettaglio nel paragrafo successivo.

Gli studenti che hanno portato a termine l'intero percorso e le varie consegne previste hanno potuto ottenere un'idoneità e vedersi attribuire 3 o 4 CFU a seconda di quanto deciso dai diversi corsi di laurea di appartenenza dei partecipanti.

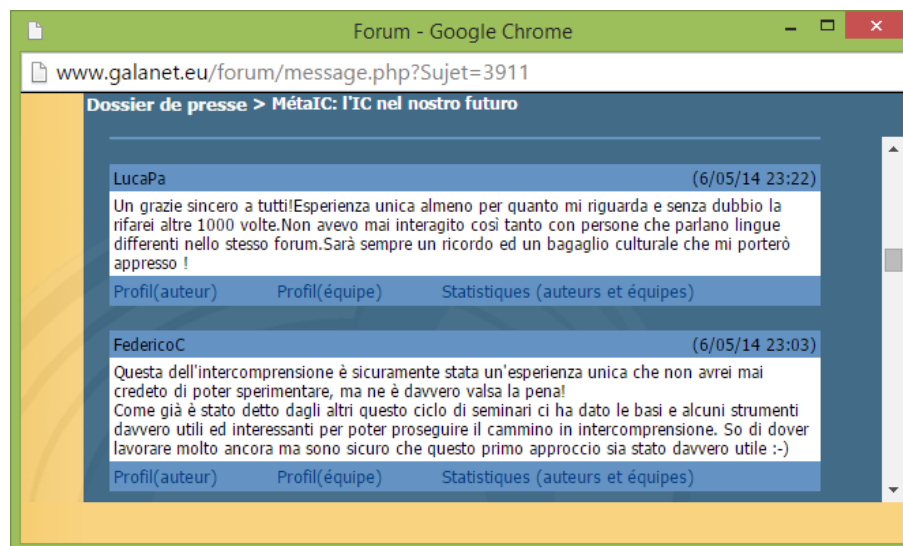
Resultados da intervenção

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

Dalle Schede di autovalutazione, dai fili di discussione Méta-IC presenti nel forum di Galanet e dai videomessaggi dei partecipanti presenti nel sito Facebook di MIRIADI è possibile desumere in modo dettagliato gli esiti dell'intervento didattico condotto, di cui cercheremo di dare qui una

sintesi, privilegiando l'aspetto dell'interazione in IC a distanza, ma tenendo conto anche delle altre dimensioni formative coinvolte (formazione in presenza, esiti delle prove in itinere e della prova finale).

Tutti gli studenti sono stati piacevolmente sorpresi nello scoprire le potenzialità dell'IC attraverso l'esperienza formativa condotta: in molti sottolineano la soddisfazione di scoprirsi capaci di comprendere lingue romanze che non avrebbero mai pensato di poter capire, l'innovatività della proposta formativa e i risultati più che gratificanti che si possono ottenere in così poco tempo, che ne fanno una vera e propria "esperienza unica", come dichiarato da più partecipanti nel filo MétaIC della fase finale di "No ritmo da lingua":

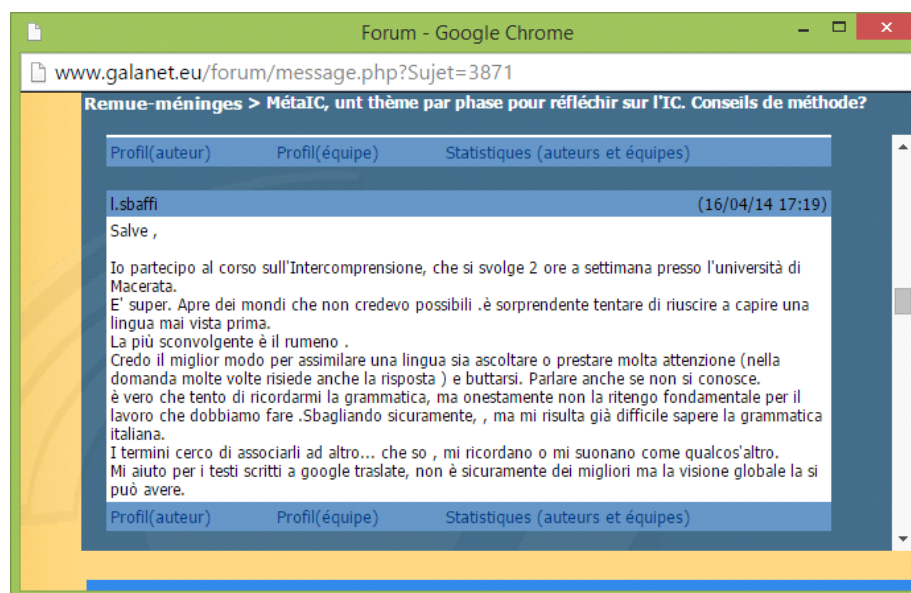


In tal senso il percorso formativo e, in particolare, l'uso di Eurom5 affiancato all'interazione a distanza, hanno costituito degli strumenti fondamentali per rendere i partecipanti consapevoli delle proprie risorse intercomprensive e metterle a frutto interagendo a distanza.

Tra le lingue prese in esame, il portoghese è sicuramente la lingua che ha affascinato di più i partecipanti per la sua musicalità e ritmo e in molti dichiarano di voler continuare a studiarla (v. filo "MétaIC nel nostro futuro", forum Fase 4 di "No ritmo da lingua"), ma anche il romeno è stata una piacevole scoperta perché ci si è resi conto che, in fondo, non è così incomprensibile come si pensava, come evidenzia ad es. Sara nella scheda

di autovalutazione finale, o l.sbaffi nel filo MétaIC nella sessione Galanet “No ritmo da lingua”:

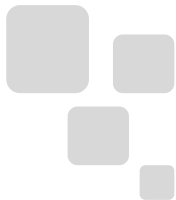
“E’ stato sorprendente scoprire quante affinità morfologiche e linguistiche esistano tra tantissime parole di queste lingue romanze e quindi soprattutto, il fatto che tutte derivino dallo stesso ceppo linguistico. Ad esempio, anche se quasi nessuno conosceva il rumeno, siamo riusciti ugualmente a comprenderlo e tradurre parole che a prima vista sembravano incomprensibili” (Sara)



Ciò che è più interessante è che, dopo il percorso svolto, l'IC sembra trovare appieno posto tra le strategie attivate per un'acquisizione autonoma delle lingue, che non si fondi solo su metodi più o meno tradizionali, ma si affianchi piuttosto ad essi integrandoli:

“Prima di questo corso avrei sicuramente optato per un corso tradizionale, mentre ora potrei anche cimentarmi nell'intercomprensione a distanza o nell'autoapprendimento.” (Riccardo)

I partecipanti sembrano inoltre aver preso consapevolezza che l'IC può avere un altro importante risvolto psico-affettivo nell'uso delle lingue, in quanto induce ad una maggiore sicurezza nell'incontro con parlanti di altre



lingue, nonostante si sia ancora in possesso di competenze molto parziali nella lingua dell'interlocutore. Come attesta Lorenza, una volta consapevoli delle potenzialità dell'IC, si può provare a fare a meno della "scappatoia" dell'inglese, chiedendo all'interlocutore e a se stessi un piccolo sforzo in più sul piano dell'interproduzione:

"Sicuramente date diverse situazioni magari potrei reagire comprendendo almeno un po' la lingua. Sono abituata a usare subito la scappatoia inglese, credo che se incontrassi di nuovo un francese, uno spagnolo, gli direi di parlarmi molto lentamente nella sua lingua cercando di farsi capire e farei altrettanto. Già pratico la cosa con un mio amico spagnolo su WhatsApp da quando ho iniziato il seminario." (Lorenza)

Molti dei partecipanti intuiscono un immediato riscontro pratico dell'IC non solo in ambito privato ma, come testimonia Federico nel suo [video](#), anche nella vita professionale: soprattutto se si ha a che fare quotidianamente con persone di lingua-cultura differente l'IC può facilitare l'intercomprensione orale, portando gli interagenti a vincere le proprie reticenze e a provare ad intercomunicare.

Rispetto alla piattaforma utilizzata per l'interazione a distanza, tutti i partecipanti hanno ampiamente apprezzato l'uso di un ambiente molto intuitivo come Galanet, come pure risorse di autoformazione in essa presenti, molto ricche e ben strutturate.

È stata inoltre apprezzata la stretta connessione tra gli incontri in presenza e le attività di interazione a distanza in Galanet, soprattutto per il fatto che la parte in presenza costituisse un'insostituibile occasione per analizzare l'interazione scritta a distanza, per sciogliere eventuali dubbi sulle diverse fasi di lavoro online, ma soprattutto per riflettere sulle strategie di intercomprensione attivate o meno nel Forum, come evidenzia Elisa nella sua Scheda di autoriflessione:

"Riguardo al focus sulle strategie di intercomprensione in interazione a distanza, l'ho trovato un necessario supporto teorico al lavoro da svolgere

sulla piattaforma Galanet.[...] Man mano che la professoressa andava avanti con l'elenco delle strategie di intercomprensione, ammetto di aver realizzato a posteriori che comunicare in intercomprensione è in realtà un'operazione abbastanza complessa, con delle sue regole e metodiche precise, che, almeno inizialmente non sempre ho applicato. Ad esempio, anche se non capivo qualche passaggio di un intervento in un'altra lingua ho esitato ad esprimere all'interlocutore i miei problemi di comprensione. Mentre sono soddisfatta per aver cercato da subito di rispettare la strategia di esprimermi nella mia lingua materna in modo più semplice e trasparente possibile, pensando ad un interlocutore che potrebbe non conoscerla.” (Elisa)

Oltre alle delucidazioni fornite in presenza, l'uso della Scheda di autovalutazione finale stessa è stata di particolare utilità per potenziare la riflessività metalinguistica dei partecipanti e le loro competenze intercomprensive poiché ha permesso di riflettere anche a posteriori sulle strategie di intercomprensione e di interproduzione effettivamente applicate nell'interazione a distanza, ripercorrendo le varie fasi della sessione Galanet.

Non sono tuttavia mancate difficoltà e perplessità lungo il percorso svolto: in molti hanno evidenziato la difficoltà a lanciarsi sin da subito nell'interazione a distanza, in parte per l'imbarazzo legato a dover interagire con persone e con lingue nuove, in parte per la mancanza di familiarità con lo strumento stesso del forum:

“La prima fase di Galanet è stata altrettanto interessante, ma è stato difficile lanciarsi nel primo intervento, un po' per timidezza e perché era il primo approccio ad un nuovo modo di interagire e comunicare” (Elisa)

Poiché i messaggi nel forum vengono ordinati in modo cronologico, non è facile spesso orientarsi e avere una percezione immediata dei legami intercorrenti tra i vari interventi, soprattutto quando i post all'interno di uno stesso filo di discussione diventano numerosi. Questa criticità del

forum ha disorientato molti studenti, abituati ad un'interazione a distanza scritta più sintetica ed immediata (v. WhatsApp, Twitter, Messenger, Facebook, ecc.) e in cui – come nei social networks – il post principale e le varie reazioni al post sono concatenate anche sul piano visivo. Il forum ha costituito quindi per tutti una modalità di comunicazione differente e dalle grandi potenzialità formative ma, come sottolinea Martina nella sua [testimonianza in YouTube](#), un po' dispersivo, e confusionario.

Rispetto alle singole **fasi di lavoro in Galanet** molti concordano nel rilevare che le fasi più complicate siano state la Fase 1 ("Romper il ghiaccio"), per il nuovo mezzo e modalità di comunicazione, e la fase 4 ("Rassegna stampa"), per via della gran mole di lavoro in tempi relativamente stretti, in un periodo molto impegnativo per gli studenti come il mese di maggio.

L'obbligo di partecipare a tutte le fasi del percorso con un numero minimo di interventi per ciascuna fase ha permesso di evitare il tasso di abbandono elevato rilevato nelle sperimentazioni IC precedenti, anche se si può evidenziare una partecipazione disuguale soprattutto nella quarta fase della sessione, con la presenza di studenti che spiccano per senso di iniziativa, per disponibilità a coordinare e partecipare alla redazione della rassegna stampa finale, laddove la maggioranza degli studenti si è fermata ad una competenza di partecipazione apportando la propria opinione o documenti complementari. La criticità di questa ultima fase è legata anche alla difficoltà di organizzarsi autonomamente in gruppi e sottogruppi di lavoro: a questo proposito si veda anche la parte finale del [video di Elisa](#).

È stato infatti abbastanza complesso definire i caporedattori per via di diverse reticenze, tra cui la paura che questo ruolo avrebbe comportato un compito aggiuntivo (senza un effettivo riconoscimento o sgravio rispetto al resto delle consegne uguali per tutti), di non essere all'altezza della situazione, ecc., ma infine, grazie alle rassicurazioni delle insegnanti in presenza e qualche spiegazione in più sulle procedure da adottare, sono stati individuati diversi caporedattori che hanno lavorato in modo ottimale all'interno dei diversi GT, ognuno supervisionato da una delle docenti del team maceratese o di altre équipes della sessione "No ritmo da lingua".

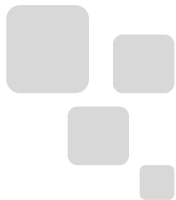
Un'altra criticità di questa fase in particolare, come dell'intera sessione Galanet "No ritmo da lingua", è stato il numero preponderante degli studenti di lingua italiana dell'équipe maceratese: molti degli studenti delle altre équipes non hanno infatti garantito una partecipazione assidua fino alla fine della sessione dato che in alcune delle sedi universitarie delle altre squadre partecipanti i corsi in presenza erano già terminati nel mese di aprile. Sebbene si è cercato di formare gruppi di lavoro quanto più possibile plurilingui, questa situazione ha portato ad una presenza via via più massiccia dei partecipanti dell'équipe maceratese nelle varie fasi e nei vari GT e, per converso, alla realizzazione di una Rassegna stampa finale plurilingue ("No ritmo da lingua") in cui l'italiano è inevitabilmente la lingua preponderante.

Inoltre, il malfunzionamento della chat non ha permesso di interagire in modo immediato all'interno dei singoli GT plurilingui e, in generale, la limitata partecipazione delle altre équipes nelle fasi finali ha costituito un limite al pieno sfruttamento delle potenzialità plurilinguistiche dell'interazione a distanza. Anche a causa di questi limiti sono stati aperti alcuni gruppi Facebook per poter lavorare in modo sincrono e più diretto all'interno dei singoli GT, ma anche per rimanere in contatto una volta terminata la sessione stessa⁴¹.

Rispetto ai possibili limiti di Galanet, inoltre, Alessandro evidenzia giustamente nella sua [video-testimonianza](#) che in una piattaforma per l'interazione a distanza sarebbe importante avere la possibilità, oltre che di chattare per iscritto, di fare delle videochiamate in modo da potenziare anche le proprie competenze intercomprensive orali.

Alla domanda del questionario seguire un apprendimento in IC, tutti gli studenti si dichiarano interessati e diversi tra loro esprimono il desiderio che tale formazione possa riguardare anche le competenze di intercomprensione orale.

⁴¹ Il gruppo Facebook "No ritmo da lingua" (<https://www.facebook.com/groups/noritmodalingua/?fref=ts>) è ancora attivo e conta al momento 38 iscritti.



Rispetto agli **incontri in presenza** le opinioni sono piuttosto diversificate anche se si evidenzia un generale apprezzamento positivo per i vari contenuti proposti. Tutti concordano ad ogni modo sulla grande utilità della risorsa Eurom5 per gli aiuti in linea forniti e per la possibilità di avvicinarsi in modo graduale a diverse lingue romanze, nonché sull'importanza di affiancare all'interazione in IC a distanza l'uso di questa risorsa per una formazione in presenza più focalizzata sull'intercomprensione scritta. Alcuni studenti hanno tuttavia rilevato la presenza di testi poco vicini ai propri interessi.

Per quanto riguarda la **Rassegna stampa** (v. Sesto incontro in presenza) gli studenti hanno tutti realizzato una produzione scritta ma con vari esiti: da una sintesi poco argomentata (ma rispettosa comunque della struttura formale dell'articolo di stampa) a veri e propri articoli di fondo, anche illustrati e con buona presentazione tipografica. Qualche controsenso o rottura della logica del testo si è verificato, ma in genere la comprensione è risultata alta. I problemi maggiori dal punto di vista della scrittura in italiano sono stati nella tecnica della citazione delle fonti e nell'introduzione dei brani tradotti. Molti studenti specialisti di lingue hanno indicato anche nella valutazione finale che questa prova aveva posto loro una vera e propria sfida, per la novità completa del genere testuale da scrivere e per ammessa mancanza di frequentazione della stampa politica. Ma gli stessi hanno anche aggiunto che la sollecitazione era stata impegnativa ma molto gratificante.

L'analisi delle **prove finali** evidenzia un buon livello di apprendimento delle competenze intercomprensive obiettivo del corso, sebbene con alcune criticità. I risultati in termini di comprensione scritta evidenziati nella prova finale sono molto incoraggianti, con punte di forza in particolare per lo spagnolo e il portoghese, e risultati più limitati per il francese da parte dei principianti assoluti in tale lingua. Come prevedibile, gli studenti specialisti di lingue straniere, di lingue in particolare, hanno svolto la prova con maggiore facilità ottenendo le prestazioni migliori. Si noti tuttavia che gli studenti di Mediazione linguistica, paradossalmente, hanno evidenziato

maggiori difficoltà nello svolgimento della seconda consegna relativa alla comprensione che richiedeva la traduzione di un passaggio tratto dal Forum di Galanet: essendo abituati ad un processo traduttivo dettagliato ‘parola-per-parola’, spesso la non conoscenza di qualche termine ha ingenerato un blocco della comprensione ponendo un chiaro limite all’attivazione delle strategie di previsione del contenuto; l’eccessiva concentrazione sulla prova di traduzione, in alcuni casi, ha sottratto tempo allo svolgimento delle altre consegne, nelle quali i risultati sono stati quindi di livello inferiore.

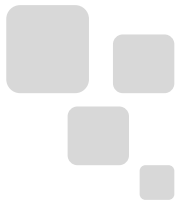
Un altro esercizio che ha creato qualche difficoltà è stato quello sulle strategie di intercomprensione (Sviluppo tematico e atti di comunicazione) nel quale gli studenti dovevano comprendere globalmente un messaggio esplicitandone gli atti di parola. Nonostante la presenza di esempi e il lavoro svolto in classe in merito, l’esercizio ha creato alcune perplessità che sono state risolte solo in parte durante lo svolgimento della prova stessa.

Tutte le prove sono state ad ogni modo globalmente soddisfacenti, con alcune prove di ottimo livello. Nell’ipotesi di ripetere la formazione data sarà utile far visionare un fac-simile della prova agli studenti prima della prova finale in modo che prendano familiarità con le consegne proposte, sappiano precisamente su che cosa saranno testati e in che modo e, se previsto, secondo quale scala di valutazione verrà attribuito loro il voto finale.

Conclusões

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | Conclusões

Tutti gli studenti partecipanti alla formazione proposta si sono dichiarati soddisfatti dell’esperienza che hanno trovato molto stimolante, ma più impegnativa di quanto previsto, segno che l’IC seduce per il suo approccio facilitante alla diversità linguistica, ma via via sempre più impegnativo nella progressione dalla scoperta euforica della competenza spontanea in IC al



confronto con la necessità di raggiungere un livello di comprensione tale da poter collaborare ad un compito comune.

Il principio adottato dell'alternanza di esercizi di comprensione scritta e di attività di tutoraggio per un'efficace interazione a distanza, ha tuttavia dato ottimi risultati rispetto ad esperienze IC precedentemente proposte nella stessa università in cui formazione a distanza e in presenza avvenivano in due fasi successive e separate.

La realizzazione di una formazione mista ha invece permesso di:

- monitorare più da vicino le necessità formative dei corsisti e chiarire eventuali dubbi sulle diverse fasi di lavoro online;
- creare una dinamica di gruppo iniziale e una partecipazione continua degli studenti alle diverse fasi previste dalla parte online del progetto;
- valorizzare l'interazione a distanza come parte integrante della valutazione di fine corso.

L'inserimento curricolare nell'università italiana, secondo la nostra prospettiva, può concretizzarsi dando visibilità istituzionale ad un percorso formativo autonomo sull'Intercomprensione che rilasci agli studenti un determinato numero di CFU coerentemente con gli obiettivi formativi dei rispettivi corsi di laurea. Nel contesto dell'università maceratese, come di altre università italiane, questa possibilità può essere offerta dalle attività formative che vanno sotto il nome di "Altre attività formative" o, più auspicabilmente, di "Ulteriori conoscenze linguistiche".

Per gli studenti specialisti di area linguistica in particolare, esse costituiscono uno spazio curricolare per costruire un percorso di autoformazione flessibile e personale in cui l'IC può trovare posto come possibile scelta formativa che non vada a sostituire altri percorsi di formazione linguistica nelle lingue romanze, ma ne stimoli piuttosto un approfondimento in ulteriori percorsi di auto/formazione.

Rispetto all'esperienza condotta e in vista di un inserimento curricolare permanente dell'IC nell'offerta didattica degli studenti specialisti di lingue straniere (Lingue e letterature straniere, Mediazione linguistica), si ritiene

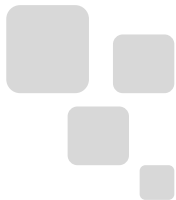
inoltre fondamentale che tale offerta sia visibile come opzione possibile nel piano di studi online (ESSE3) perché gli studenti possano sceglierlo in modo più consapevole in relazione con le “Ulteriori conoscenze linguistiche”/“Altre attività formative”.

Rispetto ai possibili limiti dell’esperienza condotta, molti dei partecipanti convengono sull’elevato carico di lavoro richiesto dal corso nel breve tempo a disposizione: le varie consegne da svolgere, per di più in un periodo a ridosso degli esami universitari, hanno costituito una sfida per gran parte dei partecipanti, con un abbandono di 3 di essi lungo il percorso svolto. Nell’eventualità di riproporre il corso ci si propone di anticiparne l’avvio all’inizio del semestre, pubblicizzandolo con il dovuto anticipo e selezionando il numero delle consegne richieste ai fini della sua valutazione positiva e accreditamento. Per una maggiore valorizzazione del corso sarebbe inoltre opportuno poter assegnare un voto conclusivo in 30esimi piuttosto che una semplice idoneità, dato dalla media delle varie prove svolte (es. prova finale in presenza e partecipazione alle attività online).

Un altro limite del percorso formativo che è stato rilevato da alcuni partecipanti è la sua durata: esso ha avuto il merito di iniziare gli apprendenti allo sviluppo soprattutto della competenza IC scritta ma viene auspicato, come evidenzia ad es. [Federico nella parte finale del suo video](#), un corso più lungo o una seconda fase del corso, affinché si possa mettere a frutto e potenziare quanto già appreso.

Come già indicato nel paragrafo precedente, un altro limite dell’esperienza condotta è inoltre costituito dalle caratteristiche stesse della formazione a distanza in Galanet, dalle modalità di interazione a distanza che la caratterizzano nonché da alcune disfunzioni tecniche che hanno impedito di esercitare le competenze intercomprensive dei partecipanti in senso ampio (es. uso della chat, ma anche auspicabilmente di videochat e collegamento con i social network).

Infine, riteniamo che sia evidente la difficoltà di sincronizzare i tempi di lavoro di diverse équipes di differenti paesi, ma nell’ottica di un inserimento dell’IC a distanza nel curriculum accademico di studenti specialisti di lingue,



sarà importante darsi alcune condizioni di partenza e obiettivi comuni che possano facilitare l'interazione a distanza tra le varie équipes. Tra questi in primis la possibilità di *accreditare in termini di CFU (o simili) la formazione in IC a distanza*, possibilmente in modo integrato a quella in presenza, affinché tutti gli studenti partecipino in modo assiduo e continuativo alle varie fasi della formazione.

In tal modo si potranno avere sessioni di interazione a distanza più equilibrate sul piano della presenza delle lingue nelle varie fasi di lavoro e, auspicabilmente, una maggiore valorizzazione sul piano formale dell'IC a distanza come pratica formativa all'interno dei rispettivi curricula accademici.



Chemins et perspectives de l'insertion curriculaire de l'IC dans la formation de formateurs et au delà/Université de Lyon 2, France

Sandra Garbarino e Maria Carmela Varchetta

Introduction

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Les deux formations objet de cette étude de cas ont eu lieu au [Centre de Langues de l'Université Lyon 2](#), qui coordonne le projet [Miriadi](#). Le **Centre de Langues** existe depuis 1991 et est aujourd'hui un département de la Faculté des Langues.

Il accueille les étudiants de presque toutes les filières composantes de l'université (20.000 étudiants environ) et délivre un Master de "Didactique des langues et TICE". Son activité principale est de permettre à tous les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2 (de la 1^{ère} année de Licence au Master) d'apprendre les langues en tant qu'enseignement transversal ou bien en tant qu'enseignement optionnel. Le Centre de Langues est engagé dans la préparation du CLES (Certificat en langues de l'enseignement supérieur pour les étudiants non spécialistes) en six langues : anglais, allemand, arabe, espagnol, portugais, italien. L'équipe pédagogique est multilingue et multinationale et est composée de 42 enseignants titulaires et d'une centaine d'enseignants vacataires. Le Centre de langues est affilié à Ranacles.

Au Centre de langues les étudiants peuvent apprendre l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais, le catalan, le chinois, le suédois et le russe. L'offre de formation en option du Centre de Langues inclut également d'autres cours de langues ainsi que des cours liés aux langues mais non explicitement linguistiques. Un cours optionnel d'intercompréhension en langues romanes à distance via la [plateforme](#)

[Galanet](#) a été assuré officiellement chaque semestre, de façon stable depuis 2004-2005 jusqu'à l'hiver 2013. A ce cours on a ensuite ajouté une deuxième formation à l'IC en présence, basée entre autres sur la méthode EuRom5. Pour la rentrée 2014 un seul cours d'IC a été ouvert, le deuxième ayant été fermé à cause du faible effectif.

Grâce à ces cours optionnels, qui ont formé un certain nombre d'enseignants qui maintenant interviennent dans les cours d'intercompréhension, et grâce au projet MIRIADI, **l'intercompréhension à distance a été insérée de manière officielle dans la maquette du Master 2 de didactique des langues et TICE**. La modification sera **active à partir de l'année 2016-17** (les étudiants seront obligés de suivre une formation à l'intercompréhension à distance de 18h). Entre-temps cette formation a été insérée dans le Master en augmentant le nombre d'heures : 9h en 2013-14 et 15h en 2014-15 et 2015-16. Le projet MIRIADI a en outre permis une **deuxième action de formation** à l'intercompréhension à distance, celle des **enseignants de la Cité scolaire internationale de Lyon** et des **enseignants du Centre de Langues** qui n'avaient jusqu'alors jamais été formés à l'intercompréhension.

Voici les interventions que nous allons détailler dans notre *narrative* multimédia :

Action	Public	Période
A. Cours de didactique de l'IC	Etudiants Master 2 Didactique et TICE	Février/Avril 2014 (idem pour 2015)
B. Formation de formateurs	Enseignants du lycée, du collège et de l'Université (CdL - Lyon2)	Novembre, décembre 2013, janvier 2014



Description du contexte d'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

L'action A a eu comme public les étudiants du Master 2 Didactique et TICE, un master qui dépend du Centre de Langues. Les étudiants du Master 2 de Didactique et TICE sont pour la plupart des jeunes étudiants possédant un diplôme de niveau Bac+3, cependant des personnes qui cherchent une réorientation professionnelle sont parfois présentes dans les groupes. En ce qui concerne le groupe de formés de l'année 2013-14, le cours n'étant pas obligatoire, il a été suivi par huit étudiants au total, présents aux trois séances de formation. Dans le cas de cette première promotion, nous avons dans notre public trois étudiants français, deux espagnols, un arabe, un chinois et un roumain. Pour l'année 2014-15, le cours a été présenté comme obligatoire et avec une évaluation finale, et il a été suivi par les douze étudiantes inscrites à la formation. Les étudiantes de cette promotion étaient majoritairement hispanophones(5/12), mais le groupe était composé également de deux étudiantes chinoises, deux françaises, une anglaise, une brésilienne et une russe. Ce public de nationalités et langues maternelles différentes est un public privilégié pour l'enseignement de l'intercompréhension à distance et très motivé par la découverte de cette approche didactique, qui n'a cependant jamais été insérée officiellement dans la maquette du Master, plus orientée vers d'autres enseignements.

L'action B a été destinée aux enseignants de la Cité Scolaire Internationale de Lyon (collège et lycée) et du Centre de Langues de l'Université Lyon 2. Ayant déjà présenté le public du Centre de langues, nous décrirons donc celui de la Cité Scolaire Internationale, qui est un établissement public implanté à Lyon (Gerland) depuis 1992. Elle regroupe une école élémentaire (pas de maternelle), un collège et un lycée. Huit sections de langue sont représentées en anglais, allemand, espagnol, italien, polonais,

japonais, chinois et portugais. L'effectif moyen est de 465 élèves répartis en 18 classes avec une moyenne de 25 élèves par classe. L'équipe pédagogique est composée de 20 enseignants français, dont 2 enseignants de FLE, et de 18 enseignants étrangers, tous sous la conduite du directeur de l'école. L'enseignement se répartit en 18h hebdomadaires de français et 6h d'enseignement en langue nationale (leur langue maternelle/ langue de leur passeport). Les cours d'enseignement international (langue et culture du pays) sont dispensés par des professeurs étrangers, dans des salles de langues, les enfants étant répartis par groupes de niveau. Les élèves ne maîtrisant pas le français ou ne le pratiquant qu'imparfaitement sont accueillis dans des classes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) ou de soutien.

La politique linguistique de l'établissement vise à maintenir et renforcer les dispositifs de certification favorisant les parcours de scolarité à l'étranger dans le cadre du système éducatif français (Brevet des collèges option internationale, Baccalauréat OIB), dans le cadre des accords internationaux (double délivrance pour l'Abitur et le baccalauréat français «AbiBac», - double délivrance du Baccalauréat Espagnol et du Baccalauréat OIB français), dans le cadre de l'étude des langues étrangères (DELF, - KMK allemand, CEC Cambridge English Certificate, DELE Diplôme d'Espagnol Langue Etrangère, certificat d'Italien langue étrangère) et dans le cadre des sections internationales (IGCSE, diploma basico etc). L'école développe l'utilisation du portfolio visant à valoriser les acquis linguistiques, culturels et les compétences sociales des élèves. Elle favorise les échanges pédagogiques entre élèves et enseignants des établissements étrangers (Projets Comenius collectifs et individuels, mobilités apprenantes ou virtuelles, voyages et échanges, internet, courrier, visio-conférences) en s'appuyant sur l'inscription de la CSI dans des réseaux de lycées en France et à l'étranger. Elle participe et organise des manifestations et partenariats internationaux (MUN, PEJ, certaines rencontres de l'UNESCO, des fêtes consulaires, entre autres).

Le public de cette formation était constitué par des enseignants de langues étrangères, de latin et de français du collège et du lycée, pour un total de 16 enseignants (4 espagnols, 5 italiens, 2 portugais, 1 allemande, 4 français).

Description de l'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Les interventions décrites ici correspondent à deux recherches-actions qui se sont déroulées dans le cadre du projet MIRIADI et qui ont été soutenues par le Centre de Langues et par la Faculté des Langues, ainsi que par les collègues coordinateurs du Master de Didactique et TICE, le proviseur de la Cité Scolaire Internationale et l'inspectrice d'italien de l'académie de Lyon, qui ont d'une part permis l'insertion de l'IC dans le Master 2 de manière de plus en plus importante (Action A) et qui, d'autre part, ont fait en sorte que l'action que nous avons appelée « action B » soit intégrée dans le plan de formation des enseignants de la CSI pour l'année 2013-14.

3.A. "Master de Didactique et TICE"

À partir de janvier 2014, l'intercompréhension a été présentée officiellement aux étudiants du Master de Didactique et TICE de l'Université Lyon 2. Même si cette formation n'avait pas été insérée officiellement dans la maquette, l'enseignement de l'intercompréhension a pu se faire une petite place, tout d'abord en tant qu'enseignement non noté, apparaissant sous l'étiquette assez généraliste d'"Innovations pédagogiques" (en 2013-14), ensuite à la place d'un cours intitulé "Acquisitions des langues en milieu bilingue" (en 2014-15) :

- En 2014 ce cours en modalité hybride s'est développé sur 3 séances présentielles de 3h, pour un total de 9h, accompagnées d'une expérience

de travail sur une plateforme pour l'apprentissage collaboratif de l'IC en ligne (Galanet).

- En 2015 la formation, toujours hybride, a eu une durée de 15h et s'est étalée sur 5 séances présentielles de 3h chacune, auxquelles s'est ajoutée l'expérience de travail sur deux plateformes pour l'apprentissage collaboratif de l'IC en ligne (Galapro + Miriadi).

Le cours des deux années visait à présenter les nouveaux courants en matière de didactique de l'intercompréhension et notamment l'intercompréhension en ligne, via la télécollaboration. Ces formations ont permis, en particulier, de montrer la différence entre la didactique du monolinguisme, plus classique, et celle de l'intercompréhension, en soulignant notamment le changement de perspective dans l'approche pédagogique. Notre parcours d'apprentissage prévoyait la découverte de l'intercompréhension et de toutes les méthodes pour l'apprentissage de l'intercompréhension et de leur application pratique dans les différents contextes d'apprentissage (scolaire, universitaire, etc.). Ainsi, nous avons observé les méthodes sur papier, les méthodes informatisées (cd, dvd, manuels et jeux en ligne), ainsi que les plateformes d'apprentissage de l'intercompréhension à distance, Galanet, Galapro, Miriadi. Après avoir présenté les différentes plateformes, nous avons proposé aux étudiants une session d'essai sur nos plateformes. Cette expérience a eu lieu sur une session Galanet pour les étudiants du cours de 2013-14 (l'espace-sessions Miriadi n'étant pas encore disponible et aucune session Galapro ne se déroulant au printemps 2014) et sur les plateformes Galapro et Miriadi pour les étudiantes de la promotion 2014-15. Avant la formation, aucun des étudiants des deux cours n'avait entendu parler d'intercompréhension, mis à part le bref descriptif du module présent dans le livret du Master.

Le programme détaillé des deux cours est disponible ici :

- [2013 - 14](#)
- [2014 – 15](#)

Objectifs et compétences-cibles

Le premier objectif de ces deux cours était de permettre aux étudiants du Master 2, futurs enseignants de langues, de se former à la pratique de l'intercompréhension et à son enseignement, en leur donnant les instruments nécessaires pour se familiariser avec les ressources numériques destinées à l'apprentissage de l'intercompréhension sous toutes ses formes : en présentiel et en ligne, pour l'intercompréhension *réceptive* et *interactive* (Degache, 2014), afin qu'ils puissent les capitaliser et les utiliser à l'avenir, dans leur métier.

Le deuxième objectif du cours était de leur apprendre et de leur permettre d'assimiler les différentes fonctions de l'intercompréhension, à savoir :

- d'introduction à l'apprentissage d'une langue cible donnée ;
- de soutien ou de renforcement de l'apprentissage d'une langue cible en particulier.
- de déclencheur de motivation ou bien de revitalisation, par la mise en situation rapide et authentique, des compétences dont on dispose au préalable.
- de redéfinition de la finalité des apprentissages, par hiérarchisation des objectifs autour d'un bouquet de langues. (Degache, 2014)

Le troisième objectif, encore plus important que les autres, était de les sensibiliser à l'apport de l'intercompréhension, notamment de l'intercompréhension en ligne, au niveau de la valorisation des compétences de leurs futurs apprenants, du potentiel de cette approche au niveau de la sécurisation et de la motivation des étudiants.

Le dernier objectif, plus pratique, était de leur permettre de découvrir et d'utiliser les ressources des plateformes [Galanet](#), [Galapro](#) et [MIRIADI](#) : espace sessions, base d'activités, référentiels, réseaux de partenaires internationaux.

Activités

Activités du M2 TICE en 2013-14

Pour cette première formation nous avons tout d’abord introduit l’intercompréhension et ses concepts de base. Afin de mieux donner une idée de la rapidité d’accès au sens de cette approche, nous avons fait travailler les étudiants sur un [texte en langue roumaine](#).

Nous avons profité de la présence d’un étudiant roumain en classe pour faire une lecture à haute voix du texte qui a ensuite été lu et analysé à travers l’échange “typique” des activités d’intercompréhension, entre des processus «bottom-up», liés au décryptage du texte, à la reconnaissance des lettres, la combinaison des lettres en mots, des groupes logiques portant une signification, et les processus «top-down», concernant l’utilisation des connaissances préalables et des schémas mentaux des lecteurs, suivis par des hypothèses et des interprétations (Fiorenza & Bonvino, 2013).

Ensuite, les étudiants en formation ont découvert la plateforme Galanet, sur laquelle ils ont travaillé en classe et en dehors du cours, en interaction avec d’autres groupes d’étudiants. Nous les avons divisés en deux groupes et leur avons demandé de suivre les deux sessions qui étaient en cours parallèlement, l’objectif étant de jouer le rôle des apprenants et d’observer en même temps le déroulement de l’activité sur la plateforme. Les deux sessions en question étaient “No ritmo da Lingua” (février-mai 2014), à laquelle participait également l’équipe de Macerata, et la “Sésion Turismo” (17-02-2014 / 15-04-2014) consacrée aux étudiants de disciplines non linguistiques et plus axée sur la thématique du tourisme.

Nous avons également présenté aux étudiants les autres plateformes et méthodes pour l’apprentissage de l’intercompréhension. Cependant, n’ayant que 3 cours en présentiel, pour un total de 9htd et ce cours ne prévoyant pas d’évaluation finale, nous n’avons pas eu suffisamment de temps pour approfondir la connaissance de chacune d’entre elles ni *obliger* nos étudiants à achever les sessions Galanet. Du coup, les étudiants qui

avaient d'autres travaux à rendre à la même période ont vite décroché et ont abandonné la session Galanet. Cela nous a poussés à demander à la coordinatrice du Master plus d'heures de cours et une possibilité de mettre une note à la fin de la formation, afin de "motiver" davantage les étudiants qui, autrement, étant en fin de formation aux dates du cours et devant se concentrer sur leur stage et sur le mémoire, finissent par abandonner cette activité qu'ils ne considèrent pas comme obligatoire.

Activités du M2 TICE en 2014-15

Pour l'année 2014-2015 nous avons obtenu 15 heures de cours, étalées sur 3 semaines, et le cours prévoyait une évaluation finale que nous détaillerons dans la partie suivante. Pour ce cours nous avons imaginé une programmation partant de la présentation de l'intercompréhension et des différents projets internationaux basés sur cette approche, et passant ensuite à l'introduction aux stratégies d'intercompréhension et aux avantages de cette méthodologie. Pour mieux permettre de saisir l'importance des stratégies, nous avons fait référence aux ressources concernant la théorie des sept tamis (EuroComRom) et les ressources présentes sur la plateforme Galanet, que nous avons pu présenter aux formés dans toutes ses spécificités et ses espaces.

À la différence de l'année précédente, nous n'avons pas travaillé sur cette plateforme car nous avons pu organiser une session Galapro avec d'autres équipes (l'Université pédagogique du Mozambique, l'Université de Corse, l'Université Complutense de Madrid) qui s'est déroulée entre le 16 février et le 29 mai 2015, pendant 15 semaines. Lors de l'activité en présentiel, comme en témoigne le programme auquel on accède par le lien que nous avons cité plus haut, une partie du cours était consacrée à la discussion autour de l'activité sur la plateforme Galapro, au bilan de l'activité sur la plateforme et à l'activité elle-même.

Les étudiantes de cette formation ont également pu profiter d'une occasion extraordinaire car elles ont participé à la troisième expérimentation de test

de l'espace-session sur la plateforme [Miriadi](#). Pendant cette session de test, appelée "Alphasession 3" et qui s'est déroulée du mercredi 11 mars 2015 au mercredi 25 mars 2015, elles ont pu tester certaines fonctionnalités d'une session d'intercompréhension en ligne en travaillant en collaboration avec les autres membres du projet (coordinateurs de lots, membres d'équipes partenaires ou partenaires associés, ou simplement membres du réseau inscrits sur l'espace de travail de Miriadi).

Pendant la session, elles ont pu tester les différentes parties du forum et ont essayé de créer des sujets de discussion, de répondre à d'autres articles. Elles ont fait la tentative d'intégrer une équipe locale et ensuite un groupe de travail. Elles ont posté des vidéos et des images et finalement elles ont fait une expérience d'écriture collaborative, en écrivant chacune dans sa langue maternelle, en intercompréhension. Le travail s'est effectué lors d'un cours en présentiel, sur un pad collectif en ligne, sur lequel les étudiantes ont rédigé l'histoire du [Petit Chaperon Rouge](#). Cette expérience est [racontée par une étudiante chinoise](#) qui, grâce au support d'une étudiante stagiaire provenant de l'Université de Macerata, nous avons pu interviewer lors du dernier cours.

En effet, pendant le dernier jour de notre formation en présence, nous avons fait de brèves interviews à certaines des étudiantes pour leur demander quelle était leur impression de l'intercompréhension, en leur posant trois questions spécifiques :

1. Che cos'è l'intercomprensione per te?
2. Qual è l'utilità professionale?
3. Raccontaci la tua esperienza di intercomprensione a distanza.

Les étudiantes ont répondu, chacune dans sa langue maternelle, en nous faisant partager d'abord leur idée de l'intercompréhension, ensuite l'utilité que cette approche pouvait avoir dans leur activité d'enseignantes et enfin leurs retours sur les activités sur les plateformes. Afin de mieux saisir la

portée de ces expériences et l'ouverture de nouveaux horizons pédagogiques que ce cours a permis à ces étudiantes, il convient de voir notamment ces trois entretiens :

- [Entretien 1](#)
- [Entretien 2](#)
- [Entretien 3](#)

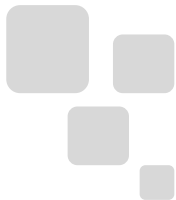
Les activités de ce deuxième cours ne se sont pas limitées à l'intercompréhension *interactive*. Pendant la formation nous avons également pu travailler sur l'intercompréhension *réceptive*, en utilisant comme support du cours quelques unités d'[Eurom5](#), sur la lecture de [textes en roumain](#), sur "La véritable histoire de la pizza margherita" présente sur le site d'[Itinéraires romans](#), sur la lecture de quelques dossiers de presse issus des sessions Galanet ainsi que sur le manuel [Euromania](#), que les étudiantes avaient eu l'opportunité de découvrir quelques jours plus tôt lors d'une conférence de l'auteur, Pierre Escudé. En particulier, lors de cette conférence P. Escudé avait présenté le premier module du manuel, intitulé "[Le mystère du mormoloc](#)".

Ces expériences avaient pour objectif de montrer aux futures formatrices le panorama des ressources disponibles pour l'intercompréhension, en ligne et sur d'autres supports, y compris les CD-Rom et le papier.

Évaluation

Comme nous l'avons annoncé plus haut, le premier cours de Master 2, qui a eu lieu en 2014, ne prévoyait pas d'évaluation finale.

Pour le deuxième cours nous aurions voulu soumettre aux étudiants plusieurs types d'activités d'évaluation : un test linguistique, la création d'une unité pédagogique en intercompréhension et l'activité sur la session Galapro en cours. Cependant, compte tenu de la période de l'année pendant laquelle le cours était prévu (à la fin de la formation, peu avant les



soutenances du projet TICE et pendant le choix du stage et du sujet du mémoire de fin de formation), nous avons pensé que les étudiants auraient pu profiter davantage d'une modalité d'évaluation plus conforme à notre intervention et plus utile aux fins de leur formation à l'intercompréhension à distance. Pour cette raison nous avons décidé que l'évaluation porterait sur l'activité sur la plateforme Galapro. En particulier, l'évaluation avait pour but d'analyser l'activité organisée pendant une session de formation à l'intercompréhension en ligne. En particulier, nous avons annoncé que nous prendrions en compte les activités suivantes:

Réalisation de son profil : photo, texte, son, vidéo, lien

Volume de la participation : nombre de connexions (utiliser bouton « quitter » pour qu'elles soient prises en compte aussi dans leur durée) ; nombre de messages déposés dans les forums.

Utilisation des différents outils et participation aux différentes tâches et activités : forums, chats, messagerie ; contributions au travail final : rédactions, synthèses, remarques, relectures, etc.

Qualité de la participation : appréciation générale portant sur : les interactions avec les différentes langues, la teneur et la qualité des messages.

Réalisation du journal d'apprentissage.

3.B "Formation de formateurs"

La formation de formateurs s'adressant aux enseignants du Centre de Langues et de la CSI a été centrée sur différentes modalités opérationnelles. Sa nature voulant être hybride, nous avons programmé d'effectuer des activités en présence (10 heures au total, distribuées sur les 3 séances) et des activités à distance sur la plateforme [Galapro](#), (20 heures).

Le parcours a été articulé en quatre phases:

- Découverte et approfondissement : présentation et analyse des travaux sur l'intercompréhension.

- Approfondissement individuel et de groupe sur les notions clé (compétences plurilingues, les approches plurielles, l'Intercompréhension, le [CARAP](#)).
- Recherche didactique et expérimentation: utilisation de matériel didactique pour les activités d'Intercompréhension et pour l'expérimentation dans les classes à partir de la plateforme Galanet. Étude du matériel existant et création de nouveaux.
- Recherche didactique et formation plurilingue: participation à une session de formation à distance sur la plateforme Galapro. La formation à distance a permis les échanges d'expériences entre professeurs, l'échange de matériels didactiques, l'évaluation des parcours d'Intercompréhension.

Objectifs et compétences-cibles

La formation, adressée à des professionnels, enseignants de lettres et de langues qui travaillaient déjà de manière officielle en tant que titulaires ou vacataires dans une institution, a eu des objectifs variés. En particulier, elle visait à :

- développer des compétences professionnelles dans le domaine de l'apprentissage du plurilinguisme et de l'intercompréhension ;
- permettre la découverte des langues romanes peu connues (roumain, catalan, occitan) et encourager une mobilisation des compétences linguistiques de chaque individu ;
- développer des stratégies de compréhension à travers le passage d'une langue à l'autre et grâce aux racines latines communes ;
- proposer des instruments et des ressources pour pratiquer l'intercompréhension à travers les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE)
- permettre la découverte des méthodes existantes dans les domaines de l'intercompréhension et leurs différents usages.

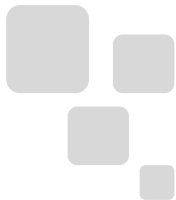
Activités

Pendant les 10h de formation en présentiel, nous avons introduit l'intercompréhension, ses concepts de base et son rôle dans l'apprentissage des langues. Nous avons présenté les méthodes et les activités en cours de déploiement dans les écoles : [Eurom5](#) et [Euromania](#) pour les activités axées sur la lecto-compréhension et [Itinéraires romans](#) pour les activités de compréhension de l'oral.

Ensuite, avec les enseignants, nous avons réfléchi à la façon d'introduire l'IC dans leur enseignement disciplinaire, dans le contexte dans lequel ils travaillaient. Cette activité de mise en commun nous a permis d'observer que les contextes scolaires, liés à des programmes plutôt rigides, sont souvent difficilement perméables à l'approche de l'intercompréhension. Or, la question qui demeure est de savoir si ce sont les contextes qui sont peu perméables ou bien les enseignants qui seraient, eux, liés à une vision de l'enseignement des langues qui, comme l'observent P. Janin et P. Escudé, est encore très liée à la conception communicative développée dans les années 1950 et à l'ancienne didactique reposant sur la grammaticalisation (Escudé & Janin, 2010). Pourtant, le milieu de la cité scolaire internationale nous laissait pressentir une certaine ouverture. Ceci n'étant pas le lieu pour tirer des conclusions, même partielles, nous reviendrons sur cet aspect dans nos considérations finales.

Lors de la formation, comme nous avons prévu de le faire dans notre programme initial, nous avons montré la plateforme Galapro et préparé les participants à la formation de formateurs à distance. Nous avons expliqué la structure de la plateforme, les outils, le travail de groupe en réseau et le déroulement de la formation à distance. Le cours se déroulant dans une salle informatique, nous avons pu installer les collègues devant les ordinateurs, leur permettant ainsi de commencer ensemble un travail qu'ils auraient par la suite effectué individuellement, devant leurs propres ordinateurs.

Pendant la formation à distance sur Galapro, qui s'est déroulée lors de la session intitulée "Faisons une place à l'intercompréhension" (30 novembre



2013 – 11 janvier 2014) et qui avait précisément pour objectif de chercher une place pour cette approche dans les enseignements traditionnels, les enseignants formés ont travaillé en réseau avec d'autres membres du projet Miriadi.

Lors de la session, ils ont créé des modules didactiques plurilingues à utiliser avec leurs élèves de niveau primaire. Ils ont également réalisé un [blog](#) avec des activités d'IC intégrées à la géographie .

Évaluation

Contrairement à ce que nous avons prévu avant de commencer la formation, nous n'avons pas demandé aux enseignants de rendre un travail de fin d'activité. Cela car nous avons senti que pour eux, qui avaient déjà consacré trois samedis à la formation à l'intercompréhension, un travail en plus pouvait être une pénalisation plus qu'une activité apportant un bénéfice réel. En revanche, nous leur avons demandé de participer à la formation en ligne sur la plateforme Galapro pendant toute sa durée. D'autre part, nous avons demandé aux enseignants formés d'évaluer la formation que nous leur avons dispensée afin d'avoir un retour sur cette expérience. Nous allons approfondir ce sujet dans la partie suivante, où nous allons nous pencher sur les résultats de ces actions en faveur de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension.

Résultats de l'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

Les entretiens et questionnaires soumis aux étudiants des deux promotions du Master TICE, les interventions sur les forums Galanet et Galapro, l'activité sur la session expérimentale MIRIADI ainsi que les réponses des collègues du Centre de Langues et de la CSI au questionnaire que nous avons soumis lors de la dernière séance d'activité en présentiel, nous

permettent de dégager un certain nombre de résultats qui nous offrent des pistes de réflexion tout à fait intéressantes et des perspectives que nous pourrions reprendre dans nos conclusions. Voyons d'abord les résultats selon les deux contextes.

Résultats de l'intervention en Master TICE

Les [questionnaires](#) que nous avons administrés à la fin du cours en 2013-14 nous ont permis de découvrir que pour la moitié des apprenants l'intercompréhension devrait être intégrée officiellement à l'enseignement des langues. Six étudiants sur 8 ont répondu que grâce au cours ils ont découvert de nouvelles choses, même s'ils ne pensaient pas le faire auparavant. À la question de savoir si l'intercompréhension doit être un des savoir-faire de l'enseignant de langues la plupart des étudiants ont répondu par l'affirmative (6 sur 8). Concernant les apports de l'intercompréhension pour l'apprenant en langues, les étudiants signalent les exemples suivants :

- Dédramatiser la lecture et mieux accepter de ne pas tout comprendre. Se débrouiller pour comprendre à l'étranger au lieu de paniquer et de passer par l'anglais
- Capacité de comparer deux langues ou plus. Sensibilisation aux aspects communs entre les langues. Stratégies d'apprentissage. Partage interculturel. Mise en valeur du plurilinguisme
- L'intercompréhension peut aider/rassurer les élèves lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue proche de la leur : il est important qu'ils prennent conscience des connaissances qu'ils ont déjà et qui peuvent les aider

Autres retours sur le cours et commentaires:

- Un sujet très intéressant et utile dans notre formation d'enseignant des langues et aussi lié au TICE, ce qui enrichi notre formation aussi en tant que "tecnoprofs" [sic]

- Cours intéressant, j'ai pris plaisir à y aller et découvrir la plateforme Galanet. Mais j'aurais aimé développer des stratégies d'intercompréhension dans ce cours. Cela est toutefois possible grâce à la bibliographie donnée par l'enseignante.

Ce cours étant très bref (3 séances) et une séance entière - la deuxième - ayant été consacrée à des entretiens collectifs avec le groupe d'étudiants, nous n'avons finalement pu utiliser que la première séance pour expliquer ce qu'est l'intercompréhension, pour présenter les principaux projets qui ont été développés autour de cette méthodologie et pour annoncer quels étaient les enjeux et objectifs de la formation. Du coup, nous n'avons pas vraiment eu le temps de rentrer dans la pratique de l'intercompréhension et de son enseignement ni d'avoir un véritable échange avec les formés à ce sujet, ce qui a un peu affaibli le résultat de la formation, qui a fini par être plutôt théorique et pas assez pratique.

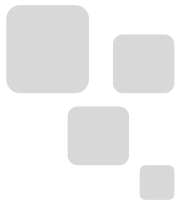
Pour le cours de l'année 2014-15 nous n'avons pas pu administrer de questionnaire de fin de formation. Cependant, les interviews à la fin du cours et les activités du cours lui-même, en particulier l'activité sur les sessions Miriadi et Galapro, montrent que la découverte de l'intercompréhension a eu un résultat très positif sur les étudiantes qui ont parlé de leurs expériences de manière favorable. Ce qui ressort de ces vidéos c'est le succès d'un certain nombre d'activités, notamment l'exercice d'écriture collaborative sur la session Miriadi :

- Me parece extremamente interesante poder interactuar con personas que estan practicamente del otro lado del mundo y poder interactuar con ellas y intercambiar sobre temas que nos interesan a todos.
- A intercompreensao para mim e uma coisa muito util [...] A distancia, acho que a primeira vez que eo tentei pronto a uma experiencia de intercompreensao foi aqui, no sites da Galapro y Miriadi, y foi bem interessante porque... digamos que na leitura acho que tem muitas coisas que son mais facil que consegues entender melhor, podes voltar, no oral é mais complicado. Foi uma experiencia muito rica poder escrever por exemplo uma historia colaborativa cada um na sua lingua, y da uma abertura nova.

- Moi mon expérience d'intercompréhension à distance, ça m'a assez étonnée parce que je me suis rendu compte que je parvenais à communiquer dans des langues que je n'avais jamais apprises. Je n'ai jamais appris l'espagnol, j'avais appris un tout petit peu l'italien il y a longtemps, le corse 'ai jamais appris mais j'ai trouvé assez intéressant de communiquer avec d'autres personnes dont je ne parle pas la langue et ça donne envie de rencontrer d'autres personnes, de voyager et d'utiliser l'intercompréhension.
- L'expérience que j'ai eu avec notre prof, c'était sur Miriadi, nous avons créé, nous avons écrit un pad sur le Petit Chaperon rouge, chacun écrit dans les langues de son préférence, il y a italien, français, portugais, espagnol. En fait on doit écrire selon le chronologie de l'histoire et c'est intéressant parce que je ne comprends pas ce qu'il écrit exactement mais j'arrive à deviner ce qu'il est raconté dans un morceau d'histoire et moi je continue dans ma partie et c'est intéressant de voir les différents points de vue quand on raconte l'histoire du Chaperon Rouge.

Ce ne sont là que quelques témoignages de la formation mais ils représentent des exemples du climat positif qui a animé tout le cours et attestent de l'appréciation des formés par rapport à l'approche de l'intercompréhension, en particulier pour ce qui concerne les activités d'intercompréhension à distance sur les plateformes Miriadi et Galapro. Comme nous l'avions annoncé plus haut, l'activité d'écriture collaborative est parmi celles qui ont eu le plus de succès, sans doute car elle nous a permis de mettre en pratique les théories apprises lors des cours précédents et parce que le fait de pouvoir écrire une histoire en plusieurs langues, en comprenant ce que les autres écrivent, est une première réussite. Un autre aspect intéressant qui est ressorti de cette expérience est que les formés ont appris que l'histoire présentait des différences, parfois minimes, parfois importantes, selon les langues et les pays. Cet aspect nous a par ailleurs permis de nous arrêter sur le côté interculturel que met en évidence la pratique de l'intercompréhension.

Un autre avantage de l'intercompréhension, qui transparait tout naturellement des interviews et qui nous paraît confirmer la réussite de la formation, est la possibilité de dialoguer tout de suite avec des personnes



se trouvant à l'autre bout du monde et parlant une autre langue en comprenant très vite ce qu'elles disent.

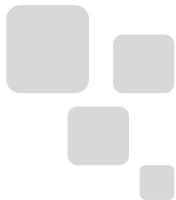
L'utilisation des deux approches, celle de la lecto-compréhension tout d'abord (Eurom, Euromania, articles en roumain) et celle de l'interaction par la suite, ont permis aux "apprenants" de se former à la compréhension des langues romanes et à une production "adaptée" en langue maternelle, ce qui, entre autres, a eu des répercussions au niveau de la capacité des formés à découvrir et à mettre en valeur leurs propres "ressources" en intercompréhension et, par ricochet, sur la réussite du cours.

Au final, nous pensons que le fait d'avoir plus d'heures pendant l'année 2014-15 nous a permis de pouvoir entrer davantage dans le sujet de l'intercompréhension, en nous donnant la possibilité non seulement de montrer des plateformes et des méthodologies mais aussi des stratégies d'intercompréhension et de production qui ont été réutilisés tout de suite pendant le cours et sur les plateformes Galapro et Miriadi.

Un dernier résultat de cette formation réside dans le fait que les formés de cette deuxième année ont pu expérimenter la nouvelle plateforme Miriadi en cours de réalisation et donner un retour de leurs expériences sur les forums de la session de test. Cela a eu un résultat tangible sur l'expérimentation d'une part (car les retours des apprentis-enseignants a été d'une grande utilité pour les techniciens développeurs et pour les experts du Lot 3 de Miriadi) et d'autre part sur les formés, qui ont ressenti la satisfaction de pouvoir contribuer à l'avancement du progrès en matière de didactique de l'intercompréhension.

Résultats de l'intervention dans la CSI

Un [questionnaire](#) a été soumis aux enseignants formés à la fin de la formation sur l'IC. L'enquête, effectuée auprès des 16 enseignants qui ont répondu au questionnaire, montre un fort intérêt envers l'IC, celle-ci étant considérée comme une pratique intéressante à appliquer dans les classes de langues étrangères, de FLE et de latin.



Avant la formation seules 5 personnes parmi les participants avaient entendu parler de l'intercompréhension. À la fin de la formation, 11 personnes ont considéré que ce concept paraissait répondre à un besoin dans leur pratique d'enseignement et ont envisagé d'en appliquer certains principes dans leurs classes. Réflexions des enseignants :

« La formation m'aidera à diversifier ma pratique pédagogique et servira de motivation pour mes élèves ».

« Très bonne expérience qui va m'aider et m'apporter d'autres supports pour améliorer et renforcer ma pratique pédagogique ainsi que la motivation de mes élèves au niveau de la primaire ».

« J'aimerais bien continuer à travailler sous cette optique ».

50% des enseignants préfèrent appliquer l'IC en travaillant sur les textes en classe (avec la méthode Eurom5 ou Euromania) plutôt qu'en dialoguant par Internet avec d'autres élèves. Néanmoins, 57.14% des enseignants aimeraient faire partie d'un réseau international d'enseignants travaillant avec l'intercompréhension.

La formation à distance sur Galapro a été considérée comme intéressante, mais elle ne définissait pas assez clairement les tâches. Le travail demandé sur la plateforme arrivait également trop tôt par rapport à la formation en présence donnée à Lyon. La participation à la session Galapro a été faible car « le travail proposé est tombé à des moments de surcharge excessive de travail professionnel » à l'école. Cependant, les quelques enseignants qui ont participé ont remarqué d'avoir tiré de nombreux bénéfices de cette activité.

Autre aspect important ressortant du questionnaire : les enseignants ont besoin d'une formation pratique supplémentaire, puisque la première a été jugée trop théorique et trop courte par 35.71%.



Conclusions

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | Conclusões

En conclusion, nous pourrions remarquer que, dans le cas de l'action A pour 2013-14 et de l'action B, le nombre d'heures consacrées à la formation a été trop faible par rapport aux contenus à transmettre, ce qui a sans doute été un gros bémol pour la formation des apprentis-enseignants du master TICE car ils n'auront pas d'autres occasions pour se former à l'intercompréhension à l'Université, mis à part l'activité en autonomie. Pour ce qui est des enseignants de l'école internationale, nous aurions souhaité reprendre et approfondir la formation durant l'année 2014-2015 mais cela n'a pas été possible, parce que le membre de l'équipe lyonnaise chargé de cette activité a quitté temporairement l'équipe et ses tâches n'ont pas pu être reprises par d'autres membres du groupe. D'autre part, le contact que nous avons dans l'école n'est pas une enseignante titulaire et les autres collègues, tout en ayant montré leur intérêt, n'ont pas ouvertement accepté qu'il y ait une suite à la formation, ce qui a rendu plus difficile toute tentative d'insertion de l'intercompréhension dans ce contexte.

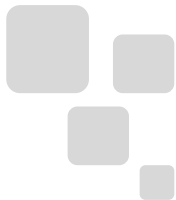
En effet, suite à la formation de formateurs nous aurions souhaité proposer, à terme, un travail en réseau aux élèves de Lyon avec les élèves d'autres établissements adhérant au projet MIRIADI. C'était notre perspective pour l'année 2 de l'expérimentation. Toutefois, les enseignants formés ont d'une part exprimé le besoin de pratiquer l'intercompréhension en présentiel avant de la déployer à distance et ils ont d'autre part manifesté quelques réticences à insérer cette approche dans leurs cours. Ceci était sans doute lié à un problème de temps, de contacts et de perspectives. En effet, une rencontre ayant eu lieu pendant l'année en cours nous a permis de reprendre contact avec d'autres enseignants de cet établissement et nous avons déjà imaginé une intervention d'une étudiante stagiaire du master TICE lors d'une séance de cours de français. À cette occasion, l'étudiante expérimentera une unité pédagogique en

intercompréhension français-espagnol dans la classe de français. Elle travaillera ensuite sur les effets de cette formation dans son mémoire de master. Ce sera une première tentative d'insertion dans les cours de cet établissement et, nous l'espérons vivement, elle pourra ensuite être suivie par d'autres essais, avec d'autres classes.

Pour ce qui est des aspects positifs des expérimentations conduites dans le cadre de MIRIADI, nous signalerons également qu'une des étudiantes du cours du master TICE de 2013-14 a fait son mémoire sur l'intercompréhension anglais-français, et a créé une unité didactique de sensibilisation aux transparences et aux "amis" entre les deux langues. Elle a expérimenté cette unité lors d'un cours dans une école privée et a ensuite reporté les effets de la séquence dans son mémoire. Cette séquence pourra être insérée dans la BAI, produit du Lot 6 de MIRIADI.

Concernant les retombées de nos interventions dans le cadre du Master TICE et impulsées par le projet MIRIADI, nous pouvons encore signaler que l'intercompréhension en ligne sera insérée officiellement dans la maquette du Master 2 Didactique et TICE pour le prochain plan quinquennal de l'Université de Lyon. Il s'agira d'un parcours d'autoformation de 18htd accompagné de 6h de travail enseignant consacrées à l'encadrement-tutorat des apprentis-enseignants.

Et finalement, parmi les succès du travail d'insertion, nous citerons une nouveauté qui sort du plan esquissé au début du projet : l'équipe lyonnaise de Miriadi a pu créer un cours optionnel intitulé "I3 : Intercompréhension, interdisciplinarité et interaction" qui sera effectif à partir de l'année 2015-2016 et qui prévoit l'utilisation de la plateforme Miriadi et l'intervention à distance de nombreux partenaires. Finalement, l'équipe de Lyon, réunie autour du Centre de Langues, vient de déposer un projet de maquette pour la création d'un "Master I3 Miriadi" ayant pour but la formation à l'interdisciplinarité en intercompréhension et en interaction, basé sur la plateforme Miriadi, regroupant plusieurs membres du consortium, et ayant pour débouchés, entre autres, les métiers de la communication



internationale, de la gestion d'équipes internationales et de projets internationaux.

Les trois "chantiers" d'insertion ouverts grâce au projet Miriadi, la Cité scolaire internationale, le Master TICE et le Master I3 Miriadi seront des travaux sur lesquels l'équipe lyonnaise sera engagée pendant toute la dernière année du projet et qui permettront de garantir la pérennisation de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension à Lyon.

Referências

Degache, C. (2014). *Premier cours consacré à l'Intercompréhension du MOOC EFAN*. URL : <http://www.agirenfraçais.com/fle/intercomprehension/>

Escude, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé international, Paris.



Extension de l'intercompréhension à l'Université de Maurice, République de Maurice

Daniella Police-Michel

Introduction

Introdução | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

En 2013, nos premières prospections auprès de quelques institutions secondaires mauriciennes dans le cadre du projet [MIRIADI](#) ont montré que [l'université de Maurice](#) (UoM) reste le contexte le plus favorable pour une insertion curriculaire de l'IC. C'est ainsi que nous avons choisi, pour notre participation au projet, le module "*Foreign Languages*" obligatoire en première année de *B.A. Economics and International Relations* et optionnel pour les *B.A. History and International Relations* première année et *B.A. History and Political Science* deuxième année. Pour la session expérimentale, les participants sont les étudiants des deux programmes intégrant la filière de relations internationales. Nous avons voulu étendre à ces programmes non linguistiques la formule d'insertion qui s'est révélée fructueuse pour deux programmes du *Department of French Studies*⁴².

Le module "*Foreign Language*" a été conçu par le département d'histoire de manière à permettre une certaine souplesse dans le choix des langues⁴³ et ce, en fonction de la spécialité de l'enseignant de langue étrangère qui est recruté sur une base temporaire chaque année. Pour l'année universitaire 2013-2014, les coordinateurs des deux programmes ont accepté de choisir la langue portugaise, langue romane en accord avec le projet MIRIADI.

42 Commencer par insérer une session d'IC dans un module déjà existant pour susciter l'intérêt des étudiants et collègues du département qui ont fini par solliciter l'insertion curriculaire d'un module d'IC.

43 Cf. le [descriptif du module ainsi que les programmes concernés dans leur version abrégée disponibles en ligne](#).

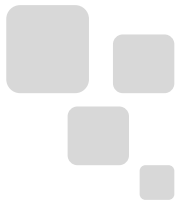
Nous avons organisé la session expérimentale de MIRIADI comme une heure d'activité supplémentaire par rapport à l'horaire habituel du module concerné. La session a eu lieu du 10 février au 30 avril 2014, au deuxième semestre de l'année universitaire mauricienne, en partenariat avec le [Colégio Teresiano du Brésil](#). Cette institution secondaire du Brésil a bienveillamment accepté de participer à la session baptisée « [Partenariat Brésil-Maurice](#) » sur la plateforme Lingalog. Elle a eu lieu grâce à la collaboration précieuse de Mariana Moreeuw, alors enseignante de français dans l'institution, celle de Cid dos Santos, alors enseignant de portugais à l'UoM⁴⁴ et celle de Jean-Pierre Chavagne, responsable de la plateforme Lingalog. Nous tenons à les remercier tous les trois.

Cette institution brésilienne a été contactée en décembre 2013 seulement, et ce, pour surmonter deux obstacles dans l'organisation des sessions expérimentales : d'une part, l'absence d'une institution lusophone dans la session organisée par MIRIADI pour les groupes universitaires de disciplines non linguistiques ; d'autre part, les contraintes de l'UoM et du projet MIRIADI.

Les trente étudiants mauriciens de première année sont débutants en portugais. Quand la session expérimentale a commencé en février 2014, ils avaient déjà fait 28 heures sur les 45 au total du module (à raison de 1 h 30 par semaine).

En nous fondant sur notre propre première expérience d'autoformation à l'intercompréhension, nous ne pouvons que nous réjouir du travail fourni ainsi que de l'intérêt manifeste de l'institution brésilienne et Mariana Moreeuw pour mener jusqu'au bout un parcours totalement initiatique de leur côté : nous n'avons pas voulu insister pour plus d'investissement de leur part en terme de temps et de formation nécessaires pour une utilisation de la session, de leur côté également, comme une expérimentation dans le cadre du projet MIRIADI.

44 Il se trouve que les deux enseignants ont changé d'établissement.



Ce rapport se focalise donc sur l'expérience mauricienne d'autant plus que l'animatrice brésilienne en poste dans une autre institution n'est pas disponible pour le moment pour un travail collaboratif.

Description du contexte d'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

La politique linguistique de l'UoM

Nous retrouvons, au niveau de l'UoM, la politique linguistique du système d'enseignement secondaire à Maurice (Carpooran, 2007).

La langue privilégiée reste l'anglais langue officielle d'enseignement. Mais il y a une grande tolérance par rapport au français, qui peut être éventuellement utilisé à l'oral comme support d'enseignement, ou à l'écrit dans le cas où le formateur a eu une formation francophone.

Le créole mauricien est toléré comme langue d'expression orale des étudiants. A l'écrit, la langue, officialisée en 2011-2012 (Carpooran, 2011 ; Police-Michel, Carpooran & Florigny, 2012) fait l'objet de modules enseignés dans les programmes du département du français.

Les négociations avec les coordonnateurs des départements d'histoire et d'économie pour organiser la partie expérimentale de MIRIADI ont laissé transparaître une certaine réticence à l'utilisation du créole écrit par les étudiants. Par conséquent, pour le parcours d'intercompréhension proposé, même si nous avons donné aux étudiants la possibilité de choisir entre le français et le créole mauricien, nous n'avons pas insisté pour les convaincre à utiliser la langue maternelle dont ils auraient eu de toute façon à se familiariser avec l'orthographe mise en place en 2011 seulement. Quant à l'anglais, le partenariat avec une classe de français du Brésil l'a exclu d'emblée comme option.

Le premier objectif fixé pour le parcours expérimental à Maurice a été de répondre à un manque sérieux de motivation de la part des étudiants du

module « *Foreign Languages* » ; un manque de motivation dont les enseignants se sont plaint. Le parcours proposé a voulu offrir à ces étudiants la possibilité de pratiquer la langue apprise et de découvrir le contexte socioculturel des locuteurs natifs.

Conditions prises en considération pour l'insertion curriculaire

Pour étendre l'intercompréhension à d'autres étudiants de la faculté dans le cadre du projet MIRIADI, les conditions suivantes ont été prises en compte : éviter les difficultés administratives ; éviter le risque que représente au départ la création d'un module optionnel : (aucune garantie d'obtenir la masse critique d'étudiants pour que le cours puisse avoir lieu) ; insérer les séances d'intercompréhension en accord avec le programme d'enseignement et avec l'enseignant de portugais ; insérer l'intercompréhension dans un cours de langue romane déjà existant comme séance pratique du cours (il nous a suffi d'obtenir l'accord de l'enseignant de portugais concerné ainsi que l'accord des départements responsables par l'intermédiaire des *programmes coordinators* concernés).

Pour avoir toutes les chances que le projet soit accepté, nous avons proposé aux départements une session d'intercompréhension ciblant une seule langue étrangère : celle qui est au programme.

L'enseignement des langues à l'UoM

Le [*Faculty of Social Studies and Humanities*](#) est responsable des départements et plus généralement des cours de langues de l'UoM. Elle compte cinq départements dont deux de disciplines linguistiques, les *Department of French Studies* et *Department of English Studies* et trois de disciplines non linguistiques : le *Department of Social Studies* et deux autres incluant l'enseignement d'un module de langues étrangères, le *Department of History and Political Science* et le *Department of Economics and Statistics*.

Les programmes de langues qui ont tous un contenu avant tout académique, sont assurés par les deux départements de disciplines linguistiques, mais aussi le [Mahatma Gandhi Institute](#)⁴⁵ (MGI).

Le *B.A. Joint (Hons) Humanities* est le premier programme de langues mis en place à l'UoM en 1990. Ce programme bilingue permet de combiner deux sujets linguistiques au choix : l'anglais, le français, une langue orientale (hindi, ourdou, tamoul, télugu, marathi, arabe ou mandarin) proposée par le MGI, et l'histoire. Ce programme, géré tour à tour par un des départements de langues n'est inclus dans aucun département.

L'anglais est enseigné par le *Department of English Studies* (DES), qui offre deux programmes : le *B.A. English (Hons.) Studies* ; *M.A. English Studies* .

Le français, comme l'anglais, bénéficie d'un département : le *Department of French studies* qui présente la particularité d'intégrer également l'enseignement du créole mauricien comme module, et depuis août 2014, comme filière. Ainsi, en plus d'un *B.A. (Hons) French* (offert à plein temps chaque année et à mi-temps tous les deux ans pour répondre à la demande), le département offre depuis la rentrée 2014, un *B.A. (Hons) French and Creole Studies*. A cela s'ajoutent le *M.A. French (Specialisation : Literature)* et *M.A. French (Specialisation : Language Studies)* ; tous deux enseignés à mi-temps tous les deux ans.

Le hindi, l'ourdou, le tamoul, le télégou, le marathi et plus récemment l'arabe et le mandarin sont assurés par le [Department of Languages](#) du MGI, qui offre des programmes allant du niveau *Diploma au Mphil/PhD*

Quant aux langues étrangères, elles ont fait l'objet d'un programme pilote entre 2009-2011 : le Programme d'Enseignement des Langues et de la Traduction (PELT). Ce cours s'est développé sous forme de modules de 45 heures autonomes offerts en fonction de la demande au public. Comme ce

45

MGI est un institut offrant en particulier des cours de formation en langues et cultures indiennes et chinoises au niveau tertiaire. Il est régi sur le plan académique par l'UoM.

type de cours nécessite une gestion particulière et un personnel ainsi qu'une infrastructure supplémentaires, le projet est pour le moment en suspens. Le module de « *Foreign Languages* » reste le seul vestige des langues étrangères dans l'attente de futurs développements et s'est ainsi présenté comme le lieu privilégié pour une extension de l'insertion curriculaire de l'IC à d'autres départements que celui du français.

Description de l'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | Descrição da Intervenção | [Resultados](#) | [Conclusões](#)

Objectifs et compétences visées

Les objectifs et compétences visés de la session ont été définis en prenant comme référence la [liste proposée par le groupe de travail de Galapro](#)⁴⁶ pour les disciplines non linguistiques. Dans cette liste, les objectifs communs et les objectifs spécifiques à chaque partenaire ont été distingués. Nous les avons adaptés pour le partenariat Maurice/Brésil puis soumis à notre partenaire qui n'a pas donné son avis dans ce parcours, qui est pour lui initiatique.

Les objectifs communs

La session expérimentale devait permettre à long terme d'aménager une session d'intercompréhension entre les étudiants mauriciens du cours "*Foreign Languages*" et une institution secondaire ou tertiaire lusophone, avec comme compétences communes visées, les suivantes :

- Acquisition de compétences de compréhension écrites dans la langue cible ;
- Perfectionnement des compétences de production écrite dans la langue d'interface ;

46

Ce document est le résultat du groupe de travail "Disciplines non-linguistique" de la session Galapro.

- Acquisition de connaissances sur le pays et les cultures de la langue cible ;
- Développement des compétences de travail en équipe et à distance.

Les objectifs spécifiques

Pour Maurice, l'objectif principal a été la motivation des étudiants à l'apprentissage des langues ainsi qu'une meilleure connaissance du milieu socioculturel brésilien. Une session d'IC constitue un milieu privilégié pour atteindre cet objectif fondamental dans l'apprentissage des langues (Ceberio, 2004).

Les activités

Les activités sont dans les grandes lignes celles élaborées lors de la session Galapro de novembre à décembre 2013, préparées pour les sessions expérimentales à destination des étudiants de disciplines non linguistiques. La coordination des calendriers s'y est révélée comme un sujet de discussion primordial. Deux institutions, dont l'UoM, ont dû se rendre à l'évidence qu'elles ne pourront participer à la session plurilingue commune organisée pour le projet MIRIADI, et ce, pour une question simple –mais en apparence seulement- de dates. De plus, la deuxième université qui s'est désistée pour des raisons de dates, était la seule institution lusophone de l'équipe.

Notre institution a donc dû faire "bande à part" en raison de ces contraintes de dates mais aussi et surtout des contraintes de langue, afin de se chercher un partenaire de dernière minute pour la session expérimentale. La présentation des activités suit les quatre phases proposées par le groupe de travail de la session préparatoire Galapro.

Phase 1 (semaines des 10 et 17 février 2014)

Présenter la session

La première séance à Maurice s'est faite en présentiel en janvier pour présenter les principes de l'intercompréhension, le contexte et les objectifs

de la session, dans l'attente de l'accord officiel de participation du partenaire brésilien. Le référentiel du profil linguistique de l'apprenant a été adapté dans une version minimale avant d'être présenté sous forme d'un [questionnaire à questions ouvertes à être rempli par les participants](#). Cependant un seul a rendu le questionnaire spontanément ; les autres participants l'ont remis en fin d'année. Les étudiants ont été aussi invités à explorer la plateforme Lingalog en tant que visiteurs et à prendre connaissance des ressources disponibles en ligne pour le français écrit, leur langue d'interface.

Faire connaissance entre participants et explorer la plateforme de travail Lingalog

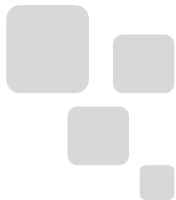
La session en ligne a commencé, dans les faits, dans la semaine du 10 février pour le Brésil comme pour Maurice. A partir d'un rappel de la séance de janvier, ainsi qu'une présentation des quatre phases de la session en classe, côté Maurice, les étudiants ont commencé leurs premières interventions pour faire connaissance.

Activités en présentiel :

A Maurice, les étudiants se sont inscrits individuellement selon les directives de la coordinatrice sur la plateforme Lingalog, pour pouvoir commencer la session en ligne en même temps que le groupe partenaire brésilien. Le recours au responsable du site pour une assistance technique a été nécessaire pour résoudre certaines petites difficultés techniques.

La deuxième étape de la séance a consisté à se présenter dans le forum de la session "Partenariat Maurice-Brésil" sous le premier sujet lancé par la coordinatrice de Maurice. Plusieurs étudiants ont pu publier leur premier message le même jour. Chacun a été invité à publier au moins un message pour cette activité.

Les [messages écrits en français par les étudiants mauriciens](#) ont été d'abord préparés par chacun sur une page « word ». Cela a donné l'occasion à la coordinatrice de repérer les difficultés communes et de revoir au niveau du



groupe, en présentiel, les aspects linguistiques à améliorer en français écrit : les accents, les accords, les structures syntaxiques.

Quatre sujets ont été proposés pour faire connaissance, les deux premiers par la coordinatrice de Maurice, les deux autres par une étudiante d'économie :

“Petite présentation de chacun” (53 interventions du 17 fév. au 11 mars).

« Quelques données à retenir sur notre pays » par la coordinatrice de la session : 18 interventions du 18 au 27 février.

« L'industrie du cinéma au Brésil », proposé par une étudiante de Maurice : 3 interventions du 24 février au 16 mars.

« Le carnaval du Brésil » par une étudiante de Maurice : 22 interventions du 10 mars au 24 avril.

Activités en (semi) autonomie :

Les participants ont été invités à continuer en dehors de la classe leurs interventions en ligne et à préparer d'autres sujets qui pourraient être proposés pour continuer à faire connaissance. C'est ainsi que les sujets c. et d. ont été proposés par une étudiante.

Choix d'un thème commun de discussion : La coupe du monde du Brésil

Pour éviter de perdre du temps, un thème susceptible de motiver les deux équipes a été soumis aux enseignants. La coupe du monde du Brésil a d'abord été proposée aux enseignants responsables de chaque équipe avant d'être soumis aux étudiants pour avoir leur avis ou la proposition d'un autre thème. Le thème a aussi été lancé sur le forum pour être débattu : « La Coupe du Monde du Brésil comme sujet de discussion ? ». Il a donné lieu à neuf interventions, entre le 10 et le 16 mars, qui attestent que le sujet a été plébiscité.

Système de coaches pour les interventions en français des participants mauriciens en semi autonomie :

Pour aider les étudiants non-linguistes à améliorer leurs interventions écrites en français, un système de coaches par courriels a été mis en place avec les meilleurs étudiants de la 3^{ème} année de *BA French* ainsi que ceux du *M.A. French Language Studies* : un groupe de 4 à 5 étudiants pour chaque coach qui ont déjà par ailleurs participé à une session Galanet (septembre – décembre 2013).

Phase 2 (semaines du 24 février et des 03, 10, 17 mars)

Choix des sous-thèmes

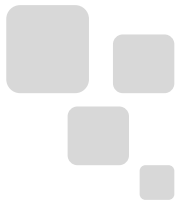
La discussion sur les sous-thèmes à retenir pour traiter « La Coupe du Monde du Brésil » a d’abord été lancée sur la plateforme Lingalog par la coordinatrice de la session selon l’énoncé suivant : « Quels aspects souhaiteriez-vous aborder ? ». Celui-ci a suscité 10 interventions du 17 au 22 mars.

Toutefois, comme les interventions constituaient déjà une entrée dans le débat et afin de respecter le délai prévu pour la session, chacune des équipes a été invitée, à la séance suivante, à adopter la démarche ci-dessous afin d’arriver à une liste totale de 6 sous-thèmes :

Chaque équipe de son côté a fait en présentiel un remue-méninge pour obtenir une liste maximale de sous-thèmes. Ensuite une liste de trois sous-thèmes a été votée. Les sous-thèmes rassemblant le plus de votes ont été retenus et publiés sur la plateforme.

Les sous-thèmes en portugais sont ceux élus par l’équipe du Brésil ; ceux en français, par l’équipe de Maurice :

1. [A copa do mundo e a corrupção](#) ;
2. [O trabalho escravo na construção dos estádios da copa](#) ;
3. [Particularidades das seleções participantes](#) ;
4. [L’impact économique de la coupe du monde sur le plan national](#) ;
5. [La coupe du monde : moyen de développement des relations internationales](#) ;
6. [Pronostics sur l’équipe gagnante](#).



Les interventions publiées par les participants sur la plateforme ont été laissées telles qu'elles sans intervention de notre part pour les corriger.

Constitution des équipes de travail

Pour chaque pays partenaire, les étudiants ont eu à choisir un sous-thème et à s'y inscrire pour constituer six groupes modulaires. Une page a été créée par le responsable du site Lingalog à cet effet.

Comme pour les sessions Galanet, il s'agit sans doute de l'activité la plus critique du parcours d'intercompréhension : elle est nouvelle par rapport aux activités réalisées depuis le début de la session ; les participants prennent un certain temps avant de comprendre pour quelle raison il faut s'inscrire et comment le faire ; il y a une certaine hésitation à travailler à distance avec des personnes qu'on connaît à peine et dont on ne maîtrise pas la langue ; de plus, pour cette session, il y a eu les [difficultés liées aux jours fériés propres à chaque pays partenaire](#).

Phase 3 (semaines des 24, 31 mars et du 07 avril) : Travail de chaque équipe sur le sous-thème choisi.

Une page forum a été créée pour chacun des six sous-thèmes sur la page Lingalog pour que les membres de chaque équipe interviennent dans leurs forums respectifs en échangeant leurs points de vue et des documents relatifs à leur sous-thème.

Activité en présentiel

Pour l'équipe de Maurice, cette étape a commencé en présentiel avec une séance sur les techniques de lecture et la recherche de documents en ligne. A cette étape, les étudiants mauriciens ont sollicité la possibilité d'utiliser des documents anglophones porteurs de données non disponibles dans les documents francophones.

Activité en (semi)-autonomie

La rédaction des interventions a eu lieu en classe ou par échanges de courriels selon le système de coach mis en place.

Le nombre des échanges au sein des groupes modulaires pour la période du 02 au 15 avril est exposé dans le tableau ci-après :

Équipe	Sous-thème	Nb. d'interventions
1	A copa do mundo e a corrupção	18
2	O trabalho escravo na construção dos estádios da copa	06
3	Particularidades das seleções participantes	07
4	L'impact économique de la coupe du monde sur le plan national	11
5	La coupe du monde : moyen de développement des relations internationales	12
6	Pronostics sur l'équipe gagnante	10

Phase 4 (semaines des 14 et 21 avril) : Élaboration d'un dossier de presse bilingue à partir de la mise en commun du travail en équipe

Une démarche semi-directive a été adoptée d'une part pour rattraper le temps perdu au début de la phase 3 et respecter le délai final ; d'autre part, pour s'assurer que chaque participant assume une part de responsabilité dans l'élaboration du dossier de presse bilingue.

La répartition des tâches au sein de chaque groupe modulaire a été faite selon le plan suivant, élaboré par l'animatrice et enseignante au Brésil et par la personne responsable du groupe mauricien :

Plano de trabalho e divisão de equipes

Rédaction : [Nom d'un participant mauricien] (Français) et [Nom d'un participant Brésilien] (Português).

Mission: Faire une présentation du thème dans les deux langues, avec une introduction, développement et conclusion. Trois paragraphes sont suffisants.

Collection d'informations et documentation sur le thème : [Nom d'un participant mauricien] (Français) et [Nom d'un participant Brésilien] (Português)

Mission: Annexer sites et documents que vous avez trouvés sur le sujet sur internet.

Illustrations des images : [Nom d'un participant mauricien] (Français) et [Nom d'un participant Brésilien] (Português)

Mission: Annexer des photos sur le thème.

Illustrations avec des vidéos et reportages audiovisuelles : [Nom d'un participant mauricien] (Français) et [Nom d'un participant Brésilien] (Português)

Mission: Trouver sur Youtube des vidéos et reportages sur le thème dans les deux langues si possible (Français et Português). »

La publication du plan dans le forum de chaque groupe modulaire, le 16 avril, a permis d'informer tous les participants en même temps.

Activité en équipes nationales et non modulaires :

Le travail collaboratif en groupes modulaires consistant à discuter, en ligne et en dehors du forum, du modus operandi et à assurer un minimum de coordination a été difficilement praticable : cela nécessitait l'utilisation de nouvelles fonctions sur la plateforme ; pour l'ensemble des participants, y compris les enseignants, s'aventurer dans l'utilisation de nouvelles fonctions de la plateforme à cette étape représentait le risque de perdre encore du temps.

A Maurice, chaque participant a eu un exposé à faire en classe en relation avec le thème de la session. Cette présentation orale a fait l'objet d'une évaluation que nous présentons en 4.4.1. (cf. tableau 4).

Activité finale au niveau de l'équipe de formateurs Brésil-Maurice :

Les trois formateurs ont pris chacun en charge la mise en commun et en forme du travail des participants mauriciens et brésiliens pour chaque équipe. La version finale, mise en page dans un document « word », a été

publiée dans la page « Brésil Maurice », sous la rubrique « Les Projets » du site Lingalog.

Activité finale au niveau des étudiants de l'équipe mauricienne :

Un [questionnaire d'évaluation](#) constitué essentiellement de questions fermées a été distribué au terme du parcours : il a été rempli par vingt-six des trente participants.

Par ailleurs, au niveau du cours conventionnel, la compréhension écrite a été évaluée à partir d'un article de presse qui traite du thème de la session d'IC. (cf. 4.4.1., tableau 5)

Évaluation de la session

Vu les obstacles qu'il nous a fallu surmonter à la dernière minute pour trouver un partenaire lusophone qui réponde aux contraintes des calendriers et de langues, le fait même d'avoir pu organiser une session et la mener à terme constitue une réussite pour les deux institutions partenaires. Cette session a permis de prendre conscience que le partenariat Maurice/Brésil n'est pas limité aux institutions tertiaires et peut s'ouvrir à la collaboration de l'UoM avec une institution secondaire.

La facilité avec laquelle l'institution secondaire brésilienne a accepté de participer à la session montre l'intérêt que représente la possibilité de pouvoir échanger en ligne entre groupes linguistiques différents sur un sujet motivant. Cet intérêt est aussi celui des participants mauriciens dont la plupart avaient tendance, avant la session, à négliger les cours de portugais. Cet intérêt partagé a permis de surmonter les divergences internes à la session : divergence dans le rythme semestriel entrecoupé de jours fériés de part et d'autre ; divergence de niveau d'études, de statuts des langues d'interface utilisées par chaque groupe...

La session, initiative pour le Colégio Teresiano, n'a été expérimentale que pour l'UoM et ce, sur une partie des aspects intéressant le projet MIRIADI : le mode d'insertion curriculaire d'une session d'intercompréhension dans le contexte choisi ; la validité du scénario mis en place au début de la session

expérimentale ; les objectifs atteints au niveau des compétences visées. Pour ce qui est des référentiels élaborés par les équipes MIRIADI, nous nous sommes limités à l'utilisation du référentiel concernant le profil des apprenants. Cependant, même adapté dans une version minimale, elle n'a été remplie de manière très brève que par 10/30 participants dont 9 que nous n'avons pu récupérer, en insistant beaucoup, qu'après la session. La réaction a été tout autre avec les questionnaires d'évaluation distribués à la fin du parcours et qui comportaient essentiellement des questions fermées : 26/30 ont été remplis ; 18/18 des étudiants d'économie ; 8/12 des étudiants d'histoire.

Dans son témoignage en vidéo, (video) Cid Dos Santos souligne les aspects positifs de la session d'IC à distance pour sa classe de portugais langue étrangère. Elle a permis à cette classe de bénéficier d'une pratique de la langue avec la possibilité de découvrir de nouveaux termes et expressions. Il souhaite que l'expérience puisse se renouveler pour les étudiants mauriciens ; pas seulement avec le Brésil, mais aussi avec des pays lusophones de continent africain comme le Mozambique, l'Angola, la Guinée Bissau et le Cap-Vert.

Cid Dos Santos met toutefois en avant la nécessité de pouvoir interagir à l'oral et/ou de manière simultanée. Nous retrouvons la même observation dans l'évaluation de quelques étudiants qui ont répondu aux questions ouvertes du questionnaire final.

Résultats de l'intervention

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | Resultados | [Conclusões](#)

Nous exposons ici les résultats les plus significatifs par rapport aux objectifs présentés en 3.1. En premier lieu, nous soulignons la faisabilité d'un partenariat entre l'UoM et une institution secondaire du Brésil. En deuxième lieu, nous présentons la formule qui se révèle la plus adéquate

pour une insertion effective de l'IC dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère aux étudiants d'économie et d'histoire de l'UoM. En troisième lieu, nous rendons compte des résultats positifs de la session expérimentale quant à l'objectif principal de la motivation ; nous présentons une analyse des performances linguistiques et communicatives des participants mauriciens pour les contrôles continus faits par Cid Dos Santos dans le cours conventionnel et portant cependant sur le thème de la session d'IC.

La faisabilité d'un partenariat institution universitaire / secondaire

La session expérimentale de janvier-avril 2014 atteste la faisabilité d'un partenariat entre un établissement universitaire et secondaire. L'écart qu'on aurait pu craindre entre les deux groupes d'âge et les deux différents contextes d'enseignement (en faveur du groupe universitaire) ne s'est pas manifesté. Les raisons suivantes peuvent être évoquées :

- L'écart en terme de maturité entre les élèves brésiliens de première / terminale d'une part, et les étudiants mauriciens de première année universitaire d'histoire et d'économie d'autre part est minime ;
- Le sujet de discussion choisi – « La coupe du monde de football 2014 » représente un sujet qui transcende les différences d'âge, voire de générations. Cependant, nous devons rappeler que la proposition (discutée certes par les participants) s'est faite à l'initiative des animateurs/enseignants de la session. Elle n'a donc été que partiellement démocratique ;
- L'écart entre le statut des langues d'interface – langue première pour l'institution secondaire ; langue seconde pour l'institution tertiaire – vient compenser voire renverser l'écart d'âge. Les participants du lycée brésilien ont été en mesure d'élaborer des interventions plus consistantes dans leur langue maternelle et sur un sujet affectant les aspects sociaux et politiques de leur pays.

Par ailleurs, pour un partenariat Maurice / Brésil, la formule mixte institution secondaire / institution tertiaire peut être considérée comme

une solution au décalage des dates de rentrée universitaires entre les deux pays : la rentrée du secondaire au Brésil (mi-février) est plus proche de la rentrée universitaire à Maurice (mi-janvier).

Un module d'IC indépendant au module « Foreign language »

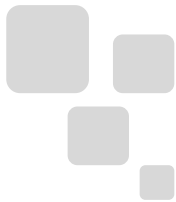
L'objectif commun d'aménagement à long terme d'une session d'intercompréhension entre l'UoM et une institution secondaire ou tertiaire brésilienne n'est pas encore atteint. La formule d'insertion curriculaire qui s'est montrée efficace dans le cas du *Department of French Studies* ne fonctionne pas pour les deux autres départements ciblés dans le cadre du projet MIRIADI.

En effet, l'enseignant de portugais en poste à Maurice s'est vu offrir en juillet 2014 un nouvel emploi en France qui lui donne l'opportunité de poursuivre ses études. Par conséquent, la solution trouvée d'urgence pour le module « *Foreign Languages* », à la rentrée d'août 2014, a été le choix de l'allemand suivant la langue de spécialité de l'enseignant disponible sur le marché.

L'aspect aléatoire du module choisi comme contexte d'insertion se situe au niveau même de ses caractéristiques :

- L'enseignement du module est jusqu'ici assuré par un enseignant à temps partiel ou employé sur une base temporaire ;
- La langue enseignée pour ce module dépend de la langue de spécialité de l'enseignant disponible ;
- Cette langue peut ne pas être une langue romane.

Cependant, une enseignante à plein temps vient d'être recrutée par le *Department of French Studies*. Spécialisée aussi bien en français qu'en espagnol, elle aura pour tâche, entre autres, de développer l'enseignement des langues étrangères et d'assurer l'enseignement de l'espagnol au niveau de la faculté. Ce recrutement permettra de proposer une solution plus stable à l'enseignement des langues étrangères dans les filières non linguistiques.



La formule qui paraît la plus pertinente au terme de la session expérimentale est la mise sur pied d'un module d'IC autonome avec les caractéristiques suivantes :

- Un module multilingue pour lequel les étudiants de disciplines non linguistiques pourront choisir pour s'exprimer une des langues d'interface, suivantes : l'anglais, le français, le créole mauricien⁴⁷. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, la possibilité d'utiliser des documents publiés en anglais et en français a été revendiquée par les étudiants mauriciens dans la mesure où les contenus se complètent.
- Ce module d'IC comprendra bien sûr la langue étrangère ciblée. Plus d'une langue étrangère représenterait une difficulté pour des participants, qui auront également à améliorer leurs compétences de communication écrite dans la langue d'interface choisie.
- Ce module d'intercompréhension aura prioritairement comme objectif le développement d'une compétence plurilingue, tel que défini par le [Cadre Commun Européen de Référence](#), intégrant, en plus de la langue étrangère visée, le plurilinguisme minimal du locuteur mauricien, qui grandit avec au moins trois langues dans son environnement quotidien (Stein, 1982 ; Carpooran, 2003).

Le module sera de 45 heures, étalées sur les deux semestres d'une année académique à raison d'1 h 30 par semaine. Au premier semestre, les étudiants auront une introduction aux fondamentaux de l'apprentissage des langues en autonomie : élaboration d'un portfolio individuel de langues ; utilisation des ressources disponibles en ligne ; développement de différentes pratiques d'apprentissage et de communication interculturelle (Coste, 2001). Ce sera une préparation à la session d'IC du deuxième semestre et une base pour continuer par la suite leur apprentissage des langues.

47

Motivation des étudiants à améliorer leur bilinguisme français/anglais valorisé dans le marché du travail.

L'objectif principal de la motivation des étudiants à l'apprentissage des langues

Cet objectif spécifique se situe en fait pour Maurice au-delà de l'objectif commun d'amélioration des performances linguistiques aux épreuves de contrôle continu ou d'examen. Les années précédentes, l'enseignant de langue souffrait du manque d'intérêt des étudiants des mêmes filières pour l'apprentissage du portugais en dehors des activités faites en classe. Or la session d'intercompréhension s'est présentée comme une opportunité pour des activités non conventionnelles, dont certaines qui impliquent un investissement en dehors de la classe : interventions sur la plateforme, recherche de documents pour l'élaboration du dossier ; recherche de support en (semi)-autonomie pour améliorer leur utilisation du français. L'évaluation positive de Cid Dos Santos avec des suggestions intéressantes, peut être consultée [ici](#).

Dans les tableaux ci-dessous est représentée l'auto-évaluation des 18 étudiants d'économie et de 8/12 étudiants d'histoire concernant l'incidence de la session d'IC sur leur motivation. Elle résulte des réponses obtenues du questionnaire final (cf. annexe 7) ; celles ayant trait à l'impact du parcours d'IC sur leur motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère :

- L'importance du parcours pour un cours de LE (2a.)
- La prise de conscience de l'intérêt d'apprendre une LE et se perfectionner dans une langue déjà apprise (2.b)
- L'importance d'interagir avec les locuteurs de la langue cible (2c.)

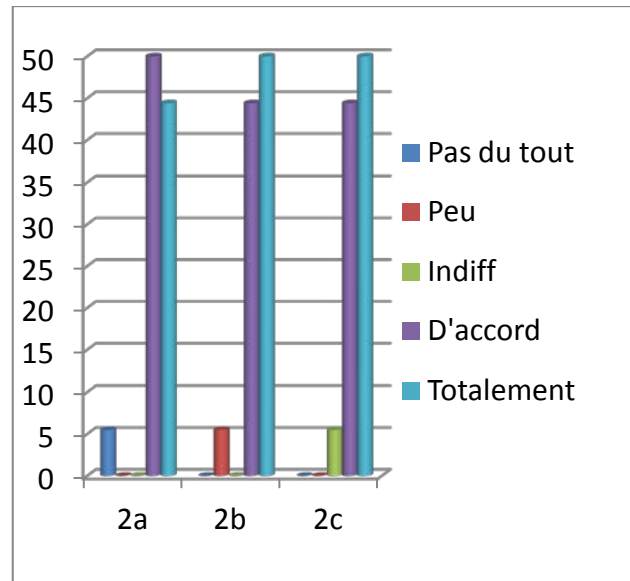


Tableau 1 : Étudiants d'économie

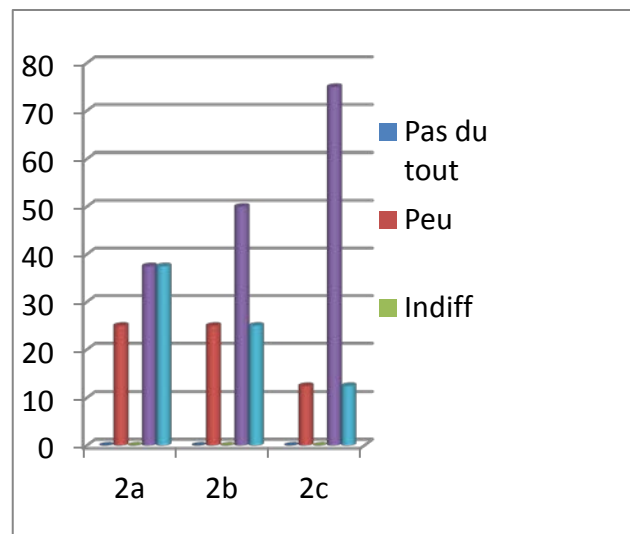


Tableau 2 : Étudiants d'histoire

Plus de 70 % des réponses affirment l'importance du parcours d'IC dans un cours de langue étrangère et son impact très positif sur les participants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous remarquons cependant que les réponses sont plus positives chez les étudiants d'économie : des réponses positives/très positives à plus de 90%, et un taux entre 12 et 25% de réponses négatives chez les étudiants d'histoire.

Les performances linguistiques des participants

Performance des participants dans la langue cible (le portugais)

Nous nous limitons ici à rapporter les tendances qui se dégagent d'une analyse détaillée des performances des participants qui ont été évaluées par l'enseignant de portugais. En effet, le détail des évaluations restent, selon les règlements en vigueur, du domaine privé de notre établissement et des étudiants concernés. Nos observations portent d'une part sur les résultats en contrôle continu des évaluations relatives au parcours d'IC pour la session expérimentale, que nous complétons par l'auto-évaluation des étudiants au moyen du questionnaire final distribué.

Pour ce qui est des performances évaluées en contrôle continu par Cid Dos Santos, nous avons catégorisé le détail des résultats selon les deux grandes catégories d'usage : celles qui se situent au-dessus de la moyenne du total des points donnés et celles qui se situent entre zéro et la moyenne. Chacune des catégories a été à son tour divisée en deux : d'une part les catégories de performances allant 0% à 25% et 25+% à 50% ; d'autre part celles allant de 50+% à 75+% et de 75+% à 100%.

Les évaluations relatives au parcours d'IC.

Elles portent sur trois aspects qui sont liés au thème traité lors de la session d'IC :

- La participation des étudiants au parcours : leur présence aux séances d'IC ; leurs interventions sur la plateforme et surtout leur participation à l'élaboration du dossier de presse final ;
- Une épreuve d'expression orale pour laquelle chacun a eu à faire un exposé sur une des équipes ayant participé à la Coupe du Monde 2014 ;
- La compréhension écrite pour laquelle les étudiants ont eu un article de presse à lire, toujours sur le même thème, avec dix questions portant sur des informations présentes dans le texte.

Pour les trois épreuves, le plus fort pourcentage de notes se situe au-dessus de la moyenne sur le total de 30 participants comme pour les 18 étudiants d'économie et les 12 d'histoire. Pour les deux premières épreuves, la

majorité des performances se situent dans la catégorie 50+% - 75%, comme le montrent les tableaux 1 et 2 ci-dessous :

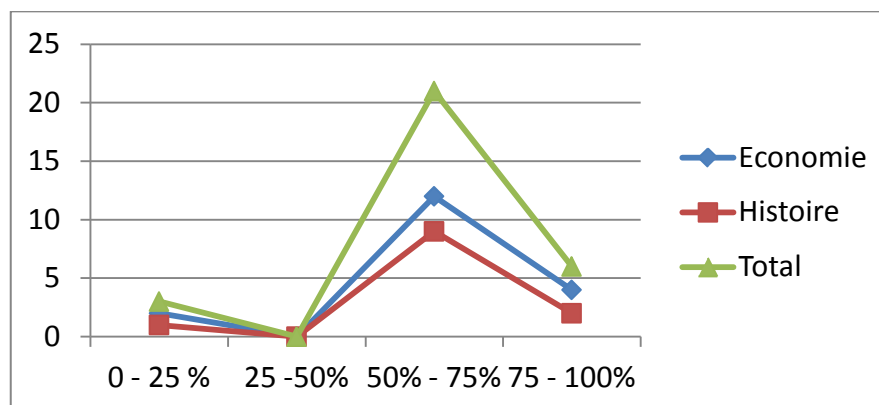


Tableau 3: Participation au parcours d'intercompréhension

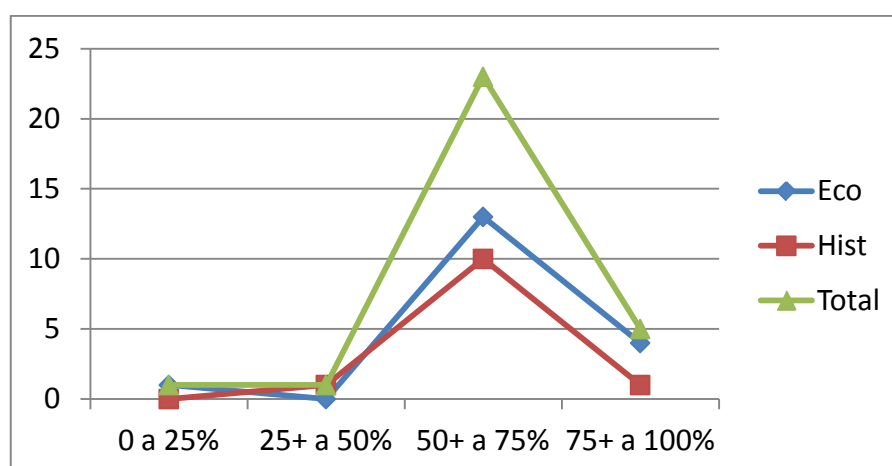


Tableau 4 : Performances à l'épreuve orale

Le plus grand nombre de très bonnes performances sont constatables dans le tableau 3 concernant l'épreuve de compréhension écrite :

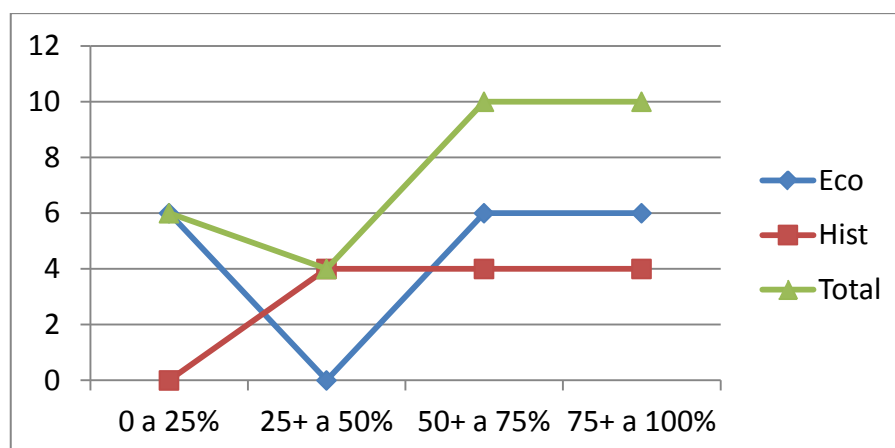


Tableau 5 : Performances à l'épreuve de compréhension écrite

Ces données positives se retrouvent dans les tableaux ci-dessous ; elles ont été obtenues à partir du [questionnaire final d'auto-évaluation des étudiants](#) quant à l'évolution de :

- Leurs stratégies de lecture et compréhension de la langue cible (3c.) ;
- La connaissance du pays et de la culture de cette langue (3d.) ;
- La capacité à interagir avec des Brésiliens en ligne (3e).

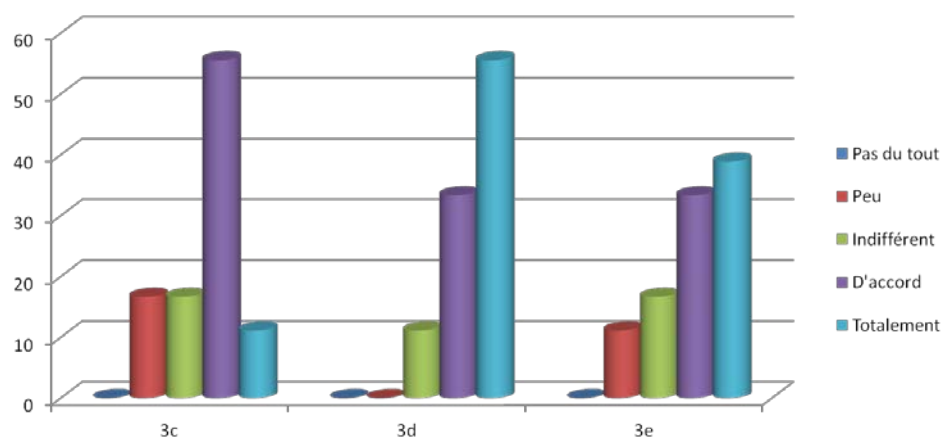


Tableau 6 : Étudiants d'économie

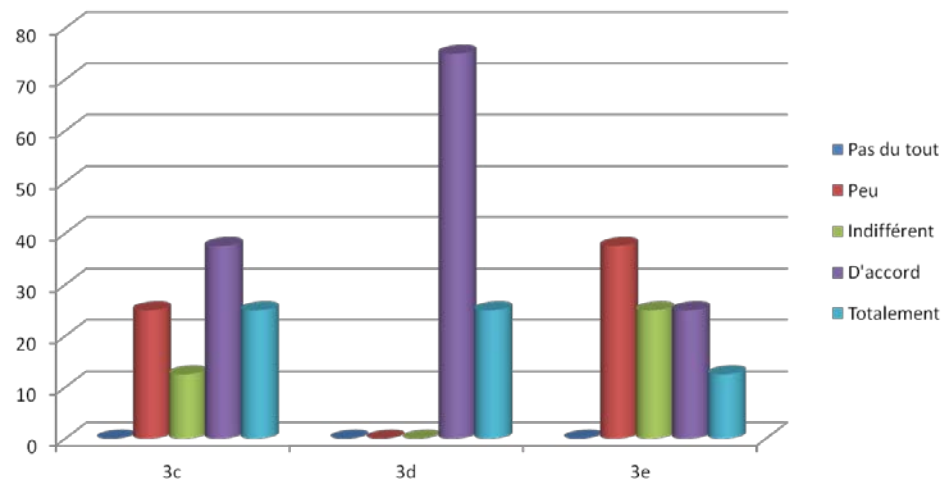


Tableau 7 : Étudiants d'histoire

Cependant, une approche comparée des performances à l'épreuve de compréhension écrite comparable entre le semestre 1 et le semestre 2 vient pondérer les résultats du tableau 3 : seulement 27.7% des étudiants d'économie ont amélioré leurs performances et 16.66 % de ceux qui sont en histoire, soit au total 44.36 % des participants à la session d'intercompréhension.

Le dilemme de la langue d'interface

La session expérimentale a mis en évidence une surestimation des compétences écrites des étudiants mauriciens en français. En effet, avoir à utiliser cette langue comme langue d'interface a représenté un réel défi pour ces participants, certes francophones à l'oral, mais surtout anglophones à l'écrit.

Même si le français a été présenté comme une option à côté du créole mauricien, tous les participants ont choisi de s'exprimer en français sur la plateforme. Par ailleurs, dans le contexte d'un partenariat Maurice/Brésil, le français représente l'option prioritaire pour satisfaire la demande du groupe brésilien.

La session expérimentale a donc été pour les participants mauriciens une session de prise de conscience de leurs difficultés linguistiques et de communication écrite en français. Les difficultés linguistiques basiques

rencontrées pour leurs premières interventions écrites ont agi comme un coup fouet. Le rappel des règles d'accord et d'utilisation des accents en français ainsi que le recours des étudiants aux ressources en ligne et à leurs coaches ont permis de surmonter les difficultés classiques de grammaire. Il s'agissait surtout de retrouver les réflexes d'écriture apprise pendant 11 à 13 ans en classe de français⁴⁸.

En fait, le plus difficile a été le développement de compétences de communication écrite. Nous présentons en annexe un exemple symptomatique de ce type de difficulté (cf. annexe 5, un exemple de coaching par courriels).

Cependant, malgré les efforts qu'ils ont eu à fournir, les étudiants restent motivés à utiliser le français comme langue d'interface selon les réponses obtenues à la question 2d. du questionnaire d'auto-évaluation finale : « Pensez-vous que la langue que vous avez utilisée pour vous exprimer [en ligne] est la plus appropriée pour vous ? ».

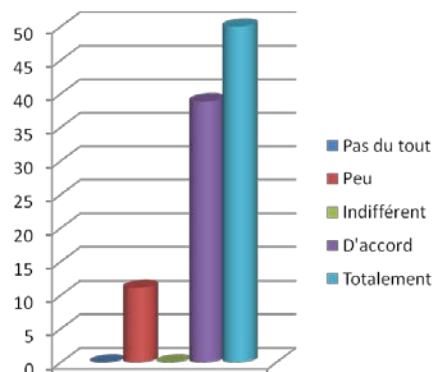


Tableau 8 : Étudiants d'économie

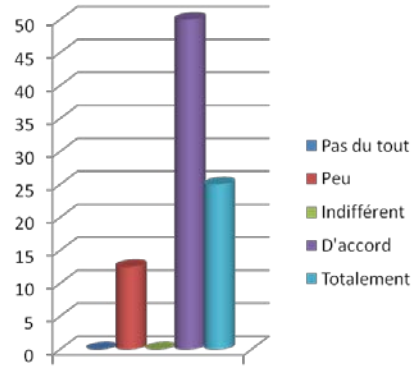
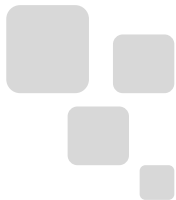


Tableau 9 : Étudiants d'histoire

48

Le français est une langue obligatoire jusqu'en cinquième année de secondaire et une option pour les deux dernières années.



L'organisation d'une session d'IC plurilingue aura à intégrer des groupes linguistiques ayant la maîtrise de l'anglais et/ou du français, qui agiront comme support et motivation pour l'amélioration de ces deux langues dans des situations de communication écrites et soutenues à distance.

Conclusions

[Introdução](#) | [Contexto de intervenção](#) | [Descrição da Intervenção](#) | [Resultados](#) | Conclusões

Le [document élaboré par le groupe de travail de la session préparatoire de Galapro](#) (novembre – décembre 2013) est la référence que nous avons utilisée pour cette partie conclusive. Celle-ci abordera les aspects suivants : le partenariat mixte institution secondaire / groupes universitaires de disciplines non linguistiques ; la combinaison plurilingue la mieux appropriée pour des institutions partenaires de l'Océan Indien et du continent africain ; l'aspect primordial et interculturel des calendriers dans l'organisation des sessions d'IC.

Nous tenons à remercier les participants de la session préparatoire Galapro, en particulier les membres du groupe de travail coordonné par Éric Martin et Sonia di Vito. Ils ont agi comme un contexte formateur qui nous a aidés à mieux cerner les objectifs et modes de travail de l'ensemble des équipes de MIRIADI. Les observations qui suivent peuvent émerger grâce au résultat de ce travail préparatoire.

Le partenariat mixte institution secondaire / groupes universitaires de disciplines non linguistiques

Notre session expérimentale fait ressortir que ce type de partenariat n'implique pas nécessairement un décalage de niveau dans le cas suivant :

- Le partenariat se fait entre un ou des groupes de fin de secondaire et un ou des groupes universitaires de niveau 1 ;

- La langue d'interface pour l'/les institution/s du secondaire est sa langue maternelle et celle de l'/des institutions du tertiaire est sa/ses langues secondes dans la mesure où la langue maternelle ne représente pas une demande pour le partenaire de l'étranger. Cette divergence dans le statut des langues d'interface agit comme un facteur de réajustement des niveaux académiques.

- Le thème choisi pour le parcours d'IC est abordable et intéressant pour les deux groupes. Il nous faut cependant ajouter, dans le sillage du témoignage vidéo de Cid Dos Santos, que le thème choisi doit être « équilibré » par rapport aux groupes en présence.

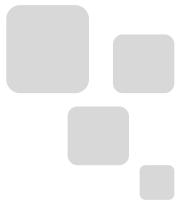
L'enseignant du groupe mauricien a en effet fait remarquer que le thème de la Coupe du Monde 2014 a agi en faveur du groupe partenaire brésilien, dont les interventions sont plus consistantes sur le plan sociopolitique. Ainsi, même plébiscité par les deux groupes, le thème a été abordé avec plus d'intensité par les participants du Brésil, pays d'accueil de la Coupe en 2014.

Pour une combinaison plurilingue mieux adaptée à des institutions partenaires de l'Océan Indien et du continent africain

Une nécessaire intégration de la langue maternelle orale de l'apprenant

La session expérimentale a mis en exergue le dilemme d'une institution partenaire dans un contexte tel que celui de Maurice, où la langue maternelle est avant tout ou exclusivement orale, et ne fait pas partie du système d'enseignement. L'institution dans ce cas privilégie les langues écrites qui bénéficient d'un certain prestige social et qui ont le statut de langue seconde voire troisième pour les apprenants.

Il est important dans le cas de ce type d'apprenants de concevoir une session qui sur le plan technique comme sur le plan didactique aménage une place à l'utilisation de la langue maternelle et de la langue seconde comme langues d'interface pour aller vers la langue étrangère ciblée.



Si la langue maternelle bénéficie d'une orthographe ou plus simplement d'une graphie, les séances préalables à la session d'IC en ligne sont prévues pour la formation des apprenants à la communication écrite dans la langue. Quoi qu'il en soit, une langue qui ne relève pas d'une longue tradition écrite s'inscrit dans des pratiques discursives et culturelles fondamentalement orales. Il est important par conséquent que cette oralité soit intégrée de manière significative dans les espaces d'intervention des plateformes d'IC. Sur le plan technique, les apprenants doivent être encouragés par exemple à intervenir par enregistrements vidéo ou plus simplement audio. Sur le plan didactique, le parcours d'apprentissage intégrera, par exemple, la formation à l'emploi d'un registre soutenu de la langue maternelle à l'oral, de même qu'une pratique orale de l'intercompréhension.

La prise en charge de cette dimension orale dans le discours académique sur l'intercompréhension, ainsi que les parcours proposés au niveau des plateformes déjà existantes, contribueront à légitimer l'emploi des langues maternelles dans des contextes éducatifs où l'on a encore du mal à reconnaître leur droit de cité.

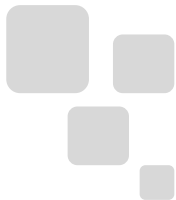
Au niveau individuel, cette intégration de l'oral contribuera à conforter l'apprenant dans un aspect fondamental de son identité plurilingue. De plus, elle met à pied d'égalité apprenants de pratiques culturelles prédominées par l'écrit et ceux de pratiques prédominées par l'oral.

L'utilisation conjointe d'une langue seconde comme langue d'interface

Si la langue maternelle, même orale, est fondamentale dans un parcours d'IC, l'emploi de celle-ci ne peut rendre facultative la présence de la langue seconde dans l'éventail de langues proposées.

En tout cas, pour ce qui est des régions géographiques qui nous intéressent ici, la langue seconde, qui est souvent une langue européenne héritée du passé colonial, permet la communication entre communautés linguistiques et culturelles au niveau national comme au niveau international.

Dans le cas de la session expérimentale, le français langue seconde dans le contexte mauricien a suscité l'intérêt du Brésil pour un partenariat d'IC. La



langue seconde est donc un atout pour des pays comme Maurice : elle constitue sur le plan international un capital non négligeable. Cependant, ce capital peut être utilisé pour une plus grande valorisation des langues locales moins connues.

Il serait donc juste pour les partenaires de la région Océan Indien / Afrique que les sessions d'intercompréhension combinent langue(s) maternelle(s), langue(s) seconde(s) et la langue étrangère. Cette combinaison permet de poser comme objectifs à ces sessions la revalorisation des pratiques linguistiques de l'apprenant dans sa langue maternelle et à l'oral, l'amélioration de ses pratiques écrites dans sa/ses langue/s secondes ou troisième, et l'apprentissage de la langue étrangère visée.

La plateforme lingalog ouverte à toute langue rend possible cette combinaison et nous ne pouvons que nous réjouir que MIRIADI s'ouvre également aux autres langues que les langues romanes.

L'aspect primordial et interculturel des calendriers dans l'organisation des sessions d'IC

Une des difficultés principales à mettre en place une session commune d'IC pour les groupes universitaires de disciplines non linguistiques a été comme déjà dit la coordination des calendriers.

Cet aspect de l'organisation d'une session d'intercompréhension est certes pris en considération de façon systématique : les groupes qui s'inscrivent aux sessions de Galanet sont appelés à donner leurs dates de début et fin de session, ainsi que leurs dates de vacances.

Dans un parcours d'IC qui vise à promouvoir les pratiques interculturelles et internationales, les calendriers devraient bénéficier d'une considération prioritaire, voire faire partie intégrante du parcours de formation : découvrir les jours fériés, le rythme autour duquel s'organise la vie d'une société constituant en soi une démarche d'intercompréhension.

En même temps qu'un parcours de recherche-action, le projet MIRIADI a constitué pour nous un parcours de formation fructueux qui nous aura permis d'appréhender l'IC dans bien des aspects et sous des angles variés. Nous ne pouvons qu'être reconnaissants envers les équipes initiatrices d'un tel projet qui se concrétise à terme. Toutes nos félicitations.

Bibliographie

- [Ceberio, M. E. \(2004\). *Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue*](#). Communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français: *Nouveaux défis, nouveaux outils pour le Français*, 22-24 septembre 2004, Córdoba, Argentina.
- Carpooran, A. (2003). *Ile Maurice : des langues et des lois*, Paris, L'Harmattan.
- Carpooran, A. (2007). *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, Éditions des archives contemporaines, Paris. Retrieved from : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=46
- Carpooran, A. (2011). *Lortograf Kreol Morisien*, Akademi Kreol Morisien, Ministry of Education and Human Resources, Maurice. Retrieved from : <http://ministry-education.govmu.org/English/Documents/Publications/Lortograf%20Kreol%20Morsien.pdf>
- Coste, D. (2001). "La notion de compétence plurilingue", In *Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Retrieved from : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Police-Michel, D., Carpooran A., & Florigny G. (2012). *Gramer Kreol Morisien: dokiman referans*, Vol I, Akademi Kreol Morisien, Akademi Kreol Morisien, Ministry of Education and Human Resources, Maurice. Retrieved from : <http://ministry-education.govmu.org/English/Documents/Publications/GRAMER%20KREOL%20MORISIEN%202211.pdf>
- Stein, P. (1982). *Connaissance et emploi des langues à l'île Maurice*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.



Temoignages

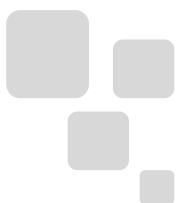
Ana Raquel Simões e Cláudia Ferreira

No âmbito da Proposta apresentada na Prestation 7.2., pretendia-se não só apresentar os Relatórios sobre a inserção curricular da Intercompreensão, mas também dar conta de inúmeros testemunhos recolhidos no âmbito da implementação dos planos de intervenção nos múltiplos contextos. Assim, fez-se uma recolha de Témoignages Multimédia no decorrer da implementação das propostas descritas nos Relatórios.

Estes testemunhos foram recolhidos junto dos públicos diversificados da intervenção (alunos do ensino secundário, professores de diferentes níveis de ensino, estudantes estagiários em formação inicial de prática pedagógica, alunos do ensino superior,...). Apresentam-se sob a forma de vídeos, identificados de acordo com a instituição onde foram recolhidos e organizados segundo três critérios:

- as línguas dos seus locutores (espanhol, francês, italiano e português)
- os contextos de formação onde decorreram as experiências de IC (ensino secundário e ensino universitário)
- o tipo de intervenientes nas experiências de IC (alunos ou professores).

Acreditamos que, através do visionamento e audição destes testemunhos, se podem realizar vários outros trabalhos a partir dos mesmos, também com públicos diversificados, dando origem à criação e circulação de outros exemplos de témoignages, que se constituem por si só como exemplos de materiais passíveis quer de um trabalho de investigação mais exaustiva, quer como motores de outras práticas de intervenção em IC.



Línguas dos locutores

Espanhol:

[Universidade de Río Cuarto](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)

Francês:

[Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)

Italiano:

[Università di Macerata](#) | [Università di Macerata](#) | [Università di Macerata](#)
[Università di Macerata](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)

Português:

[Universidade de Aveiro](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [Universidade de Maurice](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)

Contextos de formação

Ensino secundário:

[AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#) | [AE Martinho Árias, Soure](#)

Ensino Universitário

[Universidade de Aveiro](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)

[Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#) | [Université Lumière Lyon 2](#)
[Université Lumière Lyon 2](#) | [Università di Macerata](#) | [Università di Macerata](#)
[Università di Macerata](#) | [Università di Macerata](#) | [Université de Maurice](#)
[Universidade de Río Cuarto](#)

Apêndice i

Parceiros do lote 7 que participaram neste relatório

P1 - Université Louis Lumière Lyon 2 (fr)

www.univ-lyon2.fr



P17 - Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone" (it) - www.liceofalcone.it



P2 - Universidade de Aveiro (pt)

www.ua.pt



P19 - Escola de Soure (pt)

www.escolasdesoure.pt/



P4 - Università di Cassino e del Lazio Meridionale (it) - www.unicas.it



PA - University of Mauritius (mu)

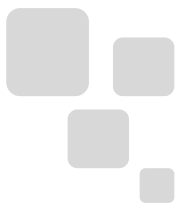
<http://www.uom.ac.mu/>



UNIVERSITY OF MAURITIUS

P 8 - Università degli Studi di Macerata (it) - www.unimc.it







miriadi

Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'Intercompréhension à Distance

O que é?

Miriadi é um projeto europeu financiado pela EACEA que reúne 19 parceiros europeus e 16 parceiros do resto do mundo.

Público: todos os públicos.

Línguas:

Alemão, Catalão,
Crioulo Mauriciano,
Espanhol, Francês,
Inglês, Italiano,
Português e Romeno.

Intercompreensão:

Eu falo a minha língua,
tu falas a tua língua,
ele fala a sua língua...
nós implicamo-nos na
comunicação para nos
compreendermos.

www.miriadi.net

Objetivos:

- Disponibilizar formações em Intercompreensão *online*, partindo de grupos institucionais que se reconfiguram em grupos de trabalho plurilingues.
- Inserir a Intercompreensão, em interação e *online*, nos programas educativos das instituições.
- Desenvolver uma rede de parceiros, apoiada por um centro de recursos *online* e uma plataforma de formação



Éducation et formation
tout au long de la vie