

Colóquio Galapro
www.galapro.eu

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

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

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

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

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

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

18 de Março de 2010

Edifício de Medicina Dentária | Universidade Católica Portuguesa | Viseu

COMITÉ CIENTÍFICO

Maria Helena Araújo e Sá

(Universidade de Aveiro, PT, coordenadora)

Lorraine Baque

(Universitat Autònoma de Barcelona, ES)

Maddalena de Carlo

(Università degli Studi di Cassino, IT)

Jean-Pierre Chavagne

(Université Lumière Lyon 2, FR)

Christian Degache

(Université Stendhal Grenoble III, FR)

Christian Depover

(Université de Mons-Hainaut, BE)

Arlette Séré

(Universidad Complutense de Madrid, ES)

Doina Spita

(Universitatea “Al.I.Cuza”, RO)

COMITÉ DE ORGANIZAÇÃO

Sónia Almeida (shalmeida@ua.pt)

Sílvia Melo-Pfeifer (smelo@ua.pt)

Ana Luísa Oliveira (analuisa@ua.pt)

ISBN: 978-972-99314-7-5

*Projecto financiado com o apoio da
Comissão Europeia.*

*A informação contida nesta publicação
vincula exclusivamente o autor, não sendo a
Comissão responsável pela utilização que
dela possa ser feita.*

*GALAPRO – Formação de Formadores para a
Intercompreensão em Línguas Românicas
2007-3636/001-001*

135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP

APRESENTAÇÃO DO COLÓQUIO

O terreno da formação de públicos escolares para a Intercompreensão tem sido amplamente coberto pela recente investigação em Didáctica. Já do ponto de vista da formação de formadores que com estes públicos têm que lidar, raros têm sido os estudos centrados na Intercompreensão como objectivo, prática e/ou instrumento de formação.

Foi desta constatação de base que surgiu o projecto Galapro, apostando na ideia de uma formação de formadores para a Intercompreensão assente na articulação de dois eixos: formar *para* a Intercompreensão e *pela* Intercompreensão.

O carácter emergente de estudos focados sobre esta problemática e a dificuldade em articular e transferir as diferentes concepções de Intercompreensão em circulação em DL para o terreno da formação colocam-nos diante de dilemas que urge analisar e discutir, tais como a heterogeneidade necessária das abordagens, quando se lida com este tipo de públicos, ou formas de a operacionalizar.

Por outro lado, a concepção de percursos formativos coerentes, significativos e transformadores coloca-nos a dificuldade de (des)construir representações e práticas de formação, na perspectiva dos formadores e dos formandos.

Nesta linha, são objectivos deste colóquio:

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

PROGRAMA

Anfiteatro Pequeno do Edifício de Medicina Dentária

9h30 – Recepção e distribuição da documentação

9h45 – Abertura (Maria Helena Araújo e Sá & Filomena Capucho)

10h00 – **Plenária 1** – Viagens em Intercompreensão: quelques repères pour une “Galasaga” (*Christian Degache & Doina Spita & Maria Helena Araújo e Sá*)

10h45 – **Plenária 2** – Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão (*Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho*)

11h45 – Pausa

12h00 – **Plenária 3** – Formation de formateurs à l' intercompréhension. Une analyse différentielle des niveaux : de la pratique et de la didactisation à la formation (*Encarnación Carrasco Perea & Martine Le Besnerais*)

12h45 – Discussão

13h00 – Almoço

14h30 – **Plenária 4** – La lettre et l'esprit de la formation Galapro (*Jean-Pierre Chavagne*)

15h30 – **Sessões de comunicações 1**

Temática – Formadores e formandos em Galapro <i>Coordenador: Encarnación Carrasco</i>	Temática – Acções, interacções e representações <i>Coordenador: Doina Spita</i>
Anfiteatro Pequeno	Sala Rubens (2º andar)
Étude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro (<i>E. Martin Kostomaroff</i>)	Communication plurilingue au XVII ^e siècle. Les langues romanes à Port-Royal (<i>D. Nica</i>)
La interacción didáctica en la plataforma	Galapro: como manter a motivação e

Galapro: la relación formador/formando (<i>R. Hidalgo Downing, S. Castro & M. Dolores Ramiro</i>)	engajar o indivíduo em sua formação de maneira responsável e autônoma? (<i>S. Alas Martins</i>)
L'éducation d'adultes à l'intercompréhension : présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro (S. <i>Ambrósio, S. Castro, A. Deransart & S. Melo-Pfeifer</i>)	Para o desenvolvimento da competência gramatical através da intercompreensão em LR. (<i>S. Vigón Artos & M. Ramón</i>)

16h30 – Sessões de comunicações 2

Temática – Avaliação da formação Coordenador: Jean Pierre-Chavagne	Temática – Formação para a IC e desenvolvimento profissional Coordenador: Filomena Martins
Anfiteatro Pequeno	Sala Rubens (2º andar)
Avaliação da formação de formadores para a intercompreensão Galapro: um processo iterativo (<i>M. J. Loureiro & C. Depover</i>)	Intégration d'une démarche réflexive dans la formation des formateurs à la didactique de l'intercompréhension (<i>Y. Pishva</i>)
Examen d'un scénario de communication/formation à l'Intercompréhension: propositions. (<i>S. Deprez</i>)	L'intercompréhension. Ça se pratique! Mais est-ce que ça s'enseigne? (<i>A. Gueidão</i>)
	A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro (<i>M. Carrington, P. Sacadura, S. Oliveira & L. Santos</i>)

17h30 – Pausa

17h45 – **Mesa redonda** – La formación de formadores a la Intercomprensión en cuestión: balance crítico (*Alberto Fanzone, Filomena Capucho, Franz-Joseph Meissner, Patrick ChardeNET*; coordenação de *Arlette Séré*)

18h45 – Encerramento

RESUMOS DAS INTERVENÇÕES
CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS

PLENÁRIA 1 – VIAGENS EM INTERCOMPREENSÃO: QUELQUES REPÈRES POUR UNE “GALASAGA”

Christian DEGACHE
Université Stendhal Grenoble III
christian.degache@u-grenoble3.fr

Doina SPITA
Universitatea “A.I.Cuza”
doinaspita@yahoo.com

Maria Helena ARAÚJO E SÁ
Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

En invitant à reconsidérer positivement le rôle accordé à la parenté linguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues voisines et à revisiter l'analyse contrastive dans cette perspective, Louise Dabène, au début des années 90, s'inscrivait de plain pied dans le courant méthodologique consistant, en réaction au paradigme communicatif, à réhabiliter la réflexion sur la langue ou, autrement dit, à redonner à l'activité métalinguistique de l'apprenant une place importante dans les activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Parallèlement, elle proposait de rompre avec le principe de "l'intégration des compétences", c'est-à-dire avec l'idée selon laquelle l'apprenant a tout intérêt à s'entraîner de front sur les différentes habiletés (les "4 compétences", comme on disait alors, pour compréhension et production orales et écrites). Il était en effet admis - et peu discuté - que les différentes habiletés se renforçaient mutuellement et que "l'intégration des compétences" était ainsi le meilleur moyen de contribuer à l'appropriation de la langue cible. Toute dissociation, dans cette optique, ne pouvait qu'entraver ce dessein. C'est sur ces perspectives didactiques, et autour de L. Dabène, que la « Galasaga » s'est initiée: Galatea, la nymphe, a été la désignation choisie pour le groupe de chercheurs européens qui s'est constitué à l'époque et qui a pris l'intercompréhension en langues romanes (espagnol, français, italien et portugais) en tant que leur objet de travail.

Les deux idées de départ ont fait leur chemin comme on le sait. La seconde, curieusement, a même été aidée par la première puisque la

diffusion des travaux sur le "comprehensible input" (Krashen), qui ont largement étayé l'approche communicative dans les années 80, ont montré qu'on pouvait avoir intérêt, sous certaines conditions, à mettre l'accent sur les pratiques d'entraînement à la compréhension en début d'apprentissage d'une langue, avant de se consacrer à l'interaction et à la production. Or, c'est précisément le chemin qui a été parcouru par les travaux en intercompréhension qui ont donné suite au projet initial Galatea, (Galatea, Galapro), à ceci près qu'il s'est agi d'interaction plurilingue et de production d'un travail collaboratif (à visée linguistique, destiné à des étudiants, ou didactique, adressé à des formateurs), grâce à cette interaction, voire sur cette interaction. Si bien que la communication, notamment médiatisée par ordinateur, est revenue au premier plan des préoccupations des chercheurs du groupe, dont la composition s'est entretemps élargie, avec la prise en considération de deux nouvelles langues: le catalan et le roumain.

Aujourd'hui, en 2010, les différentes initiatives « Gala » touchent des publics divers (étudiants, lycéens, enseignants, formateurs, chercheurs, professionnels), mais cette diversité est à la fois une force et une faiblesse car elle recouvre, à l'échelle internationale qui est celle de ces actions, des besoins et attentes différents, qui constituent autant de défis. Nous retracerons dans cette intervention les principales étapes de cet itinéraire collectif avant de nous centrer sur les défis actuels et à venir qui se posent, selon nous, à la didactique du plurilinguisme et, en particulier, aux projets qui se donnent pour objectif de développer l'intercompréhension plurilingue prenant appui sur la parenté.

PLENÁRIA 2 – POTENCIALIDADES FORMATIVAS DO CONCEITO DE INTERCOMPREENSÃO

Ana Isabel ANDRADE

aiandrade@ua.pt

Ana Sofia PINHO

anapinho@ua.pt

Universidade de Aveiro

Reflectiremos, nesta intervenção, sobre as potencialidades formativas do conceito de intercompreensão, tendo como quadro de referência o conceito de desenvolvimento profissional e focalizando-nos sobre um grupo de formandos que realizou a segunda sessão experimental do projecto Galapro. Assim, numa primeira parte, apresentaremos o conceito de desenvolvimento profissional que orienta esta análise, procurando relacioná-lo com princípios de formação para a intercompreensão. Num segundo momento, e após uma breve caracterização dos formandos objecto de análise, apresentaremos o percurso de formação construído, evidenciando as trajetórias de aprendizagem profissional permitidas pela tentativa de integração da noção de intercompreensão no repertório educativo desses formandos, professores de línguas. Num terceiro e último momento, a partir da problematização dos indícios de desenvolvimento profissional encontrados, procuraremos deixar algumas ideias a ter em conta quando se pretende desenvolver uma formação de professores e educadores mais sustentada, em que o conceito de intercompreensão permaneça como mobilizador de pensamentos e práticas de educação em línguas mais plurais e inclusivos.

Por outras palavras, pretende-se reflectir, antecipando cenários de desenvolvimento futuro, sobre as possibilidades formativas da inserção do conceito de intercompreensão no repertório pedagógico-didáctico de professores e educadores, procurando não perder de vista a necessidade deste se constituir como um conceito verdadeiramente articulador de saberes e práticas de educação linguístico-comunicativa, saberes e práticas que ganharão novos rumos, mas não deixarão de se ancorar em percursos que façam sentido para os sujeitos e para os contextos em que eles actuam.

PLENARIA 3 – FORMATION DE FORMATEURS À L'INTERCOMPRÉHENSION. UNE ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES NIVEAUX : DE LA PRATIQUE ET DE LA DIDACTISATION À LA FORMATION

Encarnación CARRASCO PEREA
IUFM de Grenoble - Université J. Fourier / LIDILEM

encarni.carrasco@laposte.net

Martine LE BESNERAIS

Universitat Autònoma de Barcelona

martine.lebesnerais@uab.es

Jusqu'à présent, et à partir de nos différents projets « Gala », nous avons abordé la formation à l'Intercompréhension pour un public d'apprenants « débutants », à partir des dispositifs Galatea et Galanet, mais également de professionnels de l'enseignement en formation continue ou de futurs enseignants en formation spécialisée initiale, à partir de la plateforme scénarisée Galapro.

Notre participation aux deux sessions expérimentales de cette plateforme, menées à terme pendant la période contractuelle, nous a permis de prendre conscience -en début de session, quand il s'est agi d'assigner des formateurs et également en fin de session lors de l'analyse des parcours individualisés des groupes de travail- qu'un niveau ultime de formation s'impose : c'est celui, adressé à des professionnels de la formation, qui les préparerait à former de futurs formateurs en didactique de l'intercompréhension. D'autant qu'en termes de finalités et des contenus de formation nous tenons à distinguer entre, d'une part, l'introduction et l'appréhension du concept d'Intercompréhension dans ses variantes communicative et didactique, d'autre part, la pratique de l'Intercompréhension (soit sous forme d'entraînement à la réception écrite ou orale d'une langue voisine, soit à travers l'exercitation par le biais de la participation à des échanges pluri-romanophones) et enfin, la formation à la Didactique de l'Intercompréhension qui constituerait le dernier niveau dans une logique progressive.

Aussi, si la prémisse ou option méthodologique de facture communicative qui nous est si chère, « Se former à l'Intercompréhension en la pratiquant », reste notre principe de base pour l'introduction et la pratique

de l'Intercompréhension (niveaux I et II), il convient de réfléchir sur la place et le statut à lui assigner dans le cas de la formation de formateurs d'enseignants (niveau III). En effet, si dans chacune de ces trois phases formatives que nous avons décrites, les finalités, objectifs et contenus changent, nous pensons que la spécificité des profils et des attentes des formés mais également des modalités et méthodes de formation devra nécessairement être prise en compte.

PLENÁRIA 4 – LA LETTRE ET L'ESPRIT DE LA FORMATION GALAPRO

Jean-Pierre CHAVAGNE
Université Lumière Lyon 2
Jean-Pierre.Chavagne@univ-lyon2.fr

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

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

RESUMOS DAS INTERVENÇÕES
COMUNICAÇÕES PARALELAS

GALAPRO: COMO MANTER A MOTIVAÇÃO E ENGAJAR O INDIVÍDUO EM SUA FORMAÇÃO DE MANEIRA RESPONSÁVEL E AUTÔNOMA?

Selma ALAS MARTINS
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
selmaalas@gmail.com

O trabalho desenvolvido em ambientes de aprendizagem híbrida ou à distância exige do aprendiz um novo posicionamento e um grande engajamento por sua formação. Nesse novo modelo, o indivíduo vê sua responsabilidade aumentada, podendo apresentar problemas de motivação ou de bloqueio específico.

Em se tratando de espaço de autoformação, prioritariamente à distância, centrado na intercompreensão, caso da plataforma Galapro, a responsabilidade de formando e formador é ainda mais significativa, pelo fato de o trabalho se desenvolver em uma dinâmica de aprendizagem colaborativa visando, tanto o desenvolvimento cognitivo e social, por meio da mediação (entre os formandos e entre formandos e formador), como o desenvolvimento da motivação e engajamento por sua própria aprendizagem, assim como pela aprendizagem e compreensão do outro (cf. les travaux de Araújo e Sá & Melo, 2003, 2007; Degache & Tea, 2003; Afonso & Poulet, 2003).

Com base nas categorias identificadas por Alberio (2003) em relação ao tipo de autonomia que pode ser solicitada em tal ambiente de formação, procuramos classificar, neste estudo, as diferentes responsabilidades (de ordem técnica, informacional, metodológica, psico-socio-afetiva, metacognitiva e cognitiva), exigidas em um ambiente de autoformação à distância e como Galapro – plataforma de formação de formadores em intercompreensão –, procura ajudar o indivíduo em formação, a lidar com esses diferentes níveis de responsabilidade, de forma a garantir a motivação.

Nossa análise se apoia nos dados coletados mediante observação e participação nas sessões experimentais Galapro1 e 2.

Nossos resultados apontam para o fato de que, no que diz respeito ao aprender em autoformação, Galapro está no bom caminho, apresentando de um lado, instrumentos de auto-reflexão, com pistas para que o formando reflita sobre seu perfil linguístico e profissional, a fim de ajudá-lo a se perceber, avaliar suas ações e planejar seu projeto de formação e de outro lado, instrumentos de autoformação. É preciso, no entanto, encontrar uma maneira de mostrar ao formando que esse material está disponível para ajudá-lo a concretizar seu projeto de autoformação, que não se trata de concebê-lo como uma tarefa que lhe foi solicitada, como um dever *vis-à-vis* do formador.

É possível que as reflexões sobre o processo metacognitivo utilizadas pelos formandos, para a conscientização das operações mentais efetuadas, sem que haja avaliação, nem decisão de regulação (Noel, 1991;1995). Parece que os formandos preenchem os perfis, seguem as informações sugeridas no caderno de reflexão, sem no entanto, compreender a finalidade da *démarche* adotada.

Neste sentido, é de responsabilidade do formador acompanhar o formando na apresentação dos recursos existentes na plataforma, a fim de ajudá-lo a construir seu percurso de autoformação. Acompanhamento compreendido na perspectiva de fazer brotar a autonomia do outro (Barbot, 2006).

Referências

- Afonso, C. & Poulet, M.E.(2003). Le forum de la plate-forme GALANET: une situation de stratégies conversationnelle plurilingue à exploiter. *LIDIL*, 28. Disponível em: <http://lidil.revues.org/index1683.html>. Consultado em Abril 2009.
- Albero, B. (2002). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (coord.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002 (pp. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes – St Denis. 2003. Disponível em <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>. Consultado em Dezembro 2009.

- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2003). Beso em português diz-se beijo: la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. In C. Degache (dir.). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. LIDIL*, 28, 95-108.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2007). Les activités métalangagières dans les clavardages. *Actes du colloque international EPAL*. Juin 2007. Grenoble, Lidilem. Disponível em: [http sur://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm). Consultado em abril 2009.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur l'accompagnement en question. Nancy: *Mélanges*, 28 Crapel, 29-46. Disponível em: revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/.../2_BARBOT.pdf. Consultado em Dezembro 2009.
- Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension: Quelles interactions pour quelles acquisitions? les potentialités du Forum Galanet. *LIDIL*, 28. Mis en ligne le 14 avril 2008. URL. [http//lidil.revues.org/index 1723](http://lidil.revues.org/index/1723). Html. Consultado em Abril 2009.
- Noel, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck.
- Noel, B., Romainville, M. & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue Française de Pédagogie*. INRP, 47-56.

L'EDUCATION D'ADULTES A L'INTERCOMPREHENSION : PRESUPPOSES ET DEFIS. UNE ETUDE DE CAS AVEC GALAPRO

Susana AMBRÓSIO
Universidade de Aveiro
sambrosio@ua.pt

Sílvia CASTRO
Universidad Complutense de Madrid
silviacastrog@hotmail.com

Anne DERANSART
Université Stendhal Grenoble 3
aderansart@hotmail.com

Sílvia MELO-PFEIFER
Universidade de Aveiro
smelo@ua.pt

O conceito aprendizagem ao longo da vida tem ganho cada vez mais destaque ao nível da investigação em Didáctica, nomeadamente da Didáctica de Línguas (veja-se o recente colóquio organizado pela ACEDLE¹). No texto do *appel* deste colóquio pode ler-se que a aprendizagem ao longo da vida “*propose une vision plus globale de l'éducation, de la formation et de l'acte d'apprendre*”, dando conta da pluralidade dos percursos individuais dos sujeitos. Neste sentido, o conceito toma os percursos pessoais como centrais, o que equivale a dizer que, ao nível de uma educação para o plurilinguismo, as biografias linguísticas assumem um papel de destaque quando se pretende conhecer os destinatários e adequar a formação.

Aquele conceito, encarado como um constructo integrador, assume um *continuum* que se prolonga ao longo da vida do indivíduo, na qual os actos de aprendizagem e educação são sempre passíveis de ocorrerem, assumindo-se claramente que “aos novos estilos de vida e de trabalho somar-se-á a emergência de novos estilos de aprendizagem, indubitavelmente impulsionados pelos progressos dramáticos registados

¹ “Les Langues tout au long de la vie”, Lille, 10-12 de Dezembro de 2009. URL do colóquio : <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php>.

nas tecnologias” (Carneiro, 2003: 35). Daqui decorre que a aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos, vertente interdependente em relação à primeira, apareçam veiculados à necessidade de adquirir e de desenvolver “novas literacias” (literacias electrónicas e plurilingues), de forma a agir na complexificada sociedade contemporânea.

Neste sentido, importa ter em linha de conta as especificidades inerentes aos aprendentes adultos, uma vez que estes aprendem muitas vezes *através de* e *em* condições de disponibilidade intelectual muito particulares (Cembalo & Holec, 1973). Os aprendentes adultos consideram importante compreender a utilidade da aprendizagem e necessitam de ver as suas necessidades de aprendizagem satisfeitas, principalmente ao nível da resolução de problemas, na sua maioria relacionados com o contexto profissional, bem como de sentir que são reconhecidos e valorizados os conhecimentos e as experiências prévios (Lengrand, 1981; Knowles, 1990). É, então, fundamental que a selecção dos objectivos e das estratégias do processo de ensino e aprendizagem de línguas sejam determinadas pelas suas necessidades e condições da aprendizagem e que fomentem um processo de aquisição de autonomia, no sentido de aprenderem a aprender e, inerentemente, realizarem um processo de reflexão e de auto-conhecimento ao longo de todo o processo de aprendizagem em que se supõem co-participantes.

Neste contexto, a intercompreensão poderá ser compreendida como **mobilizadora** de conhecimentos linguísticos, comunicativos e pragmático-discursivos previamente adquiridos, como **catalizadora** de transferências e de pontes interlinguísticas, e como **integradora** das aprendizagens prévias, através de processos de reflexão individual de tipo “meta” (linguístico, comunicativo, cognitivo, ...). Assim, pensar a IC ao nível da educação de adultos permite colocar em evidência o carácter dinâmico, integrador e estruturador da aprendizagem ao longo da vida.

O presente trabalho parte, na sequência deste breve enquadramento, de uma tripla constatação: primeira, da escassez de informação relativamente ao perfil de um público adulto; segunda, da ainda incipiente reflexão em torno do papel que a IC, enquanto abordagem plural de ensino-aprendizagem de línguas, pode desempenhar na aprendizagem ao longo da vida, sobretudo ao nível do desenvolvimento de uma literacia plurilingue; terceira, e eventualmente consequência das duas constatações

anteriores, da escassez de materiais e de actividades especificamente desenhados para a formação destes públicos.

A nossa proposta, que analisa os perfis pessoais e as interacções dos aprendentes adultos implicados na segunda sessão do Projecto Galapro (entre Novembro e Janeiro de 2010, em www.galapro.eu/sessions), emerge ainda como relevante no quadro de um projecto que se destina a formadores adultos ou que vão trabalhar na formação de adultos. Neste sentido, cremos que é necessário conhecer os perfis dos sujeitos (nomeadamente em termos de biografia linguística e de perfil de comunicador plurilingue) para melhor responder às suas necessidades de formação e, assim, melhor adequar os percursos formativos daquela plataforma.

Neste sentido, pretendemos com o presente trabalho:

- desvendar de que modo os formandos da segunda sessão Galapro não professores de línguas foram construindo a sua biografia linguística e de que modo a IC contribuiu para essa construção;
- categorizar as razões que levaram este público a estudar ou a continuar a estudar línguas, em contextos de aprendizagem formal ou não formal (segundo as suas metas, objectivos, motivos, línguas, dificuldades, etc);
- traçar o perfil de aprendente adulto de línguas em Galapro, nomeadamente em termos de motivações e representações do impacto da IC no processo de aquisição, através da análise da biografia linguística dos formandos Galapro, das suas interacções nos fóruns de discussão ao longo da sessão e de inquérito por e-mail (questões abertas);
- conceptualizar tarefas intercompreensivas destinadas a públicos adultos, a partir das análises efectuadas.

Referências

- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos de educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cembalo, M. & Holec, H. (1973). *Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie*. C.R.A.P.E.L.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. USA: Gulf Publishing.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. 2ª edição. Braga: Projecto de Educação de adultos. Universidade do Minho.

A FORMAÇÃO GALAPRO VISTA E VIVIDA POR UM GRUPO DE AVEIRO

Margarida CARRINGTON

m.carrington62@gmail.com

Patrícia SACADURA

patsacadura@gmail.com

Sandra OLIVEIRA

sandrareisoliveira@gmail.com

Leonor SANTOS

leonorsantos@ua.pt

Universidade de Aveiro

Procurando contribuir para o segundo objectivo do Colóquio – *descrever, analisar e difundir práticas de formação de formadores que tomem o conceito de Intercompreensão como organizador* – nesta apresentação propõe-se uma narração, em 1ª pessoa, da experiência de formação Galapro vivida por um grupo da Universidade de Aveiro (incluindo 3 formandas e 1 formadora) ao longo da 2ª sessão experimental.

Partindo da vivência experienciada, lançamos um olhar retrospectivo e reflexivo sobre todo o processo, de modo a desocultar as principais características da relação que foi sendo construída entre as intervenientes em causa e: a formação Galapro, por um lado; a Intercompreensão, por outro. As reflexões e conclusões apresentadas serão ilustradas com excertos dos diversos documentos de formação produzidos, com destaque para os “Cadernos de Reflexões” e os Fóruns.

Pretendemos, pois, contribuir para uma compreensão das potencialidades que o projecto Galapro revela, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, quanto ao nível do contacto (aprofundamento) com o conceito de Intercompreensão e princípios didácticos associados.

Na apresentação, começaremos por contextualizar o trabalho apresentado e, em particular, o grupo envolvido, na sua relação, quer com a instituição formadora (Universidade de Aveiro), quer com o projecto Galapro.

Em seguida, dois tópicos centrais serão desenvolvidos:

- o desenrolar do cenário de formação Galapro, com referência (i) às expectativas e motivações que conduziram à adesão de formandas e formadora a este projecto, (ii) a alguns factos mais marcantes do desenrolar da sessão, nomeadamente dificuldades sentidas e estratégias de superação, mas também surpresas positivas face, em particular, aos receios inicialmente revelados, (iii) ao “produto didáctico” produzido e (iv) ao(s) impacto(s) reconhecidos no desenvolvimento de todos os envolvidos;
- a (re)construção de conhecimento sobre a Intercompreensão por parte das formandas, partindo do diagnóstico do que já sabiam, do que esperavam aprofundar a partir de Galapro e da avaliação do que efectivamente aprenderam com esta formação.

Finalizaremos com a apresentação de conclusões que, sistematizando as várias reflexões realizadas e articulando-as com os objectivos e princípios de formação de Galapro, procurarão comprovar o (in)sucesso de consecução destes últimos e eventuais factores potenciadores desse sucesso.

EXAMEN D'UN SCENARIO DE COMMUNICATION/ FORMATION A L'INTERCOMPREHENSION : PROPOSITIONS.

Sandrine DEPREZ

Universitat Autònoma de Barcelona

sandrine.deprez@uab.es

Notre intervention se situe dans le cadre de la formation de formateurs à l'intercompréhension par la plate-forme Galapro. Cette dernière fonctionne avec un public varié, tant au niveau des activités professionnelles, que des formations initiales ou encore des profils langagiers. C'est d'ailleurs, en partie, cet ensemble hétéroclite, métissé, qui en fait son potentiel et sa richesse.

Mais cela occasionne, dans le même temps, des difficultés dans la gestion des interactions, augmentées par d'autres paramètres tels que la disponibilité des formés, les décalages horaires, et bien sûr de la modalité de fonctionnement de la plate-forme, le e-learning.

Ce sont ces éléments que nous souhaitons identifier clairement, dans le but de les contrecarrer. Pour ce faire, nous avons choisi les phases 2 et 3 du scénario pédagogique de la session (périodes centrées sur des thèmes précis choisis par les formés répartis dans des groupes de travail – GT), qui correspondent à des étapes pour la réalisation de la tâche, produit d'un travail collaboratif.

L'idée principale de notre étude est que cette production collective et collaborative doit suivre une démarche précise, sans quoi elle n'aboutirait pas. Le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement se rejoignent clairement sur ce thème, et mettent tous deux en relation les termes d'information, de communication et d'action (Puren, 2008)

Notre communication souhaite aboutir à la proposition d'un guide pour le formateur de la plate-forme Galapro, qui lui permettrait de disposer d'un modèle à suivre, pour l'aider à organiser au mieux ces deux phases. Il lui permettrait d'utiliser et de développer les interactions riches et multiples des formés ainsi que les potentialités intrinsèques de la plate-forme.

Une réflexion initiale s'imposera sur les manières dont on peut procéder pour la réalisation d'une tâche en collaboration dans une modalité de travail en présentiel, qu'il soit d'enseignement ou dans un domaine plus large tel que celui du monde de l'entreprise. Nous pourrions ainsi proposer un premier squelette des différentes phases indispensables pour aboutir au produit.

En second lieu, nous nous attacherons aux caractéristiques propres de la plate-forme ainsi qu'aux outils technologiques mis à disposition des formés et formateurs. Nous aborderons ainsi les spécificités d'une formation à distance en termes de gestion des interactions dans le cadre d'un travail coopératif et/ou collaboratif (Dejean-Thircuir, 2007) et de « scénario de communication » (Mangenot, 2008). Cela nous permettra de modifier le squelette précédemment établi en l'adaptant aux contraintes et avantages concrets du cadre de Galapro.

Le dernier niveau d'ajustement se fera à l'aide des interactions qui se sont déroulées pendant les phases dédiées aux GT de la session 2. Cette analyse des pratiques des formés et formateurs révélera celles qui auront été pertinentes dans l'évolution de la réalisation de la tâche, comme celles sans aucun effet, ou encore, celles ayant entravé le processus du travail collaboratif. Tous ces éléments, congruents parce que réels et vécus, permettront de mettre en évidence certains aspects de la trame élaborée auparavant et/ou signaleront les moments sensibles et encore mal maîtrisés.

Cette intervention a donc comme objectif très clair d'aboutir à la proposition d'un outil opérationnel et efficace pour la formation. Ce sera la jonction entre théorie et pratique, méthode d'enseignement et méthode de *management*, interactions, actions et production.

Bibliographie

- Dejean-Thircuir, C. (2007). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté à distance?. *Actes du colloque international EPAL*. Juin 2007. Grenoble: Lidilem. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/dejean/alsic_v11_07-rec2.htm
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron & E.

Bruillard (eds.). *Journées communication et apprentissage instrumentés en réseaux (Jocair 2008)* (pp.13-26). Paris, Hermès, Lavoisier. Consulté en février 2010: http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm

Puren, C. (2008). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle, *Les langues modernes*. Consulté en février 2010: <http://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

L'INTERCOMPRÉHENSION. ÇA SE PRATIQUE! MAIS EST-CE QUE ÇA S'ENSEIGNE?

Ana GUEIDÃO
Universidade de Aveiro
ana.gueidao@gmail.com

Como se de uma viagem se tratasse, rica em experiências de descoberta e espelhamento, assim foi vivida a experiência como formadora da primeira sessão protótipo da Plataforma de Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas – GALAPRO. Abre-se aqui um pouco do álbum de recordações que dela ficou, nomeadamente no que concerne a crenças, incertezas, desejos e expectativas quanto às potencialidades formativas (identitária, linguística e cultural) da Intercompreensão.

O desenvolvimento da capacidade de Intercompreensão, potenciando uma competência mais ou menos natural, embora se inscreva numa perspectiva longitudinal de formação ao longo da vida, tem muito a ganhar de um tratamento formal no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto escolar. Interessava, portanto, saber se a Formação de Formadores para a Intercompreensão dispensada pela plataforma Galapro poderia ser considerada uma mais-valia impulsionadora da inclusão, pelos formandos professores de línguas, da Intercompreensão na sua prática docente. Neste sentido, foi dado especial relevo, neste estudo, ao Grupo Institucional da Universidade de Aveiro, constituído quase exclusivamente por docentes do Ensino Básico e Secundário, com nenhuma ou pouca relação com a investigação-acção no domínio da Intercompreensão, assim como a alguns outros formandos com perfis semelhantes. Foram analisados os Cahiers de Réflexion individuais e a interacção que se desenrolou entre os formadores em formação durante as diferentes fases da sessão, nomeadamente na Fase 1 «Nos questions et nos dilemmes» e no âmbito dos Grupos de Trabalho que se debruçaram sobre o conceito de Intercompreensão («Che cos'è l'intercomprensione?») e sobre o ensino da Intercompreensão («Quelles activités pour la 'classe de langue'?»).

Interpretado o discurso produzido pelos sujeitos participantes na sessão, aquando da discussão e apropriação da noção de Intercompreensão e na definição das necessidades formativas como formadores de línguas, assim como no proto-artigo sobre o conceito de Intercompreensão produzido e na introdução feita à sequência pedagógica elaborada (os dois produtos finais dos grupos de trabalho já citados), ressalta que a vivência Intercompreensão pode, efectivamente, levar ao desenvolvimento de uma competência de compreensão entre as línguas, principalmente no seio das línguas aparentadas, e a uma nova construção identitária. No entanto, recolhem-se alguns desabafos relativos a dificuldades na recepção dos enunciados produzidos, diversas consoante a(s) língua(s) de comunicação dos formandos, sendo que sobressai uma maior distanciação relativa ao romeno.

Atendendo ao «*paralelismo entre aprender e aprender a ensinar a língua*» (Alarcão, 1998: 72), a experimentação de situações de Intercompreensão afigura-se particularmente pertinente por possibilitar ao formador em formação reconceptualizar o modo como se prefigura enquanto sujeito de linguagem e enquanto profissional planificador e gestor de actividades de linguagem (Degache & Melo, 2008). A sequência pedagógica construída pelo grupo de trabalho «*Quelles activités pour la 'classe de langue'?*» é exemplo de uma capacidade criativa mais consciente. O trabalho produzido pode ser visto como um bom exemplar do que Doyé (2005) apelidou de método intercompreensivo, já que assenta no desenvolvimento, em interrelação, dos conhecimentos linguístico-discursiva e das capacidades cognitivo-estratégicas.

Referências

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-90.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction: Un concept aux multiples facettes. *L'intercompréhension*, 1.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA PLATAFORMA GALAPRO : LA RELACIÓN FORMADOR/FORMANDO

Raquel HIDALGO DOWNING

rhidalgo@filol.ucm.es

Silvia CASTRO

silviacastro@hotmail.com

Maria DOLORES RAMIRO

Universidad Complutense de Madrid

En esta comunicación nos proponemos presentar un avance prospectivo de una investigación destinada a estudiar la interacción didáctica que se produce en la formación en intercomprensión en lenguas románicas a través de la plataforma Galapro. En concreto, el objetivo de nuestro análisis es estudiar la relación y los patrones de interacción que se establecen entre formador y formando a lo largo de la formación, identificando los roles y funciones de los dos tipos de participantes.

La plataforma Galapro propone a sus participantes formarlos en la formación en la intercomprensión en lenguas románicas, a través de un recorrido didáctico en varias fases, centradas en el desarrollo progresivo de tareas colaborativas, que se realizan en grupo, y que culminan en un trabajo final. Para ello, los grupos de trabajo (GTs) cuentan con participantes formandos (formés) y formadores (formateurs). Visto así, y puesto que los participantes han de realizar tareas distintas entre sí – desde la generación de ideas, la discusión, la planificación, hasta la toma de decisiones y la ejecución de un plan-, la interacción didáctica en Galapro se revela como un proceso de notable complejidad. Más allá de la figura del *animador*, cuya función principal es la regulación de la interacción, el formador amplía sus funciones, tanto en el plano interaccional (gestión de un grupo) como en el discursivo-didáctico (tareas diversas), y todo ello en una dinámica de aprendizaje colaborativo, cuyo funcionamiento se sostiene en la negociación del acuerdo y la participación, y que tiene como eje la co-construcción de la intercomprensión (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009).

Para estudiar los comportamientos y modos de participación de formadores y formandos hemos recogido un corpus, que comprende las

interacciones que se producen en los foros de Galapro en las dos sesiones celebradas hasta el momento: la cano-sesión que tuvo lugar en abril-mayo 2009 y la segunda sesión, que ha tenido lugar entre noviembre-enero 2009-2010.

A partir de un enfoque interaccional y discursivo que puede aplicarse a las interacciones mediadas por ordenador (Herring, 2004), el análisis se realiza en tres planos: (i) el interaccional, en el que estudiamos la gestión de los turnos, los mecanismos de toma de la palabra, la negociación y regulación de las distintas secuencias de la formación; en relación con el nivel interaccional, examinamos también (ii) las modalidades de participación (De Carlo & Carpi, 2009), es decir, el número (estudio cuantitativo) y el tipo (análisis cualitativo) de intervenciones o mensajes en los foros de formadores y formandos.

En el plano social, por otro lado, examinamos la gestión de las relaciones y cortesía (*rappor-management*) que se establece entre formandos y formadores, teniendo en cuenta factores como la tarea, el soporte informático y el rol.

En tercer lugar, en el plano discursivo, las interacciones están encaminadas a la generación, discusión y ejecución de un conjunto de tareas colaborativas o co-acciones, y aquí observaremos los actos que componen el discurso y su encadenamiento en el proceso de co-construcción del conocimiento.

Los resultados del análisis muestran que existen patrones de interacción que se mantienen estables a lo largo de toda la formación, y que esta participación se distribuye de forma equilibrada en buena parte de la sesión. Con todo, existe cierta descompensación en la primera y última fase de la interacción, que se corresponden con la apertura y cierre y que cuentan con un protagonismo mayor de los formadores. Asimismo, el análisis de los roles de los participantes revela que éstos se construyen a lo largo de la interacción, siendo las funciones del formador de índole meta-cognitivo y organizativo (organización y planificación del trabajo) así como afectivo-sociales. En paralelo, y en consonancia con estudios anteriores sobre formaciones en línea similares (Araújo e Sá & Melo, 2009), se observa un proceso de co-construcción del conocimiento y de la intercomprensión.

Referencias

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). La dimension interculturelle de l'intercomprehension: negociation des desaccords dans les clavardages plurilingües romanophones. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo, A. Seré & C. Vela (coords). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De Carlo, M. & Carpi, E. (2009). L'impatto del mezzo informativo nella costruzione delle strategie di gestione dei conflitti. . In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo, A. Seré & C. Vela (coords). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). Cambridge University Press: New York.

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A INTERCOMPREENSÃO GALAPRO: UM PROCESSO ITERATIVO

Maria João LOUREIRO

Universidade de Aveiro

mjoao@ua.pt

Christian DEPOVER

Université de Mons-Hainaut

christian.depover@umh.ac.be

Entendendo-se a avaliação como um processo de recolha e análise crítica de informação, que envolve o confronto entre um referente (o ideal) e um referido (o real) (Hadgi, 1994), tendo em vista a emissão de juízos de valor e uma reflexão sobre o objecto em avaliação, uma primeira etapa do processo de avaliação da formação de formadores para a intercompreensão Galapro consistiu na definição do referencial a adoptar. Como estipulado pelo consórcio Galapro, previu-se uma avaliação do tipo formativa e contextualizada que, como preconizam Abell et al. (2007), deve ter em conta variáveis de contexto (ver abaixo as dimensões privilegiadas). Ainda nesta fase, equacionou-se o cruzamento de dados provenientes de várias fontes tanto ao longo da formação como na fase final de balanço e o envolvimento de todos os participantes.

O carácter iterativo da avaliação, que se descreve sucintamente de seguida, resultou do facto de se terem efectuado duas sessões experimentais. A avaliação da primeira sessão foi feita a partir de dados qualitativos, recolhidos em cadernos de reflexão dos formandos, e de um questionário com questões abertas que visou uma análise SWOT da formação, método cuja utilização na avaliação de formação em contextos online tem sido crescente. As dimensões privilegiadas abrangeram o cenário de formação, a organização dos grupos de trabalho, os papéis dos formadores, a participação dos formandos, bem como os recursos de formação disponíveis.

Os resultados da avaliação da primeira sessão possibilitaram aferir a formação e clarificar critérios e indicadores de avaliação contextualizados que facilitaram o desenvolvimento de questões fechadas a incluir no questionário de avaliação final. Foi assim possível uma abordagem mista à avaliação da segunda sessão, baseada em dados quantitativos (obtidos através do questionário) e dados qualitativos (recolhidos a partir de questões abertas do questionário e de reflexões dos participantes).

Relativamente à avaliação da primeira sessão concluiu-se, entre outros, que o cenário de formação é adequado, flexível e permite o desenvolvimento de competências profissionais e a actualização de competências, na área da formação. Alguns dos aspectos negativos incluíam a duração da formação (curta, comprometendo a reflexão e a co-avaliação) ou a insuficiência das orientações, o que levou ao desenvolvimento de um guia do formador, a disponibilizar na segunda sessão. Ao nível de obstáculos à formação, relevou-se a falta de competências de utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) dos formandos ou dificuldades de gestão de tempo.

A avaliação da segunda sessão permitiu reforçar aspectos positivos e negativos da formação, alguns já evidenciados na primeira. Relativamente aos primeiros, referiu-se a pertinência do cenário, da sua organização ou a articulação entre as fases. Quanto a aspectos a melhorar referiu-se a duração da formação e a criação de espaços que possibilitem a auto- e co-avaliação dos percursos e dos produtos da formação. De acordo com estes resultados, concluiu-se também que a elaboração do guia do formador permitiu esclarecer vários aspectos da formação. Os papéis dos intervenientes e a articulação entre as fases e a exploração dos recursos disponíveis necessitam, no entanto, de ser repensados. A dificuldade de gestão do tempo parece ser o maior obstáculo à formação. Repensar a duração da formação poderá ser uma maneira de a sua realização ser compatível com as actividades profissionais e pessoais dos envolvidos.

Em suma, considera-se que o percurso efectuado permitiu desenvolver um referencial de avaliação e instrumentos que, embora contextualizados, podem ser adaptados a contextos semelhantes. Acresce que, a partir de resultados, cuja validade é elevada, se delinearão recomendações, tendo em vista a melhoria da formação, tendo algumas já sido integradas.

Referências

- Abell, S. K., Lannin, J. K., Marra, R. M., Ehlert, M. W., Cole, J. S., Lee, M. H., Park Rogers, M.A. & Wang, C.-Y. (2007). Multi-site evaluation of science and mathematics teacher professional development programs: The project profile approach. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 135-158.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

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

Eric MARTIN KOSTOMAROFF
Universitat Autònoma de Barcelona
EricJeanMichel.Martin@uab.es

Cette communication se donne pour objectif d'identifier les fonctions du formateur dans la formation Galapro et de mettre au jour les caractéristiques de sa tâche lorsqu'elle s'effectue dans une des modalités possibles de cette formation : le mode non-hybride, en l'occurrence, à distance.

Partant de définitions du tutorat en FAD issues de la recherche, elle s'appuie sur le descriptif des tâches répertoriées dans le guide du formateur de Galapro et sur une double expérience de formateur de l'équipe de l'Université Autonome de Barcelone lors des deux sessions expérimentales Galapro menées en 2009.

Nous rappellerons brièvement dans un premier temps les spécificités de la formation Galapro, du point de vue de la distance entre formateur et formés, du type de public ciblé et de son niveau de préparation, du degré de flexibilité formative offert et de la question de l'évaluation. Nous identifierons ainsi les potentialités d'hybridation (présentiel – à distance) de la plateforme en fonction des phases du scénario de formation et indiquerons le choix retenu à Barcelone, compte-tenu des contraintes locales. Nous caractériserons notre public, ses pré-acquis en intercompréhension et la variabilité de sa motivation et de sa disponibilité et nous nous interrogerons sur la pertinence d'une large autonomie quant au choix du parcours de formation et sur le niveau d'efficacité de la phase d'évaluation, dans le cas d'une non curricularisation de l'offre formative.

Nous analyserons ensuite la diversité des rôles du formateur Galapro. Partant des caractérisations du tuteur à distance et de son rôle de médiateur dans une FAD (Denis, Pamphile), nous reviendrons sur la terminologie adoptée et nous efforcerons de mieux définir les missions ce

dernier sur la plateforme Galapro. Nous rappellerons tout d'abord les deux versants fondamentaux de son tutorat, correspondant aux deux regroupements des participants, constitutifs de la session : le « groupe institutionnel » d'une part, et le « groupe de travail », d'autre part, avec les tâches spécifiques qui leur sont assignées. Nous insisterons également sur la place décisive de la co-formation et du réseau de formateurs et sur les fonctions qu'il remplit au long de la session. Nous décrirons enfin les trois rôles fondamentaux tenus par le formateur lors des sessions expérimentales : celui d'enseignant-expert, celui de tuteur et celui de co-participant, en montrant de quelle façon ces trois rôles se déclinent en fonction des phases de la formation et des tâches attendues.

Nous identifierons enfin les éventuels dysfonctionnements de la session de formation, analysés du point de vue du formateur, dans le cadre des modalités de mise en œuvre retenues localement. Le premier peut être désigné comme l'hypertrophie de son rôle de co-participant, le formateur risquant d'assumer des tâches qui incombent aux formés ou devraient être davantage copartagées, et ce, à toutes les étapes du parcours. A cela vient s'ajouter la forte charge de travail liée au rôle du tuteur, dans toutes ses missions d'accompagnement, à commencer par celle de mobilisation de ses formés, souvent vainement exécutée. Enfin la frustration de l'enseignant-expert en raison de la faible prise en compte de ses conseils, des imperfections du produit de formation et de son incertitude quant au degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire. Certes l'importance de ces écueils dépend étroitement des conditions particulières de réalisation des deux sessions expérimentales, mais il s'avère nécessaire de proposer des pistes permettant de pallier d'éventuels dysfonctionnements lors des sessions futures, ce que nous ferons en guise de conclusion.

Bibliographie

- Degache, C. (2003). Entorno multimedia, autoformacion y enseñanza de lenguas. In C. López Alonso y A. Seré (eds). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Biblioteca Nueva, 9, Madrid.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans les dispositifs de formation à distance?, *Distances et savoirs 2003/1*, Volume 1, 19-46.
- Pamphile, C. (2005). Le tutorat et ses enjeux didactiques dans les dispositifs de formation à distance . Septembre 2005. http://www.didatic.net/IMG/doc/DEA_Catherine_Pamphile.doc.

COMMUNICATION PLURILINGUE AU XVII^E SIECLE. LES LANGUES ROMANES À PORT-ROYAL

Dana NICA
Universitatea "A.I.Cuza"
dananica@yahoo.com

Notre communication propose une étude historique et critique des milieux et outils (culturels, didactiques) qui ont stimulé, tout au long du XVII^e siècle, période fondatrice de la modernité européenne, le contact entre les langues, la formation plurilingue et l'intérêt pour l'intercompréhension. En témoignent certains textes phares, représentatifs non seulement de la philosophie du langage et de l'histoire des idées, mais aussi de la formation et de l'enseignement à cette époque, dont la *Grammaire* (1660) et la *Logique* (1662) de Port-Royal, ainsi que plusieurs « nouvelles méthodes pour apprendre facilement en peu de temps » les langues latine, grecque, espagnole et italienne, destinées au public des Petites Écoles. Cette dernière série évoque d'ailleurs, par son ouverture plurilingue, le titre universaliste du manuel portugais d'Amaro de Roboredo : *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619). Côté langues romanes, un hispaniste français important est César Oudin, secrétaire-interprète pour les langues étrangères des rois Henri IV et Louis XIII ; quant à l'italien, on dispose de petits traités élaborés par des professeurs de langues, mais aussi de synthèses importantes, dont celle de Ménage (1669). En France donc, l'intérêt pour la langue en général est complété, tout au long du Grand Siècle, par celui pour des langues particulières. Et si – fait assez surprenant – aucune grammaire anglaise n'a apparemment été imprimée à Paris au XVII^e siècle, l'espagnol et l'italien sont soigneusement cultivés, auprès surtout d'un public d'honnêtes gens et de jeunes nobles ouverts, au-delà des règles formelles, à l'intercompréhension dans la pratique, tant usuelle que savante, des langues vernaculaires. Ces dernières, en plein essor, menacent déjà le latin, *lingua franca* de l'époque.

Constamment employés dans la communication plurilingue didactique, commerciale ou érudite, le français, l'italien, l'espagnol et le portugais sont également des langues littéraires. On traduit beaucoup, surtout des livres religieux, mémoires de voyages, histoires et récits de navigation. Toutes les parutions de Madrid, par exemple, ont rapidement leur version

française, qui parfois précède l'original même. Les pôles de la traduction de l'espagnol en France sont Paris, Lyon et Rouen. Les auteurs portugais séduisent Paris, Venise et Madrid. L'Europe Orientale a, elle aussi, des contacts avec la latinité occidentale, par une correspondance savante ou bien des voyages érudits : Port-Royal accueille le noble moldave Nicolae Milescu Spătarul, auteur d'un opuscule théologique (*Enchiridion sive Stella Orientalis Occidentali Splendens...*), écrit en latin et grec, le premier texte d'un Roumain jamais publié en France.

Ces nombreux croisements de cultures et de langues reflètent fidèlement l'esprit de la « République des Lettres », utopie savante placée entre Erasme et Voltaire et dominée par certains défis de l'intercompréhension et de la formation annonçant des mécanismes de pensée et de transmission du savoir actuels.

Références

- Auroux, S. (2000). Port-Royal et la tradition française de la grammaire générale. In S. Auroux et alii (dir.). *History of the Language Sciences*, vol. 1 (pp. 1022-1029). Berlin-New York.
- Caravolas, J.A. (2000). Les origines de la didactique des langues en tant que discipline autonome. In S. Auroux et alii (dir.). *History of the Language Sciences*, vol. 1 (pp. 1009-1022). Berlin-New York.
- Cognet, L. (1950). *Claude Lancelot, solitaire de Port-Royal*. Paris.
- De Roboredo, A. (1985). *Methodo grammatical para todas as línguas*. Lisboa.
- Delforge, F. (1985). *Les Petites Écoles de Port-Royal: 1637-1660*. Paris.
- Dominicy, M. (1984). *La Naissance de la grammaire moderne: langage, logique et philosophie à Port-Royal*. Paris.
- Fontaine, N. (1736). *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal*, vol. 2. Utrecht.
- Lancelot, C. (1660). *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole [...]*. Paris.
- Lancelot, C., (1660). *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne [...]*. Paris.
- Lancelot, C. (1644). *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement, & en peu de temps la langue latine [...]*. Paris.
- Lantoine, H.E. (1874). *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII^e siècle*. Paris.
- Lesaulnier, J. & Mckenna, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire de Port-Royal*. Paris.
- Ménage, G. (1669). *Origini della lingua italiana*. Paris.

- Mihail, Z. (2009). *Nicolae le Spathaire Milescu à travers ses manuscrits*. București.
- Milescu SpătaruL, N. (1997). *Manual sau Steaua Orientului strălucind Occidentului [...]*. ed. par T. S. Diaconescu, Iași.
- Munteano, B. (1956). Port-Royal et la stylistique de la traduction, *CAIEF*, 8, 151-172.
- Pariante, J.-Cl. (1985). *L'Analyse du langage à Port-Royal: six études logico-grammaticales*. Paris.
- Robinet, A. (1978). *Le langage à l'âge classique*. Paris.
- Swiggers, P. (dir.) (1984). *Grammaire et méthode au XVII^e siècle*. Leuven.
- Van Hoof, H. (1991). *Histoire de la traduction en Occident*. Paris.

INTEGRATION D'UNE DEMARCHE REFLEXIVE DANS LA FORMATION DES FORMATEURS A LA DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPREHENSION

Yasmin PISHVA
Université Stendhal Grenoble III
yasmin.pishva@u-grenoble3.fr

Dans cette contribution nous voudrions décrire une expérience d'intégration d'une démarche réflexive à la formation de formateurs Galapro axée sur la didactique de l'intercompréhension.

La variété des composantes qui entrent en jeu dans les formations à la didactique des approches plurielles, telle que l'intercompréhension, nous a mené à nous intéresser à la modalité d'acquisition de ces composantes.

Dans cette formation des formateurs la démarche réflexive prend la forme d'un cahier de réflexion dont l'objectif est, en articulation avec le scénario de la formation, d'aider le formé à identifier ses besoins en matière de formation à l'intercompréhension, l'amener à réfléchir aux enjeux d'une didactique d'intercompréhension et du plurilinguisme, à favoriser l'émergence de la problématique à aborder au cours de la formation, de stimuler le développement des connaissances professionnelles et ainsi qu'à aider le formé à prendre conscience des compétences acquises grâce à la participation à la session Galapro.

A travers notre recherche, nous allons tenter d'analyser les usages et de caractériser les effets d'un accompagnement réflexif à cette formation de formateurs à distance visant le développement des compétences en didactique de l'intercompréhension

Nous partons du principe comme l'affirme Schön (1993) que *le retour sur l'expérience acquise* pourrait constituer une *source de modèle pour les activités futures*. Vu que l'expérience produit d'apprentissages si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui l'inscrivent dans une forme ou une autre d'un système normatif, cet accompagnement réflexif semble représenter un moyen nécessaire pour intégrer les nouveaux acquis aux

connaissances et aptitudes existantes : une *relecture de l'expérience permet une évolution, reconsidération* de la pratique de classe (Perrenoud, 2006).

Cette relecture devient selon nous indispensable dans une formation en didactique d'intercompréhension, car il s'agit d'une approche innovante dans les objectifs et dans les pratiques: certaines notions notamment l'approximation et l'erreur autre fois jugés comme obstacles à l'apprentissage, sont désormais reconnus comme étapes à franchir dans la construction du sens. Ainsi que la notion de transfère des compétences et la mise à profit des connaissances préalables sont valorisés au détriment de l'interférence.

Il n'y a plus une vision cloisonnant des compétences langagières car l'enseignement type intercompréhension vise le développement de compétences variées (compétences de réception en langues romanes, des savoir-faire translangagiers et des compétences plurielles (Carap) par une exposition simultanée à plusieurs systèmes linguistiques ; il ne s'agit pas d'une maîtrise sectorielle ou limitée mais d'une compétence plurilingue composite et évolutive que cet apprentissage enrichie. Dans tout acte de communication intercompréhensif l'apprenant locuteur mobilise tout son bagage des connaissances linguistiques et générales, des habilités ainsi que ses attitudes.

Un enseignant qui se forme et forme à l'intercompréhension devrait favoriser ces processus d'apprentissage, de construction des compétences hétérogènes ainsi que l'interaction des savoirs et savoir-faire qui entrent en jeu dans la mobilisation d'une compétence d'intercompréhension.

Au vu de ces prémices, dans la perspective d'une évaluation continue de ce qui a été conçu et en étant à l'étape de scénarisation de cette démarche réflexive, nous voudrions observer la procédure adoptée par les formateurs pour guider les formés à l'utilisation du cahier de réflexion, notre objectif étant de pourvoir identifier ainsi une procédure définitive qui s'adapte au mieux au déroulement des phases de la session de formation.

Nous analyserons le nombre et le contenu des consignes qui ont été communiquées par l'encadrement pédagogique à travers les outils de communication synchrone et asynchrone de la plateforme Galapro. Nous

vérifierons si l'utilisation de cet outil de la part de formés a été régulière, si ce cahier a été pour eux un support dans la réalisation des activités ; de même si au moment du bilan final, ce travail de réflexion guidé a favorisé une prise de conscience et une valorisation des acquis ainsi que l'élaboration des projets futurs de réinvestissement des nouveaux apprentissages.

Nous faisons l'hypothèse que probablement vu le caractère expérimental de la session, le nombre et l'utilisation des cahiers varient d'un groupe à l'autre et que ni la procédure de guidage, ni l'utilisation du cahier suit le déroulement des phases de la session.

Nous avançons aussi l'hypothèse que la modalité de diffusion, le format du cahier qui est encore provisoire, et l'absence d'un espace adapté ou préalablement convenu pour son utilisation, ont déterminé cette désynchronisation entre les phases de la session et l'utilisation du cahier.

Bibliographie

- CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (<http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/fr-FR/Default.aspx>, projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et sous la direction de M. Candelier (consulté le 29 avril 2009).
- Perrenoud, P. (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF (5e éd., 1ère éd. 1999).
- Schon, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques.

PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL ATRAVÉS DA INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUA ROMÂNICAS

Secundino VIGÓN ARTOS

artos@ilch.uminho.pt

Micaela RAMÓN

micaelar@ilch.uminho.pt

BABELIUM – Universidade do Minho

É comumente aceite que os estudantes lusófonos têm uma relativa facilidade para compreender outras línguas românicas, devido à proximidade destas com a sua língua materna. Este facto, mais do que um inconveniente para os estudantes portugueses, pode ser considerado um factor positivo que os pode ajudar numa fase inicial da aprendizagem de línguas próximas como o francês, o italiano, o espanhol ou o romeno. No entanto, no contexto actual, os currículos dos diversos níveis de ensino, mesmo no que ao ensino superior diz respeito, tendem a considerar individualmente cada uma das línguas, não promovendo uma abordagem comparativa que incentive práticas baseadas na intercompreensão.

O que se pretende com esta comunicação é, por um lado, fazer uma breve reflexão teórica, apoiada em autores como López Alonso & Séré (2001), sobre a pertinência e a produtividade de uma aprendizagem baseada na intercompreensão de línguas de uma mesma família linguística; por outro, apresentar uma proposta metodológica que permita aos professores, a partir do Português, trabalhar competências linguísticas em quatro línguas românicas (italiano, espanhol, francês e romeno), levando os estudantes a atingir resultados de aprendizagem como os prefigurados para utilizadores elementares (níveis A1 e A2), conforme o perfil desenhado pelo QECRL (Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas) e tendo como enquadramento teórico os estudos de Interlíngua desenvolvidos a partir de Selinker (1972). A abordagem será feita no sentido de apresentar pistas de actuação que permitam aos docentes desenvolver nos estudantes a capacidade de dedução como meio de

conhecimento de traços descritivos e de propriedades léxico-gramaticais genéricas das línguas românicas em apreço.

Referências:

- Lopes Alonso, C. & Séré, A. (2001). Procesos cognitivos en la intercomprensión. *Revista de Filología Románica*, 18, 13-34.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.

AOS AUTORES

Depois do colóquio são aguardados, **até 30 de Abril de 2010**, os **textos completos** das intervenções a incluir numa publicação, organizada por Maria Helena de Araújo e Sá e Sílvia Melo-Pfeifer, com **edição papel e electrónica**, cuja saída se prevê ainda para o corrente ano. Para se cumprirem estes prazos, solicitamos o **rigoroso cumprimento do calendário** pedido.

Os textos deverão contar com cerca de **35 000 caracteres** (espaços e bibliografia incluídos), incluir **título, nome** (s) do(s) autor(es) e até 5 **palavras-chave**. Toda a formatação (excepto bibliográfica) ficará a nosso cargo, pelo que se pede que se evite toda aquela que não seja necessária para a estruturação do texto. Todas as línguas românicas serão admitidas. Os **textos definitivos** deverão ser enviados para galapro@ua.pt.

Livro:

Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Capucho, F., Martins, A., Degache, C. & Tost, M (Orgs.) (2007). *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica.

Capítulo de Livro:

Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.). *La Compétence Interculturelle* (pp. 89-123). Strasbourg: Conseil de L'Europe

Artigo em revista:

Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, *ÉLA*, 100, 129-149.

Artigo em revista disponível on-line:

Capucho, F. (2009). L'intercompréhension est-elle une mode?, *Pratiques*, 139/140, 238-250. Disponible sur http://www.pratiques-cresef.com/p139_cal.pdf (date dernière consultation).

LISTA DE PARTICIPANTES

Nome	Instituição	País	email
Alberto Fanzone	Associazione Interculturale Narramondi onlus	Itália	alberto@daidalon.it
Ana Gueidão	Escola Secundária de Viriato	Portugal	ana.gueidao@mail.telepac.pt
Ana Isabel Andrade	Universidade de Aveiro	Portugal	aiandrade@ua.pt
Ana Margarida Costa	Universidade de Aveiro	Portugal	margarida.costa@ua.pt
Ana Rita Gomes Costa	Universidade de Aveiro	Portugal	anarcosta@ua.pt
Ana Sofia Pinho	Universidade de Aveiro	Portugal	anapinho@ua.pt
Araceli Gómez Fernández	Universidade de Salamanca	Espanha	aragomez@usal.es
Arlette Séré	Universidade Complutense de Madrid	Espanha	arlette.sere@dermocosmos.com
Christian Degache	Université de Grenoble	França	christian.degache@u-grenoble3.fr
Concetta Oliveri	Associazione Interculturale Narramondi onlus	Itália	concettaoliveri@yahoo.it
Dana Nica	Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi	Roménia	dananica@yahoo.com
Diego Cortes Velásquez	Università degli Studi Di Siena	Itália	cortes.velasquez.diego@gmail.com
Doina Spita	Université « Al.I.Cuza »	Roménia	doinaspita@yahoo.com
Dulce Helena Melão	Escola Superior de Educação de Viseu	Portugal	dulcemelao@esev.ipv.pt
Elisabeth Duarte	Alliance Française de Coimbra	Portugal	elisabethduarte@gmail.com
Elisabetta Bonvino	Università Roma Tre	Itália	bonvino@uniroma3.it

Encarnación Carrasco Perea	Universitat Autònoma de Barcelona	Espanha	encarni.carrasco@laposte.net
Eric Jean-Michel Martin	Universitat Autònoma de Barcelona	Espanha	EricJeanMichel.Martin@uab.cat
Erik Hemming	Åland University of Applied Sciences	Finlândia	Erik.Hemming@ha.ax
Fernanda Ladeira	Escola 3/Sec. Martinho Árias de Soure	Portugal	fladeira@sapo.pt
Filomena Capucho	Universidade Católica Portuguesa	Portugal	fcapucho@gmail.com
Filomena Martins	Universidade de Aveiro	Portugal	fmartins@ua.pt
Françoise Rigat	Université de Turin	Itália	francoise_rigat@yahoo.it
Franz-Joseph Meissner	Institut für Romanistik/Universität Giessen	Alemanha	Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni- giessen.de
Helena Gião	Universidade de Lisboa	Portugal	helenagio@netcabo.pt
Isabel Uzcanga Vivar	Universidade de Salamanca	Espanha	uzcanga@usal.es
Jean-Pierre Chavagne	Université Lumière Lyon 2	França	Jean-Pierre.Chavagne@univ-lyon2.fr
José Bartolomeu J. Marra	Universidade do Minho	Portugal	marra.jose@yahoo.com
Joseli Piranha	Universidade de Aveiro	Portugal	joseimp@ua.pt
Leonor Santos	Universidade de Aveiro	Portugal	leonorsantos@ua.pt
Lúcia Maria Vidal Pereira Soares	Instituto Politécnico de Lisboa	Portugal	luciaensoares@gmail.com
Lucília Rocha	Escola Básica de Mões	Portugal	lucilia-65@hotmail.com
Ludwina Van Son	Universiteit Antwerpen	Bélgica	Ludwina.VanSon@ua.ac.be
Luísa Álvares Pereira	Universidade de Aveiro	Portugal	lpereira@ua.pt

Manuel Tost	Universitat Autònoma de Barcelona	Espanha	tost.ma@cc.uab.es
Margarida Carrington	Escola 3/ Sec. Martinho Árias de Soure	Portugal	m.carrington62@gmail.com
Maria Alice Ferreira Luiz Dionísio	Escola Sec. de Francisco Rodrigues Lobo	Portugal	alicecabe@gmail.com
Maria do Rosário Campos Forte	Escola Rainha Dona Leonor	Portugal	rcamposforte@yahoo.com
Maria Emília Francisco	Escola Sec. de Francisco Rodrigues Lobo	Portugal	emifrancisco@sapo.pt
Maria Helena Araújo e Sá	Universidade de Aveiro	Portugal	helenasa@ua.pt
Maria Irene de Sousa Campos Ramos	Agrupamento de Escolas de Cinfães	Portugal	mireneramos@sapo.pt
Maria João Loureiro	Universidade de Aveiro	Portugal	mjoao@ua.pt
Maria Manuela Lima	Escola Secundária de Alves Redol	Portugal	mmlima57@gmail.com
Maria Micaela Dias Pereira			
Ramon Moreira	Universidade do Minho	Portugal	micaelar@ilch.uminho.pt
Maria Teresa Salvado de Sousa	Universidade do Algarve	Portugal	mtsousa@ualg.pt
Marie-Christine Jamet	Università Cà Foscari-Venezia	Itália	jametmc@unive.it
Martine Le Besnerais	Universitat Autònoma de Barcelona	Espanha	Martine.LeBesnerais@uab.cat
Micaela Ramón	Universidade do Minho	Portugal	micaelar@ilch.uminho.pt
Monica Palmerini	Università Roma Tre	Itália	palmerin@uniromat3.it
Nilza Costa	Universidade de Aveiro	Portugal	nilzacosta@ua.pt
Orsolya Kovács	Escola Sec. de Francisco Rodrigues Lobo	Portugal	orsii_ko@yahoo.fr

Patrice Pognan	INALCO	França	mcertal@wanadoo.fr
Patrícia Sacadura	Universidade de Aveiro	Portugal	patsacadura@gmail.com
Patrick Chardenet	Agence Universitaire de la Francophonie	Canada	patrick.chardenet@auf.org
Pierre Frath	UFR des Lettres et Sciences Humaines	França	pierre.frath@tiscali.fr
Raquel Hidalgo Downing	Universidade Complutense de Madrid	Espanha	rhidalgo@filol.ucm.es
Sandra Cristina Reis Marques de Oliveira	Universidade de Aveiro	Portugal	sandrareisoliveira@gmail.com
Sandrine Deprez Gross	Universitat Autònoma de Barcelona	Barcelona	deprez.sandrine@gmail.com
Secundino Vigón Artos	Universidade do Minho Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Portugal	artos@ilch.uminho.pt
Selma Alas Martins	Universidade de Aveiro	Brasil	selmaalas@gmail.com
Sílvia Melo-Pfeifer	Universidade de Aveiro	Portugal	smelo@ua.pt
Susana Ambrósio	Universidade de Aveiro	Portugal	sambrosio@ua.pt
Susana Senos	Escola Secundária Homem Cristo	Portugal	susenos@yahoo.com
Todor Shopov	Sofijski Universitet Sv. Kliment Ohridski	Bulgária	todor.shopov@yahoo.com
Veronique Castellotti	Universidade François Rabelais	França	veronique.castellotti@univ-tours.fr
Véronique Delplancq	Instituto Politécnico de Viseu	Portugal	vero@esev.ipv.pt
Virgínia Castillo Jaén	Universitat Autònoma de Barcelona	Espanha	virginia.castillo@uab.cat
Yasmin Pishva	Université Stendhal Grenoble 3	França	yasmin.pishva@u-grenoble3.fr