



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Synergies Argentine n° 8 - 2022 p. 25-41

Plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin ?

Josip Bruno Bilic

Université de Buenos Aires,

Faculté de Philosophie et Lettres, Argentine

jbbilic@filo.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0002-4745-243X>

Reçu le 19-07-2022 / Évalué le 10-10-2022 / Accepté le 27-11-2022

Résumé

Dans cet article, nous chercherons à examiner les composantes fondamentales de la compétence plurilingue et pluriculturelle et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans le contexte argentin. Dans notre démarche, nous nous appuyerons sur le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle tel que défini par Coste, Moore et Zarate (1997), ainsi que sur les définitions données dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), le *Volume complémentaire* et la *Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019), qui met particulièrement l'accent sur l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous essaierons de vérifier si cette approche peut être utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Argentine.

Mots-clés : FLE, compétence plurilingue, compétence pluriculturelle, CECRL

Plurilingüismo y competencia plurilingüe y pluricultural: ¿qué incidencias presentan en la enseñanza/aprendizaje del francés en el contexto argentino?

Resumen

En este artículo buscaremos examinar los componentes fundamentales de las competencias plurilingüe y pluricultural y sus implicaciones y su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto argentino. En nuestro enfoque, nos basaremos en el concepto de competencias plurilingüe y pluricultural definido por Coste, Moore y Zarate (1997), así como también en las definiciones dadas en el MCER, el *Volumen Complementario* y la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (2019), que pone especial énfasis en la importancia de las competencias plurilingüe y pluricultural. Intentaremos verificar si este enfoque puede ser utilizado en la enseñanza y/o aprendizaje del francés como lengua extranjera en la Argentina.

Palabras clave: FLE, competencia plurilingüe, competencia pluricultural, MCER

**Plurilingualism and plurilingual and pluricultural competence:
what didactic impact do they have on teaching/learning of French
in the Argentinean context?**

Abstract

In this article, we will seek to examine the fundamental components of plurilingual and pluricultural competence and their impact on teaching and learning of French as a foreign language in the Argentine context. In our approach, we will rely on the concept of plurilingual and pluricultural competence as defined by Coste, Moore and Zarate (1997), as well as on the definitions given in the CEFR, the *Companion Volume* and the *Recommendation of the Council of the European Union on a comprehensive approach to language teaching and learning* (2019), which places particular emphasis on the importance of plurilingual and pluricultural competence. We will try to verify if this approach can be used in the teaching/learning of French as a foreign language in Argentina.

Keywords: FFL, plurilingual competence, pluricultural competence, CEFR

1. Plurilinguisme, compétence plurilingue et compétence pluriculturelle

Le plurilinguisme ainsi que la compétence plurilingue et pluriculturelle représentent, à l'heure actuelle, un des principaux centres d'intérêt des chercheurs. D'après la définition de Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zárata (1997), la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009 : 11). Les auteurs continuent en postulant qu'« il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes. Il existe, au contraire, une compétence plurielle, composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12). La compétence plurilingue recouvre, selon les explications proposées, des fonctions très larges, selon les besoins langagiers et de communication. Ainsi, apprendre chaque nouvelle langue signifie réorganiser l'apprentissage avec de nouveaux moyens langagiers. Coste (2001) définit la compétence plurilingue comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire. Cuq (2003 : 195) définit le plurilinguisme comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ».

Plusieurs aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle ont fait et font encore l'objet de nombreux débats ; les recherches thématisent les perceptions des apprenants, les perspectives linguistiques et interactionnistes (Py, 2000 ; Gajo, 2000 et 2001). Les considérations théoriques tentent de répondre à la question de la juxtaposition ou de la simple addition de plusieurs langues (Grosjean, 1995 ; Coste, 2001 et 2002). Certains travaux prêtent une attention particulière à la position (rôle) des langues et leur asymétrie (Dabène, 1994 ; Lüdi, Py, 2002). De même, Stratilaki et Bono (2006 : 3) mettent en avant le « caractère évolutif et instable » de la compétence plurilingue.

Dans cette recherche, nous tenterons de savoir dans quelle mesure il est possible de reconnaître et de relier ce paradigme plurilingue et pluriculturel aux objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin, différent du contexte européen. De plus, nous essaierons de vérifier si cette approche peut être utilisée pour mieux construire la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) en Argentine. De fait, la situation hispanophone d'apprentissage du FLE nous fournira des éléments pour reconsidérer et approfondir les possibles déclinaisons de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, le fait de posséder l'espagnol comme langue maternelle (LM) et L1, une langue répandue à l'échelle mondiale, représente à notre avis une situation différente par rapport à la prise de conscience du plurilinguisme et à la construction, chez les apprenants, de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Tout cela nous servira de tremplin pour dégager des exemples de bonne pratique pour une meilleure mise en place du concept de plurilinguisme. Ainsi, cette étude permettrait-elle d'intégrer, dans une plus large mesure, les composantes de la compétence plurilingue dans d'autres contextes, y compris en dehors du contexte européen.

2. Plurilinguisme et *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) proposait en 2001 un nouveau paradigme pour l'apprentissage/enseignement des langues. Ce nouveau paradigme, entre autres, vise à intégrer le plurilinguisme en soulignant la nécessité de mettre en valeur le potentiel plurilingue et pluriculturel de l'individu (l'apprenant). Dans le CECRL, est désignée par compétence plurilingue et pluriculturelle la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001 : 129).

Comme il a été souligné dans le CECRL, la compétence plurilingue signifie :

- *S'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langues ou de dialectes) et comprendre une personne parlant une autre langue ;*
- *Faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langues ou de dialectes) pour comprendre un texte ;*
- *Reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;*
- *Médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langues ou de dialectes) en commun ou qui n'en ont que des notions ;*
- *Mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;*
- *Exploiter la paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.)* (CECRL, 2001 : 11).

De plus, la *Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019)¹ se fixe pour objectif de renforcer la prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues, ainsi que la nécessité de proposer, au niveau des écoles, un éventail plus large de langues. Les stratégies proposées permettront de valoriser la diversité linguistique afin que le plurilinguisme soit perçu comme un atout et une richesse. Notons, par ailleurs, que la définition proposée par Coste, Moore et Zarate (1997 : 12), ainsi que le CECRL (2001 : 105) avancent que la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme *déséquilibrée*. En fait, un individu peut avoir un « profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre² ». En outre, l'approche plurilingue, développée dans le CECRL (Section 1.3.), met en avant l'expérience langagière d'un individu et toutes ses connaissances des langues. Ainsi, l'expérience langagière totale d'un individu est profondément influencée par de nombreux facteurs, le CECRL faisant mention du contexte culturel, de l'expérience langagière, de la langue familiale, de la langue du groupe social et des langues d'autres groupes (CECRL, 2001 : 11). Dans cette même lignée, Beacco et al. (2016 : 21) estiment que l'approche plurilingue serait incomplète sans ses dimensions pluriculturelles et interculturelles. En ce sens, la pluriculturalité désigne la capacité de participer à des cultures différentes - notamment par le biais de l'acquisition de plusieurs langues, tandis que l'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité. Dans le chapitre suivant, notre objectif sera de présenter les descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le *Volume complémentaire* (2018).

3. Descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le *Volume complémentaire*

Le *Volume complémentaire* élargit surtout la perspective donnée par le CECRL dans les parties qui n'ont pas été suffisamment décrites ou représentées. Par conséquent, la compétence plurilingue et pluriculturelle, la médiation linguistique et la langue des signes sont particulièrement développées. De plus, des descripteurs pour certains niveaux de maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement sont exposés et mis à jour, dans le domaine de la réception et de la production.

En effet, dans le *Volume complémentaire*, l'accent est mis sur le fait que le plurilinguisme représente un répertoire unique et interdépendant de l'individu dans lequel il combine ses compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (*Volume complémentaire*, 2018 : 28). En ce sens, « considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. » (*ibid*, p. 27). Avant d'introduire les descripteurs, dans le texte même certaines remarques sont données (*Volume complémentaire*, 2018 : 164) :

i) les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ; ii) les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ; iii) le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ; iv) une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative ; v) dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation.

Afin d'utiliser au mieux le potentiel d'un répertoire pluriculturel et plurilingue d'un apprenant, le *Volume complémentaire* élabore des lignes directrices pour trois domaines. Deux portent sur l'exploitation : *l'exploitation du répertoire pluriculturel et l'exploitation du répertoire plurilingue* tandis que le troisième concerne *la compréhension plurilingue*. Nous nous efforcerons, sur la base d'exemples de bonne pratique tirés du contexte social, culturel et éducatif argentin, ainsi que sur la base de nos démarches dans l'enseignement et les activités déployées avec nos étudiants, de mettre en évidence les possibilités d'une meilleure intégration du concept de plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Notre démarche consistera à aligner nos démarches et nos activités en classe aux descripteurs des

niveaux du CECRL (en particulier aux descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle élaborés dans le Volume complémentaire).

4. Une approche au plurilinguisme et interculturalisme dans le contexte de l'Amérique du Sud

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, le plurilinguisme pris dans ses considérations théoriques ainsi que dans son élaboration technico-opérationnelle, soutenu par les documents européens et la perspective actionnelle, est souvent lié à l'interculturel. Alors que le plurilinguisme désigne la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques (Cuq, 2003 : 195), l'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Comme nous l'avons déjà postulé (v. ci-dessus), l'inter-culturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel (Cuq, 2003 : 136-138). Gualdieri et Vazquez (2013) estiment qu'en Amérique Latine, parler d'interculturalité c'est reconnaître la matrice coloniale de leurs sociétés, laquelle repose sur le classement social lié aux races et à la civilisation, ainsi que revisiter l'héritage de la pensée eurocentriste, naturalisée par le processus de la construction hégémonique. En Amérique latine, l'idée d'une éducation « interculturelle » a surgi dans la décennie de 1980, quand le concept de « biculturalisme », parallèle au bilinguisme, a été mis en question, faisant référence à des cultures qui coexistent « en parallèle », déclarant l'existence de relations de pouvoir et de prestige social entre les langues / cultures, en occultant le contact et l'interrelation. Tubino (2005), dans le cas du Pérou, reconnaît deux idées centrales : d'une part, le renforcement identitaire des peuples autochtones en simultanéité avec la construction du dialogue culturel, et d'autre part, la nécessité de repenser la relation entre la culture nationale majoritaire et les cultures des peuples autochtones, puisque, selon le même auteur « l'invisibilité des langues et des cultures ne conduit qu'à la désunion et à la division de la société ». Une autre vision de l'interculturalité repose sur la reconnaissance de la diversité culturelle à des fins d'inclusion sociale, en encourageant le dialogue et la tolérance. L'interculturalité critique, en revanche, serait liée à la « décolonisation » qui tente de créer une nouvelle raison et une nouvelle humanité renversant l'idée de l'eurocentrisme de la connaissance (Viaña et al., 2009). Et comme le dit Rivera Cusicanqui (2010), « nous sommes d'accord sur la nécessité de construire une conception « décolonisante » des discours et des pratiques sociopolitiques : la possibilité d'une profonde réforme culturelle dans notre société dépend de la décolonisation de nos gestes, de nos actions et du langage qu'on utilise ».

4.1. Langue et culture françaises en Argentine

Selon les informations obtenues du site de l'Institut français à Buenos Aires, la France et l'Argentine ont signé plusieurs accords visant à promouvoir le plurilinguisme et la diffusion de la langue française dans le cadre des politiques de renforcement du système éducatif argentin. L'un des principaux objectifs de l'Institut français en Argentine 2020-2024 est de « susciter et accompagner la définition de politiques éducatives plurilingues et interculturelles dans les provinces et dans les universités afin d'affirmer la présence de l'enseignement du français³ ». Selon Chardenet, aux accords de coopération bilatéraux français s'ajoute l'internationalisation de l'institutionnalisation très forte de la langue française à travers les organisations qui la promeuvent directement ou indirectement (Chardenet, 2017). L'auteur poursuit en soulignant l'importance de l'interculturalisation et de l'interlinguisme en tant que phénomènes qui traversent les cultures et les langues et dont les interrelations méritent une analyse multidisciplinaire. En ce sens, Chardenet fait référence à trois catégories fondatrices : i) celle des locuteurs de langue première qui naissent en milieu francophone et qui acquièrent le langage en français (on peut aussi y trouver des bilingues) ; ii) celle des locuteurs francophones non natifs qui vivent (plus ou moins) en français (on peut aussi y trouver des apprenants de FLE) ; iii) celle des locuteurs qui apprennent le français comme langue étrangère. La première catégorie est particulièrement intéressante et comprend un grand nombre de locuteurs franco-argentins et qui sont citoyens argentins d'ascendance complète, partielle, ou majoritairement française⁴ (Bilic, 2022). Notre recherche vise les locuteurs (et apprenants) du français langue étrangère qui ne comprennent que partiellement des locuteurs de la première catégorie, le reste étant majoritairement des locuteurs de la troisième catégorie, ceux qui apprennent le français comme langue étrangère.

La coopération bilatérale franco-argentine sur les questions éducatives s'articule autour de la politique de promotion de la langue française et du plurilinguisme portée par la France. La France s'engage à accompagner le système éducatif argentin afin qu'il soutienne et mette en œuvre les conditions nécessaires à la transmission du français auprès des jeunes générations tout en intégrant cette démarche dans le respect du plurilinguisme⁵.

4.2. Concept de lecture-compréhension comme support à l'interculturalité

En tant qu'apport au travail et à l'action continus sur le développement du multilinguisme, le concept de lecture-compréhension s'avère une modalité spécifique de travail dans le contexte académique, qui vise, entre autres, à développer

la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce concept est traditionnellement présent dans le contexte universitaire argentin et continue d'évoluer, gagnant des dimensions de plus en plus importantes telles que la dimension culturelle et sociale (Klett, 2007, 2017, 2019 ; Pasquale, Quadrana, 2020). Dans le cadre de la nécessaire diversification des méthodes et de l'optimisation des activités de construction de la compétence plurilingue, cette approche s'est avérée très réussie. Selon Rosana Pasquale et Daniela Quadrana, « les cours de lecture-compréhension ont pour but de favoriser l'acquisition de connaissances linguistiques, culturelles et discursives, et le développement de compétences interculturelles et stratégiques en lecture, permettant aux élèves d'être de bons lecteurs dans une langue étrangère⁶ ». (2020 : 107) Cette approche part du constat que, pour le sujet, la lecture constitue un instrument au service de la résolution de problèmes. Est donc mis sur le devant de la scène l'agir social dans un contexte précis (Klett, 2007). De fait, la lecture est une activité de production de sens qui, au-delà de la reconnaissance des éléments linguistiques, suppose un lecteur créatif accomplissant un ensemble d'opérations de sémantisation orientées par un but communicatif. Qui plus est, comme le souligne Klett, « Quand on apprend une langue étrangère, de précieuses possibilités de rencontre avec l'altérité s'ouvrent⁷ » (2019 : 50).

Pour se former à la compréhension de textes, les apprenants réalisent donc des tâches de lecture vraisemblables ou fictionnelles ayant comme point de référence les pratiques sociales du contexte universitaire. La tâche est constituée d'une série d'activités, engageant plusieurs compétences et reliées entre elles en fonction d'une finalité pragmatique qui renvoie à la réalité sociale environnante. En d'autres termes, selon Klett (2017 : 76), « on a un transcodage qui montre la présence de différents codes linguistiques mélangés (celui de l'espagnol, du français et, parfois, de l'anglais). Ce transcodage traduit, pour nous, l'état mental de l'apprenant qui, situé entre-langues, essaie de faire des rapprochements linguistiques et culturels pour arriver au sens ».

5. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans le contexte argentin : implications didactiques et perspectives

Comme nous l'avons déjà signalé au ch. 3, afin d'exploiter au mieux le potentiel d'un répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant, le *Volume complémentaire* élabore des lignes directrices pour les trois domaines - deux domaines d'exploitation : le répertoire plurilingue et pluriculturel et le domaine de la compréhension plurilingue. Ceci dit, la situation d'apprentissage du FLE auprès des apprenants hispanophones nous permettra d'examiner de plus près les démarches et procédés de la construction de compétence plurilingue et pluriculturelle, dans

les trois domaines mentionnés. Ainsi, nous présenterons un bref aperçu de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE, du niveau B1 vers le niveau B2 du CECRL (utilisateur indépendant). À l'aide des descripteurs correspondants, une vérification de la présence du concept plurilingue et pluriculturel sera donnée pour ces deux niveaux. Une attention particulière sera consacrée aux démarches de l'enseignant, surtout au niveau de l'interaction, déployées en vue de faire émerger le concept du plurilinguisme en classe. Or, l'enseignant a pour vocation de susciter chez les apprenants l'usage, autant que possible, des éléments des autres langues et cultures acquises ou maîtrisées (à des degrés divers). En effet, notre pratique d'enseignement dans une situation hispanophone à l'Alliance Française de Buenos Aires, dont le public est constitué d'adultes, d'adolescents, d'enfants, de seniors, et d'étudiants en cours de préparation de l'examen DELF/DALF, nous permet de constater, dès le niveau B1, une maîtrise croissante de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Plus précisément, en vue de réaliser notre étude, nous avons interrogé douze personnes, huit femmes et quatre hommes, entre 16 et 58 ans, tous étudiants à l'Alliance Française de Buenos Aires, en préparation du B1. Le manuel utilisé en classe était le *Texto 3*. Dix personnes étaient de nationalité argentine, une de nationalité bolivienne et une de nationalité brésilienne. Tout au long de notre étude, nous garderons à l'esprit le concept de « l'intercompréhension des langues romanes » qui indubitablement a une influence sur la construction de la compétence plurilingue chez les hispanophones (et qui, pourtant, présente de nombreux désavantages, tels que les interférences et les erreurs dues à la LM et L1, les faux amis, etc.).

Dans le chapitre suivant, nous mettrons en évidence des exemples concrets d'activités, qui permettent la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans la compréhension et l'expression, selon les trois lignes directrices énumérées ci-avant : *exploiter un répertoire pluriculturel, la compréhension plurilingue, exploiter un répertoire plurilingue*.

5.1. Compréhension plurilingue

Dans le domaine de la compréhension plurilingue, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 168) :

- *Faire preuve d'ouverture et de souplesse pour travailler avec différents éléments de différentes langues ;*
- *Exploiter les indices ;*
- *Exploiter les ressemblances, reconnaître les « faux amis » (à partir de B1) ;*
- *Exploiter des sources parallèles dans différentes langues (à partir de B1) ;*

- Recueillir les informations issues de toutes les sources disponibles (dans différentes langues).

Pour notre analyse, nous choisissons des descripteurs du *Volume complémentaire* ayant les composantes dans lesquelles nous reconnaissons facilement les activités réalisées avec les apprenants.

- (1) *Peut, afin de faciliter la compréhension, mettre à profit ce qu'il/elle sait des conventions de genre et des schémas textuels propres aux langues de son répertoire plurilingue. (B2) (Volume complémentaire, 2018 : 168)*

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, nos activités consistent à :

- Travailler sur le corpus parallèle (littéraire) : *Les mémoires d'Hadrien* de M. Yourcenar ;
- Comparer des structures phrastiques avec le lexique correspondant ;
- Traduire des extraits, vérifier avec le texte original, analyser les erreurs ;
- Analyser des conventions et des schémas textuels dans les deux langues (écrits administratifs), les références faites aussi en anglais.

Voici quelques exemples de notre pratique qui montrent l'influence indiscutable de l'espagnol qui persiste dans certains schémas textuels ou dans des salutations :

- *Ici je t'envoie le devoir.*
- *Je te re-envoie le document.*
- *Jusqu'à vendredi (Hasta el viernes! salutation : On se voit vendredi!)*
- *Je te laisse ici l'exercice 11 (Te dejo acá el ejercicio...)*
- *Merci pour lire (Gracias por leer...mi mensaje.)*

- (2) *Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés dans des langues différentes (par ex. pour les inclure dans une présentation). (B1) (Volume complémentaire, 2018 : 168)*

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, aux niveaux mentionnés, nous incitons les apprenants à :

- Préparer leurs exposés et présentations sur un sujet choisi à partir de différents types de sources ;
- Se servir du matériel rédigé dans différentes langues : espagnol, anglais et français ;
- Apporter leurs commentaires lors de la présentation, p. ex. au sujet de nouvelles en France et en Argentine (les ressemblances et différences). Autres sujets abordés : les médias en France et en Argentine, les élections en France

et en Argentine, le rôle des femmes en politique, la communication moderne/ actuelle, les réseaux sociaux et le langage approprié) ;

- Se référer à différentes sources, pour la plupart en anglais et en français.

Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ». (B1) (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et d'en décliner des activités correspondantes, nous proposons aux étudiants des exercices comprenant les verbes suivants, l'accent étant mis sur les faux amis :

- fr. entendre / esp. *entender* (= fr. comprendre)
- fr. allumer / esp. *prender* ≠ fr. prendre (= esp. *tomar*)
- fr. demander / esp. *demandar* (= fr. poursuivre qqn en justice)
- fr. diviser / esp. *partir* 's'en aller' ≠ fr. partir
- fr. soustraire / esp. *restar* (= fr. rester)
- fr. s'en aller / esp. *marchar* ≠ fr. marcher
- fr. tomber malade / esp. *enfermarse* ≠ fr. s'enfermer

(3) « *Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans les structures grammaticales et les expressions fonctionnelles propres aux langues de son répertoire plurilingue. (B1)* » (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de saisir les divergences au sein des structures grammaticales, nous réalisons des activités comportant les éléments suivants :

- **Préposition "à" après le verbe :**
 - *Je vois à Paul cet après-midi. (au lieu de : Je vois Paul cet après-midi.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **Auxiliaire *être* ou *avoir* :**
 - *J'ai venu. (au lieu de : Je suis venu.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **À le (au) :**
 - *Je vais à le ciné. (au lieu de : Je vais au ciné.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **De le (du) :**
 - *Les professeurs de le collège. (au lieu de : Les professeurs du collège.)
- **Absence de partitif :**
 - *Il mange pain. (au lieu de : Il mange du pain.) (erreur persistante même au niveau B1)

esp. No como pan

Nous présentons quelques divergences observées dans les structures grammaticales :

- **La confusion des relatifs *qui/que* :**
 - *Le prof que s'appelle..." (au lieu de : Le prof qui s'appelle...) La non-concordance de l'emploi de *qui* (sujet) et *que* (objet).
La profesora que se llama...
- **Les adjectifs possessifs 3e personne :**
 - *Ils aiment ses enfants. (au lieu de : Ils aiment leurs enfants.) Même adj. poss. à la 3e p. sg. et pl.
 - L'adjectif possessif *their* de l'anglais peut aider. Sinon, l'erreur persiste même tout au long du niveau A2 (ainsi qu'aux niveaux supérieurs pour les non-anglophones).
- **Futur proche :**
 - *Je vais à travailler. (au lieu de : Je vais travailler.) (en espagnol toujours avec la préposition *a*).
- **Place du pronom :**
 - *Je le veux faire. (au lieu de : Je veux le faire.) esp. Lo voy a hacer.... ou Voy a hacerlo. (Erreur persiste au niveau B1).

Compréhension plurilingue - autres descripteurs utiles

(4) « *Peut reconnaître des mots internationaux et des mots communs à différentes langues (par ex. Haus / hus / house) (A1)* » (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, nous réalisons des activités comportant les éléments suivants :

- Les mots se terminant en *-on* issus du latin
 - information / información ; division / división, solution / solución
- Les mots français se terminant en *-ité* ayant le suffixe correspondant en espagnol *-ad* :
 - dignité / dignidad ; solidarité / solidaridad ; bonté / bondad; vérité / verdad
- Les mots français se terminant en *-age* ayant le suffixe correspondant en espagnol *-aje* :
 - équipage / equipaje; sauvage / salvaje; voyage / viaje; montage / montaje, passage / pasaje etc.

5.2. Exploiter un répertoire plurilingue

Dans le domaine de l'exploitation d'un répertoire plurilingue, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 169) :

- *S'adapter avec souplesse à la situation ;*
- *Anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point ;*
- *Adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs ;*
- *Combiner et alterner les langues si nécessaire ;*
- *Expliquer et clarifier dans des langues différentes ;*
- *Encourager les personnes à utiliser différentes langues à l'aide d'un exemple.*

Pour notre analyse, nous choisissons des descripteurs du *Volume complémentaire* ayant les composantes dans lesquelles nous reconnaissons facilement les activités réalisées avec les apprenants.

(5) « *** Peut emprunter à une autre langue de son répertoire plurilingue une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur. (B2)* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 170)

Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et d'en développer des activités correspondantes, notre démarche consiste à attirer l'attention des apprenants sur les emprunts à l'anglais (qu'ils emploient assez fréquemment, d'ailleurs) :

- *after beach, background, backstage, blog, cyber, deadline*

(6) « *Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il a dans différentes langues de son répertoire plurilingue pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues.* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 170)

En ce qui concerne ce descripteur, nous proposons aux étudiants des activités comprenant les éléments suivants :

- Les mots commençant par *st-*, on ajoute le *e-* : *stéthoscope* > *estetoscopio*; *Slovénie* > *Eslovenia* ; *Slovaquie* > *Eslovaquia* ; *spontanéité* > *espontaneidad*.
- Les locutions : *con respecto a (avec respect à)* > *en ce qui concerne*
- *Bicyclette (plus proche de l'espagnol)* > *vélo*
- *Périodique* > *journal (el periódico)*
- *Parole* > *mot (la palabra)*.

5.3. Exploiter un répertoire pluriculturel

Dans le domaine de l'exploitation d'un répertoire pluriculturel, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 166) :

- *Le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle, de réagir en conséquence, de modifier son langage, etc. ;*
- *Le besoin de comprendre que, dans des cultures différentes, les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes et que, par conséquent, les actions peuvent être perçues de manière différente par des personnes d'autres cultures ;*
- *Le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes), de discuter des généralisations abusives et des stéréotypes ;*
- *Le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication ;*
- *La volonté de montrer qu'il/elle est sensible aux différences ;*
- *La disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements : anticiper des risques éventuels de malentendus.*

(7) « *Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. (B1)* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 167)

- Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et de développer les compétences visées, nous proposons aux étudiants de :
- Comprendre qu'il existe de nombreuses différences culturelles entre la France et l'Argentine ;
- Tenir compte du fait qu'en France, lorsque quelqu'un pose une question indiscrete, l'interlocuteur change de sujet quand il ne veut pas répondre ;
- Faire attention aux différentes façons de s'embrasser en France - le nombre de bises diffère selon les régions, pour les personnes connues ;
- Retenir les traits spécifiques des repas en France, faire attention à l'ordre des plats, à l'heure des repas, au rôle du fromage ;
- Comprendre les différences suivantes : l'expression des émotions face aux personnes inconnues, l'usage du tutoiement, les types de communication (informel, standard, soutenu) ; exemple : invitation à prendre un café.

6. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé de montrer les rapports entre le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle, tel qu'il est actuellement représenté dans des politiques éducatives et linguistiques européennes (CECRL ; Volume complémentaire ; Recommandation de 2019) et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin, différent du contexte européen. Par conséquent, nous avons vérifié, à l'aide des descripteurs correspondants pour les niveaux B1 et B2 du CECRL (utilisateur indépendant), la présence du concept plurilingue et pluriculturel dans des classes de FLE. Pour le faire, nous avons aligné nos démarches et nos activités en classe, aux descripteurs des niveaux du CECRL (en particulier aux descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle élaborés dans le Volume complémentaire). Nous avons mis en évidence des exemples concrets d'activités qui permettent la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans la compréhension et l'expression, selon les trois lignes directrices énumérées ci-avant : *exploiter un répertoire pluriculturel*, *la compréhension plurilingue*, *exploiter un répertoire plurilingue*. Une étude expérimentale plus approfondie nous fournirait des réponses plus précises sur ce que les apprenants sont capables de faire et dans quelle mesure.

Bibliographie

- Beacco J.-C. et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des politiques éducatives, Politiques linguistiques, Service de l'éducation Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation DGII - Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe.
- Berlengi, V., Damic Bohac, D. 2014. Ce français que nous enseignons. In : Franic, I., Ruet, M. *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique*. Zagreb : FF Press, p. 115-125.
- Bilic, J. B. 2022. « *Je parle un peu, hago lo que puedo* : les caractéristiques de l'alternance codique chez les Franco-Argentins de Buenos Aires ». Université d'Orléans. 8^e Congrès Mondial de la Linguistique Française. [En ligne] : <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812009> [consulté le 10 juillet 2022].
- Chardenet, P. 2017. « Francophonie des Amériques ou (inter) américanité francophone ? ». (un système d'action concret glottopolitique). *Synergies Argentine*, n° 5, p. 27-55. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine5/chardenet.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? ». In : Castellotti, V. (dir.) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, PUR : Rouen, p. 191-202.
- Coste, D. 2002. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.). *Notions en Question (NEQ)*, n° 6, p. 115-123.
- CECRL, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Unité de politiques linguistiques, Strasbourg.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997/1999. (3^e édition). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE. Paris: CLE International.
- Cusicanqui, S. 2010. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Damic Bohac, D., Pecnik, P. 2018. « Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones - niveau intermédiaire ». *Strani jezici*, vol. 47, no 1-2, p. 5-26.
- Escude, P., Janin, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Didactique des langues étrangères). Paris : CLE International.
- Gajo, L. 2000. « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *Tranel*, n° 32, p. 39-53.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Crédif - Didier.
- Gualdieri, B., Vazquez, M. J. 2013. « L'interculturalité ici et maintenant : un regard latino-américain ». *Synergies Argentine*, n° 2, p. 47-56. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine2/gualdieri.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2007. « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans ». *Études de linguistique appliquée* (ELA), 4/148, p. 437-445.
- Klett, E. 2015. « Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine ? ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 35-47. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/klett.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2017. « Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères ». *Synergies Argentine*, n° 5, p. 57-70. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine5/klett.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2019. « Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórica-práctica ». *Polifonías. Revista de Educación*, no 14, p. 37-53.
- Lüdi, G., Py, B. 2002. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Pasquale, R., Quadrana, D. 2020. « Literacidad oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión del PUEF-UNLu: nuevas perspectivas ». *Revue de la SAPFESU*, n° 43, p. 92-114.
- Py, B. 2000. « Le discours comme médiation - Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales ». In : Berthoud, A.-C., Mondada, L. (éds). *Modèles du discours en confrontation*. Berne: Peter Lang. p. 117-130.
- Rosas, J. I. 2021. « Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior: Between functional and critical interculturality: Analysis from a higher level educational center ». *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6 (13), p. 70-88.
- Stratilaki, S., Bono, M. 2006. « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction ». *Les cahiers de l'Acedle*, 2, Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon.
- Tubino, F. 2005. « La interculturalidad crítica como proyecto ético-político ». Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. [En ligne] : <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html> [consulté le 10 octobre 2022].
- Viaña, J. et al. 2009. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). [En ligne] : http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/david_mora.pdf [consulté le 10 octobre 2022].
- Volume complémentaire*. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, Conseil de l'Europe. Traduction en français : Gilles Breton et Christine Tagliante.

Notes

1. Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages | European Education Area (europa.eu).
2. Cf. CECRL, 6.1.3. (2001: 105).
3. <https://ifargentine.com.ar/fr/programmes/Planeducacion>
4. Les Franco-Argentins forment le troisième grand groupe d'ascendance, devancé par les Italo-Argentins et les Hispano-Argentins. Selon un recensement en 2006, plus de 6 millions d'Argentins ont des origines françaises (17 % de la population totale), Bilic (2022).
5. <https://ifargentine.com.ar/fr/institutionnel/educacion>. En 2020, environ 157 000 apprenants du français ont été recensés en Argentine.
6. «La finalidad de los cursos de lecto-comprensión es promover la adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y discursivos, y el desarrollo de una competencia intercultural y lectora estratégica que permitan a los estudiantes ser buenos lectores en lengua extranjera » (Pasquale, Quadrana, 2020).
7. «Cuando se aprende una lengua ajena se abren valiosas posibilidades de encuentro con la alteridad ». (Klett, 2019 : 50).