



HAL
open science

L'intercompréhension comme clé pour la coopération académique du consortium Unita: une expérience formative

Francisco Javier Calvo Del Olmo, Teurra Fernandes Vailatti, Thomas de Fornel

► **To cite this version:**

Francisco Javier Calvo Del Olmo, Teurra Fernandes Vailatti, Thomas de Fornel. L'intercompréhension comme clé pour la coopération académique du consortium Unita: une expérience formative. *Revista X*, 2022, 17 (2), pp.453. 10.5380/rvx.v17i2.83763 . hal-04114487

HAL Id: hal-04114487

<https://hal.science/hal-04114487>

Submitted on 2 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

A INTERCOMPREENSÃO COMO CHAVE PARA A COOPERAÇÃO ACADÊMICA DO CONSÓRCIO *UNITA*: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

*La intercomprensión como llave para la cooperación académica del
consorcio Unita: una experiencia formativa*

*L'intercompréhension comme clé pour la coopération académique du
consortium Unita: une expérience formative*

Francisco Javier CALVO DEL OLMO
Universidade Federal do Paraná
francisco.olmo@ufpr.br
<https://orcid.org/0000-0003-0139-7639>

Teurra FERNANDES VAILATTI
Université Grenoble Alpes
Universidade Federal do Paraná
teurra.fernandes-vailatti@univ-grenoble-alpes.fr
<https://orcid.org/0000-0002-7294-4356>

Thomas DE FORNEL
Université de Bordeaux
Universidade Federal do Paraná
thomas.de-fornel@u-bordeaux.fr
<https://orcid.org/0000-0001-8634-459X>

RESUMO: A internacionalização do ensino superior demanda ações coletivas e colaborativas das universidades, bem como dos agentes a elas vinculados. Neste contexto, o recente consórcio Unita – *Universitas Montium*, formado por seis universidades de cinco países da União Europeia, tem a intercompreensão como um dos eixos estruturadores, com o objetivo de promover a formação linguística da comunidade acadêmica através dos pressupostos teórico-metodológicos dessa abordagem. Este artigo plurilíngue apresenta a formação *Intercompréhension en langues romanes*, realizada no evento *Quinzaine des Langues* promovido pela Université Savoie Mont Blanc (Chambéry, França), membro da Unita, em junho de 2021. Através do relato de experiência dos formadores, traça-se um panorama com as etapas dessa for-



mação, direcionada a um público heterogêneo e não especializado em linguística. A sensibilização ao conceito de intercompreensão, a noção de repertório linguístico, o desenvolvimento das competências receptivas escritas e orais e a interação são os eixos expostos com respaldo na literatura científica da área (CANDELIER *et al.*, 2012; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019). A legitimação da intercompreensão através de ações formativas como essa é uma importante chave de enriquecimento das competências comunicativas da comunidade acadêmica e uma ação política em prol do plurilinguismo, visando processos de internacionalização das instituições mais igualitários e democráticos. **PALAVRAS-CHAVE:** plurilinguismo; intercompreensão em línguas românicas; ensino superior; internacionalização.

RESUMEN: La internacionalización de la enseñanza superior demanda acciones colectivas y colaborativas por parte de las universidades y de sus agentes. En este contexto, el reciente consorcio Unita – *Universitas Montium*, formado por seis universidades de cinco países de la Unión Europea, asume la intercomprensión como uno de sus ejes estructurantes con el objetivo de promover la formación lingüística de la comunidad académica a través de los presupuestos teórico-metodológicos de dicho enfoque. Este artículo plurilingüe presenta la formación *Intercompréhension en langues romanes* que se realizó durante la *Quinzaine des Langues*, organizada por la Université Savoie Mont Blanc (Chambéry, Francia), miembro de Unita, en junio de 2021. A través del relato de experiencia de los formadores, se traza un panorama que muestra las etapas de esta formación dirigida a un público heterogéneo y no especializado en lingüística. La sensibilización sobre el concepto de intercomprensión, la noción de repertorio lingüístico, el desarrollo de las habilidades receptivas escritas y orales y la interacción son los ejes expuestos a partir de la bibliografía de tal área (CANDELIER *et al.*, 2012; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019). La legitimación de la intercomprensión mediante acciones formativas como esta constituye una clave importante para el enriquecimiento de las habilidades comunicativas de la comunidad académica y una acción política en favor del plurilingüismo, apuntando a procesos de internacionalización de las instituciones más igualitarios y democráticos. **PALABRAS CLAVE:** plurilingüismo; intercomprensión en lenguas románicas; enseñanza superior; internacionalización.

RÉSUMÉ: L'internationalisation de l'enseignement supérieur exige des actions collectives et collaboratives de la part des universités, ainsi que des agents qui leur sont liés. Dans ce contexte, le récent consortium Unita – *Universitas Montium*, formé par six universités de cinq pays de l'Union européenne, fait de l'intercompréhension l'un de ses

axes structurants, dans le but de promouvoir la formation linguistique de la communauté académique à travers les bases théoriques et méthodologiques de cette approche. Cet article plurilingue présente la formation *Intercompréhension en langues romanes*, organisée lors de la *Quinzaine des Langues*, événement promu par l'Université Savoie Mont Blanc, membre de l'Unita (Chambéry/France), en juin 2021. A travers le rapport d'expérience des formateurs, il dresse un panorama des étapes de cette formation, destinée à un public hétérogène et non spécialisé en linguistique. La sensibilisation au concept d'intercompréhension, la notion de répertoire linguistique, le développement des compétences réceptives écrites et orales et l'interaction sont les axes abordés au regard de la littérature scientifique du domaine (CANDELIER *et al.*, 2012 ; ESCUDÉ ; CALVO DEL OLMO, 2019). La légitimation de l'intercompréhension par des actions de formation comme celle-ci constitue une clé importante pour enrichir les compétences communicatives de la communauté académique et une action politique en faveur du plurilinguisme, visant des processus plus égalitaires et démocratiques d'internationalisation des institutions. **MOTS-CLÉS:** plurilinguisme; intercompréhension en langues romanes; enseignement supérieur; internationalisation.

INTRODUCCIÓN

Esta primera sección del artículo está dedicada a trazar el contexto en el que se desarrolló nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje. Así pues, nuestra exposición parte de un marco general para dirigir progresivamente el foco de atención hacia las cuestiones específicas de la formación en intercomprensión de la *Quinzaine des Langues*, evento académico organizado por la Université Savoie Mont Blanc (Chambéry, Francia), en junio de 2021 dentro de las acciones de la universidad europea Unita – *Universitas Montium*.

Las lectoras y lectores observarán que, en las secciones de este artículo, se alternan tres lenguas románicas de difusión internacional: el español, el francés y el portugués (las tres pertenecen a los repertorios de las autoras/es). Debemos decir, ya al comienzo, que esta es una decisión que hemos tomado conscientemente pues exponemos una experiencia didáctica basada en la intercomprensión entre lenguas románicas como vía para la promoción del plurilingüismo y el respeto de la diversidad. Hemos querido pues ser consecuentes no sólo con el contenido sino, también, con su formulación mediante la redacción plurilingüe. De igual manera, las citas que permean el cuerpo del texto se han mantenido en su lengua original pues contamos con las capacidades de lectura

plurilingüe de las personas que se interesen por este artículo. Con todo ello pretendemos hacer de la intercomprensión medio y fin de nuestra actividad de investigación.

El actual proceso de internacionalización de las universidades avanza *pari passu* a la globalización y tiene como resultado más evidente la progresiva intensificación de redes de colaboración entre instituciones de enseñanza superior de diferentes regiones, países y continentes. En esencia, la internacionalización promueve la difusión del conocimiento que se crea en el seno de la institución universitaria a una comunidad más amplia. Así, se fomenta el intercambio de las y los estudiantes de grado y postgrado, del cuerpo docente e, incluso, del personal técnico administrativo. También se potencia la formación de equipos de investigación y de trabajo interinstitucionales que desarrollan proyectos comunes creando sinergias. Todo ello repercute positivamente en la producción de conocimiento y también permite un enriquecimiento personal de los individuos que participan como consecuencia del encuentro con otras culturas y maneras de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro del espacio europeo de educación superior, el programa Erasmus¹ ha sido un motor para la promoción de la internacionalización de las universidades. En 2020, una de las acciones del programa Erasmus+ contempló la formación de alianzas universitarias que se proponían estrechar lazos y cooperar para alcanzar metas estratégicas. Una de estas alianzas es la Unita – *Universitas Montium* formada por seis universidades de cinco países que cuentan con trayectorias diferentes pero que comparten una agenda basada en la gestión de los territorios de montaña desde una lógica de construcción democrática respetuosa de la diversidad.

Las seis universidades de Unita son, de oeste a este: la Universidade de Beira Interior (por sus siglas UBI) en Portugal, la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) en España, la Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) y la Université Savoie Mont Blanc (USMB) ambas en Francia, la Università degli Studi di Torino (UniTo) en Italia y la Universitate de Vest din Timisoara (UVT) en Rumanía. En total, los seis establecimientos suman más de 160.000 estudiantes y 13.000 miembros del personal docente y técnico administrativo. La siguiente imagen permite visualizarlas y situarlas en el mapa de Europa.

Figura 1 – Mapa Europeo con las universidades miembros de UNITA.

¹ Creado en 1987, el programa Erasmus pasó a llamarse Erasmus+ en 2014 y responde a la estrategia de la UE de apoyo a la educación, la formación, la juventud y el deporte. Mayores informaciones pueden ser consultadas en: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus>. Acceso: 1 nov 2021.



Fuente: UNITA. Disponible en: <http://www.univ-unita.eu/>.

En este punto, la intercomprensión entre lenguas emparentadas (CANDELIER *et al.*, 2012) cobra protagonismo pues Unita pretende apoyarse en esta metodología de enseñanza y aprendizaje para promover la formación lingüística de toda la comunidad académica que la integra. Como explican Escudé y Calvo del Olmo (2019) son muchos los proyectos que se han desarrollado dentro del marco teórico metodológico de la intercomprensión desde la década de 1990. Dichos proyectos además han dado como resultados la publicación de manuales, cuadros de referencia, páginas *web* y materiales didácticos dirigidos a diferentes públicos. Sin embargo, la gran novedad y desafío de la alianza Unita es que pretende formar al conjunto de su comunidad académica; una tarea de enorme calado tanto en términos cuantitativos (recordemos: 160.000 estudiantes y 13.000 trabajadores/as) como cualitativos (las necesidades específicas y perfiles de cada público). Ciertamente, no es posible alcanzar este objetivo con una única acción totalizadora, sino que es necesario proponer una suma de acciones promovidas por los diferentes miembros y en diferentes momentos bajo una coordinación colegiada.

Una de tales acciones es la *Quinzaine des Langues* organizada por la USMB y realizada entre los días 21 de junio y 3 de julio de 2021. En años precedentes, la USMB había realizado formaciones concentradas en lenguas extranjeras; en 2020 no fue posible hacer este tipo de actividades debido a las restricciones impuestas como consecuencia de la situación de crisis sanitaria y, para 2021, se decidió retomar la formación y ampliarla

tanto en su duración, dos semanas, como en su oferta. De esta forma se impartieron cursos intensivos de lenguas modernas con fines académicos (español, francés, inglés e italiano) para varios niveles y a ellos se sumó la formación en *Intercompréhension en langues romanes*.

Es en ese momento cuando la Dirección de Relaciones Internacionales de la USMB se puso en contacto con nosotros para diseñar el programa pedagógico, desarrollar los contenidos didácticos e impartir la formación. Por nuestra parte, contábamos con algunas experiencias previas de formaciones en intercomprensión en cursos concentrados o intensivos². No obstante, en esta ocasión el público de la USMB presentaba algunas características particulares. La formación en intercomprensión estaba destinada al personal técnico (grupo 1) y al personal docente e investigador (grupo 2), ambos no habían seguido ninguna formación precedente en intercomprensión, aunque pudieran tener conocimientos de más de una lengua románica. Hay que decir, además, que este público procedía mayoritariamente de la USMB, pero los grupos también estaban abiertos a acoger participantes de otras universidades de Unita o con las que la USMB tuviera acuerdos de cooperación.

Una vez presentado el contexto general, dedicaremos las próximas secciones del artículo a describir las partes o etapas en las que estructuramos esta formación y a hacer un relato pormenorizado del desarrollo de las mismas.

1 ETAPAS DA FORMAÇÃO

As doze horas da formação *Intercompréhension en langues romanes* foram divididas nas seguintes etapas: (1) Primeiros passos em intercompreensão; (2) Biografias linguísticas; (3) Competências receptivas escritas; (4) Competências receptivas orais; (5) Interação em intercompreensão e (6) Avaliação e autoavaliação da formação. Essas etapas foram distribuídas em sessões que aconteciam simultaneamente nos grupos 1 e 2, como mostra o cronograma do curso no Quadro 1 a seguir:

²El curso de verano con una carga total de 30 horas impartido en la Universidad Federal de Paraná en febrero de 2020 nos sirvió como punto de partida para preparar esta nueva didáctica. Se puede consultar una descripción completa de esta experiencia en Calvo del Olmo y Cunha (2021).

Quadro 1 – Etapas da formação *Intercompréhension en langues romanes* e cronograma.

Groupe 1 : Personnel administratif

	Lundi 28 juin	Mardi 29 juin	Jeudi 1 juillet	Vendredi 2 juillet
14h00-15h30	<i>Premiers pas en IC</i> Formateur 1	<i>Compétences réceptives écrites</i> Formatrice 2	<i>Compétences réceptives orales</i> Formateur 3	<i>Atelier d'interaction en IC</i> Formatrice 2 et Formateur 3
15h40-17h20	<i>Nos biographies langagières</i> Formatrice 2 et Formateur 3	<i>Compétences réceptives orales</i> Formateur 3	<i>Compétences réceptives écrites</i> Formatrice 2	Évaluation et autoévaluation Tous les formateurs

Groupe 2 : Enseignant.e.s chercheur.euse.s

	Lundi 28 juin	Mardi 29 juin	Jeudi 1 juillet	Vendredi 2 juillet
14h00-15h30	<i>Nos biographies langagières</i> Formatrice 2 et Formateur 3	<i>Compétences réceptives orales</i> Formateur 3	<i>Compétences réceptives écrites</i> Formatrice 2	<i>Atelier d'interaction en IC</i> Formatrice 2 et Formateur 3
15h40-17h20	<i>Premiers pas en IC</i> Formateur 1	<i>Compétences réceptives écrites</i> Formatrice 2	<i>Compétences réceptives orales</i> Formateur 3	Évaluation et autoévaluation Tous les formateurs

Fonte: Os autores.

Com base no Quadro 1, é possível visualizar que cada formador/a ficou responsável por uma etapa do curso: Formador 1 - Primeiros passos em intercompreensão e Avaliação e autoavaliação da formação; Formadora 2 - Competências receptivas escritas; Formador 3 - Competências receptivas orais; e Formadores 2 e 3 - Biografias linguísticas e Interação em intercompreensão. A partir desta distribuição, as sessões foram ministradas nas línguas

de preferência dos formadores (as línguas de seus próprios repertórios individuais): francês, português, espanhol, italiano, romeno e catalão - Formador 1; francês, português e espanhol - Formadora 2; francês e português - Formador 3. Tal dinâmica favoreceu a criação de um ambiente multilíngue no espaço da sala de aula, fazendo perceber como as próprias línguas da Unita poderiam relacionar-se num mesmo espaço de enunciação³ (GUIMARÃES, 2002). Ainda que esta percepção estivesse inicialmente limitada ao espaço da sala de aula, tal estratégia pôde sensibilizar para a legitimidade da intercompreensão enquanto recurso facilitador da comunicação entre os falantes, especialmente no sentido de mostrar que as línguas podem muito bem coabitar um mesmo espaço e que a (inter)compreensão pode ser possível para todos neste cenário.

Desse modo, os três formadores alternavam-se nos dois grupos, que, por sua vez, estavam divididos de acordo com as particularidades de seus perfis, sendo: Grupo 1 – perfil técnico-administrativo, com 19 participantes inscritos, e Grupo 2 – perfil professores pesquisadores, com 12 participantes inscritos⁴. Vale ressaltar, ainda, que os participantes de ambos os grupos tinham diferentes níveis de competências nas línguas românicas da Unita e diferentes perfis linguísticos.

Ao contrário dos cursos de línguas que centralizam os processos de ensino-aprendizado em torno de uma única língua, onde os alunos e alunas geralmente já chegam sabendo o que vão estudar, por que e como, esta formação impôs um desafio pedagógico que consistiu em desenvolver, ao mesmo tempo e ao longo da semana, três eixos: o de apresentação do conceito de intercompreensão e sua história, o da metodologia de trabalho do próprio curso em si e o da prática (*mise en pratique*) da intercompreensão. Esses eixos deram as linhas diretivas para o estabelecimento da metodologia da formação e estavam ancorados na percepção de que se trata de uma proposta de ensino-aprendizado de línguas bastante nova e de um conceito muito provavelmente desconhecido para o público-alvo.

Seguindo tal proposta, cada etapa da formação (das seis etapas citadas) propôs desenvolver uma competência específica – sem descartar a integração de outras, bem como a integração das outras abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012). Nesse sentido, ainda que estivesse centrada na intercompreensão, outras abordagens – como o despertar para as línguas (*l'éveil aux langues*) e a interculturalidade – foram integradas à

³A partir do conceito de espaço de enunciação, situado em Guimarães (2002), entendemos que os espaços sociais de comunicação são ambientes de uso das línguas, que se caracterizam pelos seus entrecruzamentos e se constituem de modo *relativamente* orgânico, no sentido de também serem regulados pelos processos políticos de disputa pela palavra.

⁴Do total de participantes inscritos, três eram procedentes de outras universidades e estavam na USMB para participar da *Quinzaine des Langues*.

proposta em determinados momentos. Sendo assim, na sequência, interessa-nos apresentar estas etapas que estruturaram a formação realizada. Na organização textual deste artigo, cada etapa corresponde a uma seção e foi escrita pelo/a formador/a designado/a e na sua língua de escolha. Em cada seção, detalhamos os objetivos pedagógicos visados, explicando os modos de organização das atividades, seus conteúdos e sua prática (sua *mise en pratique*)⁵. Ainda, buscamos tecer um breve comentário reflexivo correlacionando nossas percepções, provenientes da experiência formativa, com aspectos teóricos da área de conhecimento - a saber, a Didática das línguas, a Sociolinguística e a Didática do plurilinguismo.

1.1 Primeros pasos en intercomprensión

En el primer día de la formación era necesario dar a conocer a los participantes la metodología de la intercomprensión y quebrar el hábito monolingüe o de confrontación binaria entre la lengua materna (la que domino y en la que desarrollo mi vida cotidiana) y la lengua extranjera (desconocida, que no me pertenece y a la que yo no pertenezco). Dicho en otras palabras, era necesario que los participantes se familiarizaran con prácticas plurilingües⁶ en sala de aula, tanto en las lenguas presentes en los ejercicios cuanto en la formulación de los enunciados y en las explicaciones dadas por los/as formadores/as. Esta primera acción no está exenta de dificultades y reticencias pues, al entrar en un contexto de prácticas lingüísticas mestizas, dinámicas y cambiantes, los individuos se pueden sentir perdidos o con inseguridad lingüística – lo que les llevaría a asumir una posición defensiva, de bloqueo o de rechazo. Ello impactaría muy negativamente en el desarrollo de toda la formación. Cabe decir que este riesgo está presente en el inicio de cualquier formación en intercomprensión en ámbito universitario, como explican Ferreira Mayrink *et al.* (2021). En nuestro caso, al dirigirnos al personal técnico administrativo y docente podríamos encontrar resistencias aún más fuertes.

Conscientes de estas dificultades propusimos la primera sesión como un descubrimiento de la intercomprensión en cuanto abordaje teórico metodológico, una sensibilización hacia las lenguas románicas para *perder el miedo* y hacer consciente a cada participante de sus propios conocimientos. En este sentido, trabajamos la intercomprensión, pero también el despertar a las lenguas; es decir, nos apoyamos en

⁵Os materiais didáticos desenvolvidos para a formação podem ser disponibilizados mediante solicitação aos autores do artigo.

⁶El volumen complementario del MCER/CECR (Conseil d'Europe, 2018, p. 28-29) presenta una definición completa de la competencia plurilingüe tal y como aquí la entendemos.

dos de los enfoques plurales descritos por el CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012). Así, comenzamos reproduciendo un sencillo diálogo en el que un francófono pregunta algunas cuestiones sobre el contacto entre lenguas y recibe las respuestas en portugués, español, italiano y romeno. Este documento forma parte de una revista divulgativa publicada por la Unita (2021), por lo que nuestra aproximación a la intercomprensión se insertaba en el discurso producido desde la propia institución sobre el plurilingüismo y el contacto entre lenguas románicas. Lo reproducimos a continuación en la Figura 2.

Figura 2 – On partage nos mots.



Fuente: USMB (2021, p. 73).

Como se puede observar, en el diálogo hay algunas palabras destacadas en negrita que son transparentes para un francófono. De este modo, se pretende mostrar que existen zonas porosas en el vocabulario, abiertas a la comprensión espontánea e intuitiva. Estas mismas palabras se organizan en forma de cuadro que pone el foco de atención en las correspondencias, como se puede observar en la Figura 3.

Figura 3 – Léxico transparente en lenguas romances.

PORTUGUÊS	ESPAÑOL	FRANÇAIS	ITALIANO	ROMÂNĂ
linguagem	lenguaje	langage	linguaggio	limbaj
vizinho/a	vecino/a	voisin/e	vicino/a	vecin/ă
praticamente	prácticamente	pratiquement	praticamente	practic
atenção	atención	attention	attenzione	atenție
partindo	partiendo	en partant	partendo	plecând
tua (fem.)	tu (fem./masc.)	ta (fem.)	tua (fem.)	ta (fem.)
e	y	et	e	și

Fuente: USMB (2021, p. 73).

Así pues, en este primer momento, los participantes asumían una postura de observadores para entender cómo funcionan algunas estrategias de intercomprensión escrita y familiarizarse con todas las lenguas que serían movilizadas a lo largo de la formación. La lengua de referencia era el francés pues la formación se desarrolló en la USMB y casi todos los participantes tenían un amplio conocimiento de esta lengua, que era la lengua materna de la mayoría de ellos (como se reveló en las biografías lingüísticas). Había una participante de la Universidad de Zaragoza cuya lengua era el español y varios participantes más también hablaban esta lengua, la habían estudiado o habían tenido contactos. El italiano, a su vez, era una lengua relativamente considerada familiar por la proximidad geográfica y de frontera en la que está situada la USMB, en los Alpes, a solo doscientos kilómetros de Turín. En contrapartida, el portugués y el rumano eran lenguas que a priori les causaban mayor extrañeza e inseguridad.

Una vez finalizados estos primeros ejercicios de familiarización, el siguiente paso fue sensibilizarlos con la lectura plurilingüe del primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptando la línea de razonamiento expuesta por

Escudé y Calvo del Olmo (2019, p. 82-85). Es decir, se pretendía hacerles reflexionar sobre el contenido de un mensaje y sobre su formulación, sobre la manera de expresarlo en cada lengua. Este tipo de actividad permite realizar una lectura horizontal (para acceder al contenido) y vertical (para comparar la forma) de un mismo texto. Después se realizó una reflexión colectiva sobre los paralelismos léxicos y morfosintácticos entre las lenguas.

La última parte de la sesión se dedicó a hacer la lectura en paralelo de un texto publicitario auténtico en el que se explicaba la receta de unos cereales matinales en italiano, español y portugués. Los participantes tenían que observar los tres textos, identificar cada una de las lenguas, percibir los paralelismos y, por último, reescribir el mensaje publicitario en francés. La idea aquí era mostrarles cómo el plurilingüismo está presente en nuestra vida cotidiana y es usado en el lenguaje publicitario. Los y las participantes que tuvieran un alto conocimiento de alguna de las tres lenguas debían tapar el texto escrito en esa lengua para realmente tener que movilizar estrategias intercomprensivas (esté fue el caso de la profesora venida de Zaragoza, por ejemplo, que no debía usar el texto en español). Por último, todos tenían que buscar algunas palabras clave en cada lengua y completar con ellas un cuadro en el que aparecían sus equivalentes en rumano y en catalán.

Al finalizar esta primera sesión los participantes habían entendido la dinámica de la formación que quebraba la lógica del monolingüismo y de la oposición entre lengua extranjera y lengua materna para invitarles constantemente a pasar de una lengua a otra dentro del continuum de las lenguas románicas, movilizand o estrategias lingüísticas y cognitivas. Esto ciertamente pudo provocar algunos momentos de tensión y vacilaciones. Como era esperable, las personas que conocían varias lenguas románicas (con diferentes niveles) o que estaban acostumbradas a interactuar en ambientes multiculturales (profesoras de lenguas, personas que habían vivido en otros países, por ejemplo) demostraron una mayor apertura y flexibilidad en este primer momento.

1.2 Biographie langagière⁷

Ces premiers pas en intercompréhension allaient de pair avec une étape cruciale pour le bien fondé et la poursuite de la formation, à savoir: l'élaboration de la biographie

⁷ L'expression «biographie langagière» est plus commune dans la littérature scientifique de langue française tandis qu'en espagnol ou en portugais, on trouvera davantage les expressions «biografía lingüística» et «biografia linguística».

langagière des participant.e.s⁸, laquelle allait nous permettre de connaître et de recueillir, dès le départ, leurs répertoires plurilingues tout en valorisant et leur faisant valoriser leur bagage linguistique, culturel et identitaire (ESCUDE, CALVO DEL OLMO, 2019, p. 186-189). Dans une formation plurilingue qui se propose de travailler sur plus d'une langue, il est en effet fondamental d'inclure la diversité linguistique sous toutes ses formes et toutes ses existences, en invitant les apprenants à reconnaître l'ensemble des langues qui jalonnent leur vie, les langues qu'ils parlent, qu'ils écrivent, qu'ils ont apprises à différents degrés de maîtrise, ainsi que les langues avec lesquelles ils ont été ou continuent toujours d'être en contact. La biographie langagière se veut ainsi tournée vers la narration de soi dans le subtil processus d'un devenir plurilingue (MELO-PFEIFER; CALVO DEL OLMO, 2021) qui souvent ne se figure ni ne se représente comme potentiellement plurilingue.

Dans la poursuite de ces objectifs, nous nous sommes appuyés sur quatre biographies langagières (autres que celles des formateurs) réalisées sous forme de capsules vidéos: une première, plurilingue, a permis d'enclencher une phase de sensibilisation, par son visionnage et un travail de reconnaissance des langues en usage (espagnol, anglais, français, portugais), avant de poursuivre, de manière complémentaire, la conceptualisation de la notion de biographie langagière à la lecture de la retranscription écrite de la vidéo. A partir de là, il était tout d'abord demandé aux apprenants, en binômes, d'en formuler une première définition, puis d'en lire une récente illustration scientifique:

A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilíngue. Recorrendo ao formato "biografia linguística", o "eu plurilíngue" reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal. O relato pode não ser cronológico nem linear, podendo conter traços de tensões, de trajetos interrompidos e retomados, de contradições e buracos negros narrativos. (MELO-PFEIFER; CALVO DEL OLMO, 2021, p. 362).

⁸ Lorsqu'il s'agit de tenir compte de l'écriture inclusive, les conventions orthographiques et typographiques varient d'une langue romane à une autre : alors qu'il est d'usage, en langue française, d'employer la tournure « participant.e.s » pour briser l'hégémonie du genre masculin, puisqu'il n'existe qu'un seul article indéfini pluriel, le portugais ou l'espagnol juxtaposent les articles indéfinis féminins et masculins, « os e as participantes », « los y las participantes ».

La lecture de cette définition en portugais, en plus de promouvoir un travail de compréhension écrite en intercompréhension, visait à en faire approfondir la conceptualisation de la part apprenants, par comparaison avec leurs propres définitions.

Ensuite et dans le même ordre d'idées, les trois autres capsules vidéos ont été exploitées sous formes d'activités de compréhension globale, autour des langues évoquées et de leur rapport avec leurs auteurs (interview 1: un bulgare; interview 2: une italienne; interview 3: une brésilienne). A l'inverse de la première capsule vidéo qui avait recours à plusieurs langues, celles-ci étaient monolingues: le bulgare s'exprimant en espagnol, l'italienne en italien et la brésilienne en portugais du Brésil. Il s'agissait d'illustrer davantage la singularité de chaque enregistrement, les pistes proposées et les angles choisis, la forme et le scénario retenus, tout autant que leur contenu, des langues dont il est question et dont chacun raconte un parcours unique de contacts linguistiques dans le temps et l'espace.

Enfin, nous avons préparé une dernière activité de mise en pratique, intitulée *Disegna le tue lingue: la biografia linguistica*, afin de permettre aux apprenant.e.s de réaliser leur propre biographie langagière, non sous forme de vidéo, mais de dessin:

- *De forma livre e sem restrições, desenhe as línguas que mapeiam sua vida, as línguas com as quais você esteve ou ainda está em contato, a fim de representar seu repertório multilíngue, que é, ao mesmo tempo, único e singular para cada um de nós.*

Multimodale par nature, la biographie langagière peut en effet emprunter différents supports, prendre une large variété de formes pour explorer, expliquer et exprimer la relation des sujets avec les langues, les cultures et les peuples, de manière métonymique et par synecdoque (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014). Dans cette perspective, la collecte de dessins visait à identifier les représentations sociales sur les langues et les cultures et à comprendre la structuration des répertoires des participant.e.s. Mais faute de temps dans la réalisation de ce module consacrée à la biographie langagière, nous avons déplacé cette activité ludique et créatrice dans l'étape finale d'(auto)évaluation.

Pour autant, cette séance aura permis de déterminer le profil linguistique des participant.e.s: parmi les 31 personnes réparties dans les deux groupes, seuls trois avaient une langue maternelle autre que le français : une enseignante-lectrice catalane de l'Université Grenoble Alpes, une enseignante-chercheuse espagnole de l'Université de Zaragoza ainsi qu'une enseignante-chercheuse d'origine anglaise.

Cependant, la production des dessins le dernier jour de la formation, en connivence avec la phase d’(auto)évaluation générale, a fait apparaître une constellation de langues en contact bien plus complexes, où tracés, formes, couleurs, pictogrammes et autres éléments de la sémiologie participent de la représentation stylisée d’un moi plurilingue dans son élan d’illustration et de symbolisation.

1.3 Competências receptivas em intercompreensão escrita

Nos contextos comunicativos de acordos bilaterais entre universidades e laboratórios, parcerias, eventos e convênios internacionais, frequentemente, faz-se o uso de uma terceira língua de comunicação (o inglês) ou da língua oficial de uma das instituições. Em qualquer um dos casos, há um cenário de imposição (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019) no qual uma das partes, ou ambas, nem sempre se comunicam na sua língua de preferência ou naquela em que teriam melhores capacidades de expressão/compreensão.

Nesse sentido, a intercompreensão, enquanto política institucional da Unita, é um recurso eficaz para promover a igualdade linguística e dar visibilidade à diversidade das línguas, tanto na produção do conhecimento científico quanto nas atividades cotidianas e nos eventos das instituições acadêmicas multilíngues. Nesse cenário, como já mencionado anteriormente, a formação oferecida buscou desenvolver as competências receptivas escritas de modo a sensibilizar o público-alvo para os recursos oferecidos pela intercompreensão na leitura de textos que circulam na vida acadêmica como um todo.

Desse modo, esta etapa da formação foi dividida em duas sessões. A primeira buscou contemplar um texto escrito, dentre os diversos gêneros potencialmente vinculados às atividades profissionais do grupo 1 (funcionários técnico-administrativos), como *e-mails*, documentos administrativos, comunicações oficiais, programas de formações etc. Já a segunda sessão privilegiou um tipo de texto relevante para a realidade comunicativa do grupo 2 (professores pesquisadores) – dentre os gêneros essencialmente presentes na esfera acadêmica, como resumos de comunicação científica, pôsteres de colóquios, programas de congressos e trabalhos científicos em geral (relatórios, monografias, dissertações, teses etc.). O objetivo era trabalhar a competência receptiva escrita a partir de textos que já tivessem sido *experenciados*, ou seja, de textos com os quais o público-alvo já teria tido contato nalgum momento da prática profissional.

Assim, a intenção era mostrar a aplicabilidade das estratégias intercompreensivas para a compreensão de textos escritos vinculados à realidade comunicativa desses dois grupos, fazendo perceber que não se trata de um recurso abstrato, mas sim de uma

ferramenta concreta e útil para o desempenho das atividades acadêmicas. Além disso, optamos por textos que abrangessem as línguas oficiais da Unita – espanhol, francês, italiano, português e romeno – novamente na intenção de reiterar a aplicabilidade da intercompreensão para o desempenho das atividades acadêmicas no âmbito deste consórcio. O Quadro 2, abaixo, sintetiza quais tipos de textos foram contemplados, visando qual grupo e abarcando qual/quais línguas:

Quadro 2 - Estrutura das sessões 1 e 2 - Competências receptivas e intercompreensão escrita.

Competências receptivas da escrita	Público visado	Tipo de texto	Línguas contempladas
Sessão 1	Grupo 1 - funcionários técnico-administrativos	<i>E-mail</i> administrativo	Português
Sessão 2	Grupo 2 - professores pesquisadores	Resumo de comunicação científica (congresso)	Francês, espanhol, português, romeno, italiano e catalão

Fonte: Os autores.

Com base na estrutura apresentada, optamos por textos autênticos, ou seja, textos produzidos em situações reais de comunicação e não redigidos em função de critérios e/ ou objetivos pedagógicos (CUQ; GRUCA, 2005). Além disso, a fim de evitar uma abordagem pedagógica descontextualizada, as atividades de compreensão tiveram a preocupação de reproduzir uma situação de interação entre o público-alvo e os textos (e suas intenções discursivas) que pudesse, de fato, acontecer na realidade. Desse modo, os participantes da formação foram *colocados*, como numa encenação, nas situações comunicativas que aqueles textos suscitavam, conforme demonstramos no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Cenários comunicativos das sessões 1 e 2: Competências receptivas e intercompreensão escrita.

Sessão	Cenário comunicativo
1	O técnico administrativo do laboratório de pós-graduação recebe o <i>e-mail</i> de um aluno estrangeiro que deseja formalizar um acordo de cotutela doutoral. O texto está escrito em português e o objetivo é compreender o que está sendo solicitado pelo aluno. Por fim, como o técnico responderia a este <i>e-mail</i> ?
2	No contexto de organização de um congresso científico, o professor faz parte do comitê científico. Ele deve emitir um parecer para dois resumos de comunicação submetidos, escritos nas línguas da Unita. Para realização do parecer ele deve preencher um quadro de avaliação e deve justificar se a comunicação seria aceita, aceita com modificações ou recusada. Como o professor justificaria sua escolha?

Fonte: Os autores.

Ao longo de cada sessão, as atividades apresentavam aos participantes, os recursos necessários para que eles pudessem se inserir progressivamente – e com autonomia – no campo da intercompreensão escrita. O objetivo final era fazê-los refletir sobre quais seriam as estratégias-chave necessárias para a compreensão de textos escritos numa outra língua românica. Esta reflexão se materializa em forma de uma avaliação final, através do seguinte enunciado:

- *Evaluación final. ¿Qué has aprendido con esta actividad? 1. ¿Crees que has adquirido estrategias para comprender mejor un texto en otras lenguas románicas? Si es así, ¿cuáles son?*

Para atingir o objetivo final, a abordagem pedagógica dos documentos consistia em ir *da forma ao conteúdo*. Por isso, partiu-se da compreensão global dos textos, ou seja, de seus contextos de produção (quando, onde, quem, por quê, para quem, em qual língua), de suas intenções comunicativas (informar, solicitar, descrever, etc.) e de suas características organizacionais (elementos textuais, *layout*), para chegar a uma compreensão detalhada. Nela, previu-se a reconstituição das informações ali presentes (através da reformulação, da associação, da analogia e da tradução), a interpretação das ideias e o reconhecimento das relações contextuais – entre os conteúdos dos textos e suas relações com as atividades acadêmicas da *Unita*. Assim, era esperado que cada participante mobilizasse seus conhecimentos linguísticos e culturais para compreender as mensagens veiculadas pelos textos, de modo a recuperar os sentidos daquilo que foi

dito. Finalmente, a última etapa consistia em ir além da leitura/compreensão dos textos, reagindo às perguntas lançadas no cenário comunicativo e determinando quais seriam as estratégias intercompreensivas mais eficazes para a compreensão de um texto escrito em outra língua românica. Nesta etapa, não havia respostas corretas ou fechadas, cabendo aos participantes discutirem coletivamente a fim de decidir quais seriam as chaves para o desenvolvimento desta competência.

Vale pontuar que, nos dois grupos, os participantes tinham níveis linguísticos diferentes nas diferentes línguas românicas, por isso, o trabalho colaborativo se mostrou muito produtivo para o desenrolar das atividades de leitura em ambas as sessões. Além disso, as atividades foram propostas mediante enunciados escritos plurilíngues e com a mediação oral plurilíngue (dos formadores e da formadora). Do mesmo modo, os e as participantes tinham a liberdade para interagir por escrito ou oralmente nas suas línguas de escolha. Tal dinâmica visava abordar a intercompreensão a partir do conteúdo e da forma de modo a guardar as linhas diretivas da metodologia proposta na formação como um todo.

Para concluir, recapitulamos os aspectos centrais levados em consideração na elaboração de nossa proposta e que, a nosso ver, poderiam orientar outras formações em intercompreensão. Estes são: (1) a opção por textos já *experenciados* pelo público-alvo, ou seja, textos com os quais já se tenha intimidade; (2) a opção por documentos autênticos, que aproximem o público-alvo de situações reais de uso das línguas românicas, permitindo ampliar suas capacidades de leitura; e (3) estratégias de abordagem desses materiais que possibilitem o diálogo com os textos e que instaurem um ambiente de interlocução no espaço formativo.

Nos espaços da vida acadêmica, as competências receptivas escritas em línguas românicas ainda são pouco validadas como um recurso comunicativo. Frequentemente, em contextos de mobilidade acadêmica, de acordos bilaterais, de parcerias internacionais, há a demanda por traduções de documentos ou, senão, a imposição de uma terceira língua comum para a comunicação, que geralmente é o inglês. No entanto, tais procedimentos, além de suscitarem gastos financeiros suplementares, colocam os falantes numa posição de dependência de profissionais que realizam os serviços - como no caso das traduções, comprometendo, assim, a autonomia dos atores no exercício de suas atividades. Ainda, o uso de uma terceira língua para a comunicação acadêmica pode promover processos de desigualdade, quando os falantes veem suas capacidades expressivas limitadas ao serem obrigados a submeter suas práticas ao uso de uma língua que não dominam plenamente.

Por isso, legitimar a intercompreensão como uma ferramenta plausível para a leitura de textos em outras línguas, diminuiria gastos, garantiria maior autonomia e promoveria processos mais igualitários de comunicação. Além disso, em consonância com a proposta institucional da Unita, o desenvolvimento de um cenário comunicativo que se dê pela via da intercompreensão será capaz de trazer as línguas para dentro dos espaços acadêmicos internacionais, não apenas facilitando os modos de comunicação, mas também enriquecendo a produção de conhecimento e o desenvolvimento das ciências.

1.4 Compétences réceptives en intercompréhension orale

Dans la phase de conception de la formation en intercompréhension de la *Quinzaine des Langues*, il a été consciemment décidé de s'attarder, en premier lieu, sur les compétences réceptives écrites, puis orales, avant d'envisager une mise en pratique de l'interaction orale en intercompréhension. Cette répartition, somme toute classique, compréhension puis production et interaction, nous a semblé le mieux pour répondre aux exigences et aux contraintes de la formation, compte tenu du niveau débutant du public cible et du volume horaire imparti (12 heures totales), surtout dans le souci d'exploiter et de faire découvrir les différentes déclinaisons du concept d'intercompréhension entre langues romanes (DEGACHE; MELO-PFEIFER, 2008). Elle illustre aussi pleinement l'ordre chronologique de focalisation et d'expérimentation des pratiques didactiques en intercompréhension depuis les années 1990 (SHEEREN, 2021), l'oral ayant d'ailleurs été peu exploré dans ses composantes réceptives et productives en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

L'objectif principal de cette partie de la formation était alors de familiariser les apprenants à une certaine écoute simultanée, au sens de prêter attention, des six langues romanes du consortium Unita, propice à un travail de compréhension en intercompréhension, par jeu de transparence et d'opacité. Dans cette perspective, il était nécessaire de briser une certaine logique monolingue, par une certaine conscientisation et accoutumance à discriminer certaines expressions ou parties du discours pouvant paraître de prime abord opaques. Étymologiquement, il s'agit de «cette compétence [à] discerner des sons et [à] reproduire du sens» (ESCLUDÉ, 2018, p. 13), c'est-à-dire à désopacifier, en somme, les mots *qui ne sont pas de la tribu*. Par ailleurs, le caractère immédiat et évanescent de l'oral n'offre pas les mêmes possibilités discursives que l'écrit quant à la saisie du sens. L'écrit rassure puisque «les mots sont plus faciles à identifier, [...] séparés par des blancs typographiques, [...] le lecteur est libre de se déplacer au fil du texte, de s'arrêter, de réfléchir, de continuer, de sauter un mot, de revenir en arrière» (CADDÉO;

JAMET, 2013, p. 87) tandis que l'oral déstabilise. Or, par l'emploi de certaines stratégies, qu'elles soient verbales, telle la reconnaissance du lexique transparent – souvent international, paraverbales ou non verbales (SHEEREN, 2021) –, avec l'appui du contexte et de la situation d'énonciation, il s'agissait d'un entraînement à gérer, fondre et rendre cette étrange opacité plus transparente, plus significative et plus familière.

Pour ce faire, les deux mêmes modules ont été proposés aux deux groupes de participant.e.s, partant du présupposé qu'ils étaient tous et toutes peu familiers à la fois de la méthode de travail en intercompréhension mais aussi du contact et des paysages sonores que sont les langues romanes et ce, d'autant plus dans leur entrelacement. Le premier module, intitulé *Aquisição de competências parciais e intercompreensão oral*, davantage axé sur l'activité de compréhension orale en intercompréhension proprement dite, s'appuyait sur deux documents sonores authentiques : un enregistrement oral en langue occitane⁹ de la grand-mère d'un des formateurs et une vidéo plurilingue, *As vozes da intercompreensão*, élaborée en 2010 dans le cadre du projet Galapro¹⁰ et mise en ligne sur la chaîne *Youtube*¹¹, dans laquelle 17 enseignants-chercheurs du domaine sont invités à symboliser l'intercompréhension au moyen d'une métaphore (couleur et animal), chacun ayant recours à sa langue maternelle. Le second module, appelé *Ateliê de intercompreensão oral no âmbito universitário*, était spécifiquement dédié au consortium Unita à travers une vidéo officielle plurilingue publiée sur la chaîne *Youtube*¹² de l'alliance interuniversitaire européenne, qui allait servir d'accroche et de prémisse pour une mise en pratique de l'intercompréhension orale.

Le Tableau 4, ci-dessous, synthétise la nature des documents utilisés dans ces deux modules, les langues qui y apparaissent et qui sont l'objectif d'intercompréhension:

⁹Source du document authentique : enregistrement oral réalisé le 18 mars 2018, à Linards, au sud de Limoges, dans le département de la Haute-Vienne, en France. Irène, âgée de 89 ans, possède l'occitan limousin comme langue maternelle et a toujours vécu dans une situation de diglossie avec le français, qu'elle a appris à lire, écrire et parler à l'école de Linards jusqu'au certificat d'études primaires, puis à l'école ménagère de La Jonchère avant de revenir définitivement travailler sur l'exploitation agricole familiale.

¹⁰Galapro est un projet multilatéral de formation de formateurs, conçu autour de deux axes : formation à la didactique de l'intercompréhension et constitution d'une communauté pédagogique plurilingue pour l'enseignement-apprentissage collaboratif de l'intercompréhension.

¹¹Disponible sur : www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM&ab_channel=PedroAlmeida. Consulté le : 11 novembre 2021.

¹²Disponible sur : www.youtube.com/watch?v=PkSwwVMzDac&ab_channel=UnitaUniversitasMontium. Consulté le : 11 novembre 2021.

Tableau 4 – Structures des modules 3 et 4 – Compétences réceptives et intercompréhension orale.

Compétences réceptives orales	Public cible	Types de document	Langues en usage
Module 1	Groupe 1 et 2	1. Enregistrement authentique orale: Irène, 89 ans 2. Vidéo en ligne sur Youtube: “As vozes da intercompreensão”	1. Occitan du limousin 2. Français, espagnol, catalan, portugais, portugais brésilien, italien, roumain, allemand, turc, bulgare, finlandais
Module 2	Groupe 1 et 2	Vidéo officielle de présentation du consortium UNITA	Français, espagnol, portugais, italien, roumain

Source: Les auteur.e.s.

Au regard de cette organisation, et bien que des questions de compréhension globale aient été proposées dans chaque module, il en ressort que les propositions pédagogiques ne visaient pas spécifiquement les mêmes objectifs. Par la sensibilisation à d'autres langues, de la famille néolatine ou non, le Module 1 se voulait tourner à un plus haut degré vers l'éveil aux langues, cette autre approche plurielle des langues et des cultures (CANDELIER *et al.* 2012), qui dialogue fortement avec l'intercompréhension entre langues apparentées. Démarche ludique, elle permet de développer des attitudes positives envers la diversité des langues et des cultures ainsi que de stimuler des capacités d'écoute, de discrimination, de comparaison et de réflexion sur les langues et variétés de langues. C'est bien dans cette perspective qu'il était attendu des apprenants de reconnaître et de différencier, par plusieurs modalités de visionnage et d'écoute (entière, scandée, ciblée), de traitement (travail à partir de la seule écoute du document sonore, travail sur la retranscription écrite du message orale) et d'interaction entre binômes et avec les formateurs en présence, les langues employées dans chaque document sonore. Rappelons aussi que les consignes écrites de différentes activités étaient formulées en plusieurs langues romanes, de manière à travailler l'intercompréhension dans toutes ses composantes, au niveau de la forme et du contenu.

L'occitan, même s'il ne fait pas partie des langues du consortium Unita, nous a semblé pertinent d'être introduit séparément sous la forme d'une activité brise-glace : en

plus d'être à l'origine même de la conceptualisation de l'intercompréhension en France, sous la plume de Jules Ronjat en 1913, cette langue vivante régionale – trop souvent encore décriée au rang de patois vulgaire d'un temps jadis folklorique qui sent l'ail et le fumier, comme le souligne Escudé (2011) – permet de soulever de riches réflexions sociolinguistiques, glottopolitiques et métalinguistiques pour favoriser l'entrée et l'initiation à la pratique communicative de l'intercompréhension, dans sa dimension orale. Elle fonctionne, en définitive, comme une langue pont dans «la complexité et la transparence de l'ensemble de la famille romane» (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 76).

La pluralité et la simultanéité des langues de la deuxième vidéo, *As vozes da intercompreensão*, invitaient encore plus les apprenants à s'initier à l'intercompréhension, à en saisir les présupposés tout en expérimentant les limites de la parenté et de la proximité intra et interlinguistique. La didactisation de cette vidéo reposait, en effet, sur un double investissement: travailler sur la compréhension du concept d'intercompréhension entre langues romanes – couplée par l'effort d'abstraction et de symbolisation métaphorique – au moyen même de la compréhension orale des discours plurilingues. C'est d'ailleurs cette même vidéo que nous avons le plus orientée vers des activités d'éveil aux langues: il était demandé au public cible de reconnaître les langues employées dans la vidéo (espagnol, catalan, français, portugais européen, portugais brésilien, italien, allemand, turc, finlandais, bulgare, luxembourgeois et russe), puis d'en mesurer la distance et la proximité avec leurs propres répertoires linguistiques, selon leurs biographies langagières.

Le second module, enfin, visait plutôt à faire la transition vers la production orale et consistait en un scénario pédagogique tourné vers la présentation personnelle des participant.e.s, chacun étant tour à tour émetteur et récepteur, expérimentant par là même les stratégies de production et de compréhension orales en intercompréhension. Les deux groupes étant déjà répartis selon des critères de statuts et de fonctions professionnelles, il nous a semblé pertinent de partir de cette répartition pour penser et élaborer le cadre et l'objectif du scénario. Voici les instructions de l'activité formulées en espagnol :

- *¡Es tu turno! Como parte de Unita, formarás parte del equipo que organiza un evento interacadémico. Para ello, tienes que preparar una presentación personal sobre tus funciones, misiones y responsabilidades profesionales en el idioma de tu elección.*

Malgré le fait que la majorité des participant.e.s était francophone, une ambiance et une cohérence monolingue ont pu être évitées puisque ceux qui avaient le français comme langue maternelle ont préféré employer d'autres langues pour leur présentation

(espanhol, italiano, português, alemão, inglês), sem esquecer os três participantes não francófonos que tiveram recurso à sua língua materna (inglês, catalão e espanhol).

É assim neste jogo duplo de produção e de compreensão de discurso de si, em um cenário de comunicação exolingua, que as chaves da compreensão oral em intercompreensão puderam finalmente ser definidas, em grupo. Entre essas, vamos lembrar que é preferível de: apoiar-se no contexto e na situação de enunciação, os gêneros de discurso orais, o gestual, as mímicas e os sentimentos expressos pelo rosto do locutor, perceber as intonações ou os acentos sobre certas palavras, desdramatizar igualmente o fato de não (tudo) compreender uma língua (de fato) do fato de não tê-la estudado ou bem ainda detectar o uso de léxico transparente e a repetição de um ou de várias palavras podendo facilitar o acesso ao sentido.

Tanto as estratégias operatórias colocadas à prova, todavia, pela diversidade de prosódia, de ritmo de fala, de acento e de variações de pronúncia dos participantes vindo, *ipso facto*, obstruir e estressar a compreensão de uma mensagem oral. É preciso portanto adotar uma atitude de abertura consciente e fazer um esforço para se aproximar e compreender a língua do outro, pois «buscar a ser inteligível adotando certos ‘trucos’ é uma maneira de cuidar do interlocutor» (SHEEREN, 2021, p. 6).

1.5 Interação em intercompreensão

Finalmente, a etapa de interação em intercompreensão desenvolveu-se através de um jogo. Nele, os Grupos 1 e 2, reunidos numa mesma sessão, deveriam descobrir qual era a palavra escolhida a partir de sua definição, explicada sempre numa outra língua românica. As palavras, como *bolsa de estudos* (português), *cartão de estudante* (espanhol), *teză* (romeno), *matrícula* (português), *amfiteatru* (romeno), *reitor* (espanhol), foram previamente escritas em formato de cartas, constituindo um baralho, e todas estavam vinculadas à esfera acadêmica de comunicação. Desse modo, um dos ou uma das participantes escolhia uma palavra do baralho e explicava apenas sua definição na sua língua de escolha, enquanto os outros e as outras, não falantes da língua usada, tentavam descobrir qual era a palavra. O ou a participante que acertasse a palavra, ganhava a rodada e poderia dizê-la, também, em qualquer outra língua românica.

O jogo demandava dos e das participantes uma atitude dinâmica (rapidez para ser o primeiro a falar a resposta) e uma postura ativa em relação aos discursos, ou seja, no sentido de compreender o que estava sendo dito na outra língua, e, se necessário, interpelar o outro ou a outra participante dizendo *pode repetir?*, *o que você quis dizer?*, *não entendi!*. Por isso, nessa etapa da formação, a intercompreensão suscitava - a partir

do encontro das diferentes línguas - a capacidade de co-construção dos sentidos daquilo que estava sendo dito, nas palavras de Capucho (2008, p. 240) “la capacité à co-construire du sens – car le sens est le produit d’une action entre les locuteurs”.

Por isso, o objetivo principal consistia em fazer os e as participantes experienciarem esta interação, percebendo como os sentidos podem ser negociados a partir do encontro das línguas, também das culturas e das pessoas. Na dinâmica lúdica, o êxito deste encontro resultaria na descoberta da palavra escolhida. Para além dessa dinâmica, o cenário comunicativo de interação poderia corresponder, por exemplo, ao contexto de recepção de estudantes estrangeiros durante a realização de um colóquio internacional na Unita, em que um deles perguntaria em romeno, *unde se află amfiteatrul?* e o outro responderia em francês, *c’est par là*, apontando a direção do anfiteatro. Em tal cenário, num mesmo espaço acadêmico, teríamos – para além da *justaposição* – a *coabitação* ou a *convivência* das diferentes línguas¹³.

No fim, definiu-se em grupo quais seriam as estratégias facilitadoras para interação oral em línguas românicas, as quais retomamos aqui: falar pausadamente, buscar palavras transparentes entre as línguas (bem como evitar gírias ou palavras pertencentes a um registro mais familiar ou regional), pedir para repetir e/ ou reformular se necessário. Em suma, concluiu-se que diferentemente das competências receptivas, na interação oral, enquanto parceiros da comunicação, os falantes devem adotar uma postura colaborativa um para com o outro de modo a resolver os possíveis entraves ou dificuldades de compreensão.

1.6 Evaluation

L’évaluation a été divisée en deux parties: une première centrée sur le contenu et la méthodologie de la formation et une seconde axée sur une auto-évaluation visant à proposer une réflexion individuelle. Cette seconde partie, centrée sur la perception des propres compétences intercompréhensives et les niveaux d’aisance et de blocage perçus à chaque étape. Si au cours des séances nous avons eu pour objectif l’élargissement et l’enrichissement des stratégies d’intercompréhension des participant.e.s, dans cette étape, l’intention était également de vérifier leur perception au regard du processus tout comme leur place au sein de ce dernier.

De cette manière, même si, au regard de cette évaluation, nous sommes conscient.e.s qu’il peut bien y avoir un décalage entre formation et acquis, nous

¹³Cf. Degache (2016).

comprenons également que le discours verbalisé sur soi peut être un signe de réussite ou d'échec du processus d'apprentissage. Compte tenu de ces aspects, les réponses collectées à travers les questionnaires appliqués lors de la dernière séance mettent en évidence les perceptions des participant.e.s sur leur niveau de réussite dans la formation:

- *Je savais déjà beaucoup de choses (et mis en pratique), mais ça [la formation] m'a aidé à ordonner les idées.*
- *Je découvre complètement cette méthode [l'intercompréhension]. J'ai beaucoup appris et j'ai découvert qu'on pouvait comprendre des langues qu'on n'avait pas forcément apprises.*
- *J'ai vu que j'arrivais à comprendre des documents parfois complexes, alors que ma seule langue romane est le français.*
- *J'ai réussi à passer d'une langue à l'autre, à l'écrit comme à l'oral, sans pour autant les parler, mais en comprenant le contexte général.*
- *Bonne compréhension globale des langues proposées/étudiées, plus gain de confiance.*
- *J'ai réussi à ne pas bloquer sur des langues inconnues (Roumain - Portugais), grâce surtout à votre soutien.*

À partir des réponses, nous avons constaté une certaine perception d'enrichissement des capacités et de gain en confiance de la part des participant.e.s. En ce sens, il est à considérer que l'auto-évaluation joue un rôle important dans les processus d'apprentissage en autonomie. D'après Lenz e Berthele (2010):

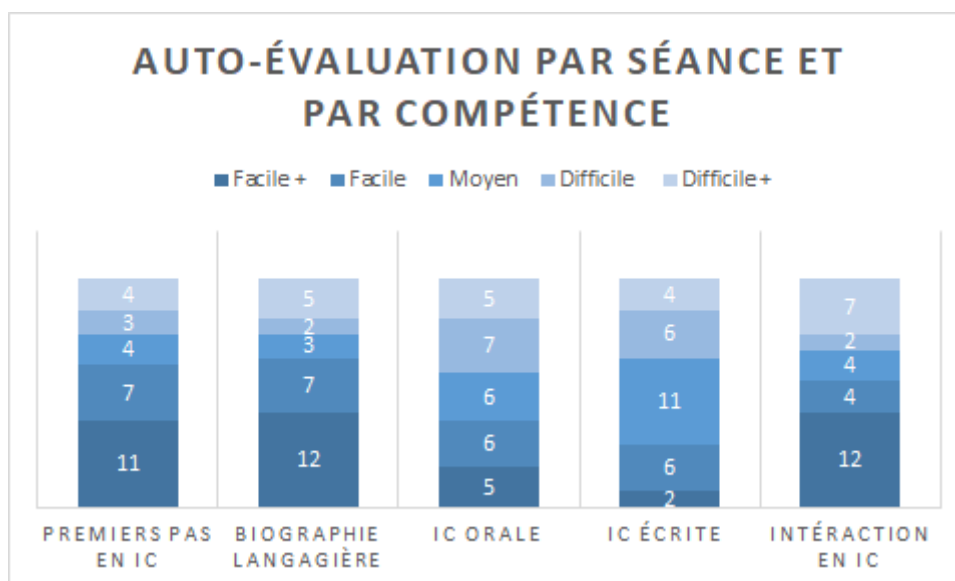
la capacité d'autoévaluation est une condition préalable à l'apprentissage autonome; en effet, la capacité d'évaluation des progrès et de planification de la suite de l'apprentissage est un élément essentiel de la capacité à prendre en main son apprentissage (laquelle caractérise l'apprentissage autonome). (LENZ; BERTHELE, 2010, p. 11).

A notre avis, la réussite de la formation réside non seulement dans le développement des stratégies intercompréhensives, mais aussi dans la mobilisation consciente de ces outils. Par ailleurs, l'exposition à la diversité des langues, à travers les énoncés du matériel pédagogique authentique et les interactions plurilingues entre formateurs.trices et participant.e.s, a eu un impact important dans la sensibilisation aux capacités préexistantes, y compris pour ceux et celles qui se considéraient monolingues.

Sur la base des mêmes questionnaires, nous présentons le Graphique 1, qui synthétise les réponses d'auto-évaluation (un total de vingt-neuf participant.e.s ayant répondu à ces questionnaires). Sur une échelle allant du plus facile au plus difficile, ils et

elles devaient indiquer, pour chaque étape de la formation, le critère qui correspondait le mieux à leur propre perception d'apprentissage.

Gráfico 1 – Síntese das respostas dos participantes nos questionários de auto-avaliação da formação: *Intercompréhension en langues romanes*.



Source: Les auteur.e.s.

D'après l'observation des résultats, il est à souligner que cette ultime étape, en contribuant avant tout à l'auto-perception des participant.e.s vis-à-vis de leurs propres capacités intercompréhensives, permet d'établir une vue d'ensemble du niveau de facilité/ difficulté perçu à chaque étape de la formation. Dans sa dimension pédagogique, l'observation des données a donné lieu à une certaine prise de recul pour évaluer la formation proposée dans sa globalité. En ce sens, l'interprétation des réponses des participant.e.s nous amène à constater que si des progrès ont été faits au niveau de leur expérience linguistique, il est impératif qu'elle dépasse le stade des *premiers pas*, c'est-à-dire, le niveau de sensibilisation, d'introduction en intercompréhension. Dans la même perspective, Degache (2016) considère que

a intercompreensão entendida como compreensão de textos em línguas aparentadas ou interação entre falantes destas línguas, não é uma 'solução milagrosa' que vai ter bom êxito por 'geração espontânea'. É necessário preparação, treinamento [...]. Preparação, significa ensino. (DEGACHE, 2016, p. 8).

C'est pourquoi toute formation tournée vers le développement d'une compétence de communication plurilingue nécessite un investissement spécialisé et continu. La possibilité d'offrir à la communauté académique d'autres formations en intercompréhension serait alors souhaitable, pour répondre également aux attentes suscitées par le consortium Unita.

CONSIDERACIONES FINALES

Dedicamos esta última sección a abordar de manera sucinta el alcance y las limitaciones de la formación en intercomprensión en lenguas románicas que llevamos a cabo y, también, esbozar las posibilidades de iniciativas del mismo tipo a futuro. Comenzamos pues examinando las limitaciones que hemos encontrado en el diseño y la puesta en práctica de las actividades. Como dijimos anteriormente, no partíamos de cero en el momento en el que definimos los objetivos a los que pretendíamos dar respuesta con esta formación y, de hecho, contábamos con experiencias pedagógicas similares en la UFPR. No obstante, la necesidad de diseñar una propuesta innovadora que, además, se adecuara a la realidad académica y lingüística de los participantes de la *Quinzaine des langues* de la USMB representaba un desafío.

Consideramos haber ofrecido una respuesta satisfactoria al sensibilizar a este público hacia la intercomprensión y los enfoques plurales como método eficaz que permite identificar los puentes y contrastes entre las lenguas románicas y contribuye de forma significativa a la formación lingüística de la comunidad académica. La formación en intercomprensión del personal técnico, administrativo, investigador y docente de la universidad resulta benéfico a nivel ético para acoger y valorar los repertorios lingüísticos del alumnado que frecuentan los centros del consorcio Unita. De hecho,

o ensino-aprendizado das línguas nacionais pela via do plurilinguismo pode contribuir para a desconstrução do paradigma monolíngue, a legitimação da diversidade linguística e cultural dos nossos espaços sociocomunicativos e o reconhecimento das populações migrantes nestes espaços (VAILATTI, 2021, p. 273).

Así pues, nuestra experiencia ha puesto de manifiesto la relevancia de la intercomprensión como herramienta que facilita el trabajo en entornos plurilingües al movilizar estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso de ampliación continua de la competencia de comunicación lingüística de los individuos; es decir, de la capacidad semiótica que tenemos todos los seres humanos en los términos de Tullio De Mauro

(2018). Consecuentemente, sería conveniente retomar esta formación y proponerla a otros grupos de docentes y funcionarios de las seis universidades de Unita o de otros centros de enseñanza superior a fin de contrastar los perfiles y mejorar la secuencia didáctica como un todo. Además, se podrían crear nuevas unidades didácticas a partir de la intercomprensión destinadas a públicos más específicos; por ejemplo, una destinada a los/as funcionarios/as de los servicios de relaciones internacionales, una destinada a los docentes de determinada área de conocimiento etc. A nuestro juicio, este tipo de acciones fomentarán la formación de equipos interdisciplinarios e interuniversitarios. Asimismo, entendemos que es necesario que las actividades didácticas tengan continuidad en el tiempo, que sean ofrecidas periódicamente, para satisfacer las necesidades de formación continua de estas trabajadoras y trabajadores.

Sin duda, la participación y el compromiso de la comunidad académica son fundamentales en el éxito de cualquiera de las iniciativas que hemos enunciado. Vemos en las acciones de Unita – *Universitas Montium* la voluntad política para cooperar y avanzar en la internacionalización del espacio de la enseñanza superior desde el respeto a la diversidad. En esta misma línea de investigación vienen avanzando los actores encargados de diseñar las políticas educativas a nivel europeo. Una preocupación que también está presente en el ámbito académico latinoamericano como dio buena muestra la celebración del Congreso PluEnPli¹⁴. Por todo ello, la intercomprensión entre lenguas vecinas enuncia un amplio campo de estudios y nuestra contribución aspira a ser una tesela más en este variado mosaico.

REFERÊNCIAS

CADDÉO, S; JAMET, M. C. **L'intercompéhension**: une autre approche pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette, 2013.

CALVO DEL OLMO, F; CUNHA, K. M. R. Por qué integrar la intercomprensión en la formación de estudiantes de Letras y de qué manera es posible hacerlo a partir de la experiencia de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), Brasil. *In*: HELMCHEN, C; MELO-PFEIFER, S; VON ROSEN, J. (eds.). **Mehrsprachigkeit in der Schule**. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen. Tübingen: Narr Verlag, 2021, p. 267-296.

CANDELIER, M. (coord.); CAMILLERI-GRIMA, A; CASTELLOTTI, V; DE PIETRO, J. F; LÓRINCZ, I; MEISSNER, F. J; NOGUEROL, A; SCHRÖDER-SURA, A. **Cadre**

¹⁴La página web del congreso está disponible en: <https://www.congressoplauenpli.com.br/>. Acceso: 16 nov. 2021.

de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

CAPUCHO, F. L'intercompréhension est-elle une mode? **Pratiques**, p. 139-140, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.** Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018.

CUQ, J; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DE MAURO, T. **Educazione linguistica democratica.** Bari: Editori Laterza, 2018.

DEGACHE, C; MELO, S. **Introduction.** Un concept aux multiples facettes. Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2008, p. 7-14.

DEGACHE, C. Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades. *In: II Encontro do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH USP, 2016, São Paulo.* Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02919230>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ESCODÉ, P. **Contact des langues et contact des représentations poétiques. Substitution, normalisation, didactisation.** De l'occitan aux langues romanes: bilinguisme et intercompréhension. Habilitation à Diriger des Recherches présentée à l'INALCO, 2011.

ESCODÉ, P. Introduction. **Les Cahiers de la LCD**, n. 7, p. 13-23, 2018.

ESCODÉ, P; CALVO DEL OLMO, F. **Intercomprensão: a chave para as línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

ESCODÉ, P; JANIN, P. **L'intercompréhension, clé du plurilinguisme.** Paris: CLE International, 2010.

FERREIRA MAYRINK, M; SANTORO, E; ALBUQUERQUE-COSTA, H. A disciplina de Intercomprensão na USP: impactos curriculares no curso de Letras. *In: CALVO DEL OLMO, F; DEGACHE, C; MARCHIARO, S. (coords.). Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, 2021, p. 344-366.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas: Pontes, 2002.

LENZ, P; BERTHELE, R. Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Etude Satellite n° 2. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010.

MELO-PFEIFER, S; CALVO DEL OLMO, F. A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021.

MELO-PFEIFER, S; SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. *In*: ANDRADE, A. I; ARAÚJO E SÁ, M. H; FANECA, R; MARTINS, F; PINHO, A. S; SIMÕES, A. R. (eds.) **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014, p. 159-182.

SHEEREN, H. Stratégies verbales et non verbales dans les interactions orales en intercompréhension entre langues affines. *In*: **Lidil**, n. 64, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lidil/9810>. Acesso em: 08 nov. 2021.

UNIVERSITÉ SAVOIE-MONT BLANC. UNITA, **Universitas Montium. Supplément de l'hebdomadaire Eco Savoie Mont Blanc N°05**. Disponível em: <https://groupe-ecomedia.com/votre-magazine-unita-2021-laventure-europeenne-pour-luniversite-savoie-mont-blanc/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

VAILATTI, T. F. A intercompreensão no ensino-aprendizado do português brasileiro: elaboração, aplicação e avaliação de material didático no contexto do PBMIH/UFPR. *In*: CALVO DEL OLMO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. (coods.) **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, 2021, p. 253- 274.

Recebido em: 20 nov. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.