



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Compétence plurilingue et pluriculturelle : analyse du
concept et de sa mise en œuvre dans deux manuels de
langue**

Relatore

Ch. Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Tessa Bellin

Matricola 874185

Anno Accademico

2022 / 2023

Remerciements

Un primo sentito e sincero ringraziamento va alla mia Relatrice, la Professoressa Marcella Menegale, che mi ha seguita durante la stesura della tesi e che mi ha fornito preziosi consigli sul tema centrale della mia ricerca, sia in remoto durante il mio periodo di mobilità in Francia, sia una volta rientrata in Italia.

Allo stesso modo, vorrei anche ringraziare il mio Correlatore, il Professore Yannick Hamon, che ha svolto un ruolo centrale per la parte linguistica della mia tesi e che ha contribuito ad arricchire il mio interesse per la lingua francese.

Ci terrei inoltre a ringraziare tutte le persone che sono state al mio fianco durante questo percorso di studi:

In primis, i miei genitori, mamma Barbara e papà Stefano, per avermi sempre supportata e spronata a realizzare i miei sogni e a fare ciò che più mi piace, dandomi la possibilità di studiare, di viaggiare, di conoscere nuove culture e nuove persone. Grazie anche a mia sorella Carlotta per essere la sorella maggiore migliore che potessi desiderare e grazie a Levo per essere una fonte di positività e di spensieratezza. Infine, grazie ai miei nonni Gino, Marina, Primo e Maria per avermi sempre donato una dose incondizionata di amore. Mi mancate tanto.

Non potrei ovviamente non ringraziare i miei amici senza i quali la mia vita sarebbe noiosa. Grazie a Silvia, Eleonora, Matilda, Enrico, Giovanni e Michele per essere sempre stati al mio fianco e grazie per tutti i bellissimi momenti passati insieme nelle nostre amate città Spinea e Mirano.

Grazie ad Irene per essere un'amica fantastica sin dal giorno uno e per essere sempre pronta ad aiutarmi in qualsiasi situazione.

Grazie a Gaia e Sara che hanno reso la mia esperienza Erasmus indimenticabile e che sono state dei punti di riferimento importanti.

Grazie a tutti gli amici conosciuti all'università e in biblioteca, chi è arrivato prima e chi dopo: Giorgia, Chiara, Karim, Paolo, Alissa, etc.

Per concludere, voglio ringraziare i miei animali che, pur inconsciamente, mi sono stati sempre accanto nel momento del bisogno. Grazie Nala per essere stata la gattina più dolce di sempre e grazie ad Argo per sopportare i miei abbracci tutti i giorni.

Table des matières

Abstract.....	8
Introduction.....	9
Chapitre 1 : Cadre théorique. Vers une prise de conscience de la compétence plurilingue et pluriculturelle.....	13
1.1 Le rôle des politiques linguistiques.....	13
<i>1.1.1 Du monolinguisme au bilinguisme.....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.2 Du bilinguisme au plurilinguisme.....</i>	<i>17</i>
1.2 Après 2001 : le CECRL et la perspective actionnelle.....	19
<i>1.2.1 Les compétences à développer selon le CECRL.....</i>	<i>23</i>
1.3 La compétence plurilingue : entre définition et mise en pratique.....	25
<i>1.3.1. La notion de compétence.....</i>	<i>26</i>
1.3.1.1 Savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.....	28
<i>1.3.2 La notion de plurilinguisme et de multilinguisme.....</i>	<i>33</i>
<i>1.3.3 Le plurilinguisme entre complexité et niveaux d'influence.....</i>	<i>35</i>
1.4 Les caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle.....	38
<i>1.4.1 La compétence communicative.....</i>	<i>38</i>
<i>1.4.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle.....</i>	<i>40</i>
1.4.2.1 Compétence déséquilibrée.....	42
1.4.2.2 Compétence partielle et compétence plurielle.....	43
1.4.2.3 Compétence évolutive et malléable.....	44
1.4.2.4 Les niveaux.....	45
<i>1.4.3 Des notions supplémentaires : le volume complémentaire du CECRL.....</i>	<i>46</i>
Chapitre 2 : Cadre théorique. Les stratégies au profit du plurilinguisme.....	49
2.1 Les stratégies en didactique des langues.....	49

2.1.1 Classification des stratégies	50
2.1.1.1 Les stratégies mnémoniques	51
2.1.1.2 Les stratégies cognitives	51
2.1.1.3 Les stratégies compensatoires	53
2.1.1.4 Les stratégies métacognitives.....	53
2.1.1.5 Les stratégies affectives	54
2.1.1.6 Les stratégies sociales	54
2.1.2 Facteurs externes et facteurs internes	55
2.1.2.1 Facteurs temporels	55
2.1.2.2 Facteurs environnementaux	55
2.1.2.3 Facteurs liés aux matériels et aux ressources.....	56
2.1.2.4 Facteurs individuels	56
2.2 L'intercompréhension	57
2.2.1 Les étapes du processus d'intercompréhension	61
2.2.1.1 Connaissances générales	62
2.2.1.2 Connaissances culturelles	62
2.2.1.3 Connaissances circonstanciellees	63
2.2.1.4 Communication non verbale	63
2.2.1.5 Connaissances pragmatiques.....	63
2.2.1.6 Connaissances graphiques, phonologiques et lexicales	64
2.2.1.7 Connaissances grammaticales.....	65
2.2.2 Didactique du plurilinguisme	67
2.3 La mise au point des cadres de référence	72
2.3.1 Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)	73
2.3.2 Le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension)	74
2.3.2.1 Compétences à employer et objectifs d'apprentissage du REFIC	75

2.3.2.2 Les dimensions et les niveaux du REFIC	76
2.4 Les approches didactiques et les manuels scolaires à l'heure actuelle : le cas de l'Europe	
79	
Chapitre 3 : Promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle et des stratégies d'intercompréhension dans les manuels de langue : élaboration d'une grille d'analyse.	83
3.1 Contextualisation.....	83
3.2 Problématiques	86
3.3 Matériaux et ressources	87
3.3.1 Les ressources pour la création de la fiche d'analyse.....	87
3.3.2 Les manuels analysés.....	91
3.3.2.1 Esplorazione.....	92
3.3.2.2 Contacts 2 – Méthode de Français	92
3.4 Méthodologie d'élaboration.....	93
3.5 La fiche d'analyse.....	95
Chapitre 4 : Analyse des manuels et propositions didactiques	103
4.1 La valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les manuels	
<i>Esplorazione et Contacts 2</i>.....	103
4.1.1 L'approche et la structure des manuels	103
4.1.2 La thématique abordée	106
4.1.3 La grammaire.....	107
4.1.4 Les documents authentiques et les supports numériques.....	108
4.2 Propositions didactiques	110
4.2.1 Une didactique du plurilinguisme à partir du plurilinguisme social.....	110
4.2.2 Les biographies langagières	111
4.2.3 Intégration des approches plurielles : avantages et recherches futures.....	113
Conclusions.....	115

Références 118
Annexes 127

Abstract

L'obiettivo della seguente tesi è analizzare la promozione della competenza plurilingue e pluriculturale in ambito educativo attraverso l'analisi di due libri di testo utilizzati per l'insegnamento delle lingue straniere. A questo proposito, in un primo momento verrà chiarito il quadro teorico attraverso un'introduzione della nozione di competenza per poi passare alla definizione vera e propria della competenza plurilingue e pluriculturale, con le sue caratteristiche e le sue varie applicazioni in favore di una didattica che valorizzi la diversità linguistica e l'integrazione dei repertori linguistici degli studenti. Ci focalizzeremo inoltre sull'interesse nei confronti degli *approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier, 2007) mettendo in evidenza l'importanza di alcune strategie d'apprendimento, tra cui quella dell'intercomprensione, che si presenta come un ottimo strumento educativo per la gestione e la valorizzazione della diversità linguistica sia all'interno della classe che nella vita di tutti i giorni. A questo proposito, verranno anche presentati alcuni quadri di riferimento del Consiglio europeo, come il CARAP (2007) e il REFIC (2019), che hanno contribuito nel definire dei descrittori per l'intercomprensione e la competenza plurilingue e pluriculturale.

In un secondo momento, si passerà all'analisi dei manuali linguistici per verificare come, secondo le linee proposte dal QCER (2001) e dal Volume Complementare del QCER (2018), vengono effettivamente promosse delle attività educative per il rinforzo di « inter- relation et la complémentarité des langues et des apprentissages ; le transfert des connaissances et des compétences; le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif; la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité » (Castellotti et Moore, 2011, p. 29). Per portare avanti questa analisi in maniera scientifica, verrà creata una scheda di analisi che sarà utilizzata per esaminare i due manuali presi in considerazione nel nostro studio.

Per concludere, grazie ai dati raccolti tramite le analisi, verrà spiegato se e in che maniera i libri di testo per l'insegnamento delle lingue straniere favoriscono lo sviluppo e il rinforzo della competenza plurilingue e pluriculturale negli studenti e quali potrebbero essere gli spunti di lavoro e di riflessione per una didattica sempre più aperta alla dimensione plurilingue.

Introduction

Chaque individu possède un répertoire langagier pluriel et diversifié qui l'accompagne tout au long de sa vie, dans son parcours de formation, dans sa vie professionnelle, mais aussi dans des cadres plus familiaux. Cette diversification se manifeste par extension dans toute société, qui assume des caractéristiques spécifiques : un mélange entre cultures, idiomes, traditions et valeurs qui cohabitent et interagissent dans un espace commun. Dans ce contexte multilingue, comme l'affirment Cavalli, Coste, Crişan, & Van de Ven (2009), il est important d'« accepter que la pluralité et la diversité linguistique, loin de constituer l'exception, font ensemble partie de la réalité habituelle, de l'expérience quotidienne de chacun et qu'elles sont partout présentes » (Cavalli, Coste, Crişan, & Van de Ven, 2009, p.4).

Pourtant, la valorisation et la reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle dans un territoire donné n'a pas toujours été un point d'intérêt pour les politiques linguistiques européennes, sinon dans les dernières décennies. En effet, le parcours de reconnaissance de la diversité linguistique des répertoires langagiers en Europe a commencé à la fin des années 90, avec la publication d'études sur le plurilinguisme et la mise au point en 2001 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). C'est dans ce document en particulier que le Conseil de l'Europe souligne pour la première fois l'importance du développement chez les apprenants d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans les documents préparatoires au CECRL, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme « 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, 2009). Ainsi, le plurilinguisme est de plus en plus devenu une source de préoccupation pour les États membres qui ont décidé d'axer leurs actions éducatives en faveur de la promotion de cette compétence complexe, mais riche de potentialités. De plus, avec cette idée de compétence, des nouvelles perspectives didactiques, des nouvelles approches d'enseignement, une nouvelle conception de l'apprenant et de son rôle dans l'apprentissage commencent à avancer dans un monde de plus en plus en mutation et en rénovation.

À partir du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle, notre étude se fixe donc comme objectif d'examiner les modalités d'intégration de cette compétence au niveau scolaire et de vérifier si les efforts déployés en matière de diversité linguistique et culturelle ont effectivement apporté des résultats en contexte éducatif. Pour ce faire, il s'avère nécessaire d'aborder la question sous deux angles. Tout d'abord, il est important de définir un cadre théorique où l'on décrit toutes les étapes qui ont contribué à faire du plurilinguisme une ressource éducative, individuelle et sociétale et non un

obstacle pour l'affirmation des langues « dominantes ». Par ailleurs, un cadre théorique additionnel nous semble cohérent pour présenter les ressources didactiques et les cadres de référence déjà élaborés en Europe permettant la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle et le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Afin de compléter notre cadre théorique avec des éléments plus concrets sur la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants, nous avons décidé de déterminer si et de quelle manière est-elle partie intégrante des exercices et des activités dans les manuels de langues. Cette dernière partie de notre recherche se focalise ainsi sur la mise au point d'une fiche d'analyse pour les manuels de langues que nous utiliserons pour conduire une analyse comparative entre les deux manuels *Esplorazione* et *Contacts 2*. Il s'agit plus spécifiquement d'un manuel pour l'enseignement de l'italien en France et d'un manuel pour l'enseignement du français en Italie, tous les deux envisageant un niveau B1 pour des adolescents du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, cette perspective du macro au micro nous assure non seulement une continuité logique dans notre recherche, mais aussi la possibilité d'avoir une double perspective (théorique et pratique) sur le sujet en cause.

Notre réflexion tient compte également du paysage linguistique et sociolinguistique italien et français, qui se présente hétérogène et diversifié, avec un grand nombre de langues et de parlers qui constituent une valeur inestimable et une ressource de communication, d'appartenance et de culture pour les gens. Il ne s'agit pas seulement de langues nationales et officielles telles que le français et l'italien. Au contraire, le patrimoine linguistique comprend également les langues régionales, les langues minoritaires, les langues issues de la migration ou les langues de scolarisation. Selon le contexte et la situation de communication, l'individu peut choisir de mettre en jeu les connaissances qu'il possède dans une langue ou les notions qu'il a assimilées sur une culture. Dans cette dynamique, chaque langue possède donc une fonction spécifique que l'individu lui accorde en fonction de ses besoins communicatifs, du but de l'interaction et de la situation communicative.

Toutefois, il est important de souligner que nous venons de parler de fonctions qui sont choisies par l'individu et donc des fonctions « personnelles ». Par contre, si l'on regarde des échelons plus élevés et officiels, ce sont les organes politiques de chaque pays qui déterminent quelles langues peuvent être utilisées sur un territoire déterminé et quelles sont leurs fonctions. Dans ce cas, une politique linguistique constitue « les choix, objectifs et orientations » (Boyer, 2010, p. 67) qu'un État décide de mettre en œuvre pour gérer une situation sociolinguistique particulièrement préoccupante ou simplement pour définir le rôle et le statut de chaque langue dans les différents domaines de la société. Bien sûr, pour qu'une politique linguistique soit efficace et réaliste, il faut aussi disposer d'un

programme concret avec des dispositifs et des dispositions à proposer aux individus et aux institutions juridiques, administratives et éducatives.

À ce propos, si l'on regarde la situation d'aménagement linguistique dans le passé, on s'aperçoit très vite que les prédispositions et les lois étaient fortement dictées par l'idéologie linguistique dominante selon la période historique. En effet, pour comprendre les caractéristiques linguistiques actuelles et les décisions du Conseil de l'Europe pour la préservation du plurilinguisme, il faut faire marche arrière et revenir sur les modèles de gestion de la diversité linguistique adoptés précédemment. Dans les siècles précédant le XXI^e siècle, les politiques linguistiques reflétaient les principes de l'idéologie nationaliste, avec la diffusion d'un monolinguisme central et absolu, en faveur de la seule langue nationale et contre toute autre langue considérée inférieure. La fin des deux guerres mondiales marque cependant le début d'une nouvelle ère, caractérisée par des mutations et des innovations aussi dans le domaine de la linguistique et de la sociolinguistique. Les chercheurs s'intéressent à des phénomènes plus loin du monolinguisme, comme le bilinguisme et tous les avantages que la connaissance de plusieurs langues peuvent apporter pendant le processus d'apprentissage. En même temps, la croissance des flux migratoires et de la mobilité internationale sollicitent l'émergence de nouvelles approches méthodologiques pour la formation des individus et notamment pour une éducation plurilingue « démocratique » (Vedovelli & Siebetchu, 2017). Ainsi, avec la rédaction et la publication du CECRL (2001) et surtout de son volume complémentaire en 2018, les concepts de plurilinguisme et de multiculturalité sont mis au centre des programmes éducatifs contemporains. Plus précisément, la notion de plurilinguisme à laquelle il est fait référence dans cette réflexion est donc fondée sur l'idée de la compétence linguistique, fruit de segmentation, variabilité, partialité, individualité des savoirs et en même temps de réseaux complexes de connexions entre les capacités linguistiques et les savoirs eux-mêmes (Coste, Moore & Zarate, 2009) et comme acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle. Cela signifie que la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas envisagée en tant que compétence totale et parfaite dans chaque langue que l'individu connaît, mais plutôt comme un ensemble de connaissances qui se complètent réciproquement. En somme, comprendre l'importance et les effets positifs que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut avoir chez les apprenants relève d'une forte importance dans le cadre de notre étude.

Dans ce contexte, l'enjeu qui se présente au niveau éducatif est certainement la création et l'intégration d'approches didactiques qui puissent tenir compte de la variabilité et de la diversité du répertoire langagier des apprenants. Dans le but d'aider les établissements scolaires et les enseignants dans la création de curricula plus inclusifs et actuels, des nombreux projets (MIRIADI, EVAL-IC, EMILE) ont été introduits. En particulier, dans le domaine du plurilinguisme, il a été nécessaire de

définir des descripteurs pour les compétences de réception et de production (CARAP, REFIC), pour l'évaluation de ces compétences et pour l'emploi des stratégies. Des pratiques didactiques et stratégiques telles que l'intercompréhension, l'éveil aux langues et le translanguaging ont été intégrées dans certaines méthodes d'enseignement. Elles sont en effet la preuve que les similarités et les différences entre les langues peuvent jouer un rôle fondamental dans le parcours d'apprentissage de l'apprenant : elles permettent d'activer des stratégies de compréhension en s'appuyant sur les connaissances déjà intériorisées mais elles peuvent aussi contribuer dans le processus de prise de conscience de la pluralité des langues et des cultures présentes en Europe.

Conformément aux principes mis en avant par le Conseil de l'Europe en termes de plurilinguisme et multiculturalité en contexte scolaire et les nombreux travaux pour l'intégration de la compétence plurilingue et pluriculturelle, notre fiche d'analyse constitue un outil pour examiner la structure, les approches et les activités proposées dans les manuels de didactique des langues étrangères. Si l'objectif général du Conseil de l'Europe est de créer des procédures didactiques ouvertes à la diversité linguistique et culturelle pour permettre aux élèves de mobiliser et confronter leurs connaissances linguistiques dans plusieurs langues, l'un des moyens pour parvenir à cet objectif est l'augmentation d'activités et d'exercices sur le plurilinguisme dans les manuels. Les manuels représentent en effet le moyen principal pour la transmission des connaissances, mettant à disposition plusieurs ressources « destinées à construire des situations d'apprentissage et développer les différentes compétences langagières » (Mahieddine, 2021, p. 5).

L'analyse des deux manuels nous permet ainsi d'enquêter sur la prise en compte de la compétence plurilingue et pluriculturelle et sur la manière dont elle est incorporée ou promue à travers les exercices, les textes, les ressources numériques et les documents authentiques. De plus, elle ouvre la voie à une nouvelle réflexion qui nécessite d'un approfondissement : les démarches didactiques à employer pour intégrer et valoriser de plus en plus cette compétence. Ainsi, dans la dernière partie de notre recherche, nous réfléchissons sur des propositions didactiques en accord avec la promotion du plurilinguisme, ainsi que des recherches futures à mener dans ce domaine.

Chapitre 1 : Cadre théorique. Vers une prise de conscience de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Dans ce premier chapitre, nous analyserons les multiples facteurs contribuant à la reconnaissance et à la mise au point de programmes et dispositions pour le développement du plurilinguisme en Europe. Tout d'abord, nous définirons ce qu'est une politique linguistique et pourquoi elle est essentielle lorsqu'il s'agit de gérer la diversité linguistique d'un pays. Nous présenterons ensuite les différentes étapes qui ont permis le passage d'une idéologie monolingue à une idéologie plurilingue en Europe. Pour conclure, nous nous pencherons sur les institutions gouvernementales et les projets, tel que le CECRL, qui aujourd'hui sont chargées du développement de la compétence plurilingue chez les citoyens européens.

1.1 Le rôle des politiques linguistiques

L'avènement du plurilinguisme ne doit pas être considéré comme un processus calme et sans entraves, car au cours de l'histoire, surtout européenne, les obstacles à la reconnaissance de la diversité linguistique sur un territoire donné ont été nombreux. Normalement, lorsqu'un État choisit de poursuivre une voie déterminée pour l'aménagement du paysage linguistique et sociolinguistique, il le fait en appliquant une politique linguistique qui peut avoir des caractéristiques et des buts différents. Afin d'avoir une conception plus claire de « politique linguistique », nous reprenons ici la définition de Rousseau (2005) :

D'une manière générale, on entend par « politique linguistique » toute forme de décision prise par un état, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou plusieurs langues sur un « territoire » (réel ou virtuel) donné ou à régler l'usage. La politique linguistique se situe au niveau de la détermination des objectifs généraux visés et elle peut couvrir toutes les catégories d'activité ou de situations de communication existant dans une société (Rousseau, 2005, p. 1)

Une politique linguistique dérive donc toujours des décisions prises dans des cadres formels et par des experts, puis se voit promulguée par des textes officiels. Bien que les actions menées par l'État en termes d'aménagement des langues puissent favoriser ou défavoriser certaines langues, les conséquences sont visibles dans tous les appareils de l'État et exercent une influence tant dans les sphères publiques (par exemple au niveau administratif ou au niveau éducatif) que dans les sphères - privées (par exemple au niveau des représentations sociales, des stéréotypes, de l'insécurité linguistique).

Toutefois, dans le domaine des politiques linguistiques, il faut tenir compte également des démarches utilisées de manière individuelle pouvant en effet influencer la façon dont l'on emploie une langue. À cet égard, selon la perspective donnée par Calvet (2021), il est possible de distinguer entre les interventions qui dérivent des pratiques sociales (*in vivo*) et celles qui proviennent des décisions étatiques et des linguistes (*in vitro*). Dans la première situation, « il s'agit de l'action des locuteurs sur la forme des langues (par exemple la néologie spontanée, qui n'attend pas les décisions d'une quelconque académie) ou sur leurs fonctions (par exemple, dans les situations de plurilinguisme social, l'émergence de langues véhiculaires) » (Calvet, 2021, p. 277). En revanche, dans le cas des interventions *in vitro*, des linguistes spécialisés étudient l'état et les fonctions des langues en faisant des propositions pour leur gestion. Par la suite, ces propositions peuvent être appliquées selon les contextes et être déterminants dans le processus d'affirmation ou de disparition d'une langue.

Notre recherche ne se concentre pas spécifiquement sur la planification des politiques linguistiques. Nous nous limiterons donc à en présenter quelques composantes dans les paragraphes suivants à titre d'information et pour une meilleure compréhension de la réalité multilingue actuelle dans les sous-chapitres suivants.

1.1.1 Du monolinguisme au bilinguisme

Dans la majorité des pays européens, les gouvernements ont appliqué dans le passé des politiques linguistiques visant à la préservation d'une seule langue : la langue nationale. Comme le précisent Canut & Duchêne (2011), à partir du XVII^e siècle le monolinguisme s'affirme en Europe en tant que modèle linguistique pour les nations. Ce modèle linguistique se retrouve dans un lien très étroit avec le concept d'État-nation qui commence à se répandre dans ces années et qui contribue à la consolidation d'un sentiment d'appartenance grâce au partage de valeurs, de traditions et d'une langue communes (Canut & Duchêne, 2011). D'un côté, la langue nationale est associée à la nation et renvoie, en France comme en Italie, à l'idée de l'élévation et de l'acceptation sociale, du prestige

et de l'identité collective. De l'autre, elle transmet le sentiment d'appartenance à un territoire, aux racines, aux origines, à une communauté et à une ethnie (Sériot, 1997b). Ainsi, il en résulte une série de classifications et catégorisations des autres idiomes présents sur le territoire qui assument des représentations et des fonctions « diverses » et qui se situent à un rang inférieur par rapport à la langue nationale. Voici les oppositions les plus fréquentes : langue maternelle/langue nationale, langue régionale/langue nationale, langue nationale/langue internationale, langue minoritaire/langue nationale.

D'après ce que nous venons de définir, il est donc possible d'identifier en règle générale deux types de politiques linguistiques, même s'il existe d'autres options disponibles dans le cadre de la gestion de la diversité linguistique. Nous pouvons identifier tout d'abord une « politique linguistique à caractère contraignant » (Rousseau, 2005, p. 5) qui se caractérise par des dispositions législatives ayant comme but le renforcement et l'affirmation d'une seule langue dans tous les domaines de la vie humaine en dépit d'autres langues considérées « inférieures » ou « non prestigieuses ». Tel est le cas par exemple des politiques linguistiques menées en France jusqu'aux années 50 pour la préservation de la langue française en tant que langue « pure » et « parfaite ». Tout comme il existe des politiques linguistiques plus conservatrices, les gouvernements peuvent également décider d'élaborer des « politiques linguistiques à caractère incitatif » (Rousseau, 2005, p. 5) de manière à régulariser et rendre officiel plusieurs langues sur le territoire, à travers des actions de promotion culturelle ou des mesures législatives sans sanctions. Or, ce dernier cas de politique linguistique n'a été adopté en Europe que récemment, notamment grâce à des facteurs que nous allons explorer dans le prochain chapitre. Quoiqu'il en soit, le statut du monolinguisme a été à l'ordre du jour pendant longtemps, consolidé par « le mythe d'une humanité unilingue où l'unilinguisme est un état originel et le plurilinguisme représente, à l'opposé, la confusion [...] » (Frigière, 2017, p. 108).

Mais si c'est le cas des choix d'aménagement linguistique dans la plupart des nations européennes, à partir de la fin de la première guerre mondiale, le scénario commence à évoluer petit à petit. En effet, l'idéologie monolingue a progressivement disparu et les représentations sociales sur le bilinguisme ont commencé à évoluer, surtout vers une vision plus positive du phénomène du bilinguisme (Moore & Castellotti, 2008). Par ailleurs, « on est passé également d'une définition géographique (région, pays) à une définition psychosociale (personne, société). On peut y voir le reflet de l'évolution de la linguistique en trente ans ». (Frigière, 2017, p. 108).

La transition du monolinguisme au plurilinguisme ne se fait donc pas de façon directe. Avant cela, une situation d'analyse des phénomènes de bilinguisme s'est affirmée, toujours en opposition avec le monolinguisme « parfait ». C'est en effet dans ce contexte que la linguistique en tant que science sociale commence à s'intéresser à l'étude de cas de bilinguisme au cours des années 50 et 60

entraînant donc une prise en considération de l'hétérogénéité dans les territoires. Comme le souligne Frigière (2017), le bilinguisme est tout d'abord analysé en raison de son interférence négative sur le processus d'apprentissage et il n'est significatif qu'en termes de « bilinguisme soustractif » (Lambert, 1994). En effet, selon l'un de premières études à propos du bilinguisme français-allemand, la difficulté principale pour les enfants est de différencier les inputs linguistiques auxquels ils sont confrontés afin de ne pas mélanger les composantes allemandes avec celles françaises et vice-versa (Klein, 1989). Cette répercussion négative du bilinguisme sur la langue maternelle de l'enfant également appelée « exposition à des informations conflictuelles » est à l'origine de la conception négative du bilinguisme. Ainsi, à la suite de Klein (1989) :

Selon la manière d'apprendre les langues par le locuteur, les situations d'apprentissage, on distinguera : (a) le bilinguisme composé : l'apprentissage de la langue 2 est lié à un changement de contexte (immigration par ex.), et correspond donc à une successivité dans les expériences. Chaque langue représente ensuite une expérience de vie particulière ; (b) le bilinguisme cordonné, concernant les personnes vivant en contexte bi ou multilingue (ex. DOM – TOM). Plusieurs langues sont disponibles pour parler du même monde (Klein, 1989, p. 12)

Rappelons que ces perspectives d'analyse des phénomènes linguistiques sont affectées par l'idéologie linguistique caractérisant le début du XX^e siècle et Grosjean (1985) rappelle en effet que traditionnellement, la plupart des recherches dans le domaine du bilinguisme/multilinguisme et de l'acquisition d'une langue seconde ont été effectuées d'un point de vue monolingue (monoglossique) ou fractionné (Grosjean, 1985). Il faudra attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que les linguistes reconnaissent les avantages effectifs du bilinguisme. En particulier, un changement de perspective se produit lorsque l'idéologie du « bilingue parfait » commence à se répandre avec l'idée du « double natif » (Moore & Castellotti, 2008) possédant des compétences égales et au même niveau dans les deux idiomes. Néanmoins, ce phénomène renvoie encore à l'exception à cause du niveau de compétences nécessaire pour être reconnu en tant que locuteur bilingue. Dans cette perspective, l'opinion sociale joue encore un rôle déterminant pour l'attestation de compétences, ce qui fait qu'un bilingue ne peut pas totalement se déclarer ou se sentir tel sans une vraie approbation de ses compétences par la société (Moore & Castellotti, 2008).

C'est ensuite au début des années 80 que les premiers ouvrages scientifiques apparaissent et que le bilinguisme commence à être analysé de façon réaliste, surtout en matière d'apprentissage d'une

langue étrangère. À ce propos, Gayo (1996) décrit le bilinguisme en didactique des langues comme un atout et une ressource qui peut aider de façon stratégique l'apprenant. Ainsi, le développement simultané des compétences dans deux langues peut se faire de manière diachronique (donc à travers l'acquisition) ou synchronique (à travers la communication spontanée) et son niveau peut être constaté à travers la détection de la flexibilité cognitive et l'utilisation de compétences stratégiques chez l'individu.

Avec l'introduction du bilinguisme et du plurilinguisme en tant que processus positifs, l'on reconnaît au « bilinguisme additif », introduit par Peal & Lambert en 1962, différents avantages. Ces avantages ont été identifiés par Piccardo (2013) et évoqués à nouveau par Frigière (2017). Nous pouvons ainsi mentionner des apports bénéfiques pour le cerveau et « une décentralisation et ouverture dans le domaine culturel et émotionnel » (Frigière, 2017, p. 111). De plus, nous pouvons citer « une flexibilité mentale augmentée ; une capacité de manière de penser plus abstraite, débouchant sur une supériorité dans la formation des concepts ; un environnement biculturel plus riche bénéfique pour le quotient intellectuel ; un transfert positif entre les langues bénéfique pour l'intelligence verbale » (Frigière, 2017, p. 111).

1.1.2 Du bilinguisme au plurilinguisme

En 2000, lors de la rédaction du CECRL, la Comité des Ministres de l'Union européenne a mis l'accent sur la portée croissante du plurilinguisme, en soulignant que la diversité linguistique et culturelle représente une ressource fondamentale pour la promotion de stratégies d'apprentissage des langues et pour la sensibilisation à la pluralité d'idiomes et des cultures présentes en contexte pan-européen (CECRL, 2001). L'orientation des gouvernements et des instances politiques européennes concernant le traitement de la diversité linguistique et l'enseignement des langues a donc progressivement changé par rapport aux théories monolingues dominantes dans les siècles précédents. En revanche, les États-membres se sont prononcés pour un renouvellement des approches éducatives face à des bouleversements sociaux, économiques et politiques en Europe dans les dernières années du XX^e siècle.

Tout d'abord, nous avons déjà mentionné le rôle central joué par l'augmentation d'études scientifiques sur le bilinguisme et les langues en contact qui ont permis au plurilinguisme de gagner d'importance et d'être reconnu en tant que phénomène en expansion. Ensuite, des facteurs comme la mondialisation et l'internationalisation ont été fondamentaux dans le processus de prise en compte de l'éventail d'idiomes caractérisant le répertoire langagier des individus. Dans ce nouveau contexte, il ne faut pas oublier le bouleversement politique des années 90 et l'admission de nouveaux pays à

l'Union européenne, tels que l'Autriche, la Suède et la Finlande, impliquant des gros changements dans le panorama économique (Nelde, 2004). Des nouveaux mots comme *Schengen* (signifiant la libre circulation des biens et des personnes), la création d'association et des organismes pour les échanges entre les pays commencent à témoigner de la disparition symbolique des frontières. (Nelde, 2004). Par voie de conséquence, ces éléments contribuent à donner forme à une société de plus en plus ouverte et multilingue. L'on assiste aussi au développement d'un marché multiculturel grâce à la diffusion du modèle américain de l'économie de marché s'imposant en Europe et à l'accélération du néo-libéralisme.

De plus, le développement du numérique et l'apparition d'internet ont une implication considérable pour tout ce qui concerne l'échange d'informations. Les médias et les différents domaines d'application des technologies de l'information ont en effet entraîné des conséquences au niveau scolaire et sur la diffusion des langues et des cultures. Ainsi, le plurilinguisme n'a pas laissé de côté cet aspect, mais il exploite aujourd'hui le numérique dans le but de promouvoir la diversité linguistique, « comme le montrent les nouvelles implantations de l'industrie des technologies du langage [...] ou la connexion des réseaux informatiques grâce à Internet » (Nelde, 2004, p. 37).

Confronté à ces nouveaux enjeux, le Conseil de l'Europe s'est rendu compte de l'impact du nouvel paysage linguistique sur l'économie et la politique et a conçu des programmes et des institutions dédiés au traitement du plurilinguisme. En particulier, un ministère pour la gestion du plurilinguisme et le traitement des langues minoritaires a été fondé, démontrant ainsi que « l'Union européenne tient compte du fait que les conflits linguistiques sont interdépendants des conflits socio-économiques » (Nelde, 2004, p. 33). De plus, des nouvelles gouvernances internationales incarnées par l'ONU, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO apparaissent « pour que l'hégémonie monolingue nationale soit mise en cause « par le haut » donnant une légitimation à tout un ensemble de petits groupes d'associations, de fondations, d'ONG, etc., investis dans la défense des cultures et des langues minoritaires » (Canut & Duchêne, 2011, p. 7). En effet, dès 1954, la Commission européenne s'est engagée dans la défense de la diversité linguistique à travers la promulgation de dispositions législatives. Elle a tout d'abord signé la *Convention culturelle européenne* encourageant les états signataires à la promotion de l'enseignement et l'apprentissage des langues parlées dans les territoires mais aussi des langues des pays frontaliers. Dans son deuxième article la *Convention* affirme que :

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,

- a. Encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et
- b. S'efforcera de développer de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire (Conseil de l'Europe, 1955)

Par ailleurs, en plus de la promotion des langues des pays voisins, l'Union européenne s'est également intéressée à la sauvegarde des langues régionales et minoritaires. C'est pourquoi, depuis 1988, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* est en vigueur avec des dispositions pour prévenir la disparition et la discrimination de ces langues, qui doivent être au contraire valorisées comme un patrimoine de l'État.

Comme cela est expliqué dans la *Charte*, les États doivent présenter périodiquement des rapports à propos de la politique linguistique menée et informer sur les résultats et les progrès en matière de promotion et valorisation des langues minoritaires et régionales (Conseil de l'Europe, 1992).

Néanmoins, il faut admettre que le Conseil de l'Europe, bien qu'un organisme intergouvernemental très important, il n'a pas de mandat effectif pour émettre des lois ou des traités de manière indépendante. Ce sont les États-membres eux-mêmes qui décident volontairement de s'engager pour des problématiques spécifiques. De plus, le rythme de ratification de ces projets est un peu lent, ce qui, dans la plupart des cas, ralentit tout le processus de mise à jour et d'innovation des dispositions ou programmes visant à la préservation du patrimoine linguistique européen (Jensdottir, 2002).

1.2 Après 2001 : le CECRL et la perspective actionnelle

À travers la Résolution 14757/01 du Conseil de l'Europe sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001, l'Union européenne a officiellement adopté le CECRL.

Le CECRL (2001) est tout d'abord un document de cadrage pour aider à la mise en place d'une politique linguistique des langues vivantes cohérente et concertée au sein des états membres. Ensuite, il établit des axes utilisables pour tous les contextes d'apprentissage et une base de référence autour de trois objectifs annoncés sur la page de couverture : apprendre – enseigner – évaluer. Ainsi, le but

est d'aider les apprenants, les formateurs et les responsables pédagogiques à décrire les niveaux de compétences exigées par les normes, les tests et les examens pour faciliter la compréhension entre les différents systèmes de qualification.

L'orientation méthodologique du CECRL repose sur deux concepts fondamentaux :

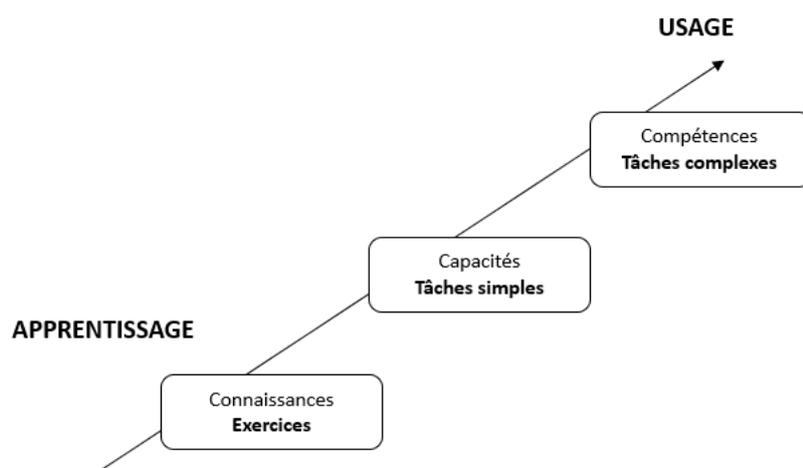
- La langue comme instrument privilégié de la communication, indispensable pour traiter et résoudre des tâches de communication concrètes ;
- La favorisation d'une interprétation plus approfondie du plurilinguisme et de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ainsi, l'approche adoptée dans le Cadre est, en termes généraux, orientée vers l'action, dans le sens qu'elle considère les personnes utilisant et apprenant une langue comme des « acteurs sociaux », voire des membres d'une société ayant des tâches (non seulement linguistiques) à accomplir dans des circonstances données, dans un environnement spécifique et dans un champ d'action déterminé (Benetti & Castellotti, 2014).

De plus, en utilisant cette nouvelle approche, le Cadre prévoit trois points principaux en ce qui concerne le développement du plurilinguisme. Tout d'abord, faire en sorte que la diversité linguistique et culturelle devienne une ressource précieuse pour la communication, ce qui entraîne des démarches et des changements dans le domaine éducatif. Ensuite, insister sur la connaissance de plusieurs langues vivantes pour que les gens ayant une langue maternelle différente puissent communiquer. Pour conclure, favoriser le développement de politiques nationales pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes et la coopération entre les États membres en termes d'aménagement linguistique et culturel (CECRL, 2001).

Encore une fois, au cœur des programmes de l'Union européenne, nous observons l'intérêt des institutions à déplacer leur attention vers la diversité linguistique et à créer à cet égard les instruments nécessaires pour la construction d'une compétence avec des diversités mais fixée principalement sur le plurilinguisme. Mais comme une nouvelle approche méthodologique influence la manière dont les individus perçoivent les langues et leurs fonctions, il existe également des conséquences incontestables sur le système éducatif. En effet, le CECRL a joué un rôle clé dans le développement d'une perspective actionnelle et dans la création de programmes scolaires par compétences. Comme nous avons déjà expliqué dans les paragraphes précédents, l'individu n'est pas passif lorsqu'il se retrouve dans une situation d'apprentissage. Au contraire il cherche à gérer toutes ses ressources et stratégies pour pouvoir accomplir un travail. Dans ce sens, l'individu est actif, et donc outre l'assimilation des concepts, une autre étape très importante consiste dans la concrétisation des compétences, ce qui constitue donc l'approche actionnelle.

Figure 1 : Le rôle des tâches dans la perspective actionnelle (Bourguignon, 2010)



Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 1, les compétences et les tâches constituent le noyau de la perspective actionnelle. Selon la perspective actionnelle proposée par le Cadre, l'apprentissage doit permettre, à travers des tâches de différents niveaux, d'utiliser activement la langue dans la majorité des contextes et, par voie de conséquence, de développer des compétences. Ainsi, le but est de « préparer les apprenants à vivre et travailler dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs différents de différentes langues et cultures étrangères » (Janowska, 2015, p. 85), en passant d'une optique axée sur la communication avec l'autre à une optique de l'action avec l'autre en langue étrangère (Puren, 2004).

Or, si le *Cadre* ne mentionne pas des applications méthodologiques spécifiques impliquant la perspective actionnelle, Richer (2009) souligne que les aspects méthodologiques sont abordés dans le CECRL à travers le concept de tâche qui représente en effet « l'outil méthodologique permettant de concrétiser la perspective actionnelle » (Richer, 2009, p. 15). Selon cette approche, une tâche peut assumer des caractéristiques différentes selon ses fonction et surtout selon son niveau de difficulté et d'accessibilité.

À ce propos, les auteurs du Cadre affirment que :

Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (CECRL, 2001, p. 121)

Une autre définition plus détaillée est celle proposée par Ellis (2003). Selon cet auteur, la tâche :

- est un plan de travail ;
- est focalisée sur le sens ;
- consiste à résoudre un problème de communication ;
- implique l'utilisation de la langue dans des situations réelles ;
- implique la mise en œuvre de quatre activités langagières ;
- déclenche des processus cognitifs ;
- donne lieu à un résultat identifiable

Dans ce sens, les définitions de tâche proposées au-dessus appartiennent à la perspective didactique conçue par le *Task Based Learning and Teaching* (T.B.L.T) qui prévoit une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage fondé sur l'accomplissement de tâches de toute sorte. Et c'est à partir de ce travail par les promoteurs du T.B.L.T que le CECRL affirme la nécessité d'adopter une perspective actionnelle en recourant à la définition de la tâche dans le T.B.L.T :

Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou « essentiellement pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès d'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives (CECRL, 2001, p. 122)

En résumé, nous pouvons considérer que le CECRL envisage tout d'abord une prise en considération des compétences de l'individu, « ses compétences générales et sa compétence à communiquer qui se concrétisent dans les activités langagières » (Janowska, 2015, p. 92). De plus, « il n'est pas possible de transmettre ou d'acquérir directement une compétence. Elle se développe à travers l'action » (Janowska, 2015), et donc, à travers des tâches.

1.2.1 Les compétences à développer selon le CECRL

Dans le CECR, le Conseil de l'Europe s'est principalement focalisé sur le renforcement d'un certain nombre de compétences chez l'individu. À cet égard, les premières compétences qui sont citées dans l'article sont : les compétences générales, les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences socio-pragmatiques. Ces compétences sont censées être acquises par l'acteur social « afin de mener à bien les activités et les tâches exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent » (CECRL, 2001, p. 121). Nous reprenons ici le schéma proposé par Piccardo (2011) afin de mieux expliquer le découpage des compétences prévu par le CECRL.

Figure 2 : Compétences à développer selon le CECRL (Piccardo, 2011)

compétences générales				compétences communicatives langagières		
savoir	aptitudes et savoir-faire	savoir-être	savoir apprendre	compétences linguistiques	compétences socio-linguistiques	compétences pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> • culture générale • savoir socio-culturel • conscience inter-culturelle 	aptitudes: <ul style="list-style-type: none"> • pratiques • inter-culturelles 		<ul style="list-style-type: none"> • conscience langue/communication • conscience phonétique • aptitude à l'étude • aptitudes heuristiques 	compétences <ul style="list-style-type: none"> • lexicale • grammaticale • sémantique • phonologique • ortho-graphique • orthoépique 	<ul style="list-style-type: none"> • relations sociales • politesse • sagesse populaire • registres • dialecte et accent 	compétences: <ul style="list-style-type: none"> • discursive • fonctionnelle

À cet égard, les compétences sont divisées entre compétences générales et compétences communicatives langagières. Les compétences générales incluent les savoirs (« culture générale, savoir socioculturel, conscience interculturelle ») ; les aptitudes et savoir-faire (« aptitudes pratiques et interculturelles ») ; les savoir-être ; les savoir apprendre (« conscience langue/communication, conscience phonétique, aptitude à l'étude, aptitudes heuristiques ») (CECRL, 2001). En revanche, les compétences communicatives langagières sont réparties en compétences linguistiques, composantes sociolinguistiques et composantes pragmatiques. La composante linguistique porte sur les connaissances et les compétences dans le domaine du lexique, de la syntaxe et de la phonologie. Pour mieux expliquer, elle englobe toutes les notions et les concepts que l'apprenant a assimilés sur la grammaire et la structure d'une langue. En ce qui concerne la composante sociolinguistique, il s'agit d'une composante en lien avec le contexte socio-culturel où la langue est utilisée. En effet, lorsqu'une langue devient un moyen de communication, l'individu ne fait pas uniquement des phrases. Au

contraire, il existe d'autres traits qui entrent en jeu et auxquels il faut faire attention : « marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de sagesse populaire, dialectes et accents » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2023). Finalement, la dernière composante est celle pragmatique, qui renvoie aux stratégies et aux démarches auxquelles l'individu peut faire appel dans le but d'atteindre l'objectif de la communication. Comme la composante sociolinguistique, la composante pragmatique aussi est étroitement connecté au contexte, au locuteur et à la situation de communication. Selon ces facteurs, l'individu gère ses connaissances et décide quelles stratégies mettre en œuvre. Par ailleurs, le CECRL met également l'accent sur le sujet de la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que « 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, 2000, p. 129), ce qui donne de l'importance à l'interculturel et au lien étroit entre langue et culture.

Bien évidemment, à la base du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle il y a donc une condition préalable selon laquelle chaque individu dispose d'un répertoire de ressources plurilingues liées entre elles. En effet, cette expérience inéluctable des langues étrangères est reprise par Coste, Moore et Zarate (2009) qui affirment que « l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement » (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 13). Dès lors, l'acteur social entre en contact dans son quotidien avec une multitude de stimuli linguistiques qui vont définir et élargir ses compétences linguistiques. Dans ce sens-là, il s'agit donc d'un processus implicite et involontaire que l'individu peut contrôler de façon marginale. Toutefois, les conditions et les caractéristiques d'un contexte global dominé par les échanges et la mobilité font en sorte que l'individu entre en contact avec la pluralité linguistique au moins une fois dans sa vie.

Dans cette perspective, posséder une compétence plurilingue signifie aussi avoir la possibilité de changer d'une langue à l'autre selon les contextes et avoir conscience du niveau de performance dans chaque idiome. Cette dynamique peut entraîner des situations de contacts entre les langues, d'emprunts et de restructuration linguistique qui sont exploités par les individus pour communiquer et se faire comprendre. En effet, Coste, Moore & Zarate (2009) signalent que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle contribue à faire consolider une conscience linguistique chez l'individu et à mettre l'accent sur les stratégies qu'il possède, ainsi que sur les démarches qu'il peut employer pour la résolution des tâches.

Cela signifie que l'apprenant plurilingue est responsable de la gestion de son répertoire linguistique à travers des techniques et des stratégies qui peuvent lui être utiles en fonction des contextes. En conséquence, « les locuteurs plurilingues ne changent pas de langue sans raison dans la conversation » (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 18) mais ils alternent d'un code linguistique à

l'autre pour différentes raisons. Par exemple, l'individu peut recourir à une autre langue puisqu'il rencontre des difficultés avec le lexique ou d'autres composantes linguistiques de la langue cible. En outre, selon le but de la communication, il peut décider de passer à une autre langue pour exprimer sa pensée ou ses intentions. En même temps, il pourrait utiliser une autre langue et/ou dialecte pour marquer ses origines ou « son appartenance à une communauté bilingue » (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 18).

Dans cette perspective, le sujet plurilingue possède un répertoire linguistique et culturel individuel qui change et se modèle selon les différentes compétences (générales, langagières, communicatives), les connaissances métacognitives et les stratégies. Grâce à ces caractéristiques, l'individu est donc en mesure de :

- utiliser plusieurs langues et/ou variétés dans une seule situation communicative ;
- communiquer dans une langue et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- recourir aux langues et/ou variétés qu'il connaît pour parvenir à la compréhension ;
- identifier des mots grâce au lexique international ;
- servir de médiateur entre des individus ayant des langues maternelles différentes ;
- recourir à autant de stratégies que possible pour gérer la communication ;
- exploiter le langage non-verbal

1.3 La compétence plurilingue : entre définition et mise en pratique

La compétence est d'une importance primordiale dans le domaine de l'éducation pour diverses raisons. En effet, elle affecte non seulement la qualité de l'éducation fournie, mais aussi le développement et la réussite globale des étudiants, des éducateurs et des établissements d'enseignement. Par ailleurs, les compétences sont fortement déterminées par le contexte, à tel point qu'elles peuvent être acquises grâce à l'expérience qui dérive des situations de nécessité pertinentes et peuvent être influencées par la formation ou d'autres interventions externes, par des années de pratique, ou être renforcées dans des domaines respectifs (Benetti & Castellotti, 2014).

Face à cette corrélation entre la compétence et le contexte, il est inévitable que les phénomènes linguistiques et sociolinguistiques influencent la nature et la manière dont les compétences sont développées, en fonction des besoins et des capacités que les individus nécessitent pour pouvoir jouer un rôle constructif dans la société contemporaine (Klieme, Hartig, & Rauch, 2008).

1.3.1. La notion de compétence

En contexte éducatif, la notion de compétence a été remise en cause depuis la fin des années 1980 jusqu'à nos jours. En effet, son emploi dans les programmes scolaires n'a fait que croître malgré la méconnaissance d'une vraie définition qui est très souvent confondue avec celle d'objectif général. Ruano-Borbalan (1998) définit à juste raison la compétence comme « un concept flou » (Boutin, 2004, p. 26) réunissant « des éléments disparates, voire contradictoires » (Boutin, 2004, p. 26). Ce sujet est également repris par Jonnaert (2017) qui s'interroge sur la notion de compétence en affirmant que concrètement, la mise en œuvre des curricula éducatif visant au développement des compétences des élèves se voit peu développé et logique, surtout en ce qui concerne les démarches pour l'identification et la valorisation des compétences (Jonnaert, 2017). Par ailleurs, il est opportun d'établir une différenciation entre « compétence » et « compétences ». Comme l'affirme Boutin (2004) :

La première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité – on dira d'un médecin, d'un professeur, qu'il est compétent, dans le sens où il possède toutes les dispositions qui assurent à sa fonction professionnelle toute la qualité nécessaire. Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier (Boutin, 2004, p. 26)

Pour conclure, une dernière distinction doit être établie entre compétence est ressource. Sur ce point, les créateurs du REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension), un guide pour la programmation et l'évaluation des approches plurilingues, s'engagent à souligner les différences entre ces deux termes. Ainsi, les compétences sont présentées comme des unités complexes associées à l'individu et à des tâches sociales liées au contexte auxquelles l'individu doit parvenir à travers l'emploi de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur (De Carlo & Anquetil, 2019). En particulier, les ressources internes sont à séparer des compétences, car elles peuvent faire l'objet d'enseignement même si elles ne sont pas liées à un contexte précis (Candelier, 2007). Il en résulte donc une nécessité d'analyser d'abord la notion de compétence de manière générale et ensuite se focaliser sur l'importance de la notion de compétence en contexte éducatif européen. À cet égard,

en prenant comme référence le travail de Jonnaert (2017), il y a différentes propositions permettant de déterminer une compétence. En premier lieu, une compétence est toujours liée à une situation dont l'individu ou un groupe de personnes font l'expérience. Dans cette optique, lorsque le locuteur se trouve devant à une situation, il interprète le contexte et les éléments qui en font partie en recourant aux ressources langagières et non qu'il possède (Jonnaert, 2017). Cela veut dire que l'individu fait appel à son bagage culturel ou simplement aux connaissances générales, dans le but de saisir le sens du contexte. De plus, comme l'explique justement l'auteur, il s'agit d'un « processus dynamique et constructif du traitement des situations » (Jonnaert, 2017, p. 7) qui implique une réorganisation des informations dans le temps et leur ultérieure modification. Par voie de conséquence, en plus d'être complexe, une compétence est aussi dynamique et évolutive car elle s'enrichit chaque fois que l'individu connaît des situations nouvelles ou des situations similaires en s'adaptant aux circonstances. En ce sens, selon Jonnaert « une compétence est rarement achevée » (Jonnaert, 2017, p. 7) car elle est soumise à l'évolution dans le temps et dans l'espace.

En raison de son caractère dynamique et composite, de son inscription contextuelle et de son manque de prévisibilité, il demeure donc difficile de trouver une définition claire et précise de la compétence. Néanmoins, Moore et Castellotti (2008) affirment que ces facteurs font de la compétence un élément obligatoirement lié à « les dimensions sociales, culturelles, affectives, interactionnelles, donc contextuellement situées de son développement et de sa réalisation » (Moore & Castellotti, 2008, p. 15), ce qui confirme le lien étroit entre compétence et culture non seulement au niveau éthique, mais aussi au niveau scolaire.

En somme, une personne peut être définie compétente lorsqu'elle est capable de « faire appel aux bonnes ressources, les combiner de manière efficace et les utiliser à bon escient » (Legendre, 2001, p. 17). De plus, il faut être conscient du fait que l'effort employé pour le développement d'une compétence peut toujours être contesté et déstabilisé à cause des aspects que l'on a cités au-dessus. Ainsi, une compétence ne reste pas toujours la même, ce qui rend aussi difficile de trouver une définition permanente et applicable aux différentes situations (Jonnaert, 2017).

Malgré les difficultés à trouver une définition, les écoles et les institutions ont cependant mis au point au fil des années des programmes ayant comme but principal le renforcement de compétences spécifiques. En effet, dans le passé la plupart des programmes scolaires étaient formulés sur la base d'objectifs à atteindre. Ces derniers correspondaient à une liste de connaissance à faire acquérir aux élèves qui leur étaient extérieurs et étrangers (Legendre, 2001). Certes, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère peuvent varier selon la méthodologie d'enseignement adoptée, mais nous pouvons quand même définir un changement de trajectoire dans l'histoire en termes de projet éducatif

et des capacités à développer chez l'individu. Ainsi, alors qu'au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle l'objectif culturel prioritaire accordait aux élèves une catégorie sociale et intellectuelle supérieure, à partir de la fin du XX^{ème} siècle jusqu'à aujourd'hui, les institutions éducatives et les établissements scolaires ont commencé à poursuivre un objectif plus pratique dont la clé de voute est la focalisation sur des compétences communicatives et langagières en tant qu'outil communicatif pouvant aider des personnes avec des langues maternelles différentes (Seara, 2001).

Depuis ce moment, la notion de compétence a commencé à faire partie des programmes de formation des élèves et des enseignants et elle a été également intégrée dans les matériaux scolaires en favorisant le passant d'une didactique de nature principalement transmissive à une didactique active et bénéfique. Dans cette optique, développer des programmes à compétence ne signifie pas seulement valoriser et renforcer des connaissances et des habiletés, mais aussi élaborer des attitudes physiques, émotionnelles et cognitives conduisant l'individu à réagir de manière appropriée à de nouvelles situations (Benetti & Castellotti, 2014).

À ce propos, à des fins purement théoriques et conformément à notre analyse, nous utiliserons deux définitions de compétence qui sont également reprises dans le travail de Benetti & Castellotti (2014). La première définition de compétence qui nous convient le plus est celle de Pellerey qui la définit comme la capacité d'un individu à utiliser et exploiter les ressources internes (cognitives, affectives et volitives) et les ressources externes dérivant du contexte pour gérer de manière positive une situation complexe (Pellerey, 2004). En revanche, si nous nous approchons du domaine éducatif et scolaire, dans la réglementation régissant l'Obligation Scolaire, la compétence est définie comme « la capacité à utiliser les connaissances, aptitudes et capacités personnelles, sociales et/ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'études et dans le développement professionnel et/ou personnel ; les compétences sont décrites en termes de responsabilité et d'autonomie » (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2006).

1.3.1.1 Savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre

La notion de compétence en contexte scolaire semble donc très liée à l'idée d'une mise en action concrète et cohérente des capacités dans une situation donnée. À ce propos, il est intéressant de mentionner la définition proposée par le CECRL qui, dans son édition 2000, affirme :

Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes,

y compris langagières. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. [...] (CECRL, 2001, p. 15)

Si nous regardons de plus près cette définition, nous constatons que les compétences dérivent et se construisent grâce à l'interaction et à la contribution de différentes composantes. Le même concept est également repris par Boutin (2004), qui affirme que de plus qu'une composante liée à l'action, les compétences comprennent le savoir-faire, les comportements, les aptitudes et les capacités.

En effet, en reprenant la définition du CECRL (2000) et de Frigière (2017) il est possible d'identifier une série de composantes distinctives de la compétence : les savoirs (les connaissances), les savoir-faire (les habiletés), le savoir-être (les attitudes) et le savoir-apprendre.

Comme le soulignent Benetti & Castellotti (2014), les savoirs comprennent des connaissances générales résultant de son expérience et des connaissances spécifiques à des domaines que les individus développent pendant leur existence, selon leurs intérêts et leurs prédispositions. Ainsi, des connaissances propres à la linguistique et aux cultures peuvent comprendre la connaissance des désinences dans une langue donnée, la connaissance des règles de syntaxe et de phonologie ou la connaissance de sa culture, de ses coutumes, de ses traditions.

En revanche, le savoir-faire concerne toutes les activités et les « schémas opérationnels » (Benetti & Castellotti, 2014, p. 10) qui sont effectués de manière régulière et répétée. Si l'on s'approche au domaine linguistique et communicatifs, les compétences appartenant au savoir-faire peuvent être :

le savoir faire appel à une routine conversationnelle, [...] savoir écrire une lettre, savoir trouver un mot dans le dictionnaire, savoir s'orienter facilement dans un centre de documentation, savoir utiliser les moyens audiovisuels et le web comme ressources d'apprentissage (Benetti & Castellotti, 2014, p. 10)

Ainsi, savoirs et savoir-faire jouent un rôle central dans la consolidation d'une compétence qui dérive des connaissances (savoirs) et de leur conséquente mise en pratique.

Toutefois, s'il n'est pas possible de nier l'influence des savoirs et du savoir-faire dans le processus de consolidation d'une compétence nous ne pouvons pas non plus oublier l'importance de la dimension plus « affective » de l'individu, surtout quand il s'agit d'un sujet si profond et si personnel tel que la langue. Dans le Cadre, ces aspects plus personnels sont regroupés au sein de ce que l'on appelle les savoirs-être. Plus précisément, les savoirs-être sont extrêmement individuels et liés à la personnalité de l'individu, ainsi qu'à son caractère. De plus, ils ne sont pas fixes mais ils peuvent changer selon le

contexte et se modifier au fil du temps. Étant donné qu'ils font partie intégrante des caractéristiques d'une personne, il est important que ces éléments soient pris en compte de la meilleure façon possible en contexte scolaire et dans les référentiels, même s'ils représentent une composante difficilement repérable. À partir de cette définition du Cadre, nous pouvons retenir six constats fondamentaux à propos du savoir-être :

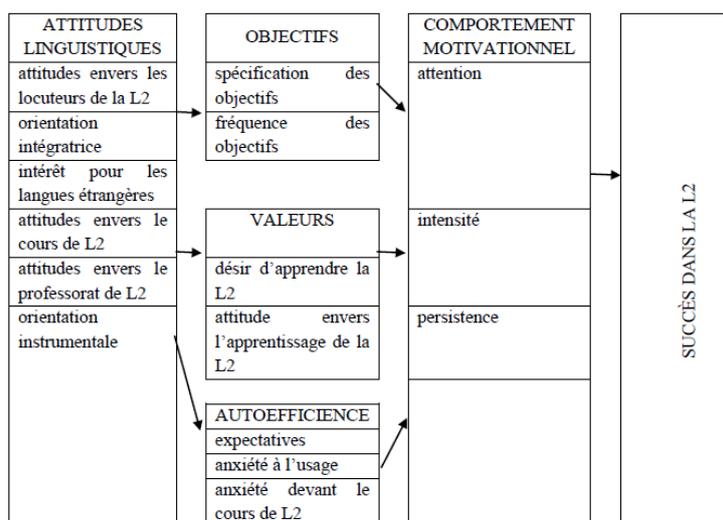
- Qu'il s'agit d'une compétence déterminée par des facteurs psychologiques tels que les émotions, la personnalité, les intérêts, le caractère, le sentiment d'identité ;
- Que ces facteurs sont cruciaux dans le processus général d'apprentissage mais spécialement dans l'apprentissage d'une langue ;
- Que ces facteurs sont toujours susceptibles à changer et évoluer ;
- Que ces facteurs se trouvent dans un système d'interactions avec d'autres facteurs ;
- Qu'il s'agit d'une compétence difficile à déterminer en raison de sa complexité ;
- Que malgré les défis, il s'agit d'une compétence efficace et utile qui peut permettre à l'individu d'atteindre la communication pleine dans des situations de différence linguistique et culturelle.

Ainsi, des éléments comme l'attitude, la motivation, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs, les traits de personnalités (Frigière, 2017) influencent de manière positive et négative les procédures d'apprentissage et peuvent entraîner des conséquences dans le développement des compétences dans le futur. Dans ce sens, l'apprentissage et l'appropriation d'une langue sont en contact avec ce qu'il y a de plus intime en nous, car comme l'affirme Calvet (2001) :

la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous : notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c'est-à-dire notre différence. L'identité est en effet essentiellement un phénomène différentiel : elle n'apparaît que face à l'autre, au différent, et elle peut donc varier lorsque change l'autre. Nous avons donc différentes identités lorsque nous possédons plusieurs langues. (Calvet, 2001, p. 6)

Sans avoir la prétention de mener une étude approfondie sur l'importance du savoir-être dans l'étude des langues, il nous semble important de présenter le schéma ci-dessus par Tremblay & Gardner (1995) et repris par Mallart & Navarra (2008) quant à l'influence du savoir-être dans le processus d'apprentissage :

Figure 3 : Influence du savoir-être dans l'apprentissage d'une L2 (Tremblay & Gardner, 1995)



Comme nous pouvons le voir à travers le schéma, « la qualité d'appropriation d'une langue est conditionnée par de paramètres dont les attitudes, les savoirs-être font partie » (Frigière, 2017, p. 93). Si la dimension socio-affective est moins visible et plus difficilement identifiable par rapport aux connaissances et au savoir-faire, elle peut cependant déterminer le degré de réussite lorsqu'un individu se lance dans l'apprentissage d'une langue étrangère (dans ce schème en particulier, il s'agit de l'apprentissage d'une L2). Ainsi, le CECRL précise que « l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leurs compréhensions et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leurs personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité » (CECRL, 2001, p. 84).

En dernier lieu, le CECRL présente une dernière compétence : le savoir-apprendre. Le savoir-apprendre est défini comme une « capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (CECRL, 2000, p. 85) Il s'agit donc d'une dimension renvoyant à la métacognition : savoir réfléchir sur ses actions et stratégies, savoir développer la conscience de ses propres forces, de ses propres criticités, savoir contrôler son apprentissage (Benetti & Castellotti, 2014). C'est à partir de cette idée de métacognition et de stratégies d'apprentissage que le REFIC (2019) a développé des activités d'intercompréhension pour aider le sujet multilingue à connaître et évaluer son répertoire linguistique. En effet, le REFIC cherche à sensibiliser le plurilinguisme en tant que ressource individuelle et objectif éducatif comme envisagé par le Conseil de l'Europe et les politiques linguistiques-éducatives

européennes. Face à une diversité linguistique de plus en plus diffusée, il semble donc nécessaire de prendre conscience du répertoire linguistique diversifié des apprenants et définir des descripteurs pouvant mettre en valeur la compétence plurilingue et pluriculturelle et les stratégies d'apprentissage et de communication employées. Ces activités seront analysées plus loin au chapitre deux, mais nous voudrions déjà en mentionner quelques-unes, dont :

- l'identification et le développement des représentations sur les langues et les cultures;
- la prise de conscience des conséquences et des risques du monolinguisme;
- le développement d'une conscience en termes d'existence de plusieurs variétés linguistiques et culturelles de plus que les langues et/ou les cultures faisant partie de son répertoire;
- la reconnaissance et l'acceptation du phénomène d'insécurité linguistique (De Carlo & Anquetil, 2019)

Le passage d'une optique plus traditionnelle à une approche par compétences semble donc être en phase de diffusion dans toutes les sphères de la vie humaine, et donc aussi au niveau éducatif. À partir du système scolaire américain, l'approche par compétences a ensuite été adoptée pour la première fois au Royaume-Uni, en Suisse et en Belgique en proposant des programmes d'études où l'apprenant est au centre de l'apprentissage et il est considéré en tant qu'individu doué des capacités pour développer des compétences (Boutin, 2004). En Italie, ce niveau système d'enseignement issu des courants behavioristes et du taylorisme a été graduellement introduit et il constitue actuellement l'approche principale d'enseignement. En effet, le document ministériel italien du 2007 à propos de la nouvelle normative pour la réforme des écoles précise que le cadre normatif reconnaît la nécessité d'intégration des savoirs et des compétences, depuis longtemps au centre du débat pédagogique et de la recherche des écoles. Ainsi, les compétences ne sont pas une version réductrice du savoir-faire; elles constituent au contraire un savoir-faire plus étendu, permettant à l'individu d'utiliser ce qu'il a intériorisé dans différents domaines.

Pour Le Boterf (2008), trois conditions sont nécessaires pour pouvoir agir avec compétence :

- Savoir agir : dans une situation donnée, le sujet doit avoir les ressources pour effectuer la tâche requise et les mobiliser ;
- Vouloir agir : le sujet doit avoir une motivation personnelle qui influencera la qualité de l'engagement et la persévérance dans la poursuite et l'achèvement d'une opération ou d'une tâche donnée ;
- Pouvoir agir : le contexte doit permettre et légitimer la prise de responsabilité et la prise de risques également à travers la confrontation avec les autres (Le Boterf, 2008)

En ce qui concerne le domaine des langues étrangères, le point culminant de l'enseignement devient alors l'extension de compétences permettant de comprendre et d'interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions et d'interagir de manière appropriée dans des contextes sociaux pluriels et diversifiés selon les besoins individuels et collectifs. Pour ce faire, il devient fondamental de pouvoir affronter des expériences et des situations similaires et/ou différentes de la sienne, ce qui signifie également développer la capacité de compréhension interculturelle et la capacité de médiation.

À cet égard, il ne faut pas oublier que dans un monde caractérisé par une mobilité croissante, savoir communiquer en plusieurs langues étrangères devient la clé pour accéder à des mondes autres que le sien, pour surmonter les barrières linguistiques et affronter des contextes d'interaction culturelle en constante évolution.

1.3.2 La notion de plurilinguisme et de multilinguisme

Si à des niveaux différents selon la période historique, la notion de compétence a toujours été objet de discussion et d'intérêt dans le champ éducatif, les recherches scientifiques associées au plurilinguisme et au multilinguisme n'ont connu un développement que récemment. En effet, le multilinguisme en tant que phénomène positif est devenu de plus en plus visible au cours des dernières décennies et a fait l'objet d'une promotion ciblée (Franceschini, 2011). Cela se peut expliquer surtout en raison des nombreuses études sur l'énorme variété linguistique caractérisant le continent européen qui ont contribué à sensibiliser sur la nécessité de tenir compte du répertoire linguistique des individus. Ainsi, les termes de bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme ont commencé à être utilisés dans des contextes institutionnels mais aussi plus informels, souvent en les interprétant et en les utilisant de manière incorrecte.

Narcy-Combes (2014, p. 81) affirme que « la recherche francophone distingue bien entre multilinguisme, renvoyant à la coexistence de langues différentes dans un même environnement géographique [...] et plurilinguisme, qui renverrait à l'existence d'un répertoire langagier pluriel chez le même individu [...] ». En effet, en sociolinguistique tous les chercheurs sont d'accord sur le placement du plurilinguisme au niveau individuel et des habiletés langagières alors que le terme multilinguisme ferait plutôt référence aux différents idiomes parlés dans un territoire. Comme le souligne Cuq (2003) tel est le cas par exemple du Luxembourg ou de Singapour, où il existe « une forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle ».

Néanmoins, Luise (2013) précise que l'on retrouve toujours dans les documents du Conseil de l'Europe une opposition entre multilinguisme et plurilinguisme, tandis que pour l'Union européenne il n'existe pas de différenciation entre les deux termes et que « le multilinguisme se réfère à la fois au fait de parler différentes langues dans un domaine géographique donné et à la capacité d'une personne à parler plusieurs langues » (Eurobaromètre, 2006, p. 243). De plus, elle note que le plurilinguisme tend aujourd'hui à remplacer le bilinguisme, à souligner qu'un individu ne connaît pas nécessairement "seulement" deux langues et que les caractéristiques sociales et cognitives de celui qui connaît deux langues sont les mêmes que celles de celui qui en connaît plus de deux (Luise, 2013).

Or, si cela convient au Conseil de l'Europe et à la recherche européenne plus en général, tel n'est pas le cas des États-Unis ou du monde anglophone en général où c'est le terme *multilingualism* qui « tend à occuper tout l'espace et à plus ou moins recouvrir les deux dimensions (individuelle et territoriale) » (Coste, 2010, p. 2). Effectivement, comme le souligne Franceschini (2011) le terme multilingue indique la capacité des sociétés, des institutions, des groupes et des individus à utiliser régulièrement plus d'une langue dans leur vie quotidienne dans l'espace et le temps. Dans ce cas, la langue est comprise de manière impartiale comme une variété qu'un groupe admet utiliser comme code de communication habituel (les langues régionales et les dialectes y sont également inclus, tels que les langues des signes. Dans la mesure où notre recherche se focalise sur la valorisation des connaissances linguistiques et culturelles chez l'individu, nous adopterons la distinction entre les deux termes et, en particulier, nous nous pencherons plutôt sur le plurilinguisme.

À cet égard, Coste (2010) différencie entre plusieurs formes de plurilinguisme en affirmant qu'à côté d'une reconnaissance du plurilinguisme en tant que phénomène lié à des facteurs historiques, sociaux et éthiques, il faut également examiner les différentes situations auxquelles il peut donner lieu. Selon les situations, le plurilinguisme peut être :

Figure 4 : Typologie de plurilinguisme (Coste, 2010, p. 3-4)

quant à son origine... :	<ul style="list-style-type: none"> • choisi / hérité / contraint • familial / communautaire / scolaire / mixte
... et a son développement :	<ul style="list-style-type: none"> • précoce / plus tardif / progressif • relativement équilibré / fortement déséquilibré (selon les langues, les capacités...) • en évolution / relativement figé / fossilisé
quant à son extension :	<ul style="list-style-type: none"> • propre à une communauté de pratiques / limité à un ou quelques individus • territorialisé / non territorialisé
quant aux statuts des langues ou variétés qui le composent :	<ul style="list-style-type: none"> • de langues centrales et super ou hyper centrales / de langues périphériques / mixte entre centrales et périphériques • de langues localement dominantes / de langues localement dominées / mixte

	<ul style="list-style-type: none"> • de langue à formes et tradition écrites / de langues à formes et tradition seulement orales / mixte
quant aux caractéristiques linguistiques des langues / variétés qu'il réunit :	<ul style="list-style-type: none"> • de langues ou variétés typologiquement ou génétiquement voisines / de langues ou variétés distantes / mixte • de langues à même système graphique / de langues à systèmes graphiques différents • de langues fortement normées / de langues ou variétés moins normées / mixte
quant aux représentations sociales ou au vécu individuel dont il est objet :	<ul style="list-style-type: none"> • plurilinguisme reconnu / ignoré • plurilinguisme revendiqué / caché / honteux • plurilinguisme assuré / insécure (du point de vue formel / statuaire / identitaire)

Ainsi, des différents facteurs peuvent influencer et donc déterminer différentes typologies de plurilinguisme et nous comprenons par conséquent, comme suggère l'auteur, la difficulté qui s'impose lorsque les institutions cherchent à catégoriser les formes de plurilinguisme « sur la seule base d'un seul type de critères (d'ordre linguistique ou sociolinguistique ou sociolinguistique ou fonctionnel ou encore acquisitionnel) » (Coste, 2010, p. 5).

1.3.3 Le plurilinguisme entre complexité et niveaux d'influence

Comme nous l'avons déjà introduit dans le sous-chapitre précédent, le plurilinguisme possède des caractéristiques en commun avec le concept de compétence. En effet, la notion de plurilinguisme et celle de compétence se présentent comme des phénomènes complexes liés aux différentes et possibles variations contextuelles. Dans cette perspective, le contexte semble donc jouer un rôle fondamental dans la définition des deux termes. Il existe ainsi un certain nombre de facteurs qui influencent les traits du plurilinguisme et sont en même temps influencés par le paysage sociolinguistique du territoire. Ces facteurs sont nombreux et partent de sphères plus officielles, comme la sphère politique, économique, sociale et éducative, pour arriver à des sphères plus individuelles et subjectives, comme les représentations et les aptitudes que les individus développent envers les langues.

À ce sujet, dans la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (2007) la Division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a listé les principaux domaines déterminant la mise en place des politiques linguistiques du plurilinguisme.

Tout d'abord, le plurilinguisme est dû à des raisons sociales, comme « l'évolution de sociétés multilingues, l'entrée de pays sur la scène européenne et mondiale » (Beacco & Byram, 2007) qui

demandent une adaptation des formes d'enseignement et des choix curriculaires. Dans ce sens, ce sont les caractéristiques sociétales en constante évolution qui doivent mener les institutions à s'interroger sur les possibles solutions à adopter en matière éducative : une société de plus en plus marquée par la présence de plusieurs langues nécessite une prise en compte particulière et une gestion de la diversité en tant que ressource, pas en tant qu'un défi pour les langues dites « centrales ».

Ainsi, à partir de ces raisons sociales apparaissent aussi des facteurs politiques qui déterminent les décisions éducatives et d'enseignement dans les différents pays. Si l'on part toujours d'une enquête sociolinguistique sur le territoire et l'on y retrouve un nombre très haut de langues parlées, ce qui est le cas dans la majorité des pays du monde, il faut introduire un changement de paradigme vue monolingue/monoglossique/fractionnelle vers une vue multilingue/multiglossique/holistique (Lopez, Turkan, & Guzman-Orth, 2016).

Dans cette perspective, Lopez, Turkan, & Guzman-Orth (2016) ajoutent que :

To do this, a paradigm shift – from a monolingual/monoglossic/fractional view to a multilingual/multiglossic/holistic view – is needed (Shohamy 2013). This requires making changes in assessment policies and practices to promote and value multilingualism. Change is also needed in the implementation and operationalization of the constructs of multilingual assessments. Thus, it is important to develop language standards that are based on a holistic view of multilingual competence, that reflect the complex language practices of speakers in multilingual societies, and that clearly describe linguistic performance in different languages and across languages. (Lopez, Turkan, & Guzman-Orth, 2016, p. 9)

À côté des raisons sociales et politiques, il faut également refléter sur les conditions économiques. À cet égard, Beacco & Byram (2007) soulignent: « le besoin des sociétés contemporaines de disposer d'un capital humain avec une compétence plurilingue sur le marché du travail et l'amélioration de la qualité de vie dans des environnements multilingues » (Beacco & Byram, 2007) peuvent influencer la disposition et la mise en place de politiques linguistiques et éducatives reposant sur le plurilinguisme. Dans ce sens, Heller & Boutet (2006) parlent des langues en tant qu' « instruments de la productivité économique » (Heller & Boutet, 2006, p. 6) car elles favorisent les échanges commerciaux entre les pays en devenant « un facteur de rentabilité économique réel, et parallèlement un produit attractif pour les consommateurs de culture [...] » (Canut & Duchêne, 2011, p. 8). Plus précisément, à la suite de Canut & Duchêne (2011), il existe trois raisons et facteurs expliquant l'intérêt envers le plurilinguisme. Tout d'abord, un changement de

perspective sociale dont nous avons déjà parlé. En effet, « [...] si la diversité linguistique émerge de façon emblématique dans le discours de notre temps, c'est qu'elle est associée à une perspective d'ouverture sociale et de respect des différences » (Canut & Duchêne, 2011, p. 8) qui font en sorte que les forces politiques et économiques en tiennent compte. De plus, « le plurilinguisme est immédiatement associé à la performance individuelle dans la recherche d'un emploi. En temps de crise, cette valorisation se construit donc comme le corollaire de la flexibilité : les grandes multinationales mettent en évidence l'importance de la diversité linguistique comme facteur de croissance » (Canut & Duchêne, 2011, p. 8).

En plus de ces facteurs sociaux, économiques et politiques, il faut également examiner des facteurs externes pouvant influencer la mise en œuvre des politiques linguistiques pour la sensibilisation au plurilinguisme. Beacco & Byram (2007) énumèrent les facteurs suivants :

- La représentation des langues et des cultures qui leur sont associées et qui a un impact sur la réponse que l'on donne aux propositions d'apprentissage des langues offertes par les systèmes éducatifs ;
 - La représentation fautive et simpliste d'une relation entre l'anglais comme lingua franca et la prospérité économique ;
 - La représentation de ce qui est exigé de l'apprenant pour qu'il réussisse : représentation dépassée de la nécessité d'une longue période d'apprentissage, de maîtrise de la langue comparée à celle d'un locuteur natif, d'une centration sur la connaissance formelle de la langue plutôt que sur son usage comme langue de communication ;
 - L'effet des médias qui n'attirent l'attention que sur les langues étrangères dominantes.
- (Beacco & Byram, 2007)

Finalement, nous devons mentionner les facteurs internes qui peuvent influencer, bien que d'une façon apparemment marginale, la mise en pratique des politiques linguistiques plurilingues. Déjà dans les paragraphes précédents, nous avons décrit les différentes composantes de la compétence et, en particulier, nous avons proposé un schéma illustrant l'importance des attitudes linguistiques, des valeurs et de la motivation des individus dans les processus de reconnaissance d'une langue (voir Figure 3). Comme l'explique Blanchet (2014) les individus construisent leurs identités en se reposant sur des perceptions plurielles qui peuvent déterminer des appartenances plurielles et/ou successives. Si ces attitudes sont positives, cela aura aussi des conséquences sur la possibilité de planification linguistique et de mise en valeur des politiques linguistiques sur le plurilinguisme. Au contraire, si les attitudes sont négatives, cela peut amener à la consolidation des stéréotypes ou des conceptions négatives à propos des certaines langues. C'est pour ça que les différentes attitudes, ainsi que les

facteurs liés à la personnalité, sont déterminants lorsqu'il s'agit de gérer la diversité linguistique d'un pays, dans des cadres officiels et dans des cadres familiaux.

1.4 Les caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Bien que le terme plurilinguisme soit aujourd'hui d'intérêt commun pour la société et les institutions, il s'agit en réalité d'une question qui n'a été approfondie que dans les dernières décennies. En effet, la diffusion de ce terme est due principalement à un changement dans les perspectives de la société qui a lentement développé une sensibilité envers la diversité et qui a ensuite pris conscience de la variété linguistique et culturelle à la suite des mouvements migratoires au cours des 50 dernières années (Franceschini, 2011). Par conséquent, « les mutations idéologiques qui en découlent orientent les perceptions de la pluralité, du divers, de l'hétérogène et appellent des réajustements du point de vue de l'intégration et de la cohésion sociale [...] » (Moore & Castellotti, 2008, p. 30). C'est dans cette perspective que Castellotti et Moore (2011) soulignent que « la notion de compétence plurilingue apparaît pour la première fois en français en 1991, sous la plume de Daniel Coste (Coste, 1991, p. 174) », alors que celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » prend forme dans le cadre des études préparatoires effectuées pour le Conseil de l'Europe dans l'optique du CECRL.

Mais avant de nous pencher sur les traits caractérisant la compétence plurilingue et pluriculturelle, il nous semble nécessaire de prendre du recul et partir de la définition de compétence communicative.

1.4.1 La compétence communicative

Dans les années 70, Hymes (1972) introduit le concept de compétence communicative causant un bouleversement en linguistique et en sociolinguistique. Plus précisément, il définit la compétence communicative sur la base de quatre principes :

- Whether (and to what extent) something is formally possible;
- Whether (and to what extent) something is feasible based on the means available to implement it;
- Whether (and to what extent) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
- Whether (and to what extent) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails (Hymes, 1972, p. 63).

Ces quatre principes ont une chose fondamentale en commun, à savoir la notion d'action qui est directement liée à celle de compétence. En effet, en réfléchissant sur ce sujet, Moore & Castellotti, (2008) affirment que la notion de compétence s'est consolidée à travers un processus de transition « d'une logique de savoirs à une logique d'action » (Moore & Castellotti, p. 14). Plus précisément, dans le domaine de la formation et de l'éducation, le passage a été « d'une logique de transmission à une logique d'appropriation » (Moore & Castellotti, p. 14). Selon cette perspective, la compétence est envisagée comme le résultat de l'action de différentes connaissances dans une situation donnée. Ainsi, elle dérive de la capacité de l'individu à s'adapter au contexte et à mettre en jeu les ressources linguistiques et culturelles qu'il possède, ainsi que les différentes stratégies développées.

Dans la perspective proposée par Hymes (1984) et reprise ensuite par Moore & Castellotti (2008), la dimension de l'action est donc un élément essentiel et constitutif de la compétence communicative : « en somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1984, p. 190 ; Coste, De Pietro & Moore, 2012).

À partir de la définition par Hymes, différents chercheurs en linguistique (Bachman & Palmer 1982 ; Canale 1983 ; Canale & Swain 1980 ; Coste 1978 ; Moirand 1982 ; Widdowson 1989) se sont intéressés à la compétence communicative et ont développé leurs modèles interprétatifs. (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2019). En règle générale, tous les auteurs sont d'accord sur le fait que la compétence communicative représente le lien entre les connaissances et la capacité à utiliser ces connaissances dans des situations communicatives de la vie réelle. En effet, comme le déclare Hymes (1972), la compétence communicative se définit en tant que compétence « dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use » (Hymes, 1972, p. 282 ; Coste, De Pietro & Moore, 2012), rappelant que « cette disposition à l'usage inclut non seulement des composantes cognitives, mais aussi des facteurs affectifs et volitifs, qu'il convient de ne pas perdre de vue, aussi bien sur le plan théorique que s'agissant de ce qui intéresse le domaine éducationnel » (Coste, De Pietro, & Moore, 2012, p. 106). Bien que la façon dont ces chercheurs envisagent la compétence communicative soit partiellement différente, nous pouvons admettre l'existence de trois dimensions permettant de définir la compétence communicative :

- une composante linguistique (liées à la phonologie, la syntaxe, la morphosyntaxe) ;
- une composante pragmatique (ou bien la capacité d'exprimer et comprendre les messages)
- une composante discursive (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2019)

Ces composantes identifiées dans les années 70 et 80 ont fait également objet d'études lors de la mise au point du Cadre commun de référence pour les langues. Ainsi, les auteurs du CECRL ont distingué

entre dimension linguistique, dimension sociolinguistique, dimension pragmatique, dimension stratégique. Par ailleurs, les modèles les plus récents reprennent les différentes dimensions mais tendent à souligner la dimension dialogique de la communication et à organiser hiérarchiquement les composants, en attribuant une place centrale aux interactions sociales (Araújo e Sá 2013 ; Charaudeau 2006, s.d. ; Grillo 2000 ; Ollivier & Projet e-mail 2018). Le plus important pour nous est que ces nouveaux modèles incluent les mêmes dimensions identifiées dans les anciens modèles entre les années 1970 et 1980.

Nous proposons à ce propos une liste avec les traits principaux de la compétence communicative créée par Araújo e Sá (2013)

- Une nature globale et intégrative en raison de son déséquilibre dans les différentes composantes cognitives, sociales, culturelles, affectives et verbales ;
- Un caractère singulier et individuel, en lien avec les histoires et les parcours personnels, constituant un « capital » de l'intervenant en tant qu'acteur social ;
- Un caractère situé et collectif, à travers la co-mobilisation et la co-construction des répertoires pluriels dans le discours, qui présuppose l'interaction des individus à travers le recours à des stratégies comme l'*intercompréhension* ou le *translanguaging* et la normalisation du plurilinguisme :
- Un caractère dynamique dans le temps et dans l'espace selon les contextes ;
- Une valeur symbolique et identitaire (Araújo e Sá, 2013)

1.4.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle

La notion de compétence plurilingue se construit donc autour du concept de compétence communicative introduit par Hymes. D'un point de vue linguistique et sociolinguistique, la compétence plurilingue et pluriculturelle évolue de manière personnelle et singulière pour chaque acteur social qui se trouve, « dès le plus jeune âge, au contact direct soit médiatisé de cultures et de langues étrangères » (Coste, Moore, & Zarate, 2009). La prise de conscience et la conceptualisation de la richesse et de la portée de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que du plurilinguisme en général, amènent donc à une double réflexion. D'un côté, au niveau NANO et MICRO, avec la construction d'une identité langagière et culturelle grâce aux expériences personnelles, à l'aide de l'enseignement et des établissements scolaires et du matériel pédagogique. De l'autre côté, au niveau MACRO et SUPRA, il est nécessaire d'intervenir avec des lois et des

projets linguistiques et sociolinguistiques menés par les institutions et les systèmes éducatifs pour la promotion et la valorisation de la diversité linguistique.

Figure 5 : Le plurilinguisme en tant que modèle complexe (Narcy-Combes, 2014)



Le tableau ci-dessus tiré de Narcy-Combes (2014) résume de façon claire et simple les différents domaines qui sont concernés par le plurilinguisme. Ainsi, comme l'explique l'auteurice : « la compréhension du plurilinguisme inclut et combine d'une part des enjeux sociolinguistiques, pour prendre en compte les variables liées au contexte social dans lequel se déroulent les échanges, et d'autre part des enjeux psycholinguistiques, pour prendre en compte les processus cognitifs et neurobiologiques à l'œuvre dans les productions langagières » (Narcy-Combes, 2014, p. 84). Elle ajoute également que le macrocontexte comprenant les politiques linguistiques-éducatives, l'histoire et le statut des langues, ainsi que les défis économiques qui en dérivent, entraînent des conséquences sur l'apprenant. Ainsi, l'apprenant se trouve au centre d'un système complexe et dynamique où le processus d'acquisition des langues est influencé par des facteurs internes et externes à l'individu qui contribuent à la consolidation du plurilinguisme en tant que phénomène social et individuel (Narcy-Combes, 2014).

Dans ce contexte, nous pouvons donc affirmer que plusieurs modèles et théories ont été développés pour définir ce qu'est la compétence plurilingue et décrire les spécificités des locuteurs plurilingues, aussi bien que leurs acquisition et production langagière (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2019). Selon Coste (2010), par exemple, la complexité de la compétence plurilingue et pluriculturelle est due à l'ensemble des langues qui en font partie : les langues enseignées en contexte scolaire, mais

aussi tous les éléments et les ressources provenant du contexte familial et de l'environnement (Coste, 2010, p. 6).

Ainsi, la compétence plurilingue et pluriculturelle possède des caractéristiques qui sont à la fois générales, donc partagées avec la notion de compétence, mais aussi propres dans leur genre et dérivant d'une interaction entre plusieurs facteurs. À ce propos, il est convenable d'explorer les différentes facettes de cette compétence afin de pouvoir la définir de la meilleure façon possible et d'envisager son développement dans un cadre scolaire.

1.4.2.1 Compétence déséquilibrée

L'une des premières caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle est qu'elle est essentiellement déséquilibrée. En effet, Coste, Moore et Zarate (2009) expliquent que les individus peuvent posséder des niveaux de maîtrise différents dans les langues qu'ils connaissent et cela ne va pas influencer la performance générale dans ces langues. Plus précisément, en prenant comme exemple la langue allemande, Frigière (2017, p. 113) affirme qu'« un individu peut maîtriser la compétence de compréhension lectrice de l'allemand, sans savoir ni l'écrire ni le parler. Et ce qui est précieux dans le cadre et ses portfolios, c'est justement de reconnaître cette (seule) compétence le statu de compétence ». De plus, dans les documents préparatoires au CECR Coste, Moore et Zarate (2009) insistent encore sur le « profil des capacités langagières » qui pourrait différer d'une langue à l'autre et sur le « profil multiculturel » qui pourrait « présenter une configuration autre que le profil multilingue » (Coste, Moore, & Zarate, 2009). Tel est le cas d'un individu qui a une bonne connaissance de la culture d'une communauté dont il ne connaît pas la langue ou d'un individu qui connaît très bien la langue d'une communauté dont il sait très peu de sa culture et ses traditions. Or, si par le CECR le niveau de maîtrise « n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque » (CECRL, 2001, p. 34), il cherche quand même à encourager les individus à un certain degré de précision de la langue.

À la suite de ce déséquilibre, les individus peuvent donc mobiliser des stratégies pour accomplir des tâches et pour gérer la disproportion des connaissances entre les langues : « Ainsi, des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestualité, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif » (Coste, Moore, & Zarate, 2009). De cette manière, la tâche sera reformulée et adaptée, le message linguistique sera restructuré ou redistribué en suivant les ressources et les connaissances que l'acteur social possède, la

représentation qu'il a de ces ressources et la représentation qu'il a des ressources de son interlocuteur (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

Ainsi, nous pouvons affirmer que le déséquilibre est dû principalement à :

- Une maîtrise différenciée des langues ;
- Un développement inégal des dimensions culturelles ;
- Une différence entre la connaissance de la langue et la connaissance de la culture, de sorte que connaître une langue ne signifie pas nécessairement connaître sa culture ou vice versa ;
- Une compétence déséquilibrée est le résultat de l'ensemble de compétences partielles. (Coste, Moore, & Zarate, 2009)

Les auteurs des études préparatoires tiennent à souligner que la prise de conscience de cette caractéristique importante de la compétence plurilingue peut également aider à dépasser l'idée que le déséquilibre indique nécessairement une dimension d'insuffisance ou d'inadéquation.

Ainsi, la compétence plurilingue la plus courante est déséquilibrée, parfois complexe et dynamique, qui permet le développement de phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue (Coste, Moore, & Zarate, 2009) et c'est cette dimension de déséquilibre qui doit être valorisée est reconnue plutôt que des connaissances équilibrées et uniformes entre les langues.

1.4.2.2 Compétence partielle et compétence plurielle

Dans cette même perspective, la compétence plurilingue se présente à la fois comme une compétence partielle et comme une compétence plurielle.

En partant tout d'abord avec l'idée de compétence partielle, la compétence plurilingue est souvent considérée comme une compétence partielle, car elle n'englobe pas nécessairement la maîtrise de tous les aspects d'une langue. Elle dépend également du contexte et varie d'une personne à l'autre et ce sont ces aspects qui font de cette compétence une compétence déséquilibrée comme nous l'avons déjà mentionné dans le sous-chapitre précédent.

Par voie de conséquence, comprendre que la maîtrise de la compétence plurilingue peut être imparfaite et imprécise signifie comprendre qu'elle fait partie « d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit » (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 12).

À ce propos, Chazot (2020) affirme que la compétence plurilingue permet à l'individu de mobiliser ses différentes connaissances et ses sous-compétences dans plusieurs langues pour pouvoir communiquer et pour se faire comprendre C'est dans ce sens que les différentes sous-compétences vont interagir ensemble afin de parvenir à une tâche spécifique et de contribuer à l'enrichissement de la compétence plurilingue. Comme le soulignent Coste, Moore, & Zarate (2009) dans leurs études

préparatoires au CECRL, « une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

Les compétences partielles contribuent donc à la formation de la compétence plurilingue à travers différents éléments, comme par exemple des éléments faisant partie des compétences ou tâches spécifiques à un domaine particulier, ou plus simplement des traits appartenant à des compétences générales individuelles (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

De plus, cet aspect de compétence partielle et de compétence plurielle joue un rôle central dans l'intercompréhension, qui est l'une des techniques de compréhension mise en œuvre par les individus plurilingues. En effet, Chazot (2020) reprend ce concept d'intercompréhension en affirmant une distinction entre compréhension en réception et compréhension en interaction. Dans le premier cas, l'individu peut comprendre un texte (oral ou écrit) grâce aux éléments en commun entre la langue cible et les différentes langues faisant partie du répertoire langagier de l'individu. En revanche, la compréhension en interaction consiste dans le choix des locuteurs de s'exprimer chacun dans leur langue et de parvenir à une compréhension réciproque.

Ainsi, Coste, Moore & Zarate affirment donc que la compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas dans la « superposition ou juxtaposition » (p. 12) de compétences différentes et isolées. Au contraire, elle est le résultat d'un mélange entre complexité, hétérogénéité, compétences singulières et compétences partielles de l'acteur social (Coste, Moore, & Zarate, 1997).

1.4.2.3 Compétence évolutive et malléable

Si la compétence plurilingue et pluriculturelle est essentiellement déséquilibrée et partielle, cela ne veut pas dire qu'elle présentera toujours ces caractéristiques. En effet, Coste, Moore, & Zarate (2009) précisent que la structure de la compétence peut changer dans le temps en intégrant de nouvelles composantes ou en complétant certaines autres. Cela s'explique par les mutations et les changements au niveau professionnel, géographique ou familial, ainsi que par l'évolution des intérêts personnels (Coste, Moore, & Zarate, 2009). Ainsi, comme toutes les typologies de compétences, la compétence plurilingue peut évoluer dans le temps et dans l'espace à cause de différents facteurs externes ou internes : elle peut être adaptée aux différents contextes et situations ou elle peut changer en fonction d'aspects individuels.

1.4.2.4 Les niveaux

Dans le discours sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, il est important de distinguer les différents niveaux qui la caractérisent. Pour ce faire, nous ferons référence au travail mené par Franceschini (2011) autour de la notion de plurilinguisme et de compétence plurilingue.

En s'appuyant sur la discussion sur le bilinguisme, Franceschini (2011) reconnaît l'existence de trois dimensions liées au plurilinguisme déjà identifiées par (Lüdi, 1996a, 1996b) : la dimension sociale, la dimension institutionnelle et la dimension individuelle. En ce qui concerne la dimension sociale, elle dérive d'une vision « macro » des sociétés plurilingues (Franceschini, 2011). Tel est le cas, par exemple, de la Suisse et de la Belgique qui ont été définies en tant que pays multilingues à cause de l'existence des groupes linguistiques historiquement différents (Franceschini, 2011). Au niveau institutionnel, le plurilinguisme peut amener à une prise en considération du paysage linguistique et des différentes pratiques langagières et à un engagement dans des cadres officiels des politiques linguistiques dans l'éducation, le gouvernement et autres institutions. Finalement, le plurilinguisme exerce une influence aussi au niveau individuel. En particulier, lorsque nous parlons de compétence plurilingue et pluriculturelle, nous nous référons à une dimension extrêmement influençable soit par des facteurs externes, soit par des facteurs internes dont nous avons déjà approfondi l'importance. Ainsi, la dimension individuelle met l'accent sur la capacité d'un individu à utiliser et à comprendre plusieurs langues. Il comprend à la fois des compétences réceptives (écoute et lecture) et productives (expression orale et écrite) dans plusieurs langues.

Toutefois, à l'intérieur des analyses des pratiques plurilingues, Franceschini (2011) semble admettre l'existence d'une quatrième dimension. Cette dimension, la dimension discursive, pourrait bien s'insérer à mi-chemin entre les pratiques individuelles caractérisant la compétence plurilingue et pluriculturelle et la dimension institutionnelle. Selon Franceschi (2011), les analyses concernant la dimension discursive n'impliquent pas exclusivement les compétences ou les capacités d'un individu, mais elles examinent la pratique plurilingue ainsi que la construction du sens en interaction. Les études effectuées pour la mise au point de cette dernière dimension proviennent principalement des contextes informels, où les individus cherchent à communiquer en recourant à différentes stratégies. Même si ces contextes peuvent être intégrés de manière macrosociale, finalement, le phénomène ne peut être décrit de manière adéquate dans aucune des autres dimensions. Ainsi, la dimension discursive présente aujourd'hui un point de vue indépendant, désormais établi (sous forme écrite et orale), qui justifie une dimension d'observation indépendante en plus des trois autres en mettant l'interaction plurilingue et diversifiée au centre (Franceschini, 2011).

1.4.3 Des notions supplémentaires : le volume complémentaire du CECRL

Dans le but de mettre à jour les descripteurs déjà développés dans la version originale du CECRL (2001) et répondre aux nouveaux besoins communicatifs des apprenants, la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et le Centre Européen des Langues Vivantes se sont engagés pour la rédaction d'un volume complémentaire du CECRL (Coste, 2010). Apparu pour la première fois en 2018, le volume complémentaire se présente comme un outil fondamental à intégrer au CECRL (2001). En effet, dans l'avant-propos du nouveau manuel, les auteurs soulignent les raisons qui ont poussé les experts à revenir à travailler sur ce document. Plus précisément, ils affirment que malgré la quantité de matériel et de ressources disponibles, il a été nécessaire de développer certains éléments du référentiel. Ces ajustements portent notamment sur la mise au point de descripteurs pour la compétence de la langue seconde/étrangère et sur une meilleure description des descripteurs pour les niveaux A1 et C1 (Conseil de l'Europe, 2018b).

Ainsi, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (Figure 6), certains descripteurs ont été actualisés, ce qui est le cas des compétences en réception, production et interaction et de la compétence langagière communicative. D'autres descripteurs, comme c'est le cas de la compétence de médiation et de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ont été ajoutés dans le volume complémentaire.

Figure 6 : Tableau comparatif entre descripteurs du CECRL (2001) et descripteurs du volume complémentaire du CECRL (2018) (Conseil de l'Europe, 2018b)

Activités		Dans le schéma descriptif de 2001	Dans les échelles de descripteurs de 2001	Échelles de descripteurs actualisés dans ce volume	Échelles de descripteurs ajoutés dans ce volume
Réception (CECR 4.4.2)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
Production (CECR 4.4.1)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
Interaction (CECR 4.4.3)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
	En ligne				✓
Médiation (CECR 4.4.4)	Texte	✓			✓
	Concepts	✓			✓
	Communication	✓			✓
Compétence langagière communicative (CECR 5.2)	Linguistique	✓	✓	✓	✓ (Phonologie)
	Pragmatique	✓	✓	✓	
	Sociolinguistique	✓	✓	✓	
Compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR 6.1.3)	Pluriculturel	✓			✓
	Compréhension pluriilingue et répertoire	✓			✓

En ce qui concerne la compétence plurilingue et pluriculturelle, le manuel complémentaire du CECRL revient sur l'idée de plurilinguisme et d'ouverture à la diversité linguistique déjà partiellement introduits par le CECRL (2001) se focalisant principalement sur l'emploi de stratégies de communication entre langues différentes et l'importance de l'expérience personnelle et du contexte dans la consolidation de la compétence plurilingue.

De plus, le manuel complémentaire intègre dans la section « compétence plurilingue et pluriculturelle » des descripteurs pour la mise en valeur du répertoire plurilingue, du répertoire pluriculturel et de la compréhension plurilingue (voir documents 1, 2 et 3 en annexe). Plus précisément, les auteurs soulignent les principes suivants :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées, en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- 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 ;
- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 164)

Par ailleurs, à propos de l'intercompréhension, les auteurs ont considéré essentiel le développement de stratégies de *translanguaging*. À cet effet, ils mettent l'accent sur :

- la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langue familière pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les « faux amis » (Conseil de l'Europe, 2018b)
- la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours (Conseil de l'Europe, 2018b)
- la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux (Conseil de l'Europe, 2018b)

Ainsi, nous pouvons donc reconnaître trois dimensions résumant les stratégies de *translanguaging* mentionnées au-dessus : tout d'abord, un domaine cognitif, se référant à la capacité de savoir employer ses connaissances linguistiques pour pouvoir accéder aux autres idiomes ; ensuite, un domaine communicatif et métacommunicatif permettant à l'individu de passer d'une langue à l'autre

et en définitive une dimension métacognitive et affective favorisant le dépassement des barrières culturelles et l'accueil de langues et cultures différentes (Garbarino & Melo-Pfeifer, 2020).

Dans ce premier chapitre, nous avons cherché à définir la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en passant de manière détaillée par le concept de compétence et celui de plurilinguisme. Dans un premier temps, nous avons pu voir comment les contextes géopolitiques et les choix en termes de politiques linguistiques-éducatives ont mené à une vision de la langue en tant que représentation d'un État unifié et intolérant vers les autres minorités linguistiques.

Toutefois, la diffusion d'études sur la diversité linguistique et sur le répertoire langagier des individus a ouvert un nouvel scénario. En effet, l'on commence à prendre de plus en plus conscience des compétences diversifiées des individus dans plusieurs langues et à considérer ces dernières comme une ressource plutôt qu'un obstacle. Cela a donc impliqué dans un deuxième temps la mise en œuvre et l'élaboration de cadres de référence et d'outils pédagogiques par le Conseil de l'Europe et la Division des Politiques linguistiques dans le but de valoriser la multitude des idiomes présents en Europe et connus par les individus. Dans ce sens, l'individu n'est plus conçu comme un élève passif qui doit apprendre par cœur les concepts en classe. Au contraire, il est un apprenant actif qui joue un rôle central dans l'apprentissage grâce aux interactions avec les professeurs et le contexte qui l'entoure. Finalement, cela a mené à la mise au point des dernières procédures par les institutions (telles que le volume complémentaire du CECRL (2018) afin de déterminer les compétences et les stratégies nécessaires pour gérer le plurilinguisme.

Chapitre 2 : Cadre théorique. Les stratégies au profit du plurilinguisme

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des stratégies que l'individu peut employer pour le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Plus précisément, nous nous référons principalement au REFIC (2019), à savoir le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension élaboré par Maddalena de Carlo et Mathilde Anquetil, afin de concevoir une grille d'analyse des compétences et stratégies plurilingues pour l'analyse des manuels scolaires pour l'apprentissage des langues étrangères.

Dans un premier temps, nous réfléchirons autour de la notion d'intercompréhension en tant que stratégie de communication employée par des individus parlant des langues différentes. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur la question des cadres de référence et des facteurs liés à leur émergence afin de pouvoir introduire deux référentiels très importants pour la mise en valeur du plurilinguisme : le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP, 2007) et le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC, 2019). Cela nous permettra finalement de présenter les stratégies principales proposées dans le REFIC pouvant aider l'individu dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et de constituer une base pour notre grille d'analyse.

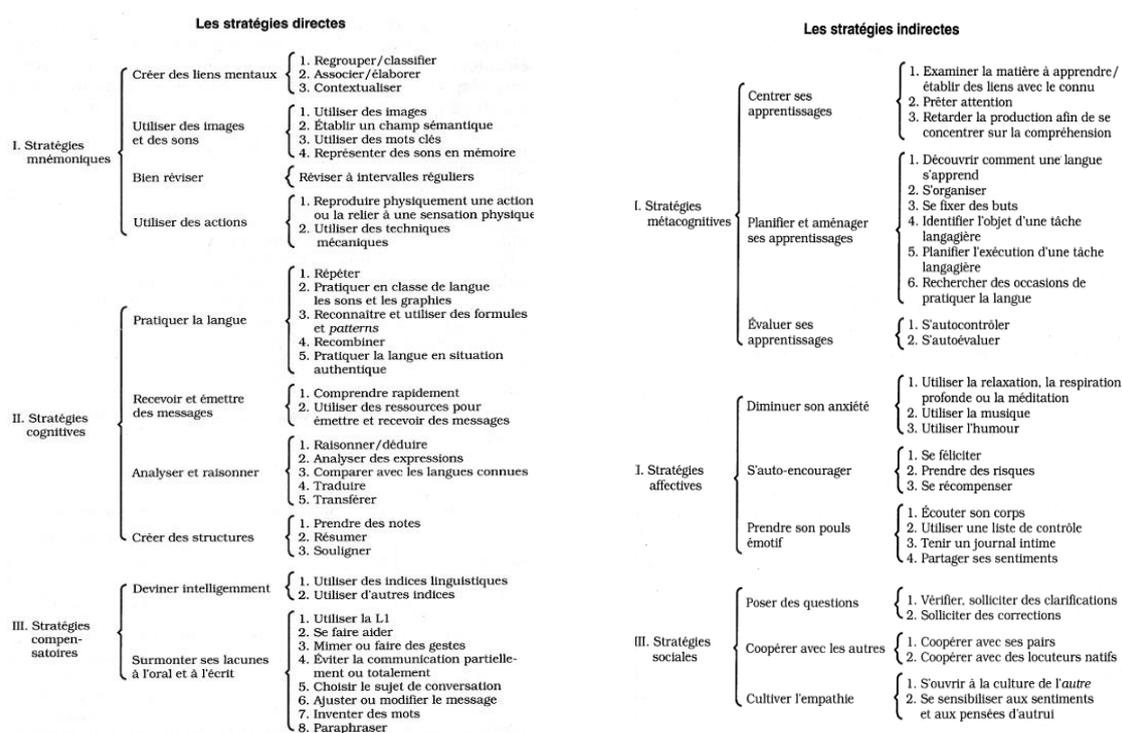
2.1 Les stratégies en didactique des langues

La notion de stratégie est une notion très ample qui possède plusieurs déclinaisons selon les buts. Nous pouvons ainsi employer des stratégies d'apprentissage, de communication, d'interaction, de compréhension et beaucoup d'autres (Degache, 2006). Plus précisément, il est important en didactique des langues de considérer le rôle central des stratégies lorsque les apprenants se trouvent en situation de contact avec une langue étrangère. Cette situation de contact peut avoir lieu soit dans des contextes scolaires, donc dans des cadres « artificiels » et « paramétrés », soit dans des contextes extra-scolaires, où les échanges se déroulent de manière plus naturelle et inattendue. Dans les deux cas, les individus sont actifs et emploient des stratégies qui peuvent les aider à accomplir des tâches. Pour cette raison, « la réussite de tout apprentissage est liée en grande partie aux stratégies que mettent en place les apprenants » (Del Olmo, 2006, p. 2) et qui représentent le « comportement mis en place pour mieux apprendre la langue cible » (Del Olmo, 2006, p. 2)

2.1.1 Classification des stratégies

Nombreux sont les chercheurs qui ont travaillé autour de la question des stratégies dans l'apprentissage des langues étrangères. Chacun a développé sa perspective et sa grille d'analyse, mais il est possible de trouver des points de rencontre entre les différents modèles proposés, même si le champ de recherche est très vaste. L'un des modèles les plus employés en didactique des langues est celui d'Oxford (1990) qui distingue entre stratégies d'apprentissage directes et stratégies d'apprentissage indirectes. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des stratégies d'apprentissages selon Oxford (1990)

Figure 7 : Classement des stratégies d'apprentissage selon Oxford (Source : Oxford (1990, pp. 16-21) adapté par Cyr & Germain (1998))



Comme nous pouvons le voir dans le tableau, les stratégies directes comprennent les stratégies mnémoniques, les stratégies cognitives et les stratégies compensatoires. En revanche, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies sociales font partie des stratégies indirectes. Nous ne nous attarderons pas trop sur les différents types de stratégies d'apprentissage, puisqu'il ne s'agit pas du thème principal de notre étude. Il nous semble en tout cas cohérent et important de donner quelques informations de caractère général sur les stratégies les plus répandues chez les

apprenants et qui parfois sont mentionnées dans le cadre de l'intercompréhension et de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

2.1.1.1 Les stratégies mnémoniques

Les stratégies mnémoniques englobent les « actions que les apprenants mettent en place pour principalement parvenir à mieux acquérir du vocabulaire » (Del Olmo, 2006, p. 6). Ainsi, les individus recourent à un travail de mémoire qui peut assumer des caractéristiques différentes, comme un travail de mémoire visuel à travers l'utilisation des images, des dessins ou des flashcards, ou tout simplement un processus mental comme la révision à intervalles réguliers (Oxford, 1990).

2.1.1.2 Les stratégies cognitives

Comme l'affirme Del Olmo (2006), les stratégies cognitives représentent des « comportements qui facilitent le traitement de l'information de nature linguistique » (Del Olmo, 2006, p. 6). En conséquence, elles assurent « l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habilité » (Saint-Pierre, 1991, p. 16) et « elles servent aussi à trouver les informations déjà acquises » (Saint-Pierre, 1991, p. 16). Par ailleurs, ce groupe comprend un grand nombre de sous-stratégies, comme les stratégies de répétition, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de généralisation, les stratégies de discrimination, les stratégies d'automatisation d'une procédure (Saint-Pierre, 1991). Toutefois, comme le souligne Bégin (2008), les stratégies sont habituellement décrites et classifiées sur la base des situations liées au contexte scolaire, où l'apprenant traite des informations pour les apprendre. Néanmoins, cette catégorisation semble réductive par rapport aux différentes situations d'apprentissage scolaire et au fonctionnement cognitif (Bégin, 2008). À cet égard, pour faire face à cette double réalité (stratégies cognitives en situation d'apprentissage scolaire et stratégies cognitives en situation de besoin de réutilisation des connaissances), l'auteur propose une distinction entre stratégies cognitives de traitement et stratégies cognitives d'exécution.

Les stratégies suivantes font partie du premier groupe : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser. Par rapport au schéma sur les stratégies conçu par Oxford (1990) (voir Figure 7), dans la distinction proposée par Bégin (2008) les stratégies sont réparties selon leur fonction et leur emploi et elles ne sont pas forcément exploitables dans le seul contexte scolaire.

En ce qui concerne le deuxième groupe, les stratégies cognitives d'exécution, Bégin (2008) y inclut l'évaluation (ici conçue comme la capacité à analyser ses propres connaissances de manière critique et équilibrée), la vérification (ou bien contrôler que les connaissances soient cohérentes), la production et la traduction. Ainsi, « l'ajout de cette catégorie de stratégies permet de rendre compte

de la complexité des situations scolaires en considérant les exigences cognitives et métacognitives des tâches pour lesquelles les élèves et les étudiants doivent faire usage des connaissances qu'ils ont apprises » (Bégin, 2008, p. 60). Dans cette perspective, les apprenants ont aussi la possibilité de développer des stratégies pour l'utilisation et l'exploitation des connaissances déjà intériorisées. Dans les deux tableaux ci-dessous nous proposons la distinction entre stratégies cognitives de traitement et stratégies cognitives d'exécution comme envisagé par Bégin (2008).

Figure 8 : Stratégies cognitives de traitement (Bégin, 2008)

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> • Noter ; - souligner ; - surligner ; - encadrer ; - écrire ; - dire ; etc.
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Redire plusieurs fois à haute voix ; - redire mentalement plusieurs fois ; - réécrire plusieurs fois ; - relire plusieurs fois ; - réviser, etc.
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Séparer en petites parties ; - identifier les composantes, les caractéristiques ; - défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher des différences ; - rechercher des ressemblances ou similitudes ; - rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ; - rechercher des rapports d'importance ; - rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Paraphraser ; - formuler des exemples ; - créer des analogies ; etc.
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer ou appliquer une mnémotechnique ; - construire des schémas ; - construire des diagrammes ou des tableaux ; - regrouper en fonction de caractéristiques ; - regrouper par classes ou ensembles ; etc.

Figure 9 : Stratégies cognitives d'exécution (Bégin, 2008)

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la valeur des éléments ; - comparer les rapports ; - estimer ; - identifier l'importance relative ; etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ; - confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ; - dire à voix haute ; - dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ; - ajuster la production en fonction de critères déterminés.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ; - dire à voix haute ; - dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ; - ajuster la production en fonction de critères déterminés.

2.1.1.3 Les stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires ont une fonction spécifique : garantir aux apprenants « de faire face aux lacunes qu'ils ont au niveau de leurs connaissances lorsqu'ils tentent de comprendre des productions en langue cible ainsi qu'aux difficultés qu'ils peuvent éprouver pour être performants en situation d'expression » (Del Olmo, 2006, p. 3). Ainsi, ils peuvent recourir par exemple à des indices de toute nature (linguistique ou non), à l'invention des mots ou au langage mimique afin d'accomplir la tâche.

2.1.1.4 Les stratégies métacognitives

Dans son travail sur les stratégies d'apprentissage, Bégin (2008) parle de l'importance de la métacognition en contexte éducatif. En effet, il explique que la métacognition fait référence à deux éléments : « la conscience de ses propres processus cognitifs » et « la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée » (Bégin, 2008, p. 55). En ce sens, les stratégies métacognitives sont les stratégies que les apprenants emploient « pour gérer et réguler le processus d'apprentissage » (Del Olmo, 2006, p. 4), ce qui implique une prise de conscience de soi et des activités mentales. Plus précisément, la connaissance de soi en tant qu'apprenant se réfère à une prise de conscience de ses caractéristiques, du rapport et des comparaisons aux autres apprenants, ainsi qu'aux connaissances sur le processus d'apprentissage (Lafortune & St-Pierre, 1994). En revanche, la connaissance des activités mentales concerne la connaissance des processus cognitifs et des stratégies que l'apprenant met en place et elle est directement liée à « l'activité mentale de l'apprenant en situation d'apprentissage ainsi qu'aux résultats auxquels il arrive » (Bégin, 2008, p. 55).

Parmi les stratégies métacognitives, Oxford (1990) cite la capacité de centrer son apprentissage, la planification et l'aménagement de ses apprentissages et la capacité de s'autocontrôler et s'autoévaluer. La capacité de centrer son apprentissage concerne le fait d'examiner et prêter attention à la tâche pour pouvoir la comprendre le mieux possible, alors que la planification « a lieu lorsque l'apprenant organise la façon dont il traitera l'information : se donner des buts, se poser des questions avant de lire un texte, etc. » (Saint-Pierre, 1991, p. 17).

Par ailleurs, Bégin (2008) suggère de regrouper les différentes stratégies de métacognition dans deux catégories : anticiper et s'autoréguler. Anticiper désigne l'importance de prendre en analyse les connaissances déjà acquises alors que l'autorégulation se construit autour de l'idée d'auto-observation, du contrôle de la gestion de ses activités cognitives et de l'autoévaluation (Bégin, 2008).

Avec les stratégies affectives et sociales, les stratégies métacognitives font partie des stratégies indirectes, à savoir les stratégies qui « n'impliquent pas la manipulation directe de la langue, mais sont aussi importantes pour le processus d'apprentissage » (Atlan, 2000, p. 7).

2.1.1.5 Les stratégies affectives

À propos des stratégies affectives, Del Olmo (2006) explique qu'« elles concernent la gestion des émotions et de la motivation. Ce sont des stratégies qui amènent les apprenants à avoir des états psychologiques propices à l'acquisition de la langue étrangère. Les apprenants qui, par exemple, adoptent « des comportements pour se détendre et éviter l'anxiété langagière pour se risquer à la prise de parole dans la langue cible recourent clairement à ce genre de stratégie » (Del Olmo, 2006, p. 4). Ainsi, cette typologie de stratégie est liée à des facteurs internes et individuels dont l'apprenant a le contrôle, et même si ces facteurs ne sont pas visibles, ils peuvent influencer de façon positive ou négative le processus de communication et d'apprentissage en général.

2.1.1.6 Les stratégies sociales

La stratégie sociale est la dernière stratégie indirecte. Les individus peuvent en effet décider d'entrer eux-mêmes en contact avec le contexte social qui les entoure et interagir avec des personnes en parlant des langues étrangères. Ces stratégies comprennent, comme le précise Oxford (1990) : « poser des questions », « coopérer avec les autres », « cultiver l'empathie ».

Les stratégies sociales peuvent être un facteur déterminant en termes de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. En effet, l'élaboration de cette compétence est sans aucun doute en lien avec le nombre d'interactions linguistiques et culturelles que l'on instaure pendant les années de formation scolaire et académique, mais aussi dans des contextes extrascolaires. À ce propos, communiquer avec d'autres personnes permet d'entrer en contact avec d'autres langues et d'autres cultures et de prendre conscience de la pluralité du paysage sociolinguistique actuel. Ainsi, le recours aux stratégies sociales est le principal mécanisme de transmission des normes, valeurs et traditions culturelles : par l'observation et l'interaction avec les autres, les individus apprennent les croyances et les pratiques communes qui définissent une culture ou une langue. En somme, comprendre l'importance des stratégies sociales dans le cadre du plurilinguisme est une étape très importante, car dans la plupart des cas, l'on ne dispose pas en contexte scolaire des ressources nécessaires pouvant valoriser la diversité qui constitue le répertoire langagier des apprenants. Dans cette situation, ce sont les apprenants eux-mêmes qui doivent s'engager pour le développement des

stratégies sociales comme l'interaction avec les locuteurs natifs et les échanges verbaux ou non verbaux avec plusieurs personnes.

2.1.2 Facteurs externes et facteurs internes

Toute typologie de stratégie est déterminée de facteurs qui peuvent influencer son fonctionnement et son utilisation. Il peut s'agir, par exemple, de facteurs externes liés au contexte ou de facteurs internes liés à la sphère affective et sociale, ainsi qu'à leur complexité en termes de stress, motivation et les capacités interrelationnelles (Bégin, 2008). Dans la mesure où ces facteurs jouent un rôle essentiel dans le processus d'emploi des stratégies, il nous convient de les présenter comme des que notions importantes pour notre recherche.

2.1.2.1 Facteurs temporels

En ce qui concerne les facteurs temporels, Bégin (2008) affirme qu'« il s'agit notamment de la durée ou des moments pendant lesquels l'apprenant peut maintenir une tâche ou effectuer un travail cognitif. Ce temps peut se déterminer en termes de durée continue, de durée totale dans un temps donné, de temps d'arrêt nécessaire pour se reposer entre deux ou plusieurs tâches, etc. Il se définit aussi en fonction des périodes de la journée ou du déroulement de l'activité (au début, au milieu, à la fin d'une période), etc. » (Bégin, 2008, p. 61). Ainsi, les facteurs temporels peuvent perturber « la qualité de l'activité cognitive et des ressources physiques et mentales de l'apprenant » (Bégin, 2008, p. 61), raison pour laquelle il faut que les enseignants les prennent en considération lorsqu'ils interagissent avec les apprenants en classe, mais aussi qu'ils prêtent une attention particulière lorsqu'ils emploient des stratégies.

2.1.2.2 Facteurs environnementaux

Ce type de facteur concerne notamment sur les caractéristiques physiques du contexte qui entoure les interlocuteurs lorsqu'ils communiquent ou lorsqu'ils sont en train d'accomplir une tâche. À cet égard, Bégin (2008) précise que les conditions environnementales peuvent entraîner des conséquences sur la réussite de la tâche et sur le degré et la durée de l'activité cognitive de l'apprenant. Ces conditions concernent surtout les « caractéristiques physiques du milieu (éclairage, bruit, climat, installations physiques, disposition ou facilité d'accès au matériel, etc.) » (Bégin, 2008, p. 61).

2.1.2.3 Facteurs liés aux matériels et aux ressources

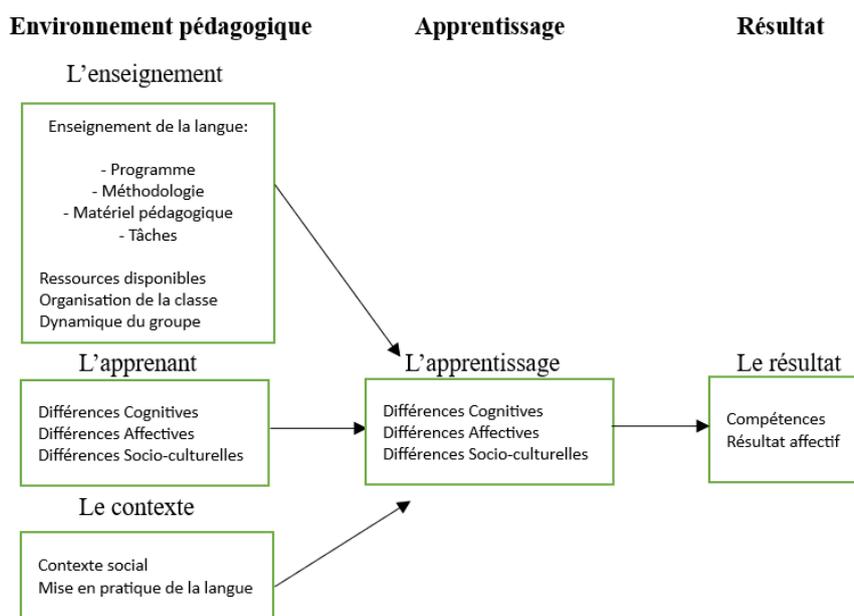
Ces facteurs nous intéressent particulièrement, car ils seront au centre de notre analyse à la fin du deuxième chapitre et dans le troisième chapitre. En effet, comme le souligne Bégin (2008), « les conditions matérielles impliquent l'ensemble des ressources (livres, documents, outils, personnes, etc.) et du matériel (d'écriture, de consignation de ses connaissances, de communication, de référence, etc.) dont l'apprenant pourrait avoir besoin ou auxquels il aurait accès pour faire face aux exigences scolaires ou effectuer ses tâches » (Bégin, 2008, p. 61). En conséquence, les matériaux que l'apprenant a à sa disposition constituent un support très important pour son apprentissage et pour le développement et l'emploi des stratégies. Ainsi, comme nous verrons dans le troisième chapitre, si le but de l'Union européenne est d'investir dans le plurilinguisme au niveau scolaire, cela doit également toucher par exemple les manuels, avec l'intégration de pratiques et d'exercices visant au renforcement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

2.1.2.4 Facteurs individuels

Parmi les facteurs qui déterminent l'utilisation efficace des stratégies, il y a sans aucun doute les aspects individuels. Comme dans le cas du développement des compétences, il existe une série de facteurs plus « personnels » ayant des conséquences sur la manière dont l'individu met en pratique ses stratégies. Ces facteurs, comme nous pouvons bien le voir dans la Figure 10 ci-dessus, portent surtout sur le domaine de l'affectivité (Atlan, 2000) et comprennent par exemple la motivation, la conception de soi, les caractéristiques comportementales et individuelles. Un individu qui a une forte estime de soi et croît dans ses capacités, aura moins de difficulté à employer une catégorie particulière de stratégies, par rapport à un individu qui n'a pas confiance en lui. Dans ce cadre, beaucoup de chercheurs se sont engagés dans des études de reconnaissance et d'analyse des facteurs affectifs (Bandura (1977, 1997), Battistelli, (1994), Schaffer (2015)). En particulier, les travaux de Bandura (1977, 1997) ont contribué à la mise en évidence du sentiment d'efficacité personnelle ou *self-efficacy*, qui fait référence aux « les croyances en ses capacités à organiser et à exécuter des actions nécessaires pour produire des résultats attendus » (Bandura, 1997, p. 3).

Nous proposons ici un schéma qui reprend les facteurs influençant la mise en application des stratégies d'apprentissage.

Figure 10 : Les facteurs influençant l'emploi stratégies d'apprentissage (Atlan, 2000)



2.2 L'intercompréhension

Dans un monde à l'enseigne de la diversité linguistique et d'échanges entre les nations, il s'avère nécessaire d'introduire au niveau éducatif une pédagogie qui puisse favoriser le transfert des pratiques plurilingues de la vie courante dans l'école et qui puisse encourager la révision des curricula dans le but de favoriser le plurilinguisme (Wauthion, 2010). À cet égard, l'intercompréhension se présente comme un moyen de mise en pratique d'une politique du plurilinguisme et comme une stratégie qui peut être utile en cas de contexte où la communication multilingue a lieu.

Aujourd'hui, l'intercompréhension est définie comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise » (Meißner, Meißner, Klein, & Stegmann, 2004 ; Wauthion, 2010). Elle est considérée comme une notion intégrative faisant partie de la linguistique appliquée et englobant différents domaines (de la phonétique à l'analyse du discours, de la psycholinguistique à la sociolinguistique et à la méthodologie d'enseignement des langues) (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2019). De plus, le concept est devenu central dans le secteur de la didactique des langues ou du lexique du langage de ceux qui s'intéressent à la didactique des langues étrangères dans le cadre de la valorisation du plurilinguisme européen (Santos, 2007). Il existe plusieurs définitions de ce concept que les chercheurs ont étudié et délimité. Toutefois, nous pouvons le définir de manière générale comme « la capacité de se comprendre mutuellement même si l'on s'exprime dans deux langues différentes » (Jamet, 2010, p. 17), caractérisée par l'asymétrie des

compétences linguistiques dont disposent les interlocuteurs et par l'utilisation conjointe de plusieurs codes dans l'interaction (Degache, 2006).

En s'appuyant sur l'approche constructiviste, selon Oursel (2013) l'intercompréhension peut se définir en tant qu'un travail collaboratif où les interactants interagissent pour aboutir le sens d'un discours ou d'un texte. Pour ce faire, ils passent un accord intersubjectif grâce à une négociation qui définit les termes et les conditions de ce travail commun.

À partir de cette définition, Oursel (2019) identifie les quatre caractéristiques suivantes pour la notion d'intercompréhension :

Elle est le résultat d'un travail conjoint, collaboratif entre les interactants ;

Elle est une zone d'accord sémiotique intersubjective ;

Elle concerne la valeur interactantielle des actes, la valeur que les interactants s'accordent à leur donner ;

Elle se co-construit puis se maintient, peut être remise en question et ébranlée avant de retrouver un état stable : l'accord obtenu est relatif, toujours provisoire, éventuellement stabilisé (Oursel, 2019, p. 3)

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'intercompréhension est un concept très complexe qui se construit grâce à la capacité de l'individu à comprendre une langue différente de sa langue première. Cela peut se produire soit dans des situations d'interaction, donc à l'oral, soit dans des situations de compréhension, donc à l'écrit. Dans les deux cas, il s'agit d'une compétence variable et évolutive soumise aux facteurs internes et externes que nous avons examinés dans le sous-chapitre précédent.

Dans le passé, le terme *intercompréhension* a été employé pour se référer à une typologie de communication entre locuteurs parlant des variétés différentes de la même langue. En particulier, parmi les quelques études effectuées, le terme apparaît pour la première fois en 2013 lors d'une analyse scientifique des parlers provençaux modernes de Jules Ronjat (Escudé, 2010 ; Jamet, 2010). L'expression a été ensuite utilisée par des chercheurs comme Hermoso (1998) et Eco (1994) dans le but de favoriser l'idée « d'une Europe unifiée du point de vue politique et social, mais multiple du point de vue linguistique et culturel » (Santos, 2007). Ainsi, « le concept d'intercompréhension consacre, au citoyen européen, le droit d'expression dans sa propre langue dans un processus de communication où son interlocuteur s'engage dans un effort de compréhension d'une langue autre » (Santos, 2007).

Nous proposons ici une analyse en anglais du terme *intercompréhension* par Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá (2019) afin de mieux expliquer sa fonction au niveau communicatif :

The composition of the term 'Intercomprehension' carries in itself an intrinsic polysemy. The 'inter-' (prefix in inter-comprehension) refers to the active interaction between entities, whether linguistic ('between languages'), cultural ('between cultures') or human ('between people') ; on the other hand, the lexeme 'comprehension' covers all the diverse communicative situations where the process may occur : simple reception (oral or written), or the ability to understand each other in face-to-face, distance or mixed mediated interaction (oral or written) (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2019, p. 19)

Ainsi, les auteurs soulignent la portée polysémique de l'expression, en expliquant tout d'abord que le terme peut porter sur des langues différentes, mais aussi sur des cultures ou des personnes différentes. Il ne faut donc pas limiter son recours, en contexte scolaire, à la seule capacité de l'individu d'appréhender une situation communicative dans des langues différentes. Au contraire, l'intercompréhension est une compétence communicative concernant également les cultures et les individus qui en font partie. De plus, une situation d'intercompréhension peut se produire dans plusieurs contextes, à partir d'une simple réception orale ou écrite, jusqu'à la compréhension dans une situation communicative multilingue et plus complexe.

Une autre caractéristique importante de l'intercompréhension est son efficacité en situation de communication symétrique et asymétrique. En effet, lors des Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007, Castagne (2007) affirme que l'intercompréhension ne se limite pas à la seule situation « asymétrique » où deux personnes conversent utilisant deux langues différentes et se comprennent mutuellement. Au contraire, l'intercompréhension peut avoir lieu dans toutes les situations communicatives :

- face aux usages professionnels et techniques (par ex. « éclater un plant de tomates » dans la langue des jardiniers) ;
- face aux usages régionaux (par ex. l'emploi du passé surcomposé j'ai eu couru en français du Sud, ou l'emploi « je n'ai personne vu » en français de Savoie) ;
- face aux usages nationaux (les emplois « soixante-dix » en français de France et « septante » en français de Belgique ou de Suisse, l'emploi du que dans « tout ce qu'on n'a pas besoin » caractéristique du français de Bruxelles, mais non normatif en français standard) (Castagne, 2007, p. 2)

De plus, l'intercompréhension peut intéresser des langues appartenant à la même famille aussi bien que des langues n'ayant rien en commun. En effet, l'intercompréhension est un moyen de communication efficace surtout pour les langues apparentées, mais elle peut se manifester aussi entre langues non apparentées. Dans ce dernier cas, l'intercompréhension peut se concrétiser grâce à la « reconnaissance des transparences lexicales, mais aussi grâce à la reconnaissance de transparences syntactico-sémantiques, à la pratique d'inférences syntactico-sémantiques reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques, par une exploitation possible de certains indices rythmiques et prosodiques à l'oral [...] » (Castagne, 2007, p. 2-3).

En effet, plusieurs chercheurs ont travaillé sur l'intercompréhension entre langues proches, comme dans le cas des langues romanes (Meissner, 2004 ; Balboni, 2009), en mettant l'accent sur les caractéristiques en commun entre ces langues au niveau phonétique, syntaxique, morphologique et grammatical. Toutefois, comme le souligne Jamet (2010) des auteurs ont montré qu'il ne faut pas restreindre l'usage de l'intercompréhension aux seules langues appartenant à la même famille, mais, au contraire, cette technique peut s'appliquer aussi aux langues non apparentées.

Si donc d'abord le terme *intercompréhension* concernait principalement des variantes de la même langue, son usage a ensuite évolué pour indiquer la compétence communicative à passer d'une langue à l'autre à travers des stratégies de compréhension et de réception dans un contexte inter-langues, multi et plurilingue (Santos, 2007). Par ailleurs, sa prise en compte dans des cadres officiels a élargi jusqu'à sa reconnaissance au niveau éducatif et scolaire. Dans ce sens, Santos (2007) met en évidence le fait qu'en didactique des langues, l'intercompréhension se réfère à la compréhension d'une langue étrangère ou à une « pédagogie de la convergence » (North, 2006), où le sujet est confronté à des éléments linguistiques et culturels communs et différents dans une situation communicative. Le but de cette situation communicative est de comprendre et de faire comprendre, ce qui se traduit aussi par une « tâche politique, culturelle et sociale » (Santos, 2006, p. 206) permettant de réaliser des propositions didactiques authentiques et pour la promotion du plurilinguisme.

Ainsi, transférer le concept d'intercompréhension dans une dimension scolaire signifie ouvrir l'éducation à la pluralité d'idiomes et de cultures présents dans les classes et les valoriser en respectant les principes mis en avant par le CECRL. Comme le souligne Andrade (2003), cette approche cherche à donner une représentation positive de la diversité linguistique et culturelle et veut aider les apprenants à développer des compétences de plus en plus diversifiées et dirigées vers le plurilinguisme et l'emploi des stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues. (Andrade, 2003).

Pour conclure, l'intercompréhension constitue une ressource didactique très importante et innovante d'essence plurilingue (Wauthion, 2010) qui se focalise sur la promotion du répertoire langagière de l'apprenant. Il est nécessaire de rendre transposable et systématique cette faculté d'intercompréhension en partant de la langue source pour arriver à la langue d'apprentissage. De la même manière, il est important de mettre l'accent sur les stratégies et les capacités cognitives employées pour la construction de la « grammaire des hypothèses » (Andrade, 2003, p. 7).

2.2.1 Les étapes du processus d'intercompréhension

Comme nous avons pu le constater, il existe au niveau européen un consensus à propos de la valeur de l'intercompréhension et à propos de la conviction qu'elle puisse être valorisée en tant que compétence à travers son enseignement et apprentissage (Doyé, 2004). En particulier, en ce que semble dénoncer Doyé (2004) dans son travail à propos d'un cadre référentiel pour l'intercompréhension est le manque d'une théorie complète sur l'intercompréhension qui pourrait servir comme base pour les recherches et les pratiques futures. Néanmoins, les chercheurs ont effectué de nombreuses études sur l'intercompréhension, surtout en ce qui concerne les stratégies mises en pratique pendant le processus de compréhension écrite, mais aussi d'interaction dans une situation d'intercompréhension. Ainsi, le repérage de ces possibles stratégies a servi comme fondement pour l'élaboration des recherches théoriques ou des cadres référentiels.

En général, nous pouvons distinguer deux approches stratégiques d'intercompréhension employées par les apprenants : *transfer* et *interferencing* (Doyé, 2004). La stratégie du *transfer* se base sur l'idée que les apprenants utilisent les connaissances et les compétences déjà intériorisées dans d'autres langues et « transfèrent » ces dernières lorsqu'ils se retrouvent face à une langue « nouvelle » (Doyé, 2004). Au contraire, *interferencing* se réfère à une procédure avec laquelle des stimuli inconnus doivent être identifiés. En effet, le terme *interferencing* dérive de l'expression allemande *unbewußter Schluß* par Wundt, Helmholtz et d'autres psychologues, désignant l'assimilation très rapide et inconsciente des caractéristiques détectées. Ainsi, dans le processus d'*interferencing*, les caractéristiques du contexte qui ont déjà été assimilées, sont utilisées pour reconnaître et intérioriser les informations inconnues (Carton, 1971).

Selon cette deuxième perspective, les apprenants essaient de comprendre les textes ou les phrases dans une langue « nouvelle » en leur attribuant du sens sur la base des ressources acquises (Meissner & Reinfried, 1998). Toutefois, comme le précise Doyé (2004), contrairement à la définition envisagée par Carton (1971), le processus d'*interferencing* en intercompréhension peut avoir lieu de manière

tout à fait consciente, ce qui permettrait aussi de le valoriser et de le mettre en pratique dans un cadre didactique.

Ainsi, il s'avère important d'analyser et de présenter les étapes et les stratégies qui se présentent le plus souvent lors du processus d'intercompréhension pour favoriser une meilleure intégration de cette dernière dans des contextes scolaires.

2.2.1.1 Connaissances générales

Comme le souligne Doyé (2004), avant que les connaissances linguistiques soient employées, les connaissances générales entrent en jeu comme premier appui sur lequel l'individu fait référence. En parlant des apprenants, il souligne que « their knowledge of the world, their general encyclopaedic knowledge, often determines and facilitates the approach to the understanding of the text » (Doyé, 2004, p. 62). Dans ce sens, les connaissances générales que l'individu possède peuvent l'aider dans le processus de compréhension et d'interprétation d'une langue étrangère. Il s'agit donc d'une première stratégie sur laquelle les individus peuvent reposer en contexte exolingue.

2.2.1.2 Connaissances culturelles

Cette stratégie concerne l'emploi de son bagage culturel ou de ses intérêts personnels envers les cultures afin de parvenir à la compréhension dans une langue étrangère. Doyé (2004) affirme qu'à travers les connaissances culturelles, les apprenants peuvent reconnaître par exemple certains noms ou certains événements qui pourraient être liés à une culture spécifique. Or, il remarque que « the knowledge they use may be stereotypical and contain false generalisation or it may be differentiated. But even if it is stereotypical, it may be helpful for a first rough orientation » (Doyé, 2004, p. 62). Ainsi, si les individus sont au courant sur des faits à propos d'une culture, ils peuvent utiliser ces connaissances pour comprendre, par exemple, un texte dans une langue qu'ils ne connaissent pas. En somme, comme l'affirment Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann (2004) pour les langues linguistiquement apparentées :

One can normally assume that European readers have a certain level of common socio-cultural knowledge, based not only on geography and modern history, but also on shared material from the European past, like the heritage of classical antiquity and Christianity (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2004, p. 15)

2.2.1.3 Connaissances circonstancielles

Chaque texte et chaque situation communicative est lié à un contexte et à des circonstances spécifiques. Cela signifie que les personnes présentes et les éléments liés au contexte (lieu, informations temporelles) fournissent des indications sur le contenu. En ce sens, ces éléments peuvent être exploités par les apprenants en communication exolingue. Doyé (2004) propose un exemple pour la compréhension écrite: si l'individu connaît, par exemple, le locuteur ou l'auteur du texte, le lieu et l'heure de son apparition et les circonstances de sa production, alors il peut faire des suppositions sur la signification de certaines parties de textes donnés. À partir de la forme dans laquelle le texte apparaît, les apprenants peuvent également tirer des conclusions sur le but de sa réalisation, et selon le type de texte dont il s'agit, ils peuvent faire des suppositions sur le contenu.

2.2.1.4 Communication non verbale

Une autre stratégie qui peut représenter une ressource dans une situation d'intercompréhension est la prise en considération de tout ce qui est communiqué avec le non-verbal. En effet, Doyé (2004) souligne que lorsque les personnes interagissent, elles utilisent des gestes, des expressions du visage, des mouvements du corps qui peuvent donner des indices concernant différents aspects : but de la conversation, intention et état d'esprit de l'interlocuteur. Ainsi, les apprenants de l'intercompréhension sont normalement déjà familiarisés avec la plupart de ces modèles de communication et ont acquis une compétence de base dans la transmission de messages via des signes non verbaux. Toutefois, ce qu'ils doivent apprendre, c'est d'appliquer ces connaissances comportementales avec soin, lorsqu'ils entrent dans de nouveaux contextes culturels et linguistiques. Les signes non verbaux peuvent être liés à la culture, ce qui signifie qu'ils peuvent avoir un sens différent par rapport aux signes correspondants dans la culture des apprenants (Birdwhistell, 1974).

2.2.1.5 Connaissances pragmatiques

L'une des définitions les plus fréquemment citées de la pragmatique a été proposée par Crystal (1997) qui la décrit ainsi : « the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication » (Crystal, 1997 : 301). Grâce à cette définition, nous pouvons donc mettre en évidence deux aspects fondamentaux de la pragmatique qui sont déterminants lorsque l'apprenant doit employer des stratégies d'apprentissage :

1. l'effet médiateur du contexte socioculturel ;
2. les choix (linguistiques) des utilisateurs de la langue ; (Timpe Laughlin, Wain , & Schmidgall, 2015)

En ce sens, les connaissances pragmatiques sont très proches des connaissances circonstanciées dont nous avons déjà parlé, car elles englobent tous les éléments qui proviennent du contexte dans lequel l'interaction a lieu. Comme l'affirme Doyé (2004) beaucoup de chercheurs ont considéré les connaissances pragmatiques comme une base essentielle de la compétence humaine pour l'intercompréhension, comme dans la théorie proposée par Pencheva & Shopov (2003). Ainsi, les apprenants peuvent s'appuyer sur les éléments contextuels et en tirer profit : en compréhension écrite, par exemple, en considérant le format du texte qu'ils analysent et dans quelle situation socioculturelle il est inséré ; au niveau interaction grâce à l'intonation par exemple, qui permet d'identifier le but de la conversation.

2.2.1.6 Connaissances graphiques, phonologiques et lexicales

En ce qui concerne la compréhension écrite, Doyé (2004) suggère de tenir compte des signes graphiques dans le processus d'interprétation et de décodification d'une langue étrangère. En particulier, il affirme que sur la base des systèmes d'écriture rencontrés précédemment, les apprenants font des hypothèses sur le système d'écriture utilisé dans un texte donné. Si le système leur est familier, ils peuvent faire des hypothèses sur le contenu, toujours en relation avec leurs connaissances grammaticales et lexicales antérieures.

De la même manière, sur la base de systèmes sonores appris auparavant, les auditeurs font des inférences afin de découvrir le sens des textes parlés. De toute évidence, ce processus est beaucoup plus simple avec des langues appartenant à la même famille. Malgré cela, il s'agit de l'une des notions les plus difficiles à atteindre du point de vue linguistique, car la représentation phonétique est différente d'une langue à l'autre, même s'il s'agit de langues apparentées (Doyé, 2004).

En ce qui concerne le lexique, deux types de connaissances lexicales préalables peuvent être appliquées par les apprenants qui abordent une nouvelle langue : leur vocabulaire international et le vocabulaire qu'ils possèdent grâce au fait que les langues qu'ils ont apprises jusqu'à présent sont étroitement liées à la langue qu'ils souhaitent comprendre. Nous savons qu'il existe en Europe trois grandes familles linguistiques dont la cohérence interne peut être exploitée : la famille des langues romanes (qui comprend l'italien, le français, le portugais, le roumain, l'espagnol, le catalan) la famille des langues germaniques (qui comprend le hollandais, l'allemand, l'anglais, le danois, le norvégien, le suédois) et la famille des langues slaves (avec le polonais, le russe, l'ukrainien, le serbo-croate, le slovène et le bulgare). Toutes les langues européennes appartiennent au groupe des langues indo-

européennes à l'exception du finlandais et du hongrois (Doyé, 2004). Ainsi, les apprenants peuvent accéder plus facilement à une langue si elle fait partie de la même famille de langues que sa langue maternelle. Pour les langues indo-européennes, par exemple, la majorité du vocabulaire prend son origine du grec et du latin. En conséquence, l'italien et le français ont beaucoup de lexique en commun, ce qui rend donc le processus d'intercompréhension plus accessible aux individus et en fait une stratégie d'apprentissage très favorable.

Dans le cadre de la parenté entre les langues, Jamet (2010) propose une réflexion autour de ce concept qui a intéressé beaucoup de chercheurs à partir des années 90 (Dabène & Degache, 1996 ; Benveniste & Valli, 1997 ; Gajo, 2008). En effet, des langues peuvent être voisines d'un point de vue linguistique ou d'un point de vue géographique, ce qui peut donner lieu dans les deux cas à une situation d'intercompréhension. Néanmoins, nous l'avons précisé dans les sous-chapitres précédents, il ne faut pas fonder l'intercompréhension sur la seule proximité linguistique, car comprendre des langues étrangères peut demander le recours à des stratégies de communication diversifiées (Capucho, 2003) ou à des connaissances culturelles et pragmatiques. Ainsi, les ressemblances linguistiques (graphiques, phonologiques, lexicales) entre les langues sont un facilitateur, mais pas un élément fondamental pour que l'intercompréhension puisse avoir lieu. Au contraire, l'apprenant peut s'appuyer sur d'autres connaissances et parvenir à la compréhension, même si sa langue première n'est pas « linguistiquement » voisine à la langue cible (Jamet, 2010).

2.2.1.7 Connaissances grammaticales

L'emploi des connaissances grammaticales dans la méthode de l'intercompréhension se fait comme nous l'avons indiqué précédemment. À partir de systèmes grammaticaux déjà appris, les étudiants font des hypothèses sur les structures grammaticales de la langue inconnue. À ce propos, Meissner (2003) parle de *hypothetical grammar* pour définir l'ensemble d'hypothèses à travers lesquelles les apprenants cherchent à construire la structure grammaticale d'une langue à partir de leur bagage linguistique : « hypothetical grammar show itself as a very special type of interlanguage : its most obvious characteristics being systematicity and dynamic » (Meißner, , 2003b, p. 40).

Ainsi, cette idée d'hypothèse se transfère aussi dans un discours plus amplifié et général d'intercompréhension, car nous pouvons affirmer qu'à la base de l'interaction entre deux individus parlant deux langues différentes et à la base de la compréhension d'un texte écrit dans une langue étrangère, il existe toujours cette dimension hypothétique et supposée. L'hypothèse englobe donc tous les domaines de stratégies dont nous avons parlé et constitue une partie du fondement de la technique de l'intercompréhension. Oursel (2019) met en évidence cet aspect en énonçant que pendant une situation communicative, chaque interactant fait une hypothèse sur le sens que cette situation peut

avoir. Ainsi, vu que les composantes de cette hypothèse ne se trouvent pas dans l'espace public, l'accord entre les interactants ne peut pas se baser sur l'ensemble des composantes. En conséquence, « il est donc toujours partiellement assumé et partiellement supposé, ce qui le rend potentiellement illusoire. Atteindre l'intercompréhension, c'est atteindre un sentiment de satisfaction partagé sur le degré de compatibilité entre les interprétations des interactants (Oursel, 2019, p. 4).

Dans son travail à propos des stratégies cognitives activées pendant le processus d'intercompréhension, Jamet (2005) identifie trois phases : perception, identification, compréhension/interprétation. En effet, elle explique que ces trois passages ont lieu lorsque les apprenants emploient des stratégies de compréhension d'une langue étrangère, qu'il s'agisse d'une compréhension écrite ou d'une compréhension orale.

Dans ce sens, comprendre quelque chose dans une langue étrangère en recourant à sa langue première ou aux autres langues faisant partie du répertoire langagier, signifie « construire del significato » (Jamet, 2005, p. 119) et reconnaître les différences et les points en commun entre les idiomes.

En ce qui concerne les stratégies cognitives en intercompréhension, selon Jamet (2005) il est possible de distinguer entre procédures *bottom-up* et procédures *top-down*, qui représentent également les deux procédures les plus fréquentes chez les apprenants. La première procédure *bottom-up* englobe toutes les démarches pédagogiques où l'on obtient le sens d'un mot en passant par plusieurs étapes de reconnaissance des unités linguistiques. À l'écrit, cela implique donc une répartition de la phrase dans ses unités : l'on part des lettres et des phonèmes jusqu'à arriver à la phrase ou au texte entiers (Jamet, 2005). En revanche, à l'oral la situation est bien plus compliquée, car le découpage en unités linguistiques dépend des compétences individuelles de l'individu et surtout de la langue première qui peut influencer la façon dont on perçoit une langue étrangère (Jamet, 2005). Pour ce qui est la procédure *top-down*, elle bénéficie des informations de rang supérieur (donc le premier impact de la phrase ou du texte) pour ensuite récupérer les unités linguistiques à travers des interprétations hypothétiques.

Ainsi, nous comprenons qu'il existe différentes étapes et différentes pistes que les individus peuvent suivre pour apprendre l'intercompréhension. À cet égard, les stratégies d'apprentissage sont nombreuses et la majorité d'entre elles consistent à faire appui sur les connaissances déjà intériorisées (générales, culturelles, circonstancielles, non verbales, pragmatiques, graphiques, phonologiques, lexicales, grammaticales) afin de parvenir à une compréhension, parfois hypothétique et imprécise, de la langue étrangère. Ce que la didactique des langues peut faire dans ce contexte est de tenir compte de ces démarches stratégiques et les exploiter pour faciliter l'apprentissage en contexte scolaire, mais

aussi sensibiliser à ce sujet en intégrant progressivement des exercices et des activités sur le plurilinguisme et les liens linguistiques et culturels entre les langues.

2.2.2 Didactique du plurilinguisme

Si l'intercompréhension se présente comme un outil très efficace dans l'apprentissage des langues grâce à l'exploitation de l'interconnexion et des différences entre les idiomes, maintenant il se pose à nous la question de savoir comment une telle pratique linguistique peut être insérée et valorisée dans des contextes éducatifs.

Tout d'abord, il est important de préciser que l'intercompréhension en tant que stratégie d'apprentissage s'insère dans un domaine éducatif plus grand englobant plusieurs pratiques et approches éducatives : la didactique du plurilinguisme. L'éducation plurilingue est une approche d'enseignement des langues qui va au-delà de l'approche traditionnelle axée sur une seule langue dominante. En effet, au lieu de mettre l'accent sur la maîtrise exclusive d'une langue, l'éducation plurilingue reconnaît et valorise la diversité linguistique présente dans un contexte donné. Cette approche vise donc à développer la maîtrise de plusieurs langues à des niveaux différents, pas nécessairement complets, en reconnaissant que les individus utilisent et rencontrent souvent diverses langues dans leur vie quotidienne. Ainsi, les approches plurielles font partie des objectifs du Conseil de l'Europe, comme l'affirme Luise (2013) :

L'Europa del futuro ha come uno degli elementi centrali il multilinguismo: gli organismi europei puntano e investono nella nascita e nella crescita di un cittadino europeo consapevole delle proprie peculiarità linguistiche e culturali ma nello stesso tempo aperto al dialogo con altre lingue e culture, da "costruire" soprattutto attraverso programmi educativi e formativi (Luise, 2013, p. 530)

Comme le but en question est le développement et la valorisation d'un citoyen plurilingue, il va de soi que la mission de promouvoir cette vision passe principalement par les voies institutionnelles, en particulier par l'école. En ce sens, en contexte éducatif, il est possible d'opposer la didactique du plurilinguisme à la didactique dite « traditionnelle » et axée sur l'enseignement monolingue. En effet, Candelier (2007) met l'accent sur cet aspect, affirmant que ces approches sont à éloigner des *approches singulières* où le seul point d'intérêt est la maîtrise d'une langue et sa culture prises isolément. Ainsi, « ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les

méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement » (Candelier, 2007, p. 7).

À partir de cette vision globale et holistique du paysage linguistique européen, la didactique plurilingue estime que toutes les langues présentes dans les contextes scolaires sont et doivent être des langues de socialisation et des langues de scolarisation (Coste, Cavalli, Crisan, & Van de Ven, 2009). De plus, les langues et les cultures ne doivent pas être comprises comme des objets à analyser ou à être comparées, mais comme des outils communicatifs et d'expression personnelle permettant à l'individu de se définir, de se faire comprendre, d'interagir et de croître (Luise, 2013). Ce concept est également repris par Candelier (2012) qui souligne l'importance pour l'apprenant de pouvoir construire son répertoire langagier grâce aux contacts avec les autres langues et cultures :

[...] costruirsi un repertorio di saperi, saper fare e saper essere:

- che riguardi fatti linguistici e culturali in generale;
- che consenta di appoggiarsi a capacità acquisite relativamente a/in una lingua o cultura particolare (o in relazione ad alcuni aspetti di una lingua o cultura particolare) per accedere più facilmente ad un'altra lingua o cultura (Candelier, 2012, p. 9)

Or, il peut s'avérer difficile d'intégrer ces approches à une didactique visant essentiellement à l'enseignement de l'anglais en tant que *lingua franca* et aux langues européennes les plus répandues. En effet, l'intervention européenne effective en matière de plurilinguisme s'articule principalement autour de deux points :

- L'introduction précoce aux langues, voir l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge ;
- Le *Lifelong Learning* ou *Lifewide Learning*, autrement dit une éducation permanente visant à former toute la personne et à caractériser chacune de ses expériences comme source possible d'éducation (Luise, 2012, 2013)

La didactique plurilingue est encore en phase de consolidation et d'affirmation, surtout à cause des nombreux efforts pour la formation des enseignants et des responsables pédagogiques, la prédisposition et la modification des programmes scolaires, la création ou l'adoption des matériels et ressources nécessaires. Néanmoins, à travers la mise au point de plusieurs cadres de références, des documents préparatoires et des guides à l'éducation plurilingue, les gouvernements et les

établissements scolaires ont cherché à favoriser le développement de ces pratiques innovantes par rapport aux approches éducatives habituelles.

Il existe différentes approches didactiques qui s'intéressent au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en contexte éducatif. À ce propos, Castellotti & Moore (2011) parlent d'*approches plurielles des langues et des cultures*, qu'ils envisagent comme des approches caractérisées « par une conceptualisation globale plutôt que cloisonnée de l'éducation langagière, mettant en œuvre, selon différentes modalités, plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Castellotti & Moore, 2011, p. 30).

Parmi ces approches plurielles, les auteurs citent tout d'abord la pratique d'éveil aux langues qui a été mise en lumière à travers différents projets tels que Language Awareness, Evlang, Jaling et EOLE. Il s'agit d' « une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans l'optique de favoriser le développement de représentations informées de la pluralité des langues et des cultures, du plurilinguisme et de l'apprentissage » (Castellotti & Moore, 2011). En particulier, dans la pratique éducative de l'éveil aux langues figurent des activités comme la reconnaissance des séquences sonores, linguistiques et non linguistiques, dans des langues étrangères ou l'étude des onomatopées, ce qui permet aux élèves « d'aborder divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde) » (De Pietro & Matthey, 2001, p. 34). Nous proposons ci-dessous à titre informatif deux exemples d'activités axé sur l'éveil aux langues tirées des projets EVLANG et EOLE.

Figure 11. Exercice d'éveil aux langues : les séquences sonores et les onomatopées dans des langues étrangères (Projets EVLANG et EOLE, dans De Pietro & Matthey, 2001)

2. Consigne : Maintenant tu vas entendre des mots en langues étrangères. Ils ressemblent à des mots français mais ne se "chantent" pas de la même façon. Repère la syllabe accentuée par la prononciation et entoure-la.

LANGUES	MOTS ENREGISTRÉS		
1. Anglais	intelligent	excellent	helicopter
2. Italien	pizza	cinema	ippopotamo
3. Espagnol	estúpido	fantástico	teléfono
4. Allemand	telefon	dromedar	phantastisch



→ Consigne : Tu vas entendre le chant du coq tel qu'on l'imite dans huit langues différentes. Qu'entends-tu? Ecris-le comme tu peux dans la première colonne. Essaie aussi de trouver de quelle langue il s'agit.

Solutions :

Le mot qui imite le cri du coq (productions d'élèves)	La langue que je pense reconnaître	L'onomatopée
	russe	koukèrikou
	luxembourgeois	kikeriki
	arabe	coucoucucou
	anglais	Cock a doodle do
	portugais	cocorococo
	chinois	coucucou
	roumain	kukurigu
	tchèque	kikiri

Ces images fournissent un exemple de la manière dont les approches plurielles peuvent représenter une ressource importante pour aborder les langues étrangères. Dans le premier cas, l'on peut exploiter les ressemblances phonologiques et lexicales entre les langues à travers un exercice de compréhension orale. Les apprenants entendent tout d'abord des mots en quatre langues différentes et après ils doivent repérer la syllabe accentuée par la prononciation. Cet exercice peut les aider à comprendre qu'il existe des différences de prononciation et d'accentuation entre la langue première et les langues étrangères. De cette même direction, le deuxième exercice propose un travail autour des onomatopées permettant de faire voir aux apprenants les différentes façons dont l'on exprime en plusieurs langues, par exemple, le chant du coq. Cela permet déjà aux apprenants d'être sensibilisés à la diversité linguistique et au fait que chaque langue décrit le monde d'une manière différente et spécifique.

Comme le soulignent Castellotti & Moore (2011), les pratiques d'éveil aux langues offrent beaucoup d'avantages. En premier lieu, cette approche fait appel aux expériences des individus dès le plus jeune âge, ce qui permet d'élargir et d'enrichir les perspectives et les points de vue, mais aussi de développer un esprit critique. Ensuite, une prise de conscience des langues et des cultures faisant partie de son répertoire langagier permet de comprendre leur valeur et leur importance. Cette réflexion, si accompagnée par des ressources et des activités axées sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, peut aussi mener l'individu à découvrir les raisons historiques et sociales en lien avec la dévalorisation de la diversité linguistique et culturelle. En somme, l'éveil aux langues promeut le recours aux langues et aux connaissances déjà intériorisées, aux stratégies d'apprentissage et à la réflexion sur les normes sociales.

Parmi les autres approches plurielles, Castellotti & Moore (2011) citent l'intercompréhension, qui est également prise en analyse dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (2007) et qui est à la base du Référentiel de compétences de communication plurilingue

en intercompréhension (2019). L'application de stratégies et de pratiques d'intercompréhension en contexte éducatif peut être regroupé à l'intérieur des pratiques d'éveil aux langues. Cela est dû au fait que dans les deux cas, il s'agit de faire réfléchir l'apprenant sur son répertoire linguistique et ses connaissances déjà intériorisées afin de pouvoir aborder une nouvelle langue.

Lambelet & Mauron (2016) parlent de l'intercompréhension en tant qu'outil didactique important pas seulement au niveau compréhensif, mais aussi au niveau interaction orale, grâce à la pratique de l'intercompréhension. Cette stratégie communicative est surtout utilisée dans les régions frontalières où les individus parlent plusieurs langues proches et où l'on peut souvent trouver des entreprises et institutions multilingues. Ainsi, l'intercompréhension représente donc « une alternative à l'interaction exolingue » (Lambelet & Mauron, 2016, p. 29), caractérisée par le déséquilibre entre compétences des locuteurs alloglottes et compétences des locuteurs natifs. De plus, elle permet de prévenir l'emploi d'une seule langue, comprise comme « lingua franca internationale » (Lambelet & Mauron, 2016, p. 29).

Dans ce cadre, des experts pédagogues et linguistes se sont réunis pour mettre au point des méthodes d'enseignement, des projets et des manuels de langue s'appuyant sur le procédé d'intercompréhension. Tel est le cas du manuel européen EURO-MANIA qui propose des activités pour plusieurs matières (sciences, technologies, mathématiques, histoire) dans six langues romanes (espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain). De plus, des projets comme EuroCom, Euromania et Galanet « ont pour objectif le développement de la capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier » (Lambelet & Mauron, 2016, p. 29). Ainsi, les dispositifs mis en place visent à faire développer des stratégies d'intercompréhension de langues non-apprises et une prise de conscience des similarités entre les langues maîtrisées par l'apprenant et la langue cible (Lambelet & Mauron, 2016).

Une autre méthode éducative appartenant aux *approches plurielles* est la didactique intégrée. La didactique intégrée, qui englobe des éléments dérivant de l'éveil aux langues et de l'intercompréhension « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoie des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles » (Candelier, 2007, p. 7). Ainsi, le but est de partir de la langue première de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère et ensuite partir de la langue étrangère apprise pour aborder une deuxième langue étrangère.

En somme, nous pouvons affirmer que la didactique de l'intercompréhension, et les *approches plurielles* plus en général, ont été objet d'étude dans les dernières années à travers une diffusion

d'études scientifiques dans ce champ éducatif et une implémentation des séquences plurilingues dans le cursus scolaire régulier (Lambelet & Mauron, 2016).

Dans ce contexte, il est toujours important de tenir compte du répertoire linguistique des apprenants, comme cela est envisagé par le volume complémentaire du CECRL. En effet, le répertoire linguistique joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, car il a une influence sur la capacité des apprenants « à résoudre des tâches de type intercompréhensif » (Lambelet & Maurion, 2017, p. 31). Effectivement, l'intercompréhension sera plus « accessible » aux apprenants « ayant des bonnes connaissances dans deux (ou plus) langues proches de la langue dans laquelle est mené l'exercice intercompréhensif » (Lambelet & Maurion, 2017, p. 32), mais le succès de cette méthode n'est pas mis en question pour les langues qui ne sont pas apparentées.

Ainsi, « les approches intercompréhensives, lorsqu'elles sont légitimées par une implémentation au sein des programmes et plans de cheminement officiels, se révèlent également être un lieu au sein duquel il est possible de mettre en pratique des stratégies de résolution sémantique transdisciplinaires » (Lambelet & Mauron, 2016, p. 37), favorisant le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et d'une prise de conscience de la diversité linguistique.

2.3 La mise au point des cadres de référence

Au cours de l'histoire de la didactique des langues, de nombreux changements ont été apportés aux méthodes didactiques utilisées pour l'enseignement. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, au cours des 30 dernières années, l'approche méthodologique actionnelle a commencé à se répandre, mettant l'accent sur l'idée de compétence. Dans le même temps, face à la nécessité d'avoir des points de référence transparents et uniformes pour la création de programmes scolaires inspirés par cette approche, plusieurs cadres de référence ont été créés. Nous pouvons citer, par exemple, les textes suivants :

- Cadre de référence pour les approches plurielles (Candelier, 2007)
- Reference framework of competences for democratic culture (Conseil de l'Europe, 2018a)
- Frameworks of continuing professional development (British Council, 2015)

Selon Garbarino & Melo-Pfeifer (2020), la propension à élaborer des descripteurs en didactique des langues peut être due à plusieurs facteurs. En premier lieu, la nécessité d'avoir des descripteurs précis pour les différentes micro-compétences. De plus, le besoin d'avoir également des descripteurs pour la compréhension et l'intériorisation de la globalité et du caractère holistique de la compétence. Pour conclure, l'importance de définir les compétences avec des descripteurs pour des finalités didactiques

et formatives, ainsi que les avantages d'utiliser un cadre transparent et uniforme pour les institutions, les formateurs et les élèves.

2.3.1 Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)

En ce qui concerne les approches plurilingues et la compétence d'intercompréhension, le CARAP introduit la notion d'*approche plurielles* dont nous avons expliqué les différentes pratiques dans le paragraphe précédent. Dans le CARAP, Candelier (2018) affirme que : « [n]ous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2007, p. 7).

À partir des principes du CECRL (2001) et de la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques* (2007) qui devraient servir comme point de départ aux pays européens pour l'aménagement linguistique du territoire, les auteurs du CARAP ont voulu créer un document de référence pour les approches plurielles. En effet, comme les auteurs le soulignent dans le document : « puisqu'il existe plusieurs approches plurielles, la question de leur mise en synergie se pose. Dans la mesure où, nous l'avons vu, elles reposent sur un même principe (la mise en relation, dans l'activité pédagogique elle-même, de plusieurs variétés linguistiques / culturelles – cf. p. 7) dont on peut attendre des effets spécifiques, on serait mal avisé de chercher à les mettre en œuvre de façon non coordonnée » (Candelier, 2007, p. 11). Ainsi, le document s'adresse principalement aux formateurs pédagogiques et aux enseignants, aussi bien qu'aux personnes « en charge de l'élaboration de matériaux didactiques (dans le secteur public et privé), qu'il s'agisse de matériaux spécifiquement orientés vers la mise en œuvre des approches plurielles ou de matériaux plus « traditionnels » de ce point de vue » (Candelier, 2007, p. 12). L'objectif consiste donc à donner des lignes directrices et des descripteurs pouvant favoriser le développement et la valorisation des approches plurielles dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

À ce propos, le CARAP englobe les différentes approches plurielles en proposant un outil avec un double objectif. D'un côté, cet outil doit être un aide pour l'élaboration de curricula axés sur l'acquisition, le développement et l'exploitation de savoir, savoir-être et savoir-faire grâce aux activités plurilingues. De l'autre côté, le CARAP représente un moyen d'articulation entre les approches plurielles et « l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières [...] ainsi que, plus largement, pour l'articulation entre les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques » (Candelier, 2007, p. 12).

En ce qui concerne les avantages pour les apprenants, les auteurs du CARAP s'efforcent d'aider l'apprenant « à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue » (Candelier, 2007, p. 9) grâce à la consolidation de :

- compétences en lien avec « les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « trans » : « trans-linguistique », « trans-culturel ») » (Candelier, 2007, p. 9)
- stratégies « permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de/dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) afin d'accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de « l'inter » : « inter-linguistique », « inter-culturel ») » (Candelier, 2007, p. 9)

Le CARAP se révèle donc être, comme le définissent les auteurs, « un outil indispensable pour l'élaboration de curricula » (Candelier, 2007), car il « peut viser également, indirectement, la description des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui composent la compétence plurilingue des apprenants à un certain moment. » (Garbarino & Melo-Pfeifer, 2020, p. 105).

2.3.2 Le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension)

La plupart des publications sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue fournissent des définitions et des critères, mais ne fournissent pas de descripteurs détaillés de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Comme nous avons pu le confirmer dans le sous-chapitre précédent, le CARAP (Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) a constitué une bonne tentative pour la description de la compétence plurilingue. Néanmoins, ce cadre ne prévoit pas de descripteurs pour les différents niveaux de compétence et il s'avère peu utile en ce qui concerne la mise au point de programmes d'enseignement axés sur la diversité linguistique.

En revanche, au sein du projet Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à distance), des chercheurs ont élaboré un système permettant d'évaluer la compétence en intercompréhension : le REFIC. Comme le soulignent Garbarino & Melo-Pfeifer (2020): « le REFIC sert de guide pour l'insertion d'activités et pour la programmation des parcours pédagogiques, il accompagne les formateurs depuis la conception de la formation jusqu'à l'évaluation sommative, en livrant également des informations pouvant être utiles pour l'auto-évaluation des formés » (Garbarino & Melo-Pfeifer, 2020). Plus précisément, dans les chapitres introductifs du REFIC, les auteurs précisent les objectifs du projet :

- Définir des attitudes, des connaissances et des capacités en intercompréhension qui facilitent la communication plurilingue et interculturelle ;
- Et par là, promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative (De Carlo & Anquetil, 2019)

Ainsi, le projet vise d'un côté la création d'un programme didactique et des parcours éducatifs pour la consolidation de l'intercompréhension en tant qu'outil et stratégie d'apprentissage et de l'autre côté propose une série de descripteurs pour l'évaluation de la compétence plurilingue chez les locuteurs et les enseignants.

2.3.2.1 Compétences à employer et objectifs d'apprentissage du REFIC

Dans le processus d'élaboration des descripteurs, les auteurs du REFIC ont également défini quels sont les domaines de compétences et les objectifs d'apprentissage du projet. Tout d'abord, les auteurs ont pour objectif le développement et l'emploi de savoir-faire stratégiques. En effet, en parlant des recherches scientifiques en IC, ils expliquent que les stratégies métalinguistiques et métacognitives constituent une ressource très valable pour la mise au point et la consolidation de la grammaire de la compréhension (De Carlo & Anquetil, 2019). C'est pour cela que les auteurs mettent en évidence l'importance de ces descripteurs dans la valorisation et analyse de la mise en place de stratégies en IC. Plus précisément, ils affirment que les descripteurs sont utiles pour le développement de capacité pour la mise en relation entre les langues, plutôt que pour la valorisation de connaissances et compétences distinctes. Ainsi, des descripteurs permettant de faire appel aux langues connues pour maîtriser d'autres langues, de remarquer les ressemblances entre les langues, d'utiliser le processus d'inférence et de repérer les analogies et les correspondances graphiques et phonétiques grâce à l'observation (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 168) constituent la base u REFIC.

En outre, Maddalena De Carlo et Mathilde Anquetil se concentrent sur les activités langagières et communicatives, en particulier sur la compréhension écrite. En effet, la compréhension écrite est l'une des activités communicatives la plus réalisable en intercompréhension (De Carlo & Anquetil, 2019) car elle peut être développée de manière efficace grâce à l'emploi de stratégies de réception permettant de comprendre le sens général d'un texte et d'utiliser des stratégies de compréhension exploitant les ressemblances entre langues génétiquement apparentées (De Carlo & Anquetil, 2019). Le processus de compréhension écrite possède également des avantages au niveau temporel, car les apprenants peuvent prendre leur temps pour analyser le texte et mobiliser leurs stratégies, contrairement au processus de compréhension et de production orale où les temps sont plus limités et où il existe plusieurs facteurs (variations linguistiques, accents, dialectes, interjections, etc.) qui

peuvent interférer dans le processus de compréhension et production. Toutefois, les auteurs affirment que dans le projet et dans les descripteurs, « la compréhension à l'oral et l'interaction (à l'écrit et à l'oral) sont par ailleurs visées, ainsi que la production, entendue ici surtout dans le sens d'« interproduction » (Balboni, 2009) » (De Carlo & Anquetil, 2019). Ainsi, s'orienter vers la production donne la possibilité à l'apprenant de réfléchir sur les stratégies communicatives dont il peut tirer parti pour faciliter la compréhension du discours à son (De Carlo & Anquetil, 2019). En conséquence, cela implique une prise de conscience chez les individus à des degrés différents, comme le soulignent les auteurs :

Ceci implique la prise de conscience de ce qui signifie communiquer, la prise en compte des répertoires linguistico-culturels des interlocuteurs, la volonté de se mettre en jeu dans une interaction plurilingue et pluriculturelle [...]. Du point de vue des apprentissages linguistiques, apprendre à faciliter son discours au bénéfice de l'interlocuteur alloglotte implique également la connaissance de quelques spécificités linguistiques des langues présentes dans l'échange ainsi qu'une maîtrise approfondie de la langue choisie pour s'exprimer, que ce soit sa langue première ou l'une des langues les mieux connues (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 169)

En somme, les auteurs citent les connaissances linguistico-culturelles et la sensibilité interculturelle comme dernière compétence centrale en IC. À cet égard, ils expliquent que cette typologie de compétence permet aux individus de découvrir et intérioriser « des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, un découpage lexical et grammatical de la réalité différentes » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 169). De plus, cela favorise le développement d'« une attitude d'ouverture face aux différences linguistiques/culturelles » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 169) et du « partage des expériences, l'échange de savoirs et de connaissances » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 169).

2.3.2.2 Les dimensions et les niveaux du REFIC

Dans le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension, les descripteurs sont classés selon cinq dimensions :

- 1) Le sujet plurilingue et l'apprentissage ;
- 2) Les langues et les cultures ;
- 3) La compréhension de l'écrit ;

- 4) La compréhension de l'oral ;
- 5) L'interaction plurilingue.

Il est possible de proposer un regroupement ultérieur pour ces cinq dimensions selon leurs spécificités. En effet, en ce qui concerne la première et la deuxième dimension, donc *Le sujet plurilingue et l'apprentissage* et *Les langues et les cultures*, il s'agit principalement de compétences générales touchant différents domaines propres à l'individu : la cognition, la connaissance du monde, l'affectivité, les intérêts, la motivation. Plus précisément, la première sphère se réfère au sujet apprenant et à la prise de conscience de son répertoire linguistico-culturel, ainsi que des stratégies métacognitives auxquelles il peut faire appel pendant le processus d'apprentissage (De Carlo & Anquetil, 2019). Ainsi, les descripteurs appartenant à cette dimension permettront à l'apprenant de développer un sentiment de sécurité envers ses capacités et ses connaissances hétérogènes ou partielles. Comme le soulignent De Carlo & Anquetil dans leur projet, à travers cette prise de conscience, l'individu pourra mettre en relation ses connaissances et ses croyances avec les éléments contextuels et pourra ensuite reconnaître l'importance de ces facteurs dans une société multilingue (De Carlo & Anquetil, 2019). En revanche, la deuxième sphère *Les langues et les cultures* traite le sujet des connaissances liées aux langues et aux cultures dans une optique plurilingue et pluriculturelle (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170). Dans cette perspective, l'individu peut d'un côté s'appuyer sur ses connaissances déjà intériorisées et créer une sorte de tableau avec tout ce que l'on pourrait appeler son bagage langagier et culturel. De l'autre côté, cela lui donnera la possibilité d'intégrer des notions plus diversifiées sur « les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'il prenne conscience des enjeux du plurilinguisme » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170).

Les trois autres dimensions, c'est-à-dire *Compréhension écrite*, *Compréhension de l'oral* et *Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)* représentent des compétences plus spécifiques car elles mettent l'accent sur des activités communicatives précises, en particulier la réception et la production écrite et orale. Les auteurs clarifient à ce propos la démarche effectuée, en affirmant que ces descripteurs sont abordés en deux temps différents :

On synthétise d'abord des descripteurs se référant à des stratégies et des savoir-faire de base, déjà connus et décrits en didactique des langues étrangères pour les compétences en réception et en interaction, en les complétant et précisant ensuite par des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive plurilingue (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 171)

Or, les auteurs semblent être conscients du fait que la mise au point de descripteurs valables aussi bien pour les compétences orales que les compétences écrites est une opération complexe, car elles peuvent avoir des points en commun, mais aussi des différences. À cet égard, De Carlo & Anquetil (2019) affirment que :

Dans l'effort de rendre les descripteurs autonomes les uns des autres, tout en conservant cependant des liens logiques, nous avons décidé de répéter, chaque fois que nous l'avons considéré comme étant nécessaire, des concepts ou des démarches didactiques valables pour l'écrit et pour l'oral, limitant au maximum les renvois à d'autres portions de texte. Par ailleurs, nous avons mis en évidence les caractéristiques spécifiques aux deux variétés pouvant constituer un obstacle ou un appui pour la compréhension (De Carlo & Anquetil, 2009, p. 171)

Non seulement les auteurs du CARAP distinguent les descripteurs sur la base des compétences (générales et spécifiques) à développer, mais ils y intègrent aussi des niveaux. Ces niveaux suivent un ordre progressif et caractérisent donc « un parcours didactique avec des phases séquentielles » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 175) :

1. Sensibilisation ;
2. Entraînement ;
3. Perfectionnement.

Afin de mieux comprendre les caractéristiques et la conception des descripteurs du REFIC, nous proposons dans la figure ci-dessous un descripteur appartenant à la deuxième dimension appelée *Langues et cultures*.

Figure 12. Typologie de descripteur dans le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) (De Carlo & Anquetil, 2019)

Avoir un socle de connaissances sur la dimension géo-politique des langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de certaines distinctions de base : il sait qu'on ne peut pas superposer les pays et les langues (CARAP, K - 5.6.1) et que les langues peuvent avoir des statuts différents dans un même espace géo-politique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant possède des connaissances sur quelques faits historiques qui ont influencé l'apparition, l'évolution et la diffusion des langues qu'il aborde (CARAP, K - 2.6).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant élargit ses connaissances géo-politiques sur les langues : statut, prestige international, origine et développement historique. La série des manuels <i>EuroCom</i> offre une large palette de 'petits portraits' de langues européennes qui proposent une synthèse quant à leur origine et diffusion de ces langues.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant comprend que les classifications en fonction des statuts des langues ne relèvent pas de la valeur intrinsèque de toute langue, mais des rapports de force socio-politiques qui ont permis à des groupes sociaux d'imposer leurs usages linguistiques comme les plus légitimes. Il se familiarise aussi avec des notions de droits linguistiques, par exemple il peut réfléchir sur le fait que le droit de tout locuteur à s'exprimer dans sa langue, dans des situations données, n'exclut pas le fait que la maîtrise de certaines langues est indispensable comme capital social et culturel pour une pleine participation à la vie sociale.</p>
--	---

Le descripteur considéré s'appelle *Avoir un socle de connaissances sur la dimension géopolitique des langues* et il se décline en trois niveaux, comme prévu par le REFIC. Le premier niveau correspond à la sensibilisation et l'individu devrait être capable de reconnaître la possibilité qu'il existe plusieurs langues dans un même pays, ces langues ayant des fonctions et des statuts différents. Au niveau II, il devrait posséder des connaissances sur les démarches historiques et sociales qui ont contribué à la diffusion de telles langues. Finalement, au niveau III l'apprenant détient les instruments nécessaires pour pouvoir élargir ses connaissances et comprendre les différentes classifications des langues selon leur statut, leur représentation, leur fonction, leur prestige social.

2.4 Les approches didactiques et les manuels scolaires à l'heure actuelle : le cas de l'Europe

Si d'une côté le Conseil de l'Europe s'efforce pour l'intégration des approches plurielles dans l'enseignement en supportant des projets pour sensibiliser à ce sujet et en mettant en place des outils pour son développement (le CECRL, le CARAP, l'Observatoire des Langues, le REFIC, MIRIADI, etc.), de l'autre côté la réalité des faits est bien différente de pays à pays.

En effet, malgré cette ouverture envers les méthodes plurielles et la prise en compte de la compétence plurilingue et pluriculturelle, les procédures normatives en termes de gestion du plurilinguisme en classe se sont limitées, soit en France soit en Italie, à ces deux points :

- Enseignement de deux langues étrangères en plus de la langue première
- Enseignement précoce des langues étrangères (Mezzadri, 2016)

Ces deux principes ont été revendiqués en 2002 à l'occasion de la réunion du Conseil de l'Europe à Barcelone où les États-membres ont souligné l'importance et la nécessité de la mise au point d'indicateurs pour les compétences linguistiques (Mezzadri, 2016). Ensuite, en 2014, le Conseil de l'Europe a publié le document *Conclusions on multilingualism and the development of language competences* (2014), réaffirmant les objectifs de promotion du multilinguisme à travers l'enseignement précoce des deux langues en complément à la langue principale employées en contexte scolaire et l'introduction d'approches didactiques innovantes. L'accent est également mis sur l'apprentissage des langues tout au long de la vie en tant qu'instrument de promotion sociale de l'individu et d'amélioration de la compétitivité des pays européens (Sokolovska, 2016). Ces objectifs investissent directement le monde de l'éducation, appelé à innover à travers l'utilisation de nouvelles méthodologies telles que le CLIL (*Content Language Integrated Learning*) ou celles basées sur l'intercompréhension entre langues appartenant à la même famille (Mezzadri, 2016).

Face à ces prédispositions, si nous regardons de plus près les méthodes d'enseignement et les outils employés au niveau européen, nous nous apercevons que globalement les approches actuelles prennent leur origine dans l'approche communicative. Cette approche commence à se répandre à partir des années 90 en Europe, proposant un apprentissage où la communication joue le rôle déterminant. Par conséquent, la communication et le dialogue deviennent la clé pour parvenir à la compétence complète, ce qui pousse donc les enseignants à faire communiquer les apprenants en langue étrangère comme s'ils étaient en société.

À ce propos, Puren (2009) identifie dans cette approche des caractéristiques fondamentales. Tout d'abord, il reconnaît un traitement particulier de la langue et de la culture :

Il s'agit de contacts initiaux du point de vue de l'échange langagier : dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs ne reprennent jamais une conversation qui aurait été interrompue auparavant. Or, dans les situations de la vie quotidienne – à laquelle l'approche communicative prétendait préparer aussi les apprenants –, la plupart des conversations se font avec des gens que l'on connaît bien, et elles se font par conséquent en référence à des conversations antérieures, ou du moins sur la base de connaissances et d'expériences partagées (Puren, 2009, p. 88)

Ensuite, l'auteur mentionne les temps brefs des activités appartenant à cette approche, portant comme exemple les dialogues courts et denses et les exercices d'*information gap*, où les apprenants sont divisés en groupe de deux et doivent retrouver l'information manquante dans un texte (Puren, 2009).

Une autre caractéristique des dialogues et des exercices communicativistes est qu'ils sont essentiellement « clos, fermés sur eux-mêmes » (Puren, 2009) où les mêmes personnages et les mêmes situations se répètent dans le manuel, créant une sorte de répétition régulière. Finalement, « On retrouve cette autre caractéristique de l'ensemble [situation + objectif] social de référence dans l'approche communicative, où la communication est conçue principalement sur le mode interindividuel, comme le montre le privilège qui y est accordé au *pair work*, *i.e.* aux échanges par groupes de deux » (Puren, 2009).

Ainsi, l'approche communicative privilégie principalement les quatre composantes que nous venons de définir qui, comme le souligne Puren (2009) s'opposent de quelque manière aux objectifs et aux finalités « de toute la pédagogie scolaire, où il s'agit, exactement à l'inverse, de gérer (pour l'enseignant) et d'apprendre à gérer (pour les élèves) à la fois la continuité, la durée et la collectivité, et ce que leurs relations impliquent » (Puren, 2009, p. 88).

Mais c'est avec le CECRL et les nouveaux descripteurs développés par la Division des Politiques linguistiques que le Conseil de l'Europe cherche à introduire un nouveau modèle d'enseignement possédant des principes différents par rapport à l'approche communicative. En effet, la perspective actionnelle que le Conseil de l'Europe demande d'intégrer en contexte scolaire aux États-membres, répond aux besoins de la société actuelle dominée par :

- La multiculturalité et la diversité des langues, ce qui pose comme objectif la formation des apprenants partageant des idiomes et des cultures différentes et plurielles ;
- Un « espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen [...] pour lequel nous devons désormais former nos élèves à être capables de travailler dans la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes » (Puren, 2009)

En somme, le panorama éducatif en Europe se présente à la fois diversifié, avec l'effort d'incorporer dans les curricula des approches innovantes répondant aux nouveaux besoins des individus en contexte multilingue, et à la fois orienté vers l'approche pédagogique prédominante, l'approche communicative. Dans ce contexte, Puren (2009) suggère aux enseignants d'adopter une double démarche :

Les enseignants de langues auront à combiner cette pédagogie du projet avec les autres disponibles – dont l'approche communicative –, en appliquant sur le terrain les principes pragmatistes d'adéquation et d'efficacité qui tendent désormais à s'imposer dans cette discipline comme dans les autres disciplines scolaires et les autres domaines de l'action sociale : l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente est passée, et l'avenir en

enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle – et appelle de mes vœux...- une « didactique complexe des langues-cultures » (Puren, 2009, p. 91)

Dans ce deuxième chapitre, nous nous sommes penchés sur le sujet des stratégies d'apprentissage au profit du plurilinguisme. Tout d'abord, nous avons dû définir la notion de stratégie en contexte éducatif afin d'avoir une vision complète et claire de l'importance de ces dernières dans tout processus d'apprentissage, formel ou informel. Cela a impliqué un classement des stratégies en suivant la démarche proposée par Oxford (1990) entre stratégies directes et stratégies indirectes. Ensuite, nous avons également analysé les facteurs pouvant influencer de manière positive ou négative l'emploi de stratégies.

Par ailleurs, nous nous sommes focalisés sur une stratégie d'apprentissage en particulier : l'intercompréhension. Celle-ci se présente comme une stratégie d'apprentissage exploitant les différentes connaissances déjà intériorisées par les individus et permettant la communication et la compréhension entre personnes ayant des langues premières différentes. Dans une optique didactique, l'intercompréhension constitue donc être une richesse qui pourrait favoriser et faciliter l'apprentissage des langues étrangères, surtout pour les langues appartenant à une même famille, mais aussi au-delà.

Finalement, nous avons examiné de manière plus attentive les caractéristiques de l'intercompréhension et nous avons présenté des approches didactiques plurielles ainsi que certains projets éducatifs axés sur le recours à l'intercompréhension (éveil aux langues, didactique intégrée, projets EVLANG et EOLE). Les références à ces ressources didactiques nous ont permis de montrer des applications concrètes de ce qu'est l'intercompréhension et de tous les avantages qu'elle entraîne. De plus, nous avons présenté les deux référentiels les plus importants pour la création de notre fiche d'analyse : le CARAP (2007) et le REFIC (2019). Ces deux documents fournissent des descripteurs fondamentaux pour la gestion du plurilinguisme et peuvent aider les apprenants à développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Enfin, il nous a semblé cohérent de recenser les approches didactiques actuellement en vigueur en Europe. Il s'avère en effet important pour notre recherche de montrer comme le plurilinguisme est réellement valorisé dans les écoles et les universités et de comprendre à quel degré l'on tient effectivement compte de la diversité des répertoires linguistiques et culturels des apprenants pendant le parcours de formation. Pour ce faire, nous analyserons dans le troisième chapitre deux manuels de langues utilisés en France et en Italie afin de pouvoir évaluer la manière dont le plurilinguisme et la multiculturalité sont abordés dans les activités et les exercices présentés aux apprenants.

Chapitre 3 : Promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle et des stratégies d'intercompréhension dans les manuels de langue : élaboration d'une grille d'analyse.

Ce troisième chapitre porte sur les étapes qui ont contribué à la mise au point d'une grille d'analyse pour les manuels de langue afin d'aller plus loin dans le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle et d'analyser concrètement sa valorisation au niveau scolaire. Cela implique dans un premier temps une contextualisation de l'étude et une description des problématiques avec tous les points clés jouant un rôle central dans le développement de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur la méthodologie d'élaboration et l'organisation de la fiche d'analyse, mettant l'accent sur les outils et les matériaux qui ont été employés. À ce propos, un exposé détaillé du matériel apparaît très important, car il constitue le cœur de la recherche et symbolise le passage du cadre théorique du concept de compétence à sa prise en compte effective en contexte éducatif. Pour cette raison, nous réexaminerons le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) pour présenter certains descripteurs qui ont servi comme base pour notre grille d'analyse. Nous parlerons aussi d'autres descripteurs tirés par le travail de Cortés Velásquez, Faone, & Nuzzo (2017) et le volume complémentaire du CECRL (2018). Pour conclure, nous exposerons la fiche d'analyse complète.

3.1 Contextualisation

Dans une optique générale, notre étude s'insère et se définit à l'intérieur d'un contexte spécifique et actuel : la société plurilingue et pluriculturelle dont nous faisons l'expérience quotidiennement en tant que citoyens. Comme point de départ dans notre recherche, il existe donc une prise de conscience de la société en tant que société multilingue, caractérisée par la diversité et le changement. Nous pouvons la définir comme une société multilingue « hybride », qui subit de façon incontrôlable des changements géopolitiques, économiques et sociolinguistiques. Dans ce contexte, les langues font l'objet de mutations et de variations. À cet égard, Cavalli, Coste, Crişan, & Van de Ven (2009) affirment que chaque pays possède un caractère multilingue qui comprend toutes les langues et cultures présentes sur le territoire et qui constitue un patrimoine très important. En particulier, ce multilinguisme est défini « endogène » car il dérive des variétés, des langues régionales ou des dialectes propres au pays. À côté du multilinguisme « endogène », il existe également un multilinguisme « exogène » qui se forme par les contacts entre les langues et les cultures déjà

présentes sur les territoires et celles provenant par exemple de la mobilité des gens, de la mondialisation et de l'ouverture des frontières.

Ainsi, le multilinguisme se manifeste aussi de façon individuelle chez les apprenants qui diversifient leur répertoire langagier et peuvent recourir à plusieurs langues selon leurs besoins et selon les tâches qu'ils ont à accomplir. Dans ce contexte, la question suivante se pose : comment former l'individu plurilingue, sinon par l'école ? En effet, si la diversité linguistique est la caractéristique prédominante de la société, il est normal que l'école soit à la pointe dans la promotion de cette variété. Le paysage linguistique caractérisant le milieu scolaire d'aujourd'hui est très varié, ce qui implique une prise en considération des langues connues par les apprenants et l'adaptation des programmes scolaires face à cette diversité. D'ailleurs, l'école a fortement changé ces dernières années : la présence d'enfants et d'adolescents de différentes origines est une donnée répandue pour laquelle les nouvelles générations sont davantage impliquées et conscientes (Ministero dell'Istruzione, 2022). Ainsi, ce changement de direction en termes d'approches didactiques ne peut que passer par les institutions scolaires et les relations entre les enseignants, les apprenants et la famille à travers un double objectif. En premier lieu, il s'agit de « permettre aux systèmes éducatifs concernés de se situer par rapport aux principes éducatifs développés en la matière par le Conseil de l'Europe et d'autres organisations européennes et internationales » (Beacco & Byram, 2007, p. 11). En deuxième lieu, il s'agit aussi de s'aligner sur les prédispositions du CECRL (2001) et le volume complémentaire du CECRL (2018) qui soulignent la nécessité de former des individus ayant une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Mais cette nouvelle perspective demande aussi une intégration de curricula plurilingues et de tout ce qui concerne plus en détail les matériaux scolaires et les outils didactiques. Actuellement, la majorité des manuels scolaires est élaborée en suivant les principes de l'approche communicative. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, l'approche communicative repose sur l'idée que les individus doivent être formés surtout à des finalités communicatives. Contrairement aux méthodes traditionnelles, l'approche communicative représente donc une sorte de révolution. En effet, comme le remarque Hodžić (2021), l'approche communicative a permis de mettre l'accent sur les compétences des apprenants plutôt que sur « l'accumulation de connaissances » (Hodžić, 2021, p. 6) en proposant des activités plus interactives et créatives. Toutefois, la publication de plusieurs études, projets et dispositions européens pour l'aménagement linguistique et la sensibilisation à la diversité linguistique en Europe a préparé le terrain pour une nouvelle approche : la perspective actionnelle. Ainsi, Hodžić (2021) affirme qu'en Europe, le CECRL a modernisé le concept d'apprentissage de

FLE¹, en proposant un enseignement axé sur la notion de tâche et sur sa réalisation. Selon cette perspective, l'apprenant ne fait pas seulement appel au « savoir » linguistique, mais il peut aussi mettre en jeu d'autres connaissances métacognitives et stratégiques pour parvenir au sens de la tâche (Hodžić, 2021).

La tâche représente ainsi le cœur de l'approche didactique envisagé par le CECRL, qui insiste sur l'importance du développement d'un enseignement authentique. Selon cette perspective, les tâches doivent donc être « ancrées dans le (futur) contexte réel ou habituel » (Nissen, 2011, p. 7) des apprenants, ce qui les distingue des tâches purement « pédagogiques » et très souvent distantes d'être réalistes. Étant donné que l'apprenant peut recourir à d'autres connaissances (affectives, métacognitives, sociales, culturelles) pour compléter l'activité, la tâche dans la perspective actionnelle n'est pas obligatoirement langagière. Au contraire, « la tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière » (CECRL, 2001).

En somme, comme le souligne Nissen (2011), « dans la perspective actionnelle, c'est la tâche dans sa globalité qui doit avoir du sens pour l'apprenant parce qu'elle relève de son univers actuel ou futur, et les activités langagières et le travail méthodologique ont alors du sens parce qu'ils servent à préparer ou à soutenir la réalisation de cette tâche » (Nissen, 2011, p. 9).

Bien que la perspective actionnelle soit donc la méthode d'enseignement suggérée par le Conseil de l'Europe, l'on est encore loin d'une vraie intégration de cette perspective dans les matériaux scolaires. Au contraire, les manuels scolaires résultent d'un mélange de plusieurs approches didactiques, ce qui pourrait être utile, mais en même temps « confusionnel » pour les apprenants. À cet effet, Puren (1998) parle d'« éclectisme » pour indiquer cette diversification méthodologique en didactique des langues étrangères. Il précise que la tendance à mélanger les différentes approches d'enseignement a toujours existé dans ce domaine et qu'elle a progressivement influencé les matériels didactiques (Puren, 1998). Ainsi, le paysage didactique actuel se présente diversifié dans le sens où chaque courante méthodologique est intégrée de différentes manières en classe, avec ses objectifs et ses conceptions de l'apprentissage. Il en résulte donc une multiplicité de démarches d'apprentissage qui, selon Puren (1998), influencent également les matériels didactiques. En effet, « les concepteurs de manuels [...] ont intégré des éléments communicatifs (regroupements notionnels-fonctionnels des formes linguistiques en présentation et exercisation, simulation et jeux de rôles, en particulier) à l'intérieur d'unités didactiques qui conservent globalement la structuration audiovisuelle (formes linguistiques nouvelles présentées dans un dialogue de base et passage progressif de l'imitation au réemploi de ces formes » (Puren, 1998, p. 21).

¹ FLE (français langue étrangère) est l'acronyme indiquant la langue française enseignée à des apprenants non francophones pour différentes raisons (scolaires, professionnelles, touristiques, etc.).

En somme, s'il est certain que les projets et les études scientifiques soutenues par le Conseil de l'Europe (2001, 2018) en faveur de la promotion du plurilinguisme dans les écoles et les universités sont nombreuses, il n'en reste pas moins vrai que le processus d'intégration de ces notions dans les manuels est parfois long et difficile.

3.2 Problématiques

Dans une optique plus restreinte, la valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle devient aussi une mission au niveau micro, touchant les aspects plus concrets de l'enseignement, comme les manuels employés en didactique des langues étrangères et les approches qui les caractérisent.

Le but de notre recherche est alors de faire une analyse descriptive de deux manuels de langues pour comprendre dans quelle mesure la compétence plurilingue et pluriculturelle y est intégrée en tant qu'objectif commun envisagé par le Conseil de l'Europe. Cela permettra aussi de se focaliser sur les différentes composantes de cette compétence, par exemple la compétence d'intercompréhension entre les langues, et cela permettra également de voir si cette composante est de quelque manière mise en évidence dans les manuels. À partir des considérations ci-dessous, nous allons essayer de décrire des propositions didactiques en faveur de la didactique du plurilinguisme.

À cet égard, trois questions qui se profilent de l'analyse contextuelle précédente vont guider notre réflexion :

QR1. La compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle valorisée dans les manuels de didactique des langues étrangères ?

QR2. À ce propos, quelles sont les activités ou les démarches didactiques employées dans les manuels afin de promouvoir la compétence plurilingue et pluriculturelle ?

QR3. Est-il possible d'assurer davantage le renforcement d'activités pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Nous chercherons à répondre à ces questions dans le but de pouvoir constater si et à quel niveau la compétence plurilingue et pluriculturelle est présente dans les manuels de langue. De plus, nous analyserons les manuels à travers une fiche permettant de comprendre de manière qualitative quelles activités et quels exercices contribuent efficacement à la valorisation de la diversité linguistique et du répertoire langagier des apprenants. Pour conclure, afin de répondre à la QR3, nous illustrerons des propositions didactiques pour la mise en place d'activités pour le développement de la compétence

plurilingue et pluriculturelle. Ces propositions didactiques seront axées principalement sur la mise en valeur de la biographie langagière des apprenants et sur l'amplification des recherches dans le domaine du plurilinguisme social.

3.3 Matériaux et ressources

Dans cette section, nous illustrerons les matériaux et les ressources qui ont été essentiels pour l'élaboration de la fiche d'analyse et pour récupérer les informations dans les manuels. Dans la mesure où le troisième chapitre est consacré à l'étude effective de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans deux manuels spécialement choisis, il s'avère important de définir le rôle que chaque ressource a joué dans ce travail. Cela implique donc une prise en compte des matériaux qui ont été étudiés pendant la rédaction du cadre théorique, mais aussi la prise en compte des deux manuels de langue que nous avons choisi d'analyser.

3.3.1 Les ressources pour la création de la fiche d'analyse

Les matériaux et les travaux scientifiques que nous avons employés dans notre recherche sont les suivants :

- CECRL (2001)
- CARAP (2007)
- Volume complémentaire du CECRL (2018)
- REFIC (2019)
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., & Nuzzo, E. (2017). *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. Italiano LinguaDue(2)*

La version originale du CECRL (2001), elle nous a été utile surtout pour avoir un meilleur aperçu des différents niveaux de compétence et d'évaluation. En effet, comme le souligne Goullier (2008), le CECRL (2001) a su tout d'abord fixer l'idée d'un enseignement et apprentissage par compétences, où l'apprenant suit une progression individuelle se basant sur les descripteurs fixés par le Conseil de l'Europe. À cet égard, il est important de comprendre quels sont les objectifs spécifiques pour les différentes étapes du parcours de formation de l'individu (Goullier, 2008) et savoir reconnaître quelles compétences sont activées par le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Comme nous avons pu le voir

dans le premier chapitre, le CECRL (2001) insiste sur l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle sans toutefois mettre au point des descripteurs spécifiques pour son développement et son évaluation. En effet, le Conseil de l'Europe a cherché à introduire et à donner une première définition de cette compétence, ce qui a été le point de départ pour notre recherche. Néanmoins, il n'a pas su élaborer une liste de référence pour sa vérification en contexte scolaire.

Si le CECRL (2001) a donc contribué, dans notre recherche, à la reconnaissance des niveaux de compétence pour chaque composante (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite), ce n'est qu'avec le volume complémentaire du CECRL (2018) que nous avons pu identifier des descripteurs spécifiquement élaborés pour la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir documents 1, 2 et 3 en annexe).

Dès lors, le volume complémentaire du CECRL (2018) représente une base pour l'identification des compétences que seraient à atteindre en faveur du plurilinguisme et de la multiculturalité selon le Conseil de l'Europe. Ces descripteurs sont : l'exploitation du répertoire pluriculturel, la compréhension plurilingue et l'exploitation du répertoire plurilingue. À partir de ces composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle, nous avons retenu des informations importantes pour notre fiche d'analyse des manuels. Tout d'abord, l'idée que le répertoire linguistique et culturel des apprenants doit être pris en considération par les apprenants eux-mêmes, mais aussi par les enseignants. Nous reprenons à ce propos la définition par Coste (2002), qui définit le répertoire langagier comme « l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés [...] » (Coste, 2002, p. 117). Plus précisément, le répertoire langagier fait référence à l'ensemble de ressources langagières dont l'individu peut bénéficier, ce qui ne se limite pas à une seule langue ou à un seul registre langagier. En effet, il englobe également un « répertoire de représentations sociales langagières de référence et d'usage » (Py, 2004, p. 10) et un « répertoire d'aptitudes psycho-cognitives » (Dufour, 2014, p. 185). Le premier fait référence au savoir-être dont nous avons parlé dans le premier chapitre, voir toutes les croyances, les modèles, les attitudes, les traits de personnalité qui caractérisent la partie plus « individuelle » de l'apprenant. En revanche, le « répertoire d'aptitudes psycho-cognitives » comprend les stratégies cognitives et métacognitives que l'apprenant peut mobiliser (Dufour, 2014, p. 185). Il est important de souligner que le répertoire langagier d'un individu est dynamique et se modifie selon les moments de la vie et de l'expérience langagière de l'apprenant. Il en résulte donc un répertoire langagier diversifié et variable, avec des connaissances parfois partielles, mais qui contribuent à sa globalité. À cet effet, une prise de conscience du répertoire langagier et des différentes langues qui en font partie peut déjà

être un bon début pour l'apprenant pour ensuite comprendre la pluralité des langues et des cultures qui existent dans un contexte donné.

Mais connaître une langue ne signifie pas seulement connaître sa grammaire et son lexique. Cela signifie aussi découvrir des aspects culturels et traditionnels différents de la culture à laquelle chaque individu appartient. C'est pour cette raison que dans le volume complémentaire du CECRL (2018) les auteurs ont inséré aussi des descripteurs pour le répertoire pluriculturel (voir document 1 en annexe). Ces descripteurs fournissent différents objectifs selon les niveaux que nous avons utilisés pour repérer dans les manuels tous les éléments en lien avec la multiculturalité et les différences entre les cultures. Par exemple, au niveau A2, l'on y retrouve la compétence de l'apprenant à « reconnaître différentes façons à numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 167), alors qu'au niveau C2 l'apprenant devrait être capable à utiliser de manière appropriée ses connaissances linguistiques et culturelles afin de prévenir les malentendus et les incidents culturels (Conseil de l'Europe, 2018b). Ainsi, nous comprenons que les caractéristiques pour chaque descripteur varient en fonction des niveaux envisagés par le CECRL (2001) et différent selon la complexité de la tâche. À partir du niveau plus bas, l'apprenant comprend que chaque culture perçoit le monde de manière différente. Au fur et à mesure que l'apprenant grandit et acquiert des compétences plus élaborées, ses connaissances culturelles évoluent et il commence à maîtriser son répertoire pluriculturel en prêtant attention aux différentes normes culturelles.

Enfin, le volume complémentaire du CECRL (2018) nous a donné des informations sur la compréhension plurilingue (voir document 2 en annexe) et, plus précisément, des descripteurs pour identifier et repérer des éléments liés à cette compétence dans les manuels pris en analyse.

Venons-en maintenant au CARAP (2007) et aux autres éléments qui ont aidé à la création de la grille d'analyse. Comme le souligne Bedou (2018), le CARAP s'efforce d'articuler la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en proposant des descripteurs pour chacune de ses composantes. De plus, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les auteurs du CARAP s'engagent pour la valorisation des approches plurielles en tant que des ressources pour la sensibilisation à l'éveil aux langues et à l'intercompréhension, ainsi que sur les savoirs, les savoir-être et le savoir-faire (Bedou, 2018). En effet, avec le CARAP la recherche dans le domaine de la diversité linguistiques et des approches éducatives plurielles avance un peu par rapport à ce qui avait déjà été envisagé dans le CECRL (2001). Ainsi, le CARAP représente un point de jonction pour notre recherche entre compétence plurilingue et pluriculturelle et approches plurielles des langues, car il nous permet de retenir des notions et des descripteurs plus spécifiques sur l'intercompréhension et sur la diversité culturelle. Parmi les descripteurs sur les savoirs qui nous ont guidé dans l'élaboration

de la grille d'analyse, nous pouvons mentionner : « Savoir qu'il existe des variétés d'une même langue définies par des variations du système de cette langue » (p. 49) ; « Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (la langue maternelle/ la langue de l'école/...) » (p. 49) ; « Avoir des connaissances sur la variation sociale des langues en synchronie (variantes régionales, variantes par âge, par profession, etc.) » (p. 50) ; « Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences » (p. 52) ; « Savoir que la culture organise la perception/ la vision du monde/ la pensée » (p. 55). En ce qui concerne le savoir-être, les auteurs du CARAP intègrent des notions par rapport à tout ce qui est attitudes personnelles et représentations individuelles envers les langues : attention, sensibilité, curiosité, intérêt, acceptation positive, ouverture à la diversité, respect, estime, motivation, désir, volonté de s'engager et d'agir, identité (Candelier, 2007). Enfin, parmi les compétences appartenant au savoir-faire l'on retrouve les éléments suivants : « Savoir identifier [repérer] des formes linguistiques » (p. 89) ; « Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques » (p. 89) ; « Savoir comparer les phénomènes linguistiques / culturels de langues / cultures différentes [savoir percevoir la proximité et la distance linguistique / culturelle] » (p. 90) ; « Savoir parler de / expliquer à d'autres certains aspects de sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures » (p. 92) ; « Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue » (p. 93).

Bien que le CARAP soit une ressource importante pour notre étude, il faut souligner que pendant la lecture du document, nous avons rencontré des difficultés dans la compréhension des parties introductives à chaque descripteur. En effet, Bedou (2018) fait remarquer que « le discours qui entoure le descripteur est beaucoup plus complexe et moins accessible, moins facilement « déchiffrable » pour un public novice au CARAP et à la didactique du plurilinguisme » (Bedou, 2018, p. 46).

En somme, ce qu'il faut incontestablement retenir du CARAP est le développement de descripteurs pour la gestion de la communication et de la compréhension interculturelle et une première description globale des différentes approches plurielles des langues.

En ce qui concerne le REFIC (2019), les descripteurs proposés dans ce document portent sur le domaine de l'intercompréhension et de la communication plurilingue. Dans la mesure où notre recherche se focalise sur les modalités employées dans les manuels pour la valorisation du plurilinguisme, l'intercompréhension s'inscrit dans les différentes pratiques langagières et stratégies d'apprentissage dont les apprenants peuvent bénéficier. Dans cette perspective, nous avons utilisé les descripteurs du REFIC (2019) pour développer des questions en matière d'intercompréhension dans notre fiche d'analyse. Le but est de comprendre si l'intercompréhension peut être une ressource

exploitable pour la promotion du plurilinguisme et si elle est intégrée dans les manuels en didactique des langues. Encore une fois, prendre en considération tous les descripteurs du cadre de référence concerné dépasse le propos de notre recherche et demanderait l'analyse d'un nombre beaucoup plus élevé de manuels. Ainsi, nous avons adapté les questions sur l'intercompréhension à notre recherche afin de pouvoir répondre aux problématiques mises en lumière. Les points clés examinés à ce propos toucheront les sujets suivants : références générales à d'autres langues de plus que la L1 ou la langue cible ; exercices de comparaison entre plusieurs langues ; recours à différentes ressources langagières pour accomplir la tâche linguistique ; repérage de mots en commun entre L1 et langue cible ; recours au lexique international ; recours aux similarités entre les langues ; passage d'une langue à l'autre.

Enfin, pour la création de notre fiche d'analyse nous nous sommes appuyés sur le travail de Cortés Velásquez, Faone, & Nuzzo (2017) concernant l'étude et l'évaluation de manuels pour l'enseignement de l'italien L2. Avoir une grille de référence déjà testée et perfectionnée sur laquelle s'appuyer a été un élément fondamental pour notre recherche. Même si cette grille n'a pas pour objectif l'étude du plurilinguisme et de la compétence plurilingue et pluriculturelle, elle met cependant l'accent sur d'autres éléments également importants dans le manuel : l'organisation du manuel, les approches adoptées, le public envisagé, les caractéristiques de l'input, les aspects graphiques, les références théoriques et culturelles.

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer que les cadres de référence (CECRL, Volume complémentaire du CECRL, CARAP, REFIC) nous ont guidés dans le choix des descripteurs et des éléments à vérifier dans les deux manuels en lien avec la diversité linguistique / culturelle et la compétence plurilingue et pluriculturelle. En revanche, le travail de Cortés Velásquez, Faone & Nuzzo (2017) a été notre base pour la mise au point de la structure et des sections caractérisant notre grille d'analyse.

3.3.2 Les manuels analysés

Afin de répondre aux problématiques et d'examiner la façon dont la compétence plurilingue et pluriculturelle peut être valorisée en contexte scolaire, nous avons choisi d'analyser deux manuels de langues : un manuel d'italien utilisé en France et un manuel de français utilisé en Italie. Ce choix est dû au fait qu'en analysant entièrement deux manuels utilisés dans deux pays différents pour l'enseignement d'une langue étrangère, il est possible d'identifier les éléments en opposition ou en commun. Ces éléments comprennent, par exemple, l'approche éducative dominante dans le manuel et sa structure, la manière dont les exercices sont proposés, la présence effective d'activités sur le

plurilinguisme et la multiculturalité. Les manuels concernés dans notre recherche sont : *Esplorazione* (Medjadji, 2020) et *Contacts 2 – Méthode de Français* (Capelli, Gallon, & Robein, 2018).

3.3.2.1 *Esplorazione*

Esplorazione est un manuel de langue italienne apparu pour la première fois en 2020 et publié par la maison d'édition Nathan. Le manuel est conçu pour des apprenants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, donc des lycéens qui sont en Première ou Terminale. Comme les auteurs le soulignent dans la fiche introductive au manuel, il s'agit d'un manuel de cycle : les contenus proposés servent à guider graduellement l'apprenant « vers le niveau de connaissances et de compétences attendu aux épreuves de Première et de Terminale » (Medjadji, 2020). À ce propos, le niveau final envisagé dans ce manuel est le B1-B2 du volume complémentaire du CECRL (2018) pour les compétences suivantes : écouter, lire, interagir à l'oral, parler en continu, interagir à l'écrit, écrire, médiation. Le manuel propose en effet des objectifs pour le niveau B1 et pour le niveau B2 (voir document 4 en annexe). Cette différenciation s'explique par le fait qu'en France les lycéens en Première ou Terminale doivent suivre des cours de deux langues étrangères ou régionales en enseignement commun et atteindre donc des épreuves finales pour des niveaux différents. Ainsi, B1 est le niveau proposé pour la LVB (langue vivante B) alors que B2 est le niveau proposé pour la LVA (langue vivante A).

Dans *Esplorazione*, les auteurs ont ensuite opté pour une approche à la fois culturelle et communicative. En effet, chaque unité aborde un sujet culturel permettant aux apprenants d'acquérir peu à peu des notions sur l'Italie et ses traditions. À partir de ces sujets culturels, les unités se fixent des objectifs finaux pour la grammaire, le lexique et la compréhension écrite/orale et la production écrite/orale. Nous verrons ces caractéristiques dans le dernier chapitre, où nous mettrons en évidence toutes les caractéristiques du manuel que nous avons réunis grâce à la fiche d'analyse et, plus précisément, nous nous attarderons sur les activités liées à la compétence plurilingue et pluriculturelle.

3.3.2.2 *Contacts 2 – Méthode de Français*

Contacts 2 – Méthode de Français est un manuel pour l'enseignement de la langue française employé en Italie. Il a été publié en 2018 par la maison d'édition française Hachette et la maison d'édition italienne Editrice La Scuola.

Contrairement au manuel précédent, les auteurs de *Contact 2* ont privilégié exclusivement l'approche communicative. Cette approche est présente dans la majorité des activités que l'on retrouve dans le manuel et dans la structure du manuel lui-même. En effet, le manuel est riche en exercices axés sur la compétence communicative et le discours, qui sont les points principaux caractérisant la nouveauté de cette approche par rapport à l'approche traditionnelle, où la seule compétence linguistique devait être enseignée. Ainsi, dans le manuel *Contact 2*, l'apprenant est mis au centre et on lui permet un contrôle important sur son apprentissage à travers des tâches impliquant une certaine autonomie, conscience et responsabilité. Ce contrôle est mis en pratique grâce aux interactions en classe, aux travaux en groupe, aux jeux de rôle et à la simulation qui recouvrent une place importante dans l'ensemble d'activités du manuel pris en analyse.

Si l'on regarde au tableau des contenus (document 5 en annexe) du manuel *Contacts 2*, nous nous apercevons que la première étape pour chaque unité est celle de la communication. À partir de cette compétence, d'autres compétences sont développées, y compris la grammaire, la phonétique et enfin la culture et la civilisation. Les exercices visant le développement des compétences sont parfois introduits en recourant à des documents authentiques, ce qui devrait permettre à l'apprenant une contextualisation réelle des activités et un possible réinvestissement des compétences apprises dans un contexte extra-scolaire.

En ce qui concerne le niveau envisagé, il s'agit du niveau B1 du CECRL (2001). Le manuel est donc employé pour des apprenants en Première qui correspond à la *classe quarta* selon le système éducatif italien.

En somme, ces deux manuels présentent des caractéristiques de convergence, mais aussi de désaccord. Ils ont en commun le niveau prévu par le CECRL et l'approche communicative qui domine aujourd'hui dans le domaine des matériels didactiques des langues étrangères. Le choix de deux manuels similaires en termes d'approche pédagogique et d'objectifs nous permettra de voir si, au niveau activités sur la diversité linguistique et culturelle, il existe une différence entre les deux pays (France et Italie) ou s'il est possible de retracer une sorte de tendance dans les choix éducatifs faits en matière de valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

3.4 Méthodologie d'élaboration

Étant donné que le but de notre recherche est l'analyse des activités et des ressources promouvant la compétence plurilingue et pluriculturelle dans deux manuels de langues, nous avons utilisé des démarches spécifiques pour développer la fiche d'analyse. Plus précisément, il s'agit d'une

méthodologie de type interprétatif, car c'est à partir de l'observation et de l'interprétation des référentiels que nous avons ensuite mis au point une grille permettant d'examiner les manuels concernés.

Cette méthodologie est divisée en quatre étapes :

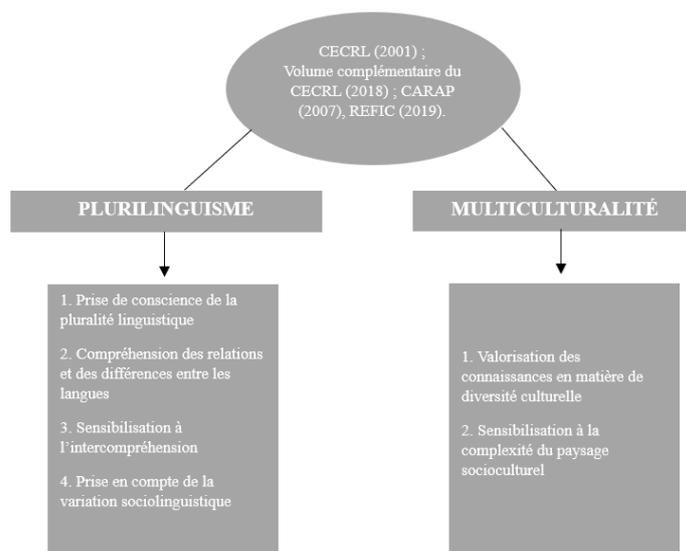
1. Lecture des cadres de référence
2. Repérage des descripteurs sur la compétence plurilingue et pluriculturelle
3. Catégorisation des descripteurs
4. Création de la fiche d'analyse

La première étape a consisté en une lecture d'abord générale des cadres de référence, puis une relecture plus spécifique sur le domaine d'intérêt : la compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous avons commencé par le CECRL (2001), puis nous avons abordé le CARAP (2007), le volume complémentaire du CECRL (2018) et pour conclure le REFIC (2019). La lecture de ce type de documents n'est jamais facile, car il s'agit de travaux très vastes, contenant différentes notions en matière d'éducation, ce qui peut conduire à détourner l'attention du sujet principal de la recherche.

De ce fait, nous avons essayé de nous concentrer principalement sur le plurilinguisme en tant que phénomène actuel et ressource positive pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et de lister tous les descripteurs en adéquation avec nos questions de recherche. Une fois repérés tous les descripteurs des différents cadres de référence, nous avons effectué un autre résumé sur la base de certains points clés. En effet, nous n'avons pas pu prendre en considération tous les descripteurs, car la fiche d'analyse se serait avérée trop dispersée. À ce propos, nous avons tout d'abord regroupé les descripteurs dans deux catégories : plurilinguisme et multiculturalité. Dans le cas du plurilinguisme, nous avons pris en considération les descripteurs ayant les objectifs suivants : prise de conscience de la pluralité linguistique, compréhension des relations entre les langues, sensibilisation à l'intercompréhension, prise en compte de la variation sociolinguistique. En revanche, dans le cas de la multiculturalité, nous avons considéré les aspects suivants : valorisation des connaissances en matière de diversité culturelle, sensibilisation à la complexité du paysage socioculturel.

Dans la figure 13 ci-dessous, nous reprenons dans un schéma la méthode employée pour repérer les descripteurs importants pour notre étude. Plus précisément, nous indiquons les éléments que nous avons pris en considération lors de la sélection des descripteurs comme mentionné ci-dessous.

Figure 13. Éléments pris en compte pour la répartition des descripteurs pour la fiche d'analyse



À partir de ces deux grandes catégories, des différents objectifs envisagés et surtout des problématiques concernant notre recherche, nous avons donc mis au point une liste de questions. Les questions que nous avons insérées dans la grille nous ont servi comme piste à suivre dans l'analyse comparative des deux manuels. De plus, elles se sont avérées utiles pour avoir un ordre logique et clair des points à approfondir dans notre recherche. Il faut souligner que pour l'élaboration des questions, nous avons fait référence au travail par Cortés Velásquez, Faone, & Nuzzo (2017) où les auteurs présentent une grille d'analyse pour les manuels d'italien L2.

Les deux manuels *Esplorazione* (2020) et *Contacts 2 – Méthode de Français* ont été analysés entièrement en suivant les points de la grille d'analyse. Ainsi, chaque unité des deux manuels a fait l'objet de notre étude afin de pouvoir avoir une vision à la fois globale et ponctuelle des activités proposées.

3.5 La fiche d'analyse

Dans ce paragraphe, nous présenterons la fiche pour l'analyse des manuels de langues et des activités proposées au profit du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

La fiche est divisée dans les sections suivantes :

1. Informations générales
2. Organisation du manuel
3. Présence d'activités didactiques pour la promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Chaque section est caractérisée par des questions ouvertes ou fermées. Les questions ouvertes demandent aux interviewés (dans le cas présent, il peut s’agir d’enseignants, chercheurs en didactique des langues, didacticiens) de répondre librement. En revanche, les questions fermées obligent l’interviewé à choisir entre des réponses prédéfinies. Parfois, l’on demandera de donner des exemples repérés dans les manuels pour contextualiser la réponse.

Le manuel de langue étrangère : quelle place pour la compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Informations générales :

1) Quelle est la langue cible du manuel ?

2) Quelle est la langue utilisée dans le manuel ?

Par ex. pour introduire les tâches, pour fournir des indications

3) Titre

4) Auteur/s

5) Éditeur

6) Année de parution

7) Édition

8) Niveau envisagé selon le CECRL

Sélectionnez une seule des options

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

C2

9) Public envisagé (âge)

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- Enfants
- Adolescents
- Adultes
- Personnes âgées
- Non spécifié dans le manuel

10) Public envisagé (profession)

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- Élèves de l'école
 - Étudiants universitaires
 - Employés
 - Non spécifié dans le manuel
 - Autre (spécifier) :
-

11) Public envisagé (L1)

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- Italien
 - Français
 - Anglais
 - Allemand
 - Espagnol
 - Russe
 - Chinois
 - Non spécifié dans le manuel
 - Autre (spécifier) :
-

12) Contexte d'apprentissage :

- Apprentissage en contexte scolaire/académique
 - Apprentissage en contexte informel
 - Autre (spécifier)
-

13) Contexte sociolinguistique d'apprentissage de la langue cible :

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- La langue cible est objet d'enseignement, mais elle n'est pas employée dans la communauté linguistique des apprenants
- La langue cible est objet d'enseignement et elle est normalement employée dans la communauté linguistique des apprenants
- Non spécifié dans le manuel

14) Si la langue cible est normalement employée dans la communauté linguistique des apprenants, quel est son statut ?

Par exemple : langue de scolarisation, langue étrangère, langue seconde, langue sur objectifs spécifiques

15) Est-ce que le manuel fournit d'autres informations sur le public envisagé ?

- Oui
- Non

16) Si la réponse est affirmative, expliquer de quoi il s'agit :

Par ex. étudiants internationaux, étudiants en échange, immigrants, etc.

Organisation du manuel

17) Quelle est l'approche d'enseignement dominante dans le manuel ?

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- Communicative
- Notionnelle/fonctionnelle
- Structurale
- Lexicale
- Culturelle
- Plurilingue / pluriculturelle

18) Comment le manuel est-il organisé ?

Sélectionnez toutes les réponses appropriées

- Unités
- Sections
- Modules
- Parties
- Leçons
- Autre (spécifier) :

19) Sous quelle forme les activités et les exercices sont-ils présentés dans le manuel ?

20) Est-ce que cette forme est cohérente avec l'approche d'enseignement adopté par les auteurs du manuel ?

- Oui
- Non

21) Justifiez la réponse précédente

22) Le manuel présente-t-il des supports informatiques pour les apprenants ?

- Oui
- Non

23) Si la réponse est affirmative, indiquer la typologie de support informatique.

24) De manière générale, est-il possible de tracer une méthodologie pédagogique qui se répète dans toutes les unités/leçon ? Si la réponse est affirmative, donnez une description de cette démarche

Par ex. les contenus sont proposés tout d'abord à travers un dialogue, après on passe à la compréhension du texte écrit, pour conclure on aborde la grammaire.

Présence d'activités didactiques pour la promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle

1) Contenus linguistiques

Prendre conscience de la pluralité linguistique

25) Sous quelle forme les contenus linguistiques nouveaux sont-ils présentés ?

- Présentation des règles
 - Repérage des règles ou des exemples dans un texte écrit
 - Brainstorming
 - Activité en groupe
 - Dialogue
 - Compréhension écrite / orale
 - Résumé
 - Traduction
 - Comparaison LE / LM
 - Autre (spécifier) :
-

26) Est-il possible de repérer des références à d'autres langues de plus que la langue cible ?

- Oui
- Non

27) Si la réponse est affirmative, donnez des exemples.

28) L'apprenant est-il informé sur la fonction et le statut de la langue cible ou/et des autres langues ?

- Oui
- Non

29) Est-ce que le manuel présente du matériel audio/visuel pouvant aider à la mise en lumière de la diversité linguistique ?

- Oui
- Non

Comprendre les relations entre les langues

29) Est-ce que le manuel propose des activités à propos des différences ou points en commun entre langue cible et langue maternelle des apprenants ?

- Oui
- Non

30) Si la réponse est affirmative, donnez des exemples.

31) Est-il possible de repérer des emprunts ?

- Oui
- Non

32) Le manuel, permet-il à l'apprenant de faire des hypothèses sur la langue cible ?

- Oui
- Non

33) Si la réponse est affirmative, donner des exemples.

Prise en compte de la variation sociolinguistique

34) Dans quelle mesure la variation sociolinguistique est-elle présente dans le manuel ?

Attribuez une valeur sur une échelle de 1 à 5 (1 = minimale ; 5 = élevée). Cocher une seule case.

	1	2	3	4	5
Accents, mots ou expressions régionaux					
Accents, mots ou expressions appartenant à des registres linguistiques différents (par ex. formel/informel)					
Mots ou expressions appartenant à des genres de textes différents					
Accents, mots ou expressions appartenant à des contextes/groupes sociaux spécifiques					

Reconnaître et exploiter la valeur de l'intercompréhension

35) Dans quelle mesure l'intercompréhension entre LE et LM est-elle valorisée dans le manuel ?

Attribuez une valeur sur une échelle de 1 à 5 (1 = minimale ; 5 = élevée). Cocher une seule case.

	1	2	3	4	5
Références à d'autres langues de plus que le français ou l'italien					

Exercices de comparaison entre plusieurs langues					
Recours à d'autres ressources langagières (langues connues par l'apprenant, mais aussi langage non verbal) afin d'accomplir une tâche linguistique					
Repérage de mots en commun entre langue première et langue cible					
Recours au lexique international (emprunts à l'anglais ou à d'autres langues)					
Recours aux similarités lexicales / phonologiques / grammaticales / étymologiques					
Passage d'une langue à l'autre					

2) Contenus culturels

36) Est-ce que le manuel propose des activités qui visent à la valorisation des connaissances en matière de diversité culturelle ?

- Oui
- Non

37) Si la réponse est affirmative, donnez des exemples.

38) Est-ce que les supports numériques présents dans le manuel ont contribué dans cet objectif de promotion de la diversité culturelle ?

- Oui
- Non

39) En référence à la question précédente, spécifier dans quelle manière les supports numériques ont été utiles à ce propos.

Chapitre 4 : Analyse des manuels et propositions didactiques

Ce dernier chapitre est dédié à la présentation de l'analyse des deux manuels, ce qui nous permet de mettre en relation les données et les questions de recherche (QR1, QR2, QR3, voir le paragraphe 3.2). L'analyse a été réalisée grâce à la grille introduite au paragraphe 3.5 dans le but de fournir une présentation linéaire et logique du contenu des manuels concernés.

À cet égard, nous exposerons d'abord les données obtenues et les réponses collectées lors de l'étude des deux manuels (paragraphe 4.1). Ensuite, nous examinerons la portée de ces données en termes de plurilinguisme et essayerons de comprendre si la compétence plurilingue et pluriculturelle est effectivement valorisée à travers les activités qui sont proposées aux étudiants (paragraphe 4.1.1, 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4). Pour conclure, nous synthétiserons les concepts et les informations caractérisant le cœur de notre recherche sur le plurilinguisme (paragraphe 4.2). Cela nous permettra de confronter notre étude avec le panorama didactique actuel et de proposer des suggestions ou des projets didactiques envisageant la promotion de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire en relation à la QR3.

4.1 La valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les manuels

Esplorazione et Contacts 2

À partir d'une analyse tout d'abord générale des deux manuels *Esplorazione* et *Contacts 2*, nous pouvons affirmer que le petit nombre d'activités liées au plurilinguisme joue un rôle essentiellement subordonné. En effet, ce type d'activité ne se trouve pas de manière récurrente dans les manuels, mais elle est plutôt introduite comme activité compensatoire et réduite à des simples exercices parfois peu réfléchis. Nous avons pu identifier à ce propos un certain nombre de facteurs qui influencent d'une certaine manière la présence des activités en faveur de la diversité linguistique et culturelle dans les deux manuels.

4.1.1 L'approche et la structure des manuels

L'approche que les auteurs décident d'adopter dans le manuel va certainement influencer la manière dont le plurilinguisme peut être intégré. Dans les deux manuels, l'approche didactique prédominante est l'approche communicative-actionnelle. Ainsi, les exercices et les activités reflètent les caractéristiques de cette approche que nous avons déjà présentées dans le chapitre précédent et que nous allons maintenant analyser plus attentivement.

Comme l'affirment Cuq & Gruca (2002), l'approche communicative se base sur l'idée d'« appropriation d'une compétence de communication » (Cuq & Gruca, 2002, p. 244). Cette compétence communicative est constituée de quatre composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique. C'est à travers la maîtrise des composantes et l'habilité à savoir les alterner que l'apprenant apprend à gérer les énoncés linguistiques en vertu de la situation communicative et les intentions de communication (Cuq & Gruca, 2002). À cet égard, l'apprenant est exposé à plusieurs typologies textuelles et ressources didactiques qui appartiennent à des registres linguistiques différents. Cela permet d'avoir à traiter avec une variété de textes et de développer ainsi, à travers des exercices spécifiques, une capacité à aligner ses énoncés à la situation communicative, au contexte et aux intentions de l'interlocuteur. De plus, le fait que l'apprenant soit maintenant le principal régulateur de son apprentissage entraîne la mise au point des objectifs didactiques en prenant en considération différents paramètres : l'âge, le niveau, la langue première, le contexte sociolinguistique d'appartenance, les besoins de l'apprenant.

Néanmoins, en raison du phénomène de l'« éclectisme » (Puren, 1998), les manuels que nous avons analysés comprennent en même temps différents éléments qui appartiennent à des courants didactiques différentes: méthodologie traditionnelle, audiovisuelle, perspective actionnelle etc. Nous verrons ainsi dans les sous-chapitres suivants que ce mélange entre différents courants d'enseignement a des répercussions sur la typologie d'exercices et activités proposées. Ces approches se distinguent sur plusieurs points : période historique, objectif d'apprentissage, public visé, rôle de l'enseignant et de l'apprenant, place des différentes composantes linguistiques (oral/écrit, grammaire, lexique) et supports utilisés. À ce propos, Puren (2002) parle d'une évolution dans les différentes méthodologies d'enseignement. En effet, si l'on part de la méthodologie traditionnelle, le but était de former un « lecteur » et de lui faire développer des compétences en traduction. Ensuite, avec le développement de la méthodologie active, l'apprenant était invité à commenter des documents, mais sans une interprétation personnelle. Ce n'est qu'avec l'approche communicative que la communication devient le centre de l'apprentissage et que les apprenants sont poussés à parler, à communiquer et à agir en recourant aux différentes ressources à disposition. Finalement, la perspective actionnelle mise au point par le CECRL se fixe comme objectif la formation d'un acteur social en contexte scolaire, ce qui implique des activités et des exercices empruntés sur des situations communicatives réelles et sur l'accomplissement de tâches « authentiques ».

Si donc l'approche communicative envisage la formation de l'apprenant en termes de développement de différentes compétences (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique), nous nous attendons à retrouver cette répartition dans la structure même des manuels. En analysant le manuel

Contacts 2, l'on s'aperçoit tout de suite de cette structure rigide et répétitive dans le tableau des contenus du manuel (voir document 5 en annexe) où pour chaque unité les activités sont divisées selon des composantes prédéfinies. L'observation de ce tableau et l'analyse plus spécifique des unités nous ont permis de définir un parcours pédagogique tout au long du manuel (questions 17, 18, 19, 20 et 24 de la fiche d'analyse). La première composante abordée est celle communicative, qui donne déjà une idée de l'approche adoptée dans le manuel et qui est toujours activée à travers le recours à des ressources numériques comme un dialogue à écouter ou une vidéo à regarder. Ensuite, le manuel propose des activités pour vérifier si l'apprenant a bien compris le contenu du dialogue ou de la vidéo. Dans ce cas, il s'agit le plus souvent d'exercices de remplissage de mots, de questions ouvertes ou fermées, d'exercices à choix (multiple, unique, vrai/faux). Après avoir abordé et consolidé la compétence communicative et lexicale, le manuel se focalise sur un sujet de grammaire. Pour conclure, les auteurs fournissent des fiches intitulées « Culture et Civilisation » où des thématiques traditionnelles liées à la culture française sont présentées. L'on y retrouve, par exemple, les fêtes traditionnelles, la mode, les réseaux sociaux, les villages de France, les festivals, l'interculturalité. Ce schéma se répète dans toutes les unités, quel que soit le sujet abordé ou la tâche à accomplir. Ainsi, il paraît parfois difficile d'insérer des activités ou des notions sur le plurilinguisme et l'importance de la diversité linguistique dans un manuel conçu au renforcement de la seule compétence communicative et de ses composantes. Ainsi, en prenant en considération les questions 26, 29, 34 et 35 de la fiche d'analyse, les seuls éléments renvoyant à la diversité du répertoire langagier et culturel sont présentés sous forme des questions ouvertes où l'on demande à l'apprenant de parler d'une tradition ou d'un festival célèbre dans son pays. Encore une fois, nous ne pouvons pas parler d'une véritable sensibilisation au plurilinguisme et à la multiculturalité, car le manuel ne fait pas explicitement référence à plusieurs langues et/ou cultures, mais insiste plutôt sur la langue maternelle de l'apprenant et sa culture ou à la langue cible. En somme, à partir d'une analyse de l'approche didactique et de la structure du manuel *Contacts 2*, il est possible d'identifier dans cette « ouverture » envers le pluriculturel qui est, toutefois, minimale, peu accentuée et limitée à la seule langue cible et/ou à la langue maternelle des apprenants.

Cependant, nous pouvons en dire autrement du manuel *Esplorazione* où l'approche prédominante est différente. En effet, bien que l'approche communicative soit toujours présente dans le manuel à travers la typologie d'exercices proposés, les documents authentiques et l'objectif de consolidation de la compétence de communication, les apports culturels et interculturels sont au cœur de ce manuel. À ce propos, dans le Livre du professeur du manuel *Esplorazione*, les auteurs précisent que l'approche didactique adoptée est l'approche culturelle et interculturelle qui est mise en œuvre en abordant le sujet *Gestes fondateurs en mondes en mouvement*. Ainsi, chaque unité s'appuie sur un sujet culturel

ou interculturel pour traiter les différentes compétences envisagées : compétence de communication, compétence linguistique, compétence méthodologique et compétence culturelle.

Quant à la structure du manuel, le manuel *Esplorazione* suit un schéma différent par rapport au manuel *Contacts 2*. En effet, une problématique est mise en avant pour chaque unité pour permettre à l'apprenant d'avoir une idée de la thématique qui fera l'objet de l'unité. La présentation de cette problématique est également soutenue par des documents sonores ou par des extraits de documents authentiques. Ensuite, l'on passe à la compréhension écrite et à la production orale, pour terminer avec les activités de langue et de lexique. Pour conclure, les auteurs proposent un projet final dans lequel on demande à l'élève de travailler en groupe pour réaliser des projets interactifs sur le thème abordé : par exemple, réaliser un podcast, écrire un article de journal, réaliser une présentation.

4.1.2 La thématique abordée

La fiche d'analyse nous a permis de constater que les rares notions sur le plurilinguisme apparaissent le plus souvent dans des unités qui abordent un sujet proche de la diversité linguistique et de la multiculturalité. Cela signifie que s'il existe dans le manuel des unités traitant d'une manière ou d'une autre d'un sujet lié à la diversité en général, à la mobilité internationale, à l'égalité des droits en Europe, il y aura une plus grande concentration d'activités et d'exercices sensibilisant à ce sujet. Dans le cas du manuel *Contacts 2*, la plupart des références au plurilinguisme se trouvent dans les trois dernières unités qui abordent respectivement les sujets « Tous Européens », « La solidarité en France » et « L'interculturalité au quotidien ». Il s'agit plus précisément de textes écrits avec une fonction informative et promouvant la découverte d'autres cultures et d'autres modes de vie. Dans la fiche « Tous Européens » de l'unité 14, les auteurs ont décidé de présenter le projet Erasmus afin de pouvoir informer l'apprenant sur les avantages qu'une expérience à l'étranger peut apporter, aussi en ce qui concerne le respect et la solidarité, l'échange des idées, la connaissance d'autres langues et cultures. De la même manière, dans la fiche « L'interculturalité au quotidien » de l'unité 16, l'on décrit des spécialités françaises provenant des cultures et pays étrangers, comme la frite, le couscous, le croissant, le tabouret Tam-Tam et le camembert.

En ce qui concerne le manuel pour l'enseignement de l'italien *Esplorazione*, les sujets culturels sont répandus dans toutes les unités du manuel, car comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, les approches communicative et actionnelle sont mélangées avec l'approche culturelle. Pour cette raison, différents sujets culturels jouent un rôle central dans chaque unité et c'est à partir de ces sujets que les compétences sont abordées dans le manuel. Néanmoins, il faut souligner que ces sujets culturels sont pour la plupart justement liés à la culture italienne et à l'Italie en général. Dans

ce sens, il existe une sensibilisation au plurilinguisme et à la multiculturalité, mais toujours en relation avec une découverte des traditions et de la culture italienne. En revanche, les unités 4 « L'Italia è bella perché è varia », 5 « Sicilia antica madre » et 10 « Dimmi come parli » abordent spécifiquement la gestion de la diversité linguistique et de la multiculturalité en Italie. En partant par le sujet de l'immigration et de l'accueil des migrants, par exemple, pour arriver jusqu'à la multitude des langues représentant le paysage sociolinguistique italien, ces unités incorporent des thématiques à la fois actuelles et historiques en contribuant à la consolidation de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant.

4.1.3 La grammaire

Dans le deuxième chapitre, nous avons parlé de l'importance d'une didactique du plurilinguisme et des différentes ressources déjà disponibles au niveau éducatif pour l'intégration de pratiques innovantes pour l'enseignement de la grammaire. Parmi ces pratiques, nous nous sommes focalisés en particulier sur l'intercompréhension en tant qu'outil et stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère. De ce fait, nous avons retenu important d'analyser la méthode utilisée dans les deux manuels pour l'enseignement de la grammaire. Pour ce faire, nous avons suivi les questions de 25 à 35 de la fiche d'analyse afin d'avoir un schéma plus clair et linéaire de la méthode adoptée.

En commençant par le manuel *Contacts 2*, l'approche communicative est remarquable aussi dans la section dédiée à la grammaire. En effet, selon cette approche, la compétence grammaticale est fondamentale, car elle permet à l'apprenant d'organiser des phrases et de véhiculer du sens. Pour que la compétence grammaticale soit développée de manière cohérente et complète chez l'apprenant, la seule présentation de la règle grammaticale ne suffit pas. Il faut que la règle soit mise davantage en pratique à travers des exercices d'emploi et des activités contextualisées dans l'objectif de parvenir à une communication efficace. Ainsi, la compétence grammaticale est toujours abordée dans le manuel en recourant à l'approche communicative : présentation explicite de la règle de grammaire, raisonnement déductif, exercices pour la mise en pratique de la règle de grammaire. Il est possible de parler à ce propos de grammaire notionnelle-fonctionnelle, qui envisage l'apprentissage de la grammaire pour agir selon les situations et les fonctions langagières (Puren, 2001). De plus, nous avons remarqué une tendance vers la grammaire traditionnelle, ce qui permet à l'apprenant « d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue » (Cuq & Gruca, 2002). Nous n'avons pas retrouvé au contraire des références à l'intercompréhension entre les langues ou à l'exploitation des points en commun et/ou des différences entre langue maternelle et langue cible.

Dans le manuel *Esplorazione*, l'approche adoptée pour l'enseignement de la grammaire possède à la fois des points en commun avec l'approche du manuel précédent, mais aussi des éléments supplémentaires. En effet, les contenus grammaticaux sont déjà introduits dans la partie dédiée à la compréhension et production écrite, lorsqu'on demande à l'apprenant d'observer des expressions spécifiques repérées dans le texte. À travers cette première observation d'un phénomène lié à la langue cible, l'apprenant peut faire des hypothèses sur la règle qui lui sera ensuite présentée dans la section prévue à cet effet. Ainsi, le manuel *Esplorazione* privilégie un raisonnement de type inductif qui permet à l'apprenant de partir de ses observations et parvenir à une conclusion générale, qui sera confirmée ou infirmée avec la présentation de la règle dans un deuxième moment. Pour ce qui est des points en commun avec la grammaire du manuel *Contacts 2*, nous pouvons affirmer, dans ce cas également, que les éléments grammaticaux sont exposés à l'apprenant selon leur fonction. En même temps, nous avons identifié dans le manuel le choix de mettre en comparaison les règles de grammaire de la langue cible avec les règles de grammaire de la langue maternelle des apprenants (qui, dans ce cas, est censé être le français). Cela peut être dicté par le fait de vouloir faciliter l'intériorisation des règles de grammaire en s'appuyant sur le français ou tout simplement par le fait de vouloir montrer les différences et les similarités entre les deux langues. En ce qui concerne l'intégration de la pratique de l'intercompréhension pour la promotion et la consolidation de la compétence plurilingue et pluriculturelle, elle n'est pas présente dans le manuel.

4.1.4 Les documents authentiques et les supports numériques

Nous avons décidé de consacrer une petite section aux documents authentiques et au numérique car ils constituent une grande partie des manuels que nous avons analysés. En effet, les deux manuels sont riches en textes, images, messages écrits, oraux et iconiques recouvrant toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle et professionnelle (Cuq, 2003 ; Nguyen, 2013). Ces documents sont définis « authentiques » car ils sont extrapolés de leur contexte d'origine (il peut s'agir, par exemple, d'un journal, d'un livre, d'une émission de radio, etc.) et ensuite insérés dans un contexte éducatif et d'apprentissage. Dans cette optique, le document authentique peut donc être adapté par les enseignants et les concepteurs des manuels pour répondre aux besoins des apprenants. Ainsi, le but est de fournir à l'apprenant des supports « réels » pour développer une compétence communicative conforme aux objectifs envisagés par l'approche communicative et la perspective actionnelle.

En suivant les questions 29, 38 et 39 de la fiche d'analyse, nous avons constaté que le manuel *Esplorazione* propose des documents authentiques dans chaque unité. De plus, certains de ces

documents authentiques contribuent, même si marginalement, à la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle en Italie. Tel est le cas de l'unité 5 « Sicilia antica madre » qui propose aux apprenants une réflexion autour du sujet des langues et des dialectes parlés en Sicile, ainsi que les langues étrangères qui ont influencées le dialecte sicilien. De cette manière, l'apprenant est sollicité à découvrir les liens entre dialecte sicilien et langue arabe grâce à un document authentique touchant le sujet et des questions de compréhension pour ensuite explorer la thématique. Le manuel met aussi à disposition des apprenants un lien internet pour parler de l'impact culturel des arabes en Italie, avec des articles sur la cuisine arabe et sicilienne. Un autre exemple nous est fourni par l'unité 1' « Dimmi come parli » qui aborde de manière directe les dialectes et la variation sociolinguistique en Italie. Grâce à des extraits de documents authentiques et à des activités sur les dialectes utilisés en Italie, l'apprenant peut prendre conscience des différentes façons de parler selon la situation, du milieu social, des interlocuteurs, de l'objet du discours. Ces exercices peuvent donc contribuer à former l'apprenant sur les différentes variantes qu'une langue peut avoir, sur son dynamisme et sur les liens qui peuvent se construire entre les langues à cause de phénomènes historiques et sociaux.

En ce qui concerne le numérique, le manuel *Esplorazione* contient un grand nombre de ressources et d'activités accessibles dans le manuel numérique via l'appli *Nathan live !* ou sur le site du manuel. Il s'agit pour la plupart de vidéos ou de documents audio pour accompagner les activités et les exercices du manuel. Selon la thématique abordée, les ressources numériques de ce manuel peuvent parfois aider à sensibiliser sur l'importance d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, comme dans le cas des deux unités dont nous venons de parler.

Le manuel *Contacts 2* se présente plus pauvre en termes de documents authentiques et supports numériques. Bien que la méthode employée soit l'approche communicative et la perspective actionnelle, les documents authentiques sont proposés moins fréquemment par rapport au manuel *Esplorazione*. Nous pouvons les rencontrer dans chaque unité, mais il ne s'agit que d'un petit extrait retouché ou fabriqué par les concepteurs du manuel. Ces extraits semblent avoir une fonction de « contextualisation » du sujet abordé dans l'unité et ils sont souvent présentés après un dialogue fictif. Dans ce sens, nous y retrouvons la fonction principale du document authentique, qui est de créer un lien entre contexte d'apprentissage scolaire et société contemporaine et authentique. Néanmoins, ces documents n'apportent pas d'avantages pour le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. De plus, nous n'avons pas retrouvé de références à la prise en compte de la diversité linguistique et pluriculturelle et/ou de la variation sociolinguistique.

Pour ce qui est le numérique, le manuel *Contacts 2* met à disposition une version numérique du manuel sur le site web de la maison d'édition. Nous n'avons pas retrouvé des ressources interactives

en lien avec la mise en valeur de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pourtant, le manuel fournit plein de vidéos authentiques et un cahier d'exercices supplémentaire pour l'apprenant.

4.2 Propositions didactiques

En réponse à la QR3, comme nous l'avons démontré à travers l'analyse des deux manuels, l'intégration des pratiques plurilingues en contexte scolaire se voit encore peu diffusée. Il s'agit d'un parcours très complexe portant sur des niveaux différents : à partir des choix en matière d'aménagement linguistique pour arriver à la prise de conscience par l'individu de son répertoire langagier. Dans ce contexte, la création de matériels didactiques en faveur du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle représente encore une problématique en pleine expansion, malgré l'intérêt croissant sur ce sujet de la part du Conseil de l'Europe. Ainsi, si la pratique du plurilinguisme cherche à s'imposer au niveau éducatif, la capacité de mettre en œuvre ces approches et de valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle reste encore largement inexplorée. Dans ce chapitre, nous nous pencherons donc sur des propositions didactiques pour l'intégration d'activités envisageant le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant. Cela nous permettra de répondre à la QR3 et d'amplifier le discours autour du sujet des ressources disponibles pour la promotion de cette compétence, ainsi que d'outils à développer pour une meilleure intégration et sensibilisation au plurilinguisme.

4.2.1 Une didactique du plurilinguisme à partir du plurilinguisme social

Si le but en Europe est de consolider la compétence plurilingue et pluriculturelle grâce à l'enseignement, nous considérons essentiel tout d'abord une prise de conscience du plurilinguisme social. Plus précisément, il serait intéressant de partir des langues présentes sur le territoire, avec toutes ses variations, et profiter de cette diversité comme point de réflexion pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, il est important que l'apprenant soit mis en mesure de réfléchir sur les différentes langues et cultures qui caractérisent un territoire déterminé pour jeter une première base pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Comme nous le rappellent Sabatier & Bullock (2020), la didactique du plurilinguisme dérive d'une théorie sociale répondant au besoin d'une approche plurilingue dans les curricula scolaires. Cette théorie sociale se focalise en effet sur la société et ces caractéristiques « actuels » et « authentiques », comme la présence de plusieurs langues et cultures, la multitude de dialectes et de langues issues de la migration, la variation sociolinguistique des langues selon les contextes et les contacts entre les

langues, afin de proposer des pratiques pédagogiques tenant compte du répertoire langagier des apprenants. De plus, nous avons vu dans les chapitres précédents que les nouvelles approches didactiques telles que l'approche communicative et la perspective actionnelle envisagent l'apprentissage de la langue pour pouvoir communiquer en société et pour pouvoir accomplir des tâches dans n'importe quel contexte. Ainsi, nous pouvons affirmer d'une certaine manière que l'approche communicative et la perspective actionnelle prennent, elles aussi, leur origine à partir de l'observation des besoins de la société et, plus spécifiquement, de l'individu. À partir de la réflexion sur les besoins de l'individu dans le monde contemporain, les approches didactiques ont développé deux fonctions très importantes. D'un côté, elles représentent la conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues avec les méthodes et les matériels utilisés. De l'autre côté, que l'on peut considérer un peu plus interne, les apprenants sont les acteurs sociaux et le moteur des situations d'apprentissage, ce qui implique une inévitable prise en considération de leur expérience langagière et leurs connaissances.

Nous croyons ainsi que la didactique du plurilinguisme puisse être une solution pour la valorisation de ces connaissances et surtout de la diversité linguistique et culturelle qui constitue la société moderne. À cet effet, Montagne-Macaire (2008) affirme qu'il faudrait créer des liens entre la didactique du plurilinguisme en contexte scolaire et le plurilinguisme social à travers l'emploi de données fournies par les recherches sur le phénomène des contacts linguistiques. Ainsi, la notion de « liens entre les langues » devient avantageuse dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ainsi que celle de « plurilinguisme » et des pratiques d'enseignement liées à ce dernier. (Montagne-Macaire, 2008). En somme, la réflexion autour des données déjà présentes en termes de plurilinguisme social et les ressources fournies par les approches dominantes (approche communicative et perspective actionnelle) peuvent représenter un point de départ pour le développement et l'intégration de pratiques plurilingues en classe.

4.2.2 Les biographies langagières

Face à la nécessité d'un « renforcement du lien social dans l'institution scolaire et de construction d'identités plurielles des élèves » (Lee Simon & Maire Sandoz, 2008, p. 269), nous considérons que l'une des manières pour favoriser le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant est la prise en compte de sa biographie langagière en contexte éducatif. En particulier, la biographie langagière peut être définie comme un processus de mise à jour d'événements et de connaissances passées afin de comprendre les caractéristiques de son « présent langagier » (Perregaux, 2002, p. 83-84). Contrairement au répertoire langagier qui comprend toutes

les ressources, langagières ou non, que l'apprenant a à sa disposition, la biographie langagière permet de mettre en lien ces ressources avec des moments spécifiques de la vie de l'apprenant. Ainsi, un focus sur la biographie langagière permettrait de traiter deux points fondamentaux : l'importance pour l'apprenant d'examiner son rapport aux langues pour en tirer avantage et l'emploi des descripteurs proposés par les cadres de référence (Volume complémentaire du CECRL, CARAP, REFIC). Ce dernier point est central pour notre recherche, car il résulte toujours difficile de mettre en œuvre les descripteurs que nous avons mentionnés dans les chapitres précédents, surtout dans des contextes didactiques où la diversité linguistique et culturelle est souvent négligée.

L'analyse des deux manuels nous a démontré que la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas promue de manière directe et proéminente, mais il s'agit plutôt de rares exercices et activités qui abordent indirectement le sujet. De plus, ces exercices ne semblent pas être liés à une démarche pédagogique spécifique, mais ils apparaissent de manière aléatoire, ce qui ne permet pas très fréquemment une réflexion autour de la question du plurilinguisme. Pour faire face à cette situation, l'intégration d'exercices réfléchis sur l'autobiographie langagière serait à proposer dans tous les manuels de langue. Si l'on prend en considération par exemple les premiers descripteurs présents dans le REFIC, l'on retrouve ceux qui appartiennent à la capacité de « Savoir valoriser et développer son profil langagier en s'ouvrant à la diversité linguistique et culturelle » (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 177). Tous ces descripteurs sont étroitement en lien avec la valorisation du profil linguistique de l'apprenant et la stratégie de l'intercompréhension. Ainsi, il serait utile et fructueux de relier ces deux éléments, intercompréhension et biographie langagière, en partant d'exercices qui permettent de « faire une liste » de toutes les langues connues par l'apprenant et les contextualiser sur plusieurs points : où a été apprise la langue, de quelle manière, quel est le rapport/l'attitude que l'apprenant a envers cette langue, quand est-elle utilisée, à quelle famille de langue elle appartient, etc. De plus, dédier une fiche introductive sur la biographie langagière dans tous les manuels accorderait également une place importante à l'emploi de stratégies sur l'intercompréhension. Simplement parce qu'avoir une représentation mentale de sa biographie langagière, de son répertoire langagier et de ses compétences peut aider pour comprendre les points en commun et les différences entre les langues et les cultures. Une première compréhension ou découverte de ces aspects peut en effet mener l'apprenant à utiliser des stratégies d'intercompréhension entre les langues qu'il a rencontrées dans son parcours de formation formel et informel. Dans cette optique, une fois que l'apprenant a pris conscience de l'importance de sa biographie langagière, il peut par exemple mettre en pratique des stratégies faisant appel aux connaissances générales, culturelles, circonstancielles, pragmatiques, graphiques, phonologiques, lexicales, grammaticales ou non verbales dans plusieurs langues.

4.2.3 Intégration des approches plurielles : avantages et recherches futures

L'intégration des approches plurielles dans le système éducatif européen comporte une série de modifications et d'adaptations sur différents niveaux. En premier lieu, nous croyons qu'une véritable sensibilisation au plurilinguisme et à la didactique du plurilinguisme passe par la mise au point d'un curriculum et des matériaux utilisés en classe.

À ce propos, en ce qui concerne le curriculum, le Conseil de l'Europe (2016) affirme que « le développement et la mise en œuvre d'un curriculum impliquent un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif : niveau international (« supra »), niveau national/régional (« macro »), école (« méso »), niveau de la classe, du domaine d'enseignement ou de l'enseignant (« micro ») ou même individuel (« nano »). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la planification curriculaire » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 9). Nous reprenons ci-dessous un tableau regroupant ces différents niveaux, ainsi que les éléments qu'en font partie.

Figure 14. Les niveaux intéressés par le développement d'un curriculum scolaire (Conseil de l'Europe, 2016)

INTERNATIONAL , comparatif (SUPRA) par exemple, instruments internationaux de référence comme le CECR, évaluations internationales comme l'enquête PISA ou l'Indicateur européen de compétences linguistiques, analyses réalisées par des experts internationaux (Profil de politique linguistique éducative), visites d'étude dans d'autres pays...
NATIONAL/SYSTÈME ÉDUCATIF , État, région (MACRO) plan d'études, syllabus, objectifs stratégiques, tronc commun, standards de formation, éditeurs scolaires...
ÉCOLE , institution (MÉSO) adaptations du programme scolaire ou du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement scolaire, développements en partenariat avec des entreprises...
CLASSE , groupe, séquence d'enseignement, enseignant (MICRO) cours, manuel en usage, ressources...
INDIVIDU (NANO) expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie...

Comme nous pouvons le voir sur le tableau, la conception d'un curriculum scolaire en faveur d'une éducation plurilingue et pluriculturelle comprend plusieurs composantes. Nous pensons que des efforts spécifiques pour le niveau « classe » et le niveau « individuel » nécessitent davantage d'une attention particulière et d'études plus approfondies. D'autre part, il s'agit de composantes qui comportent parfois le plus d'implications, car il faut soit enrichir ce qu'on a déjà à disposition avec des nouveaux concepts dans les manuels de langues, soit renouveler complètement les ressources et les matériaux. Cette dernière représente peut-être une solution trop radicale, surtout parce qu'il faut considérer que les apprenants sont confrontés à des méthodologies didactiques et à des curricula scolaires résultant d'une combinaison entre différentes courantes méthodologiques, ce qui se transfère aussi dans les manuels scolaires. Par conséquent, il serait intéressant de procéder graduellement avec

un processus d'insertion d'activités et d'exercices promouvant la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pour ce faire, les institutions, les établissements scolaires et les concepteurs des manuels peuvent faire appel aux descripteurs conçus dans les différents référentiels (CECRL, 2001 ; CARAP, 2007 ; Volume complémentaire du CECRL, 2018 ; REFIC, 2019) et aux exemples de mise en application fournis par les différentes pratiques d'éveil aux langues, d'intercompréhension et de translanguaging.

En deuxième lieu, comme nous l'avons expliqué dans le sous-chapitre précédent, le profil linguistique et culturel des apprenants constitue une ressource très importante pour la consolidation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, car il permet de prendre conscience du répertoire des langues et des cultures. Ainsi, comme le souligne le Conseil de l'Europe (2016), « il importe que les apprenants se fassent une idée claire des langues qu'ils sont en mesure d'utiliser dans l'espace social et à l'école, de celles qu'ils sont amenés à occulter, de celles qu'ils souhaiteraient acquérir et de celles dont ils ont hérité, de celle(s) dans laquelle ou lesquelles ils entendent manifester leurs appartenances ». Une orientation vers le répertoire des apprenants dans les manuels et une correcte exploitation des différents cadres de référence peut donc être une combinaison efficace pour la consolidation de la compétence plurilingue et pluriculturelle en contexte scolaire.

Bien que notre étude ait cherché à mettre en évidence le défi lié à l'intégration d'exercices pour la promotion du plurilinguisme et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, il serait avantageux pour les recherches futures de poursuivre cette analyse à grande échelle. Plus précisément, l'analyse d'un grand nombre de manuels de langue permettrait de généraliser les data et arriver à une conclusion plus générique, ce qui pourrait aussi pousser les institutions à considérer la nécessité d'une vraie prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans les manuels. L'on pourrait aussi penser d'étendre cette analyse à plusieurs pays, afin de confronter la situation et établir s'il existe des points en commun ou des différences entre ce qui a été relevé en France et en Italie et les autres pays européens. Comme nous l'avons remarqué dans l'introduction et dans la section dédiée à la méthodologie d'élaboration de la grille d'analyse, notre recherche n'a pas l'objectif de classer qualitativement les deux manuels ici considérés. Au contraire, le but est de comparer deux manuels pour l'enseignement des langues étrangères (italien et français) pour vérifier de quelle manière la compétence plurilingue et pluriculturelle est incorporée dans les exercices et les activités proposées. Nous espérons aussi que la fiche d'analyse que nous avons développée puisse être un aide pour ces recherches et qu'elle puisse concourir à une confrontation des différents manuels.

Conclusions

La valorisation en contexte scolaire de la compétence plurilingue et pluriculturelle exige d'un bouleversement et d'un travail de déconstruction et d'intégration des démarches didactiques qui passe par différents niveaux. Dans notre recherche, nous avons essayé de nous focaliser sur une perspective à la fois globale et spécifique de ce phénomène. Pour ce faire, nous avons traité tout d'abord des niveaux plus « macros », comme les politiques linguistiques adoptées en Europe, pour arriver à une analyse « micro » des activités valorisant la diversité linguistique et culturelle dans deux manuels de langues.

Une première approche théorique au sujet du plurilinguisme nous a démontré l'importance puissante des institutions politiques en matière d'aménagement linguistique sur un territoire et des conséquences que cela peut avoir dans les représentations et les aptitudes des individus envers une langue et une culture. À ce propos, l'on s'est progressivement éloignés d'une vision typiquement monolingue, où la langue nationale possède un statut et des fonctions plus « hautes » par rapport aux langues régionales, minoritaires ou issues de la migration, à une prise en compte de la diversité du panorama sociolinguistique et culturel en Europe. Cela a pu avoir lieu grâce aux différentes études menées dans le domaine de la sociolinguistique, de la linguistique et de la didactique des langues étrangères (Labov, 1976 ; Conseil de l'Europe, 1992 ; Dabène & Degache, 1996 ; Coste, Moore & Zarate, 2009) face à la nécessité d'adapter les curricula scolaires aux besoins de la société contemporaine. Dans ce contexte, une prise de conscience du trait essentiellement multilingue de la société est fondamentale, car comme l'affirmait Labov (1976), « l'existence de variations et de structures hétérogènes dans les communautés linguistiques étudiées est une réalité bien établie » (Labov, 1976, p. 282). La nécessité de reconnaître et tirer parti du répertoire langagier et culturel des individus a poussé alors le Conseil de l'Europe à mettre au point des cadres de référence et des outils pour la promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les établissements scolaires (CECRL, 2001 ; Volume complémentaire du CECRL, 2008). Ainsi, Benucci (2020) souligne que c'est grâce à ce changement d'optique que les concepts de plurilinguisme et multiculturalité sont aujourd'hui au centre des documents européens de politique linguistique, en lien avec des initiatives pour la sensibilisation de la société et des programmes d'éducation linguistique pour l'utilisation des approches plurielles. Nous avons analysé à cet effet deux référentiels très innovants dans le domaine de la didactique des langues : le CARAP (2007) et le REFIC (2019). Plus précisément, le CARAP a représenté une première tentative d'introduction de la notion d'approches plurielles, mettant l'accent sur une série d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui sollicitent l'utilisation de plusieurs variétés linguistiques et/ou culturelles. Parmi ces activités, l'on s'est focalisé sur

l'intercompréhension en tant que stratégie pouvant aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à partir de ce focus sur l'intercompréhension et ses avantages en didactique des langues, désormais DDL, que des descripteurs pour le développement d'un savoir-faire stratégique en IC ont été ensuite développés dans le REFIC (2019).

Néanmoins, nous avons expliqué que lier les aspects théoriques aux aspects pratiques peut résulter à la fois difficile, surtout dans un contexte scolaire européen où la diversité linguistique est prise en considération très rarement et où les approches didactiques sont caractérisées par le phénomène de l'« éclectisme » (Puren, 1998). En effet, l'analyse des deux manuels de langue *Contacts 2* et *Esplorazione* a fait preuve de la difficulté à valoriser la diversité linguistique et culturelle dans l'un des outils les plus utilisés en classe : le manuel. Si l'un des objectifs majeurs du Conseil de l'Europe est de consolider le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant, les exercices et les activités dans les manuels de langues doivent contribuer dans la réalisation de cet objectif. La fiche d'analyse qui nous a accompagné pendant notre recherche nous a aidé dans le repérage de certains facteurs pouvant influencer l'intégration d'activités et ressources pour la promotion de cette compétence. Tout d'abord, nous avons constaté que l'approche choisie et la structure du manuel jouent un rôle central pour les concepteurs d'un manuel de langue, ce qui peut déterminer des choix en termes d'activités à proposer et de leur mise en œuvre. Actuellement, l'approche communicative et la perspective actionnelle sont les méthodes d'enseignement les plus utilisées en DDL. Elles se distinguent des approches d'enseignement plus « traditionnelles », axés sur le processus de mémorisation et sur la grammaire, au profit d'un enseignement focalisé sur l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage et ses besoins communicatifs. Dans cette perspective, il faut admettre que ces approches permettent aussi de considérer des thématiques « diverses » en plus que la grammaire et le lexique, comme le plurilinguisme, la migration, la variation sociolinguistique et les liens entre les langues et les cultures. Cependant, il ne s'agit que de sujets marginaux et peu approfondis, qui apparaissent de manière aléatoire dans quelques unités. Si au contraire l'approche adoptée est plus orientée vers l'interculturalité, comme dans le cas du manuel pour l'enseignement de l'italien *Esplorazione*, le sujet du plurilinguisme est déjà plus répandu dans toutes les unités et traité de manière plus détaillée et complète.

Par conséquent, un autre aspect essentiel est lié à la thématique envisagée pour chaque unité. En effet, il est plus probable de rencontrer des exercices promouvant la compétence plurilingue et pluriculturelle si l'unité concernée aborde par exemple le sujet des dialectes, des langues parlées sur un territoire, de l'interculturalité, de la solidarité. Dans ces unités des manuels, le support plus fréquemment employé pour aborder le sujet est un document authentique, qui permet de mettre étroitement en contact l'apprenant avec une ressource « réelle » qui a été ensuite adaptée par les

concepteurs des manuels ou les enseignants. Par ailleurs, des ressources numériques sont très souvent utilisées comme support pour approfondir des thématiques liées au plurilinguisme : vidéos, émissions de radio, podcasts, etc.

Nous sommes donc arrivés à la conclusion que les exercices dans les manuels contribuent peu à ce que le Conseil de l'Europe définit comme une compétence « à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer le répertoire » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 10). Par rapport au passé, il y a eu une « ouverture » envers la multiculturalité et la pluralité des langues en contexte éducatif à travers la mise au point de programmes éducatifs, de référentiels et de curricula. Toutefois, ces travaux théoriques nécessitent d'une étude plus approfondie du point de vue de leur application et de leur intégration en contexte scolaire, ainsi qu'une réflexion sur les rénovations qui peuvent être apportées aux matériels scolaires, comme les manuels.

En somme, pour revenir sur ce qui a été dit dans la recommandation R(82)18 du Comité des Ministres, « le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque » (Conseil de l'Europe, 1982, p. 1 ; Coste, Moore & Zarate, 2009). D'un côté, cette ressource doit être protégée et valorisée en recourant aux différents outils mis à disposition ou développés dans ces dernières années en matière de diversité linguistique et culturelle. De l'autre côté, il est important de considérer le profil langagier des individus pour mettre en valeur les compétences acquises sur différentes langues et cultures et les utiliser pour explorer la diversité linguistique et culturelle qui domine tous les domaines de la vie sociale.

Références

- AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger). (s.d.). *Le CECRL et la compétence plurilingue*. Récupéré sur AEFE - Plurilinguisme: <https://sites.google.com/view/aeefe-plurilinguisme/enseigner-en-contexte-biplurilingue/le-cecrl-et-la-comp%C3%A9tence-plurilingue>
- Andrade, A. (2003). Intercompreensão : conceito e utilidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Dans A. Andrade, & C. Sà, *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos .
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas : modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, pp. 79-106.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *spécial Eurocall'99*, pp. 109-123. doi:10.4000/alsic.1759
- Balboni, P. (2009). Per una didattica dell'intercomunicazione romana. Dans M. Jamet, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze, ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 197-203). Venezia: Cafoscarina.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. doi:10.1891/0889-8391.13.2.158
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Bedou, S. (2018). *Éducation plurilingue et interculturelle : de l'impulsion politique du Conseil de l'Europe à la pratique de classe*. [Mémoire de Master] Département Sciences du langage & Français langue étrangère, Université Grenoble Alpes .
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 47-67. doi:10.7202/018989ar
- Benetti, G., & Castellotti, M. (2014). Imparare per competenze. Principi, strategie, esperienze. *I Quaderni della Ricerca*, pp. 1-178.
- Benucci, A. (2020). Quale didattica per il plurilinguismo oggi? *EL.LE*, 9(2), pp. 183-196. doi:10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/002
- Birdwhistell, R. L. (1974). The language of the body: the natural environment of words. Dans A. Silverstein, *Human Communication: Theoretical explorations*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. (Hachette, Éd.) *Le Français dans le monde, Recherches et applications*.
- Blanchet, P. (2014). *Introduction à l'approche interculturelle*. Université Rennes 2.

- Chazot, D. (2020). Pratiques plurilingues in situ : le cas de l'intercompréhension à travers un scénario ludo-pédagogique et télécollaboratif. *Pratiques plurilingues, apprentissage des langues et numérique*, 23(2). doi:10.4000/alsic.4847
- Commissione delle comunità europee. (2008). Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune. Bruxelles. Récupéré sur <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=PL>
- Conseil de l'Europe. (1955). *Convention culturelle européenne*. Récupéré sur Historique des Politiques linguistique: <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=018>
- Conseil de l'Europe. (1982). *Recommandation n°R (82) 18*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de L'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: Editions Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Récupéré sur <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Conseil de l'Europe. (2018b). *Cadre commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., & Nuzzo, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*(2).
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, pp. 115-123.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. (ACEDLE, Éd.) *Recherches en didactiques des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1). doi:10.4000/rdlc.2031
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* (R. Calò, & S. Ferreri, Trads.) Viterbo: Sette Città.
- Coste, D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 1(139), pp. 103-123. doi:10.3917/lc.139.0103
- Coste, D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 1(139), pp. 103-123. doi:10.3917/lc.139.0103
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. (D. d. Conseil de l'Europe, Éd.) *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*.

- Courtillon, J. (2001). La mise en oeuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2(122), pp. 153-164. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm>
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE - CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Collection FLE, PUG.
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.
- Dabène, L., & Degache, C. (1996). Comprendre des langues voisines. (Didier, Éd.) *ELA Revue de didactologie des langues-cultures*(104).
- De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC. *EL.LE*, 8(1), pp. 163-234. doi:10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, pp. 31-44.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Université Stendhal - Grenoble II.
- Del Olmo, C. (2006). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Cahiers de l'ApliuT. Recherches et pratiques pédagogiques en langues*, 35(1). doi:10.4000/apliut.5315
- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal*, 30(1), pp. 59-68. doi:10.1080/09571730485200241
- Duchêne, A. (2008 cité par Canut et Duchêne). *Ideologies across nations*. New York: Mouton de Gruyter.
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil [En ligne]*(49), pp. 180-194. doi:10.4000/lidil.3515
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). *Redinter-Intercompreensão*, pp. 103-123.
- Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au coeur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passage de Paris*, 8, pp. 42-61. Récupéré sur www.apebfr.org/passagesdeparis
- Franceschini, R. (2011). Multilingual and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 344-355. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x

- Frigière, J. N. (2017). *Compétence plurilingue et interculturelle: détection, quantification et analyse de son incidence chez des étudiants de mobilité sur leurs appropriation en immersion d'une nouvelle langue, le catalan*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres.
- Garbarino, S., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension: du référentiel de compétences REFIC (Miriadi) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC). Dans C. Hülsmann, C. Ollivier, & M. Strasser, *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* (pp. 103-123). Salzburg: Waxmann-Verlag.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues*. Editions Didier.
- Goullier, F. (2008). La mise en oeuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(47), pp. 55-62. doi:10.4000/ries.367
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*(6), 467-477. Récupéré sur https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/1%20Grosjean.pdf
- Heller, M., & Boutet, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et Société*, 118, pp. 5-16.
- Hodžić, A. (2021). *Les approches communicative et actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère : le cas des manuels scolaires Alter Ego 1, Latitudes 2 et Édito B2*. Sarajevo, Université de Sarajevo.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier Crédif, Collection LAL.
- Jamet, M. C. (2005). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. Dans A. Benucci, *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 116-126). Torino: UTET.
- Jamet, M. C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? *Publifarum*(11). Récupéré sur http://www.farum.it/publifarum/ezone_pdf.php?id=144
- Jamet, M. C. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER - Intercomprensão. O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definição*, pp. 9-28.
- Janowska, I. (2015). Tâche - un concept clé de la perspective actionnelle. Dans M. Sowa, *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain* (pp. 83-94). Cracovie: Werset.
- Jaskula, M. (2019). Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones? Étude comparative des pratiques déclarées des enseignants du secondaire dans les trois contextes scolaires européens (Italie, France et Pologne). *Repères - Dorif: autour du français: langues, cultrues et plurilinguisme*.

- Jensdottir, R. (2002). Qu'est-ce que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires? *Hérodote*, 2(105), pp. 169-177. doi:10.3917/her.105.0169
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Ethique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale.*, 19(1). doi:https://doi.org/10.400/ethiquepublique.2932
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. (C. Noyau, Trad.) Paris: Armand Colin.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational context. (H. & Publishers, Éd.) *Assessment of competencies in educational contexts*.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. (A. Kihm, Trad.) Les éditions de minuit.
- Lambelet, A., & Mauron, P.-Y. (2016). Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions. (C. d. Plurilingue, Éd.) *Éducation et sociétés plurilingues*(40), pp. 27-40. doi:10.4000/esp.786
- Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 81-108. Récupéré sur <http://aile.revues.org/1258>
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Lee Simon, D., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(151), pp. 265-276. doi:10.3917/ela.151.0265
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), pp. 12-31.
- Lopez, A. A., Turkan, S., & Guzman-Orth, D. (2016). Assessing Multilingual Competence. *Encyclopedia of Language and Education (ELE)*, pp. 1-12. Récupéré sur https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02326-7_6-1
- Lüdi, G. (1996a). Mehrsprachigkeit [Multilingualism]. Dans H. Goebel, P. Nelde, Z. Sary, & W. Wölck, *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Vol. 1, pp. 233-245). Berlin: de Gruyter.
- Lüdi, G. (1996b). Migration und Mehrsprachigkeit. Dans H. Goebel, N. Nelde, Z. Sary, & W. Wölck, *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Vol. 1, pp. 320-327). Berlin: de Gruyter.
- Luise, M. C. (2012). Il plurilinguismo dal Quadro Comune Europeo alla classe di lingua straniera: la centralità della motivazione e dell'esposizione. *SELM (Scuola e lingue moderne)*, 4-5, pp. 4-9.
- Luise, M. C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, pp. 525-535. doi:10.13128/LEA-1824-484x-13843
- Mahieddine, A. (2021). Introduction: le manuel de langue étrangère, d'hier à aujourd'hui. *Revue plurilingue: Études des langues, littératures et cultures*.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères* (éd. 6e). Paris: Presses Universitaires de France.
- Medjadji, M.-T. (2020). *Esplorazione. Italien Ire/Tle A2>B1-B2*. Nathan.
- Meißner, F. -J. (2003a). Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. Dans F. -J. Meißner, & I. Picaper, *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F. -J. (2003b). EuroComDidact: Learning and teaching plurilingual comprehension. Dans L. Zybatow, *Sprachkompetenz: Mehrsprachigkeit - Translation* (pp. 33-46). Tübingen: Narr.
- Meißner, F. -J., & Reinfried, M. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F. -J., Meißner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Mezzadri, M. (2016). Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento. Dans C. A. Melero Rodríguez, *Le lingue in Italia, le lingue in Eurpa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 11-19). Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023, Mai). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Récupéré sur Eduscol: <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007* (Vol. Decreto del 22 agosto 2007). Récupéré sur https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf
- Ministero dell'Istruzione: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5(1). doi:10.4000/rdlc.6245
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). La compétence plurilingue: regards francophones. *Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, 23, pp. 1-253.
- Narcy-Combes, M.-F. (2014). Du multilinguisme au plurilinguisme: réflexions théoriques et propositions pratiques. *Travaux et documents. Mutations en contexte dans la didactique des langues: Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle*, 46, pp. 79-96. Récupéré sur <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267886/document>
- Nelde, P. H. (2004). Le nouveau plurilinguisme de l'Union Européenne et la linguistique de contact. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(9), pp. 31-46. doi:10.3917/rfla.092.0031
- Nguyen, T. C. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne: prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*. Université Pual Valery - Montpellier III.

- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. doi:<https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, H. (2019). Defining intercomprehension competences as prerequisites for their assessment. (F. S. editore, Éd.) *Ripla*, 19(2). doi:10.19272/201907702002
- Oursel, E. (2013). Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques. [thèse de doctorat de 3e cycle codirigée par S. Moirand et R. Duda] Paris 3 - Sorbonne nouvelle.
- Oursel, E. (2019). Apprendre à gérer l'intercompréhension en langue étrangère. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79. doi:10.4000/linx.3571
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley: Newbury House.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea. (2006). Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: ETAS.
- Pencheva, M., & Shapov, T. (2003). *Understanding Babel*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, pp. 81-94.
- Piccardo, E. (2011). Du CECR au développement professionnel: pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2 (numéro Hors-série)), pp. 20-52.
- Piccardo, E. (2013). Le plurilinguisme comme manière d'être: dimensions linguistique, cognitive et émotionnelle. *Rencontre autour du plurilinguisme en milieux universitaire*. Barcelona.
- Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*(360), pp. 15-25.
- Puren, C. (2001). Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. *ILIAD, International Languages Inservice at a Distance*.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*(3), pp. 55-71. Récupéré sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), pp. 10-26.
- Puren, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf? *Les Cahiers pédagogiques*(18), pp. 87-91.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, pp. 6-19.

- Richer, J. -J. (2009). Lectures du 'Cadre' : continuité ou rupture? Dans M.-L. Lions-Olivieri, & P. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 13-48). Barcelone-Paris: Difusión, Editions Maison des langues.
- Rousseau, J. -L. (2005). Élaboration et mise en oeuvre des politiques linguistiques. *Séminaire Francophonie-Russophonie sur les politiques linguistiques*. Saint-Petersbourg, Russie. Récupéré sur <https://hal.science/hal-02424020>
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). *Éduquer et former*. Éditions Sciences Humaines.
- Sabatier, C., & Bullock, S. (2020). Reclaiming a social perspective on learning to teach: the place and promise of la didactique du plurilinguisme in research on language teacher education. Dans K. Nolan, & J. Tupper, *Social theory for teacher education research* (pp. 207-224). Londres: Bloomsbury Academic.
- Saint-Pierre, L. (1991, Décembre). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), pp. 15-21.
- Santos, L. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire: l'intercompréhension comme voie de changement. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(146), pp. 205-213. doi:10.3917/ela.146.0205
- Seara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrian: revista de humanidades*, 1, pp. 139-161.
- Sériot, P. (1997b). Ethnos et démos: la construction discursive et l'identité collective. *Langage et société*, 79, pp. 39-51.
- Sokolovska, Z. (2016). *Les débats sur les langues dans une Europe en projet: généalogie discursive, idéologies langagières et constructions (post)nationales au Conseil de l'Europe*. Université de Strasbourg; Université de Fribourg (Suisse) .
- Timpe Laughlin, V., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and Operationalizing the Construct of Pragmatic Competence: Review and Recommendations. (E. T. Service, Éd.) *ETS Research Report Series*(RR-15-06).
- Tremblay, P., & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, pp. 505-518.
- Vedovelli, M., & Siebetchu, R. (2017). 60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea. Dans B. Coccia, & F. Pittau, *La dimensione sociale dell'Europa. Dal trattato di Roma ad oggi* (pp. 127-132). Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Wauthion, M. (2010). L'intercompréhension comme instrument d'une politique du plurilinguisme. *Deuxième Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*. Paris: Institut de Linguistique Française. doi:10.1051/cmlf/2010181

Annexes

Annexe 1. Liste des descripteurs pour la compétence *Exploiter un répertoire pluriculturel* (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 167)

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL	
Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C	
C2	Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels.
C1	Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien. Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation.
B2	** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés. ** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/sont familière(s). Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les média à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres. Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente. Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée. Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent.
B1	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés. Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture. Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres. Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes. Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne.
A2	Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles. Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement. Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.
A1	Peut reconnaître différentes façons de numérotter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Annexe 2. Liste des descripteurs pour la compétence *Compréhension plurilingue* (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 168)

COMPRÉHENSION PLURILINGUE	
<p>Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme dans le domaine de la compréhension. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur.</p> <p>A titre d'exemple, le descripteur de niveau B1 :</p> <p><i>Peut déduire le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés <u>dans différentes langues</u> (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne)</i></p> <p>pourrait être présenté ainsi :</p> <p><i>Peut déduire le message d'un texte <u>en allemand</u> à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés <u>en français et en anglais</u> (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne).</i></p>	
C2	<i>Pas de descripteur disponible, voir B2</i>
C1	<i>Pas de descripteur disponible, voir B2</i>
B2	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.
B1	<p>Peut utiliser ce qu'il/elle a compris <u>dans une langue</u> pour comprendre le thème et le message principal d'un texte écrit <u>dans une autre langue</u> (par ex. la lecture de courts articles de journaux sur le même thème rédigés dans différentes langues).</p> <p>Peut se servir de traductions parallèles de textes (par ex. d'articles de magazines, histoires, extraits de romans) pour améliorer sa compréhension <u>dans différentes langues</u>.</p> <p>Peut recomposer le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés <u>dans différentes langues</u> (par ex. des brèves, des brochures de musées, des critiques en ligne).</p> <p>Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés <u>dans des langues différentes</u> (par ex. pour les inclure dans une présentation).</p> <p>Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts <u>dans des langues différentes</u> afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ».</p> <p>Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans les structures grammaticales et les expressions fonctionnelles <u>propres aux langues de son répertoire plurilingue</u>.</p>
A2	<p>Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles <u>dans différentes langues</u>.</p> <p>Peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions <u>dans différentes langues</u>.</p> <p>Peut, pour repérer les informations pertinentes, se servir des avertissements, des instructions et des informations simples donnés en parallèle <u>dans différentes langues</u> sur un produit.</p>
A1	<p>Peut reconnaître des mots internationaux et des mots <u>communs à différentes langues</u> (par ex. Haus / hus / house) pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ; - identifier le contenu probable du message donné dans texte écrit court et simple ; - suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ; - déduire ce qu'on essaye de lui dire en face à face, à condition que le débit soit très lent et très clair et qu'ils soient répétés si nécessaire.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Annexe 3. Liste des descripteurs pour la compétence *Exploiter un répertoire plurilingue* (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 170)

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE	
<p>Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur.</p> <p>A titre d'exemple, le descripteur de niveau B2 :</p> <p><i>Peut, pendant une interaction collective, utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue, afin d'explicitier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.</i></p> <p>pourrait être présenté ainsi :</p> <p><i>Peut, pendant une interaction collective, utiliser l'anglais, l'espagnol et le français, afin d'explicitier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.</i></p> <p>Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C.</p>	
C2	<p>Peut, dans un contexte multilingue, interagir sur des sujets abstraits et spécialisés en passant avec aisance <i>d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue</i> et expliquer si nécessaire les différentes contributions des participants.</p> <p>Peut étudier les ressemblances et les différences entre des métaphores et d'autres figures de style dans <i>les langues concernées de son répertoire plurilingue</i>, pour un effet soit rhétorique, soit comique.</p>
C1	<p>Peut passer d'une langue à l'autre avec aisance pour faciliter la communication dans un contexte multilingue, résumer et commenter en <i>différentes langues de son répertoire plurilingue</i> les contributions à la discussion et aux textes concernés.</p> <p>Peut participer efficacement à une conversation se déroulant en <i>deux langues ou plus de son répertoire plurilingue</i>, s'adapter aux changements de langue et se préoccuper des besoins et des compétences linguistiques des interlocuteurs.</p> <p>Peut utiliser et expliquer une terminologie spécialisée <i>dans une langue de son répertoire plurilingue</i>, plus familière à son ou ses interlocuteurs, afin d'améliorer la compréhension dans une discussion sur des sujets abstraits et spécialisés.</p> <p>Peut répondre à quelqu'un spontanément et avec aisance, dans la langue adéquate, quand la personne passe à <i>une autre des langues de son répertoire plurilingue</i>.</p> <p>Peut faciliter la compréhension et la discussion portant sur un texte oral ou écrit <i>dans une langue</i> en l'expliquant, le résumant, le clarifiant et en le développant <i>dans une ou dans plusieurs autres langues de son répertoire plurilingue</i>.</p>
B2	<p>** Peut percevoir dans quelle mesure le mélange de <i>différentes langues de son répertoire plurilingue</i> dans une situation spécifique peut convenir et faire usage d'un tel mélange pour rendre la communication plus efficace.</p> <p>** Peut passer efficacement <i>d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue</i> pour faciliter les échanges avec des tierces personnes qui n'ont pas de langue commune.</p> <p>** Peut emprunter à <i>une autre langue de son répertoire plurilingue</i> une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur.</p> <p>Peut passer <i>d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue</i> pour communiquer à différents interlocuteurs des informations spécialisées et des problèmes concernant un sujet de son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut utiliser <i>différentes langues de son répertoire plurilingue</i> lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.</p> <p>Peut utiliser <i>différentes langues de son répertoire plurilingue</i> pour encourager les personnes à utiliser les langues dans lesquelles elles se sentent le plus à l'aise.</p>
B1	<p>Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il a <i>dans différentes langues de son répertoire plurilingue</i> pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues.</p>
A2	<p>Peut faire appel au répertoire limité qu'il a <i>dans différentes langues</i> pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des clarifications.</p> <p>Peut utiliser des mots et des expressions <i>de différentes langues de son répertoire plurilingue</i> pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations.</p> <p>Peut utiliser un mot <i>d'une autre langue de son répertoire plurilingue</i> pour se faire comprendre lors d'une situation habituelle de la vie quotidienne, quand il/elle ne peut trouver l'expression adéquate dans <i>la langue qui est utilisée</i>.</p>
A1	<p>Peut utiliser des compétences très limitées <i>dans différentes langues</i> pour effectuer une transaction simple lors d'un échange plurilingue avec un interlocuteur coopératif.</p>
Pré-A1	<p><i>Pas de descripteur disponible</i></p>

Annexe 4. Répartition des compétences à atteindre pour chaque niveau dans le manuel *Esplorazione* (Medjadji, 2020)

Focus sur... le cycle terminal

Au cycle terminal, tu vas passer trois séries d'épreuves communes de contrôle continu (deux en Première et une en Terminale). Ton objectif va être d'atteindre en Terminale le niveau **B2 si tu es en LVA et le niveau **B1** si tu es en LVB.**

Du point de vue culturel, les programmes du cycle s'organisent autour de la thématique : « Gestes fondateurs et mondes en mouvement ». Elle est déclinée en 8 axes :

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1 Identités et échanges | 5 Fictions et réalités |
| 2 Espace privé et espace public | 6 Innovations scientifiques et responsabilité |
| 3 Art et pouvoir | 7 Diversité et inclusion |
| 4 Citoyenneté et mondes virtuels | 8 Territoire et mémoire |

	B1	B2
Écouter 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. > Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'est relativement familier. > Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
Lire 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. > Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. > Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
Interagir à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. > Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui permet une interaction normale avec un locuteur compétent dans la langue cible. > Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
Parler en continu 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. > Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux faire des descriptions claires et détaillées sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. > Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
Interagir à l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux interagir à propos d'expériences, d'événements, d'impressions et d'émotions à condition de pouvoir me préparer. > Je peux demander ou donner des éclaircissements simples et répondre aux commentaires et aux questions en donnant quelques détails. > Je peux participer à un projet avec un groupe de travail, à condition qu'il y ait des aides visuelles, comme des images, des statistiques et des graphiques pour clarifier les notions compliquées. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux interagir avec plusieurs personnes, relier mes contributions aux leurs et gérer les malentendus ou les désagréments, à condition que les autres évitent un langage compliqué, me laissent du temps et soient coopératifs. > Je peux mettre en valeur la signification de faits, d'événements et d'expériences, justifier des idées et coopérer efficacement.
Écrire 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. > Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.
Médiation 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés, sur des sujets familiers ou d'ordre personnel. Je peux aider à définir une tâche en termes simples et demander aux participants d'apporter leur expertise. > Je peux inviter les gens à parler, à expliquer leurs points de vue ou à préciser certains points qu'ils ont évoqués. > Je peux poser des questions appropriées pour vérifier la compréhension de notions et je peux répéter en partie ce qui a été dit pour confirmer une compréhension mutuelle. > Je peux aider à la création d'une culture commune en présentant les gens, en échangeant des informations sur les priorités et poser des questions simples pour avoir une confirmation et/ou une clarification. > Je peux donner l'essentiel de ce qui est dit si les interlocuteurs parlent clairement et m'accordent des pauses pour réfléchir à la façon de présenter les choses. 	<ul style="list-style-type: none"> > Je peux transmettre de façon fiable des informations détaillées et des arguments, par ex. les points importants de textes complexes mais bien structurés, dans mes domaines d'intérêts professionnel, académique et personnel. > Je peux encourager la participation et poser des questions qui invitent les participants à réagir aux idées des uns et des autres ou demander aux gens de développer leur pensée et de préciser leurs opinions. > Je peux développer les idées des autres et les relier à un raisonnement cohérent, en considérant les deux côtés d'un problème. > Je peux contribuer à la création d'une culture communicative commune en adaptant ma façon de procéder, apprécier différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à réagir aux idées des uns et des autres. > Je peux donner la signification de propos et de points de vue importants sur des sujets de mon domaine d'intérêt, à condition que les participants clarifient si besoin est.

Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs du CECRL, février 2018.

Annexe 5. Tableaux des contenus du manuel *Contacts 2 – Méthode de Français* (Capelli, Gallon, & Robein, 2018)

TABLEAU DES CONTENUS			
	COMMUNICATION	LEXIQUE	GRAMMAIRE
Unité de révision 16-24	• La communication en classe 18	• Quiz lexique et communication 19	• Quiz grammaire 22
Unité 9 Qu'est-ce qu'on fait ? 25-38	• Communiquer au téléphone 28 • Faire une proposition et réagir à une proposition, à une invitation 28 • Fixer un rendez-vous 29 • Décrire un objet 29 • Exprimer des vœux 31	• La description d'un objet 30 • Les fêtes personnelles 30 • Les fêtes nationales 31	• Les verbes prépositionnels : <i>passer</i> 30, <i>s'arrêter de, être sûr(e) de...</i> 32 • Les pronoms en <i>y</i> (3) COI 32 • Les emplois du passé composé et de l'imparfait (2) 33 • Le comparatif (2) 33 • La cause et la conséquence 34 Verbes : • Les verbes croire et voir au présent 35
Tâche collaborative Organisons une fête ! Compétence clé Compétence sociale et civique Cahier d'activités 165-176			
Unité 10 Vive les soldes ! 39-52	• Exprimer la ressemblance et la différence 43 • Communiquer dans un magasin de vêtements 44 • Demander et donner son opinion (sur un vêtement) 44 • S'exclamer 44 • Régler un achat 45	• Les vêtements 42 • Les motifs des vêtements 42 • Les accessoires 43 • Les matières des vêtements et des accessoires 43 • L'argent, les moyens de paiement 45	• Les adjectifs et pronoms indéfinis (2) 46 • Le superlatif relatif 46 • L'hypothèse et la condition (1) présent / présent ou futur proche ou futur ou impératif (1) 47 • La restriction (<i>ne... que, seulement</i>) 49 • Les pronoms interrogatifs 48 • La forme interrogative avec inversion 48 Verbes : • Les particularités des verbes en <i>oyer, -oyer, -uyer</i> 49
Tâche collaborative Organisons une collecte de vêtements pour une association caritative ! Compétence clé Compétence mathématique Cahier d'activités 177-188			
Unité 11 À la une ! 53-66	• Parler des pratiques informatiques 57 • Expliquer le fonctionnement d'un appareil 57 • Demander et exprimer une opinion (3) 58 • Parler des avantages et des inconvénients 58	• Les outils informatiques et numériques 56 • Les médias 58 • La publicité (la pub) 59 • Les faits divers 59	• La forme passive 60 • Les pronoms démonstratifs 60 • Les pronoms relatifs <i>où</i> et <i>dont</i> 61 • La mise en relief 61 • Le discours rapporté indirect (1) 62 • L'interrogation indirecte au présent 62 Verbes : • Les verbes en <i>-eler</i> et <i>-eter</i> au présent 63
Tâche collaborative Inventons un fait divers ! Compétence clé Compétence digitale Cahier d'activités 189-200			

PHONÉTIQUE	CULTURE / CIVILISATION	COMPÉTENCES
• La prononciation de plus 34 • Les graphies du son [j] 35	• Les fêtes traditionnelles en France 36-37	Compréhension de l'oral : • Comprendre une interaction entre locuteurs natifs 38 Production orale : • Exercice dirigé 38
• L'opposition : voyelles fermées / ouvertes 49	• L'évolution de la mode en France 50-51	Compréhension des écrits : • Lire pour s'orienter 52
• La prononciation des anglicismes 63	• Des jeunes en réseaux 64-65	Compréhension de l'oral : • Comprendre un monologue à la radio 66 Production orale : • Exercice en interaction 66

TABLEAU DES CONTENUS			
	COMMUNICATION	LEXIQUE	GRAMMAIRE
Unité 12 Mobilisons-nous ! 67-80	• Décrire un paysage 70 • Exprimer sa colère, son indignation 72 • Exprimer son engagement pour une cause (1) 73	• L'environnement naturel 70 • L'écologie 71 • Les animaux domestiques et sauvages 71 • Les grands nombres 72	• La formation du subjonctif présent 74 • Les emplois du subjonctif présent (1) 75 • Indefinit, subjonctif ou infinitif ? 76 • L'infinitif et l'infinitif passé 76 • L'opposition et la concession 77 Verbes : • Les verbes comme <i>éteindre</i> au présent 77
Tâche collaborative Organisons une action écologique au lycée ! Compétence clé Spirito di iniziativa e imprenditorialità Cahier d'activités 201-212			
Unité 13 C'est de l'art ! 87-100	• Exprimer son enthousiasme, sa déception, un regret (1) 91 • Réserver une place, un billet / Modifier une réservation 93 • Demander et donner la permission 93 • Exprimer l'interdiction 93	• Les arts 90 • La peinture 90 • Les genres littéraires 91 • Les types de films et de romans 92 • Le cinéma (= le septième art) 92	• L'accord du participe passé avec <i>avoir</i> 94 • Le plus-que-parfait 94 • Le gérondif 95 • Le <i>but</i> 95 • <i>Par</i> et <i>pour</i> 96 • La reconnaissance du passé simple 97
Tâche collaborative Organisons un festival culturel dans notre lycée ! Compétence clé Competenza consapevolezza ed espressione culturale Cahier d'activités 213-224			
Unité 14 Métiers d'avenir ! 101-114	• Écrire une lettre de motivation 107	• Les étapes et les événements de la vie 104 • Les professions (3) 104 • Les secteurs d'activité 105 • Le monde du travail 105	• Les emplois du subjonctif présent (2) 108 • Le conditionnel présent 108 • Les doubles pronoms (COD et COI) 109 • Les pronoms possessifs 110 • Les adjectifs et pronoms indéfinis (3) 111
Tâche collaborative Écrivons une offre d'emploi et postulons ! Compétence clé Spirito di iniziativa e imprenditorialità Cahier d'activités 225-236			

PHONÉTIQUE	CULTURE	COMPÉTENCES
• La prononciation en français familier 75	• Les plus beaux villages de France 78-79	Production écrite : • Écrire un article 80 Production écrite : • Écrire un essai 80
• La dénasalisation des voyelles [e], [ø], [ɔ] 97	• Les festivals en France 98-99	Compréhension de l'oral : • Comprendre une interview à la radio 100 Production orale : • Exercice en interaction 100
• L'expression des sentiments 106	• Tous Européens 112-113	Production écrite : • Écrire une lettre informelle ou un courriel 114 Production écrite : • Écrire une lettre formelle 114

TABEAU DES CONTENUS

	COMMUNICATION	LEXIQUE	GRAMMAIRE
Unité 15 Tous égaux ! 115-128	<ul style="list-style-type: none"> Prendre et ne pas prendre position 118 Participer à un débat 119 Argumenter 121 	<ul style="list-style-type: none"> Les problèmes de société 118 Les attitudes positives et négatives envers autrui 119 L'action humanitaire 120 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms relatifs composés 122 Les verbes impersonnels 122 Les propositions temporelles (2) 123 Le futur antérieur 124 Les adjectifs et pronoms indéfinis (4) : n'importe quel, lequel, quel, quoi, où, quand, comment 124

Tâche collaborative Préparons des débats de discussion dans la classe !

Compétence clé Compétence sociale et civique

Cahier d'activités 237-248

Unité 16 Si seulement... 129-142	<ul style="list-style-type: none"> Faire des promesses 132 Exprimer le regret (2), le reproche 133 Rapporter des faits 135 	<ul style="list-style-type: none"> La vie économique 132 Les statistiques et les nombres fractionnaires 132 La vie politique et la citoyenneté 134 Les inventions et découvertes 134 	<ul style="list-style-type: none"> La nominalisation 134 Le conditionnel passé 136 L'hypothèse (2) 136 La concordance des temps dans le discours indirect et l'interrogation indirecte au passé 137 Les expressions de temps dans le récit au passé 138 L'expression de la condition 139
---	---	--	--

Tâche collaborative Parlons d'une invention !

Compétence clé Apprendre à apprendre

Cahier d'activités 249-260

LES VIDÉOS DE CONTACTS 2

Des teasers

Une première approche du thème grâce à des vidéos authentiques et des questions d'exploitation pour accompagner le visionnage.



Unité 9 p. 26
C'est quoi un jour férié ?



Unité 10 p. 40
Comment bien s'habiller quand on est jeune ?



Unité 11 p. 54
Comment les jeunes consomment-ils l'information ?



Unité 13 p. 63
L'abus de médicaments est-il responsable ?



Unité 14 p. 118
Le Festival ALO 2015 de Vire



Unité 15 p. 116
Problèmes de société

Des vidéos DELF

Des vidéos de présentation des épreuves avec des conseils et des captations d'exams réels pour accompagner les épreuves blanches.



Des vidéos Culture/Civilisation

Une approche différente des thèmes traités grâce à des vidéos authentiques.



Unité 11 p. 64-65
Qu'est-ce qu'une info ?



Unité 14 p. 112-113
Quelle orientation choisir ?



Unité 15 p. 126-127
L'abus de médicaments est-il responsable ?

PHONÉTIQUE	CULTURE	COMPÉTENCES
<ul style="list-style-type: none"> Les liaisons obligatoires et interdites 125 	<ul style="list-style-type: none"> La solidarité en France 126-127 	Compréhension des écrits : <ul style="list-style-type: none"> Lire pour s'informer 128

<ul style="list-style-type: none"> Les liaisons facultatives 139 	<ul style="list-style-type: none"> L'interculturalité au quotidien 140-141 	Compréhension de l'oral : <ul style="list-style-type: none"> Comprendre un monologue à la radio 142 Production orale : <ul style="list-style-type: none"> L'expression d'un point de vue 142
---	---	--

ANNEXES

Entraînement ESABAC 149-163

Évaluation DELF B1.1 81-86

Évaluation DELF B1 143-148

Glossaire 261-263