

L'APPROCHE INTERCOMPREHENSIVE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

I. Introduction: La mobilité professionnelle

Dans le contexte actuel de la mondialisation, la mobilité professionnelle est de plus en plus répandue entraînant ainsi des nouvelles exigences communicatives. L'intégration et le contact académique et professionnel émergeant dans les contextes plurilingues et dans les situations de mobilité de population éveillent constamment l'intérêt pour les recherches en plusieurs domaines notamment en linguistique. De ce fait, la didactique des langues accompagne ce processus migratoire et d'échange culturel et académique en proposant des nouvelles possibilités pour préparer les citoyens à faire face à ces dynamiques d'échange et d'interaction.

Par ailleurs, l'expérience Européenne en question d'Internationalisation de l'Éducation Supérieure a permis un point d'appui pour préparer et penser la mobilité académique dans les espaces latino- américains, tel que le montrent les programmes du Secteur d'Éducation du MERCOSUR. Ainsi, la question de l'internationalisation universitaire est une notion ayant été largement étudiée dans les courants des relations internationales et en sciences politiques depuis longtemps, tel que le soulignent des auteurs comme Pablo Beneitone [1] (2014). Cependant, les débats sur cette thématique et plus particulièrement les implications linguistiques restent encore au centre de la discussion pour la planification des orientations politiques nationales et transnationales.

Ce faisant, l'éducation et les modèles éducatifs (à tous niveaux) jouent un rôle important dans les dynamiques de mobilité de la population ainsi que dans les phénomènes de communication en contexte multilingue. Les débats contemporains, dans le domaine de l'intégration et mobilité académique, montrent de plus en plus le besoin d'établir des programmes d'éducation linguistique plurilingue comme l'exprime Ofelia García [2] (2011:21) „Language plays a vital role in today's globalized world, and it is more important than ever in education”.

Dans cette perspective, et encadrés dans la nécessité de réfléchir sur des propositions d'enseignement et de pratiques linguistiques pour les étudiants et futurs professionnels en mobilité, nous présenterons à partir de notre expérience pratique, une réflexion sur la conception des cours préparatoires pour des échanges universitaires sous une approche intercompréhensive. Cette approche, comme nous le verrons par la suite, représente pour nous une des possibles méthodologies pour l'apprentissage simultanée des langues romanes et, parallèlement, une forme de travailler les langues sur objectifs spécifiques.

Nous présenterons, dans un premier temps, les généralités des approches didactiques de référence de notre proposition pratique. Il s'agit des notions de l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques et de l'approche intercompréhensive inscrits dans le terrain et les spécificités des institutions dans lesquels nous travaillons: l'Université de Grenoble Alpes (France) et l'Université Fédérale d'Intégration Latino Américaine (Brésil). Dans un deuxième temps, nous allons présenter les séquences didactiques travaillées dans les cours de portugais et d'espagnol langue étrangère pour des étudiants de ces institutions. Nous avons conçu une séquence pédagogique laquelle vise à préparer les étudiants pour un séjour académique à l'étranger, en explorant les aspects structurels et culturels des langues néolatines. Pour conclure, nous allons mener une réflexion sur cette expérience et sur les potentialités de ces approches dans la préparation de ces citoyens, acteurs sociaux et futurs professionnels au monde académique de plus en plus plurilingue.

II. L'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques: académique

Plusieurs sont les recherches et les courants en didactiques des langues qui s'intéressent à l'étude et à la conception de matériel didactique pour les langues de spécialité. L'intérêt parallèle de développer en chaque langue le langage de spécialité comme par exemple, l'English for Specific Purposes (ESP), Español para Fines Específicos (EFE), Português para Fins Específicos (PFE), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Ces derniers montrent la nécessité de penser et d'adapter selon la langue, le contexte et la réalité un enseignement qui vise à travailler la communication dans une perspective propre aux besoins de situations. Dans cette perspective, Catherine CARRAS [3] (2007: 8) nous donne une définition du FOS comme « un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs ». A différence de l'enseignement de toute langue étrangère en général (objectifs larges et modalité d'apprentissage extensive), selon Jean-Pièrre CUQ [4] (2003), l'enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques vise des objectifs d'apprentissage très précis et à un délai d'apprentissage plus limité, ce qui conduit à proposer une méthodologie propre. Ainsi, il est indispensable de penser

à un analyse de besoins de l'apprenant, du contexte auquel il sera préparé à confronter pour, construire, par la suite, une méthodologie adaptée aux situations communicatives et ainsi élaborer sur une base de données et de matériel liés au domaine en particulier (authentique, sélectionné et traité).

Les langues sur objectifs spécifiques touchent toutes sortes de domaines (juridique, médical, technique, scientifique, etc.) et de modalités (présentiel, à distance, hybride, etc.). En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs académiques, notamment sur objectifs universitaires comme le Français à Objectifs Universitaires (FOU) ou English for Academic Purposes (EAP), nous rentrons donc dans une sous spécialité de l'enseignement- apprentissage des langues sur objectifs spécifiques. Il s'agit de préparer les étudiants à accomplir proprement les activités liées à la vie académique comme la prise de notes, la lecture critique, le vocabulaire spécifique, l'élaboration de productions écrites académiques (rapports, dissertations, fiches de lectures), activités de productions orales adaptées aux situations socioculturels de la vie universitaire etc.

Il est à remarquer que ces propositions méthodologiques et théoriques ont été développés afin de contribuer et de soutenir les programmes d'internationalisation universitaire soit dans le but d'accompagner la réception, l'adaptation et l'intégration des étudiants étrangers dans l'institution, soit de préparer les étudiants pour son départ et mobilité dans une institution à l'étranger.

En ce qui concerne notre contexte, nous nous situons sur deux institutions qui ont certains points en commun et quelques spécificités. Il s'agit de l'Université Grenoble Alpes (France) et l'Université Fédérale d'Intégration Latino Américaine (Brésil). Ces deux institutions sont des universités publiques qui participent à des programmes de mobilité internationale. À l'Université de Grenoble Alpes en France, les étudiants qui partent en séjour d'études dans un pays lusophone ont la possibilité de s'inscrire dans le cours de portugais afin de préparer son départ. Cette formation est ouverte aux étudiants de toutes les filières (lettres, école d'ingénieurs, sciences politiques, droit, biologie, etc.) et le public est regroupé par niveaux selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) [5] et après un test de positionnement: A1, A2, B1, B2. L'objectif principal dans ce cas est de préparer l'étudiant à la mobilité et à l'intégration dans une institution à l'étranger.

À l'Université Fédérale d'Intégration Latino Américaine (Brésil), institution bilingue, les cours de langue espagnole et de portugais sont proposées aux étudiants brésiliens et étrangers qui arrivent à l'institution et qui doivent suivre leurs formations dans les deux langues (espagnol et portugais). Dans ce cas, les cours sont offerts dans chaque filière mais distribués par niveaux comme dans le cas de Grenoble (básico (A1), intermedio I (A2-B1) et intermedio II (B1-B2).

Cependant, l'objectif principal est de préparer les étudiants qui arrivent à interagir et à suivre les formations dans l'université d'accueil.

Malgré les particularités de ces deux contextes, nous nous retrouvons face à une réalité plurilingue soit par la composition du public très hétérogène, comme par l'environnement d'interaction.

Selon Hutchinson & Waters [6](1987), l'enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques ne se limite pas nécessairement à une seule langue, une méthodologie et un champ disciplinaire unique, au contraire, être conscients de cette diversité nous a amené à explorer des approches plurielles [7] (Candellier 2008). A ce propos, nous partons particulièrement de l'intercompréhension pour ainsi proposer une formation linguistique multilingue et multiculturelle permettant la conscience de l'autre, le développement des pratiques translinguistiques [8] (Canagarajah, 2015) et le transit interdisciplinaire. Nous allons par la suite explorer la notion d'approche intercompréhensive pour présenter la séquence pédagogique développée dans nos cours de langue espagnole et portugaise sur objectifs universitaires.

III. L'approche intercompréhensive

Avant d'exposer notre séquence pédagogique orientée vers un apprentissage de langue étrangère sur objectifs spécifiques, voire objectif académique, il est important de présenter dans quel contexte l'approche intercompréhensive surgit et les idées qu'elle préconise.

A partir d'une conception d'Union Européenne (UE) multilingue et multiculturelle, on perçoit de plus en plus que les langues exercent une force et ont rôle dans ce contexte où plusieurs identités intègrent le même espace. A priori, le citoyen européen est, ou devait l'être, un individu plurilingue.

C'est ainsi que le Conseil de l'Europe a créé „le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues” (CECR). Ce „Cadre...” a pour objectif d'instaurer une politique linguistique et éducative concernant l'apprentissage des langues étrangères dans les pays composants de l'UE.

Il est vrai que le mot „intercompréhension” ni celui „intercompréhensive” sont inscrits dans ce document de référence. Cependant, la défense et l'appel à une promotion du plurilinguisme y sont présents depuis les premiers pages du CECR. Et ces idées impliquent un changement de la pratique didactique des langues réalisée auparavant, et l'apprentissage par le contact des langues se montre fort adapté à cet exercice. En voyant les proximités entre les langues, l'apprenant se rend également compte de la diversité et de la proximité des peuples et leurs cultures. En reprenant le CECR (2005:11): De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la „maîtrise” d'une, deux, voire même trois langues,

chacune de son côté, avec le „locuteur natif idéal” comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.

Nous voyons que l'effort vers un apprenant plurilingue y est bien présent. L'intercompréhension part de ces idées et vise une pratique langagière vers la connaissance et le respect de l'autre, sans imposer une langue/culture qui pourrait servir comme intermédiaire. Toutes les langues et cultures, surtout provenues d'une même origine, peuvent cohabiter et la preuve de cela est l'Union Européenne.

En réalité, pour parler de l'approche intercompréhensive, nous ne pouvons pas négliger et donner une énorme importance au programme *Eveil aux langues* (à partir de 1995). C'est à partir de ce premier programme éducatif que la conscience de la diversité linguistique en France est mise en évidence. C'est à ce moment qu'une didactique des langues est pratiquée à partir d'une conception de monde multilingue, d'une école où plusieurs langues co-existent. Et pour pouvoir faire partie de ce monde, il faut se familiariser avec cette diversité, comprendre les fonctionnements des langues par comparaison et pouvoir, ainsi, les approprier à l'écrit (dans un premier temps).

Pour donner une continuité à ce type de pratique, le terme intercompréhension a été introduit en linguistique, en faisant référence à la capacité des locuteurs de comprendre des dialectes et langues de la même famille. En didactique, l'approche intercompréhensive présume un apprentissage des langues en continuum et simultanément : reconnaître les régularités lexico-morphologiques (sans imposer une barrière avec des singularités), et, par conséquent, inférer des sens à partir d'une langue vers l'autre. De cette manière, on met en évidence les rapports et les similarités entre les langues voisines, sans oublier les fonctionnements spécifiques de chaque système linguistique.

L'objectif de l'approche intercompréhensive est que l'apprenant fasse des exercices d'analogie et de correspondances entre sa langue native et d'autres langues de la même famille. Ainsi, l'apprenant part de sa propre langue pour comprendre la/les langue(s) étrangère(s). On considère ainsi que tout individu est capable et a des connaissances pour être plurilingue.

La pratique de l'approche intercompréhensive vise une compréhension surtout écrite. Le but n'est pas de produire en langue étrangère, mais de comprendre et d'interagir avec un autre individu locuteur d'une autre langue. Ceci dit, rien n'empêche le travail d'autre compétence que l'écrite. Néanmoins, il est souhaitable que le premier contact et la présentation d'un panorama de différentes langues voisines soient faits par la voie écrite. Cela permet une systématisation, par exemple morpho-lexicale, plus explicite et visuelle.

Dans cet ordre d'idées, nous pourrions penser que l'enseignant pour pratiquer l'approche intercompréhensive doit être polyglotte. Toutefois, cela n'est pas le cas. En effet, l'enseignant doit avoir une certaine connaissance des systèmes linguistiques, mais il apprendra et travaillera avec ses apprenants. Son rôle en classe est de guider, de pousser, de motiver les étudiants à réfléchir, à faire des analogies, des inférences et des transferts entre différentes langues à partir de la connaissance qu'ils ont de leur propre langue. Cette pratique vise l'étude d'une ou plusieurs langues étrangères, mais aussi, par l'exercice métalinguistique, l'apprenant se rend conscient du fonctionnement de sa propre langue.

Après ce bref panorama concernant l'approche intercompréhensive, nous croyons qu'elle est assez adaptée et utile pour la préparation des étudiants en mobilité académique. Car, l'apprentissage des langues par cette approche va au-delà d'une maîtrise linguistique. Tout d'abord, il s'agit de comprendre et d'accepter la langue et la culture de l'autre, sans pourtant nier sa propre identité. L'interaction entre les individus et locuteurs est construite sur une base altruiste. Dans un monde globalisé où les échanges académiques et professionnels sont des plus en plus répandus, cela nous semble une pratique plus que nécessaire.

IV. La séquence pédagogique

Nous exposerons ici un exemple de séquence pédagogique imaginée pour un public francophone qui fera un séjour dans une université en Amérique Latine [9] Notre objectif est d'illustrer comment l'approche intercompréhensive peut intégrer un cours de langue préparatoire pour des étudiants, envisageant un séjour académique à l'étranger.

La première phase est composée par le travail avec deux textes sur l'histoire de l'Université de Grenoble (Université Grenoble Alpes). Nous présentons ainsi le même texte en deux langues romanes: le français [10] et l'espagnol [11] Le choix des textes est fait à cause de la thématique et du contexte du séjour des apprenants, autrement dit, il s'agit d'un séjour académique, dans une université.

Historia

UNIVERSIDAD

Descubrir la UGA

- Discurso de la presidenta
- Historia

Organización

Grandes proyectos

Contratación

Contratos públicos

La fundación UGA

La UGA se compromete

La universidad de Grenoble comenzó a construirse en 1339. Descubra las fechas destacadas de su historia.

1339

Creación de una universidad en Grenoble que agrupa cuatro secciones: medicina, artes liberales (ciencias y letras), derecho canónico y derecho civil. Instalada por el Duque Humbert II en la Tour de l'Isle anexionada al actual museo de pintura, la Universidad de Grenoble pretende, desde su nacimiento, imitar a la Sorbona y rivalizar con su colega de Lyon.

Del siglo XIV al siglo XIX

La Universidad de Grenoble sufre una historia de eclipses debida a la ardua competencia de la Universidad de Valence creada en 1452 por Luis XI y al prestigioso aura de la Universidad de París que atrae a los mejores estudiantes: Champollion, Stendhal y Berlioz, por citar sólo a los más conocidos. Cerrada en 1367 y después reabierta en numerosas ocasiones, desapareció de nuevo en 1793 durante la Revolución Francesa.

1806

Creación de la Escuela de Derecho de Grenoble que se más tarde se convertirá en la Facultad de derecho.

1808

El emperador Napoleón crea la universidad imperial.

1811

Instalación de la Facultad de Ciencias por Joseph Fourier, matemático y prefecto de Isère.

1841

Creación de la Escuela preparatoria de medicina y farmacia.

1879

Inauguración del Palacio de la Universidad de Grenoble place de Verdun que por entonces cuenta con 340 estudiantes. Grenoble se convierte en la sede de una academia que agrupa las facultades de Derecho, Letras y Ciencias.

1896

Fundación del Comité de patronato de estudiantes extranjeros adscrito a la Facultad de Letras, que se convertirá en el Centro universitario de estudios franceses (CUEF) de Grenoble (Integración del CUEF en la Universidad Stendhal en 2013).

1904

Creación del Instituto de fonética y después del Instituto de geografía alpina.

1947

Fundación de la asociación de amigos de la universidad de Grenoble que confirma los fecundos vínculos que unen la universidad con la industria.

A partir de los años cincuenta

Instalación de importantes organismos de investigación en Grenoble (CEA y CNRS).

1962

Creación de la facultad mixta de medicina y farmacia de Grenoble.

1971

Creación de tres universidades disciplinarias que agrupan las antiguas facultades: la universidad científica y médica (Grenoble 1), la universidad de humanidades y ciencias sociales (Grenoble 2), la universidad de lenguas y letras (Grenoble 3) y la creación del Instituto Politécnico de Grenoble.

1989

Apertura del Centro de Valence de la Universidad Stendhal.

1990

Creación de la delegación de la Universidad Joseph Fourier en Valence con la apertura del DEUG (Título de Estudios Universitarios Generales) "Ciencias, estructuras y materia".

1996

Inauguración del Instituto de comunicación y de medios de comunicación de la Universidad Stendhal.

2016

Fusión de las tres universidades de Grenoble: Universidad Joseph Fourier (Grenoble 1) y Universidad Pierre-Mendes-France (Grenoble 2), Universidad Stendhal (Grenoble 3). La nueva universidad pasa a denominarse Université Grenoble Alpes.

Histoire

UNIVERSITÉ	L'université de Grenoble se construit depuis 1339. Découvrez les dates marquantes de son histoire.
Découvrir l'UCA	
- Mo de la Présidente - Histoire - Il s'agit de l'université - Anciens étudiants célèbres	
Organisation	
Grands projets	
Recrutement	
Marchés publics	
Fondation UCA	
L'UCA s'engage	

1339	Création d'une université à Grenoble regroupant quatre sections : médecine, arts libéraux (sciences et lettres), droit canon et droit civil. Installée par le Dauphin Humbert II dans la Tour de l'île annexée à l'actuel musée de peinture, l'Université de Grenoble tente dès sa naissance d'imiter la Sorbonne et de rivaliser avec sa consœur de Lyon.
Du XIV^e au XIX^e siècle	L'Université de Grenoble subit une histoire à éclipses due à la concurrence tenace de l'Université de Valence créée en 1452 par Louis XI et à l'aura prestigieuse de l'Université de Paris qui attire en son sein les meilleurs étudiants : Champollion, Stendhal, Berlioz, pour ne citer que les plus célèbres. Fermée en 1367, puis réouverte à de nombreuses reprises, elle disparaît à nouveau en 1793 lors de la Révolution Française.
1806	Création de l'Ecole de Droit de Grenoble qui deviendra plus tard la Faculté de Droit.
1808	L'Empereur Napoléon crée l'université Impériale.
1811	Installation de la Faculté des Sciences par Joseph Fourier, mathématicien et préfet de l'Isère.
1841	Création de l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie.
1879	Inauguration du Palais de l'Université de Grenoble place de Verdun qui regroupe alors 340 étudiants. Grenoble devient le siège d'une académie regroupant les facultés de Droit, Lettres et Sciences.
1896	Fondation du Comité de patronage des étudiants étrangers rattaché à la Faculté des Lettres, qui deviendra le Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble (intégration du CUEF à l'Université Stendhal en 2012).
1904	Mise en place de l'Institut de phonétique, puis de l'Institut de géographie alpine.
1947	Fondation de l'association des amis de l'université de Grenoble qui confirme les liens réciproques unissant l'université et l'industrie.
À partir des années cinquante	Installation de grands organismes de recherche à Grenoble (CEA et CNRS).
1962	Création de la faculté mixte de médecine et de pharmacie de Grenoble.
1971	Création de trois universités disciplinaires qui regroupent les anciennes facultés : l'université scientifique et médicale (Grenoble 1), l'université des sciences humaines et sociales (Grenoble 2), l'université des langues et des lettres (Grenoble 3) et création de l'Institut Polytechnique de Grenoble.
1989	Ouverture du Centre de Valence de l'Université Stendhal.
1990	Création de l'antenne de l'Université Joseph Fourier à Valence avec l'ouverture du DEUG "Sciences, structures et matière".
1996	Inauguration de l'Institut de la communication et des médias de l'Université Stendhal.
2016	Fusion des trois universités grenobloises : Université Joseph Fourier (Grenoble 1), Université Pierre-Mendes-France (Grenoble 2), Université Stendhal (Grenoble 3). La nouvelle université se dénomme désormais Université Grenoble Alpes.

Après la présentation et lecture de ces textes, l'enseignant démarre une discussion en groupe afin de vérifier ce qu'ils ont compris, ce qu'ils perçoivent comme similaire entre les deux langues et quelles difficultés ils ont trouvé pendant l'exercice de lecture. Ensuite, le groupe doit répondre à quelques questions.

Atividade 1: Compreensão textual

- 1). Que tipo de informação o texto traz sobre a Universidade de Grenoble?
- 2). Quantas e quais secções foram agrupadas na criação da Universidade Grenoble?
- 3). Quantas e quais universidades constituem a Universidade Grenoble Alpes?

Les questions sont posées en portugais avec l'objectif d'introduire une troisième langue romane dans l'activité. Comme le but de l'intercompréhension est de comprendre la langue de l'autre tout en s'exprimant dans sa propre langue, les apprenants peuvent répondre aux questions dans sa langue maternelle. Cette pratique leur illustrera bien comment l'interaction intercompréhensive est construite. Bien évidemment, dans cette pratique on évitera une syntaxe compliquée ainsi qu'un vocabulaire spécialisé ou du jargon.

La deuxième activité concerne une recherche de vocabulaire. Les apprenants doivent ainsi chercher dans les textes les correspondances, mais aussi inférer d'autres mots en portugais.

Atividade 2: Vocabulário

A partir do texto e por dedução linguística e lógica, complete o quadro.

FRANÇAIS	ESPAÑOL	PORTUGUÊS
	Historia	História
Université		
	Secciones	
	Estudiantes	Estudantes
Ecole		Escola
	Facultad	
	Ciencias	Ciências
Études		Estudos
Phonétique		Fonética
	Geografía	Geografia
Association		

	Disciplinarias	Disciplinares
		Sociais
Langues		Línguas
	Lettres	
		Instituto
	Universitários	
	Comunicación	Comunicação

Avec cet exercice de vocabulaire, les apprenants s’aperçoivent de plus en plus les similarités entre les trois langues. Comme troisième activité, on passe à une illustration de systématisation des certains suffixes, en illustrant les correspondances entre les langues romanes. Ici, on introduit une quatrième langue romane, l’italien.

Atividade 3: Correspondências morfológicas (sufixos)

O quadro anterior mostra diferenças e semelhanças entre essas três línguas românicas. Podemos assim sistematizar alguns aspectos morfológicos:

FRANÇAIS	ESPAÑOL	PORTUGUÊS	ITALIANO
Faculté Université	Facultad Universidad	Faculdade Universidade	Facoltà Università
Création Fondation Inauguration Communication	Creación Fundación Inauguración Comunicación	Criação Fundação Inauguração Comunicação	Creazione Fondazione Inaugurazione Comunicazione

On rappelle que l’objectif majeur de l’intercompréhension est de comprendre et non de produire. Les apprenants découvrent les similarités, ce qui leur aide à comprendre les langues de la même famille.

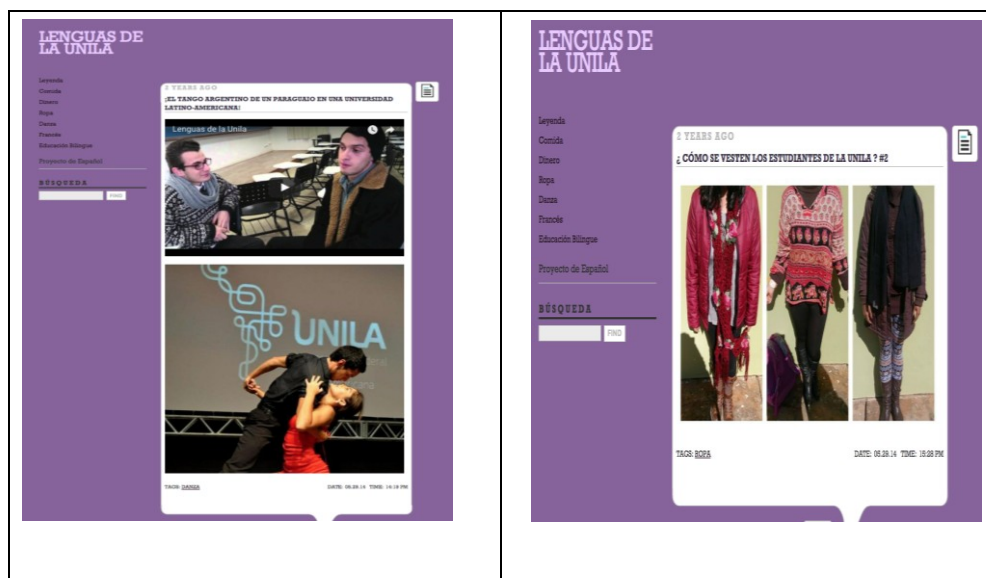
La suite de la séquence pédagogique est le travail sur le blog (<http://lenguasdeunila.tumblr.com>) réalisé par des étudiants latino-américains. Ce blog illustre par des posts écrits par les étudiants la culture de l’Amérique Latine.

Ainsi, avec ce travail d’intercompréhension préalable, les apprenants francophones, par exemple, peuvent lire, comprendre et, s’ils sont assez motivés, interagir avec les étudiants hispano et lusophones de l’Université Fédérale d’Intégration Latino-Américaine, au Brésil. Il est important de signaler que cette

université est bilingue. On y trouve donc un contexte d'interactions et de pratique de l'intercompréhension quotidienne [12].

Nous avons donc proposé aux étudiants latino-américains l'élaboration d'un blog comme tâche finale de cours de langue. L'intérêt était d'explorer plusieurs genres textuels pour expliquer les particularités du système universitaire brésilien et ainsi enregistrer les expériences des étudiants étrangers et leur quotidien. Les thématiques abordées ainsi que le contenu du blog a été totalement choisi, proposé et élaboré par les étudiants.

Parmi les propositions nous avons choisi de présenter ici celui à propos de l'argent (monnaie): <http://lenguasdelaunila.tumblr.com/tagged/dinero>. Cet espace a été élaboré par des étudiants brésiliens de première année de la licence en Relations Internationales. Ils ont observé et interviewé pendant le semestre les étudiants hispanophones des différents pays comme: l'Argentine, la Colombie, l'Equateur, le Pérou, le Paraguay, l'Uruguay, El Salvador. Ainsi ils ont divisé le blog en thématiques sur plusieurs rubriques pour illustrer le quotidien des étudiants et leurs réalités culturelles: Leyendas (Legends), comida (nourriture), dinero (argent), ropa (vêtements), danza (dances), francés (français), educación bilingue (education bilangue).



Source: <http://lenguasdelaunila.tumblr.com/tagged/danza>

Pour chaque thématique les étudiants ont exploré différents genres textuels et oraux: interview (pour la rubrique argent, nourriture, vêtements), l'article de presse et articles scientifiques (éducation bilingue), les contes (Legends),

textes d'instructions et recettes (nourriture). Chaque thématique était réfléchie et préparée à l'avance avant de la enregistrer. Les entretiens ont été également retranscrits et filmés. Comme nous le voyons dans cet exemple:



Nous avons ici une interview en espagnol avec une étudiante Equatorienne qui explique ce qui c'est et comment fonctionne la «Nutricard». Le système de Nutricard est une sorte de bourse d'alimentation en forme de carte bancaire que reçoivent les étudiants. Ainsi, une spécificité du système brésilien est présentée aux étrangers en explorant aussi un vocabulaire de spécialité.

Même si le but principal est de pratiquer et de travailler sur la langue espagnole, nous avons permis aux étudiants de s'exprimer spontanément et d'explorer tous les moyens de communication entre locuteurs de diverses langues (intercompréhension, parlé bilingue, communication dans une langue). Dans ce

blog, nous observons que les pratiques translinguistiques sont présentes: certains locuteurs passent d'une langue à une autre de forme naturelle. Par ailleurs, les étudiants étrangers ont accepté d'être enregistrés et de partager ses opinions et ses habitudes ce qui a permis une approche interculturel et une interaction entre les étudiants brésiliens et étrangers toujours autour de la thématique universitaire. Réfléchir sur la diversité linguistique à partir de sa propre réalité et enregistrer les vécus à l'université a motivé les étudiants à proposer les sujets de discussion et à interagir avec ses paires toujours en apprenant une langue étrangère.

Ces deux séquences font partie d'un ensemble de propositions pédagogiques que nous avons partagé et analysé ensemble. Le travail en équipe et comparé nous permet de travailler de forme dynamique la langue sur objectifs universitaires en divers institutions et avec différents langues.

V. Conclusion. Travailler l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques à partir de l'approche intercompréhensive nous a permis d'offrir aux étudiants un espace de pratique linguistique plurilingue dans un environnement motivant pour l'apprentissage. Cette possibilité de travail à partir d'une didactique comparée permet le développement d'analogies entre les langues et de tisser des

ponts linguistiques et culturels à partir de la réalité de chaque individu et de ses propres ressources «déjà vécu» [13] (Degache & Garbarino, 2017)

Nous avons observé et constaté par notre expérience qu'à partir de cette approche les étudiantes ont été capables de repérer et de rassembler les similarités entre ces langues et ainsi de développer des compétences linguistiques pour communiquer et interagir dans un milieu multilingue universitaire ce qui nous a motivés à continuer le travail en équipe et la possibilité de l'implémenter dans notre pratique pédagogique.

Les apprenants se servent ainsi des cours de langues pour approfondir leurs connaissances linguistiques ainsi que pour connaître la culture des différents pays, où les langues ont une base commune : le latin. A travers ces types de pratiques, nous contribuons à la formation des citoyens et des acteurs sociaux capables d'interagir, d'accepter, de s'adapter et, pourquoi pas, d'intégrer une autre réalité sociolinguistique et culturelle tout en préservant son identité. Ce qui permet et incite le développement d'une politique plurilingue.

NOTES:

- [1]. Albizu Ontan, A., Baliña, J., Beneitone, P., Cruz de Medina, V., Domench, P., Funes, M. Wernicke. *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. (G. Tangelson, éd.) (1^{ère} éd.), Argentina: Ediciones de la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2014.
- [2]. García, O., *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* (2^e éd.). Malden (MA), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Wiley-Blackwell, 2011.
- [3]. Carras C. et All. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International, 2007.
- [4]. Cuq J.-P. (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- [5]. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.
- [6]. Hutchinson, T., & Waters, A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- [7]. Candelier, M., & al.. *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. (Centre Européen pour les Langues Vivantes, Ed.). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe, 2008.
- [8]. Canagarajah, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London & New York: Routledge, 2013.
- [9]. Nous imaginons ce type de mobilité- de l'Europe vers l'Amérique Latine-à cause des accords de plusieurs universités européennes avec des institutions latino-américaines.

- [10]. <http://www.univ-grenoble-alpes.fr/fr/grandes-missions/universite/decouvrir-l-uga/histoire/>
- [11]. <http://www.univ-grenoble-alpes.fr/es/grandes-misiones/universidad/descubrir-la-uga/historia/>
- [12]. Pour plus de détails, voir ERAZO MUNOZ, Angela Maria (2016): L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue. Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- [13]. Degache, C., & Garbarino, S. (Éd.). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, 2017.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Albizu Ontan, A., Baliña, J., Beneitone, P., Cruz de Medina, V., Domench, P., Funes, M. Wernicke, (2014). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. (G. Tangelson, éd.) (1^{ère} éd.), Argentina: Ediciones de la UNLa - Universidad Nacional de Lanús.
- Caddéo, S. & Jamet, M.-C., (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette Fle.
- Canagarajah, S., (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London & New York: Routledge.
- Candelier, M., & al. (2008). *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. (Centre Européen pour les Langues Vivantes, Ed.). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Cuq J.-P. (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Carras C. et All., (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International.
- Degache, C., & Garbarino, S. (Éd.), (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG.
- Escudé, P. & Janin, P., (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international, coll. 128.
- García, O., (2011). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* (2^e éd.). Malden (MA), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Wiley-Blackwell.
- Hutchinson, T., & Waters, A., (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

The Intercomprehensive Approach and the Teaching Language for Specific Purposes

Abstract: *Nowadays, job and geographical mobility is becoming increasingly more frequent, leading to new communicative demands. As a result, Language and cultures teaching for specific purposes proves to be a need in academic contexts. Foreign language teaching and research follows this process of mobility and academic exchange by proposing new approaches. In this context, social actors are more and more confronted to interact and communicate in multilingual environments without necessarily being polyglots. In this paper, we will present our experience on developing preparatory courses for university exchanges, based on the intercomprehensive approach. We consider that this approach is one of the possible methodologies for teaching and learning Romance languages developing in the learner skills to understand several languages simultaneously as well as to getting a certain level of knowledge of his own language. From this perspective, we have designed a pedagogical sequence that aims to prepare students for an academic stay abroad, exploring languages and cultural aspects of Romance languages. From this approach, students will be able to identify and bring together the similarities between these languages and to develop linguistic skills to communicate and interact in a multilingual environment.*

Key-words: *academic mobility, Romance languages, intercomprehensive approach, language for specific purposes.*