

La compétence plurilingue et pluriculturelle : quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche ?



Teresa Maria Wlosowicz

Université d'Ostrava, Ostrava, République Tchèque

teresamaria@poczta.onet.pl

Reçu le 16-03-2015 / Évalué le 25-06-2015 / Accepté le 24-07-2015

Résumé

Le but de l'article est une analyse de différents facteurs qui influent sur l'acquisition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que du rôle de la compétence culturelle dans le plurilinguisme. Nous stipulons que l'enseignement du plurilinguisme et des compétences pluriculturelles devrait être basé sur une attitude positive et la découverte d'autres cultures. Or, comme les différentes compétences culturelles ne sont pas séparées, mais qu'elles forment un système interconnecté de « multicompetence culturelle », leur évaluation et la recherche devraient prendre en considération les compétences de l'acteur social, surtout dans les domaines spécifiques à la culture, comme la politesse, les vœux, etc.

Mots-clés : compétence plurilingue et pluriculturelle, « multicompetence culturelle », transfert, évaluation

La competencia plurilingüe y pluricultural: los retos para la didáctica de los idiomas y la investigación

Resumen

El objetivo del artículo es un análisis de diferentes factores que influyen en la adquisición de la competencia plurilingüe y pluricultural, y también el papel de la competencia cultural en el plurilingüismo. Consideramos que la enseñanza del plurilingüismo y de las competencias pluriculturales debería cimentarse en una actitud positiva y en el descubrimiento de otras culturas. Además, como las diferentes competencias culturales no están separadas, sino que forman un sistema complejo de "multicompetencia cultural", su evaluación e investigación deberían tomar en consideración las competencias del actor social, sobre todo en los campos específicos de la cultura, como la cortesía, los deseos, etc.

Palabras clave: competencia plurilingüe y pluricultural, « multicompetencia cultural », transferencia, evaluación

Plurilingual and pluricultural competence: challenges for foreign language didactics and for research

Abstract

The purpose of this article is an analysis of different factors that influence the acquisition of plurilingual and pluricultural competence, as well as the role of cultural competence in plurilingualism. We consider that the teaching of plurilingualism and pluricultural competence should be based on a positive attitude and on the discovery of other cultures. Still, as the different cultural competences are not separate, but they form an interconnected system of « cultural multicompetence », the evaluation and research should take into consideration the individual social actor's competences, especially in culture-specific domains, such as politeness, wishes, etc.

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, « cultural multicompetence », transfer, evaluation

Introduction

Le but du présent article est l'analyse de plusieurs aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle, prenant en considération les facteurs qui influent sur celle-ci. Or, nous ferons une attention particulière à l'interface entre la compétence linguistique et la compétence culturelle et aux possibilités de les combiner dans la didactique des langues-cultures.

Sans doute, à l'époque de la mondialisation les contacts internationaux exigent une bonne connaissance de langues étrangères, notamment de l'anglais. Cependant, l'anglais ne suffit pas toujours, c'est pourquoi les chercheurs et les institutions internationales, telles que le Conseil de l'Europe, cherchent à promouvoir le plurilinguisme. En même temps, à part la correction grammaticale et lexicale, on souligne souvent l'importance de la compétence à communiquer, qui comporte, entre autres, la capacité de réaliser les actes de parole dans la langue cible de manière appropriée.

Or, alors que les connaissances grammaticales peuvent être apprises dans les manuels, l'acquisition de la compétence culturelle dans le contexte scolaire ou universitaire pose des problèmes plus sérieux. De plus, l'investigation des compétences plurilingues et pluriculturelles constitue un défi pour la recherche. Entre autres, on pourrait se poser les questions suivantes : Premièrement, est-il possible d'enseigner les langues-cultures de manière à rendre les apprenants vraiment plurilingues et pluriculturels, notamment dans un contexte formel, comme l'école ou l'université ? Si oui, comment faudrait-il procéder pour atteindre ce but ? Deuxièmement, face à la prédominance de l'anglais et de la culture anglo-saxonne, quel est le risque d'arriver à un biculturalisme anglais-natif (par 'natif' nous entendons toute langue et culture native des apprenants, par exemple,

le polonais, le français, l'espagnol, etc.), sans que les autres langues apprises, par exemple, à l'école, fassent partie de la compétence pluriculturelle ? Si ce risque est réel, comment y remédier ? Troisièmement, est-il possible d'évaluer la compétence pluriculturelle et, si oui, comment pourrait-on le faire ?

Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions sur la base des travaux d'autres linguistes et de nos propres recherches. Étant donné que ce sujet est vaste et que de nombreux aspects du plurilinguisme et du pluriculturalisme restent ouverts à l'investigation, nous présenterons aussi des perspectives de recherches futures.

1. L'importance de la didactique du plurilinguisme

De nos jours, étant donné l'échange international des informations et la mobilité des personnes, les connaissances en langues étrangères sont devenues indispensables. Certes, en tant que langue mondiale, l'anglais est considéré comme un élément indispensable de la formation, mais en même temps, de nombreuses personnes se contentent de la maîtrise de l'anglais, voire considèrent d'autres langues comme étant inutiles (Wlosowicz, 2011a : 16). Même dans les régions frontalières, où l'on enseignait traditionnellement la langue du pays voisin, on choisit maintenant l'anglais (Szczyrkowska, 2007 : 43). Cependant, une langue internationale, bien que très utile, ne suffit pas dans toutes les situations. Par exemple, dans les affaires, on peut mener les négociations de base en anglais, mais l'utilisation de la langue des clients augmente les possibilités de vente des produits. De même, les personnes qui vont vivre dans un pays étranger devraient apprendre la langue du pays (Szczyrkowska, 2007 : 43). Comme le souligne Szczyrkowska (2007 : 43), la véritable compréhension mutuelle, le respect d'autres cultures et la reconnaissance de leurs valeurs requièrent la communication avec les gens dans leur langue maternelle.

Par conséquent, afin de motiver les apprenants à maîtriser plusieurs langues, les chercheurs proposent des approches promouvant le plurilinguisme. Selon Müller-Lancé (2002), il faudrait commencer par une langue étrangère autre que l'anglais et introduire l'anglais quand les élèves auraient acquis une compétence de base dans cette première langue. En revanche, l'approche de l'intercompréhension (par exemple, Müller-Lancé, 2003) stipule le transfert positif dans la compréhension des langues voisines : grâce à la similarité entre les mots et les structures, on peut comprendre une langue qu'on n'a pas étudiée. Cependant, comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2010), tout en facilitant la compréhension, les *cognates* (mots apparentés dans deux ou plusieurs langues) ne facilitent pas nécessairement la production, ou bien ils l'empêchent même dans le cas des différences subtiles. Ainsi, les apprenants confondent les terminaisons, dont résultent des mélanges interlinguaux, comme par exemple, **intimity* (un mélange des mots *intimacy* en anglais et *intimité* en français, Wlosowicz, 2010 : 166).

En revanche, Vollmer (2001 : 94) stipule que la seule option réaliste est le plurilinguisme basé sur l'anglais. Selon lui, l'anglais devrait éveiller l'intérêt aux langues étrangères, promouvoir l'éveil aux langues et l'autonomie de l'apprentissage, et développer les habiletés communicatives et celles de l'apprentissage interculturel (Vollmer, 2001 : 96). Sans doute, le plurilinguisme avec l'anglais comme L2 et d'autres langues comme L3, L4, etc. serait une solution idéale, mais comme l'apprentissage d'une langue exige un effort considérable et prolongé, il serait question de motiver les apprenants à étudier aussi d'autres langues, malgré la perspective séduisante de communiquer en anglais partout dans le monde.

Sans doute, le facteur qui détermine souvent le choix des langues et les niveaux de compétence atteints, ce sont les besoins linguistiques de l'apprenant, considérablement déterminés par le contexte d'apprentissage. Par conséquent, les plurilingues possèdent une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement » dans diverses situations, où l'accent est mis sur la capacité de gérer son capital langagier et culturel (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

Un rôle important est également joué par la méthode d'enseignement et les facteurs affectifs, comme la motivation, l'anxiété, etc. Sur la base des associations interlinguales et des stratégies d'inférence, Müller-Lancé (2003 : 456-459), distingue trois types de plurilingues. Le monolinguoïde est plurilingue uniquement « sur papier ». Il n'a pas établi de lien entre ses langues, aussi par crainte d'interférences et d'erreurs. Ensuite, le bilinguoïde se comporte comme un bilingue, possédant, à part sa langue maternelle, une langue étrangère dominante, ce qui est souvent lié à un séjour à l'étranger. Finalement, un multilinguoïde a de fortes connexions entre toutes ses langues et il sait bien les utiliser. Idéalement, l'éducation plurilingue devrait aboutir à la formation des multilinguoïdes, capables de gérer leurs répertoires linguistiques de manière souple et créative, adaptée à la situation de communication. Or, nous supposons que cela exigerait une variété de stratégies, non seulement d'apprentissage, mais aussi de motivation, d'analyse des besoins linguistiques et d'adaptation au contexte.

Nous pouvons donc conclure que, étant donnée la diversité des contextes d'acquisition, d'expériences culturelles et de besoins linguistiques, la didactique et les recherches sur le plurilinguisme constituent un véritable défi pour la linguistique appliquée. Toutefois, il faut prendre ces facteurs en considération en vue d'aider les apprenants à devenir des acteurs sociaux capables de se comporter dans divers contextes linguistiques et culturels.

2. La compétence pluriculturelle

En général, comme chaque langue est liée à la culture correspondante, la compétence linguistique est inséparable de la compétence culturelle. En fait, les erreurs au niveau culturel peuvent être plus dangereuses que celles qui sont commises au niveau linguistique. Un étranger qui fait des erreurs grammaticales est automatiquement reconnu comme un apprenant et les locuteurs natifs essaient de le comprendre. En revanche, les erreurs pragmatiques d'un étranger qui parle couramment la langue sont souvent attribuées à sa mauvaise volonté ou à un manque d'éducation (Thomas, 1983 : 96-97). En même temps, les règles pragmatiques sont plus subtiles que les règles grammaticales ; selon Candlin (1976 : 238, dans Thomas, 1983 : 94), elles sont probables plutôt que catégoriques. Nous pouvons donc supposer qu'elles sont aussi plus difficiles à expliquer et à apprendre, ce qui rend l'acquisition de la compétence pragmatique et, plus généralement, culturelle, encore plus problématique.

De plus, les façons de structurer le discours et d'exprimer certains contenus explicitement ou implicitement sont souvent spécifiques à la culture. On peut garder implicites les informations qui appartiennent à la connaissance générale des destinataires, mais elles ne doivent pas forcément être connues des étrangers, c'est pourquoi la traduction exige souvent des explications supplémentaires (Korzeniowska et Kuhlczak, 2008). En fait, chaque culture a sa propre logique, acquise tacitement par les locuteurs natifs dans les rencontres, les livres, etc., qui leur paraît naturelle et objective (Carroll, 1987 : 17-18), ce qui peut mener à des malentendus au cours des échanges interculturels.

Cependant, l'acquisition des compétences culturelles exige non seulement la mémorisation des informations sur la culture cible, mais aussi - ou peut-être surtout - la volonté de la découvrir et d'apprendre ses règles de comportement. Or, selon Byram, au lieu de chercher à imiter le locuteur natif, il faudrait mieux devenir un « locuteur interculturel » (intercultural speaker) ou plutôt un « médiateur interculturel » (intercultural mediator, Byram, 2003 : 60-61). Byram (2003 : 62) énumère cinq composants de la compétence de communication interculturelle : *Le savoir être* est lié aux attitudes, telles que la curiosité, et l'ouverture aux autres cultures. *Les savoirs* sont les connaissances des groupes sociaux, de leurs pratiques et des processus d'interaction. *Le savoir comprendre* comporte les habiletés d'interprétation et de mise en relation des textes et des événements des deux cultures. Ensuite, *le savoir apprendre/faire* est la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances culturelles et d'appliquer les connaissances, les attitudes et les habiletés à l'interaction. Finalement, *le savoir s'engager* comporte l'éveil critique à la culture et l'éducation politique, qui permettent d'évaluer les perspectives, les pratiques et les produits de sa propre culture ainsi que d'autres.

Finalement, la didactique des langues-cultures ne devrait pas négliger l'évaluation de la compétence culturelle. Comme le remarque Zarate (2003 : 219-220), les approches existantes, comme le Cadre Commun de Référence pour les Langues, admettent qu'il faudrait démontrer autant de compétences que possible, comme si le modèle éducatif pouvait être appliqué à tous les contextes sociaux. En revanche, elle stipule une approche basée sur les stratégies d'identité, la production de la diversité et la rejection de certains préjugés, comme par exemple, la confusion de la proximité géographique avec la proximité culturelle. Selon elle, l'évaluation des compétences devrait être fondée sur le *savoir être*, le *savoir faire* et le *savoir apprendre* de l'apprenant, prenant en considération des compétences « transférables », qui peuvent être appliquées à l'apprentissage d'autres langues (Zarate, 2003 : 221). Selon elle, le transfert des compétences est basé sur le principe d'économie, où la langue et la culture connues de l'apprenant servent de tremplin à la découverte d'autres langues et cultures.

Cependant, il faut souligner qu'il s'agit du transfert des compétences d'interprétation et de mise en relation des cultures, et non des comportements ou des expressions d'une culture à l'autre. Par exemple, plutôt que de traduire littéralement les vœux de la langue maternelle en L2, L3, etc., il faudrait analyser les vœux spécifiques à la culture cible, les valeurs qu'ils expriment, la façon dont ils sont formulés, etc. À la différence de L2, l'apprentissage de L3, L4, etc. est encore plus complexe, aussi au niveau culturel, car il y a davantage de sources de transfert (positif ou négatif) et les compétences culturelles ne sont pas représentées séparément, mais plutôt elles interagissent, dont résulte une sorte de multicompétence culturelle. Alors que la multicompétence linguistique est définie par Cook (1992 : 557, notre traduction) comme « l'état composé d'un esprit avec deux grammaires¹ », la multicompétence culturelle serait l'état d'un esprit avec deux ou plusieurs cultures, où les compétences culturelles du locuteur plurilingue diffèreraient de celles du locuteur natif de chacune de ces langues.

3. Nos observations

Sur la base de nos propres recherches, nous pouvons constater que les compétences culturelles jouent un rôle important dans l'utilisation et le traitement des langues par les plurilingues. La présente analyse reposera sur trois études, l'une sur la compréhension écrite de la troisième langue (L3) et les deux autres sur la production de L2 et de L3.

3.1. Les influences culturelles sur la compréhension écrite de L3

La première étude (Wlosowicz, 2008/2009) a été menée avec 152 participants possédant différentes combinaisons de langues (polonais-anglais-français, polonais-anglais-allemand, français-allemand-anglais, allemand-anglais-français, etc.). Elle

consistait en la traduction d'un texte de L3 en L1, accompagnée de la verbalisation des pensées afin d'établir des protocoles verbaux. La traduction servait à révéler les processus de la compréhension (par exemple, la recherche dans le lexique mental) et le raisonnement des sujets. Or, le but principal de l'étude était de révéler le transfert et les interférences au niveau lexical, comme la non reconnaissance des faux amis, et, à un certain degré, aussi syntaxique. En revanche, les interférences culturelles se sont manifestées de manière plutôt imprévisible et elles ont enrichi les résultats de notre étude.

Comme l'indiquent les protocoles verbaux, les connotations culturelles des mots influent sur leur compréhension, surtout dans le cas des connotations qui diffèrent complètement d'une langue à l'autre. Par exemple, la comparaison des clients du supermarché à des fourmis dans le texte français a posé de grandes difficultés aux participants allemands. Pour eux, soit la phrase n'avait pas de sens, soit ils la traduisaient en utilisant les liens purement lexicaux entre les mots « fourmi » en français et « Ameise » en allemand, ou bien ils décidaient que le mot devait avoir encore une autre signification et ils la traduisaient, par exemple, par « Ausbeuter » (exploiteur).

Deuxièmement, en traduisant le mot allemand « Volleyballtrainerin » (entraîneuse de volley-ball) en français, plusieurs sujets ont choisi la forme masculine, « entraîneur », en argumentant que le mot « entraîneuse » avait les connotations d'une danseuse gogo. Cela montre que les équivalents lexicaux peuvent effectivement ne pas être équivalents au niveau culturel, ce qui devrait être souligné dans l'enseignement des langues-cultures.

De même, le mot « paper » en anglais se réfère, dans le contexte d'un colloque, à une communication orale plutôt qu'écrite. Or, les locuteurs des autres langues (polonais, français, allemand et portugais), l'interprétaient généralement comme « article ». Ceci est particulièrement visible dans le cas des Français, qui soulignaient que c'était par définition un document écrit. Nous supposons que cela est dû au fait que, lorsqu'en français « un papier » (l'équivalent direct de « paper ») est un document imprimé ou écrit, une présentation orale est « une communication » : quelque chose qu'on communique, mais qui n'est pas sur papier.

Une autre observation intéressante concerne l'usage des verbes modaux. Les sujets changeaient, ajoutaient ou supprimaient des verbes modaux dans la traduction (Wlosowicz, 2012 : 137), par exemple : « Eine eventuelle Niederlage muss man auch mit Würde akzeptieren » (On doit accepter avec dignité aussi une défaite éventuelle), traduit par : « On doit *pouvoir* accepter avec dignité chaque défaite éventuelle » (Wlosowicz, 2012 : 136). Il est possible que l'usage des verbes modaux avec leurs significations hypothétiques, impératives, etc. découle aussi de la culture et de la logique qui y est liée. Par conséquent, ce phénomène mérite des recherches plus détaillées.

3.2. Les influences culturelles sur la formulation des recettes en L2 et en L3

La deuxième étude portait sur la formulation des recettes de cuisine en L2 et en L3 (Wlosowicz, 2011b). Elle a été effectuée avec 42 sujets qui avaient trois combinaisons de langues : polonais-anglais-allemand, polonais-anglais-français et polonais-français-anglais. Selon les consignes, ils devaient imaginer qu'ils présentaient les recettes à un(e) ami(e) étranger(e) afin d'éviter de parler polonais et d'utiliser des stratégies de communication en L2 et en L3. La présentation des recettes était orale, combinée avec l'enregistrement de la production langagière des étudiants, afin d'établir des protocoles verbaux.

Les résultats indiquent que, bien que les plats et les façons de cuisiner sont considérablement spécifiques à la culture, les participants traduisaient souvent en L2 et en L3 des termes implicitement compréhensibles aux Polonais, qui pouvaient quand même poser des problèmes aux étrangers. Par exemple, en présentant la recette d'une soupe polonaise, on peut dire « légumes à soupe » ou « tous les légumes nécessaires » et un Polonais saura de quels légumes il s'agit. En revanche, un anglophone aurait besoin d'une liste détaillée des légumes (Korzeniowska et Kuhniewicz, 2008 : 55). Cependant, les sujets disaient « vegetables » (légumes), « spices » (épices) en anglais, ou même « andere Produkte » (d'autres produits) en allemand, en admettant que le destinataire les connaissait tous. De même, le mot « cheese » (fromage), en référence au fromage blanc, n'est pas suffisamment précis. Pour farcir les raviolis traditionnels polonais, on utilise du fromage blanc, ce qui n'est pas évident pour un anglophone. Or, bien que le fromage blanc polonais soit différent du « cottage cheese » anglais, pour éviter qu'on prépare des raviolis, par exemple, avec du cheddar, « cottage cheese » serait une approximation acceptable.

En outre, nous avons observé l'usage de certaines marques comme des noms communs. Or, par exemple, les ingrédients appelés par une étudiante « fixes from Knorr » (des « Fix Knorr », c'est-à-dire, des sauces en poudre de la compagnie Knorr) ne doivent pas partout être connus sous le même nom. Certes, Knorr est une compagnie internationalement connue, mais les noms des marques sont parfois adaptés à la langue du pays où ils sont vendus ou bien à la culture cible et aux attentes des clients potentiels. Par exemple, la marque de médicaments Vicks s'écrit aussi Wick en Pologne, orthographe qui pourrait ne pas être reconnue par un Français.

De plus, les participants n'indiquaient généralement pas le temps de la cuisson. En Pologne on fait normalement la cuisine, on sait donc pendant combien de temps on fait cuire les légumes, la viande, les pâtes, etc. Or, un(e) anglophone qui d'habitude fait cuire des plats surgelés au four micro-ondes aurait sans doute besoin d'une indication précise.

Par contre, l'emprunt de termes spécifiques à la langue et à la culture polonaises, comme *bigos* (un plat semblable à la choucroute) et *pierogi* (raviolis) indique un éveil aux langues et aux cultures plutôt que l'ignorance du vocabulaire en L2 et en L3 : conscients des différences entre les plats polonais d'un côté, et anglais, français ou allemands de l'autre, les sujets décidaient de souligner la différence en utilisant les mots polonais et en expliquant la préparation des plats.

En général, l'étude révèle une variété de niveaux de compétence culturelle, à partir d'une compétence limitée, basée sur le transfert de la culture maternelle, jusqu'à un niveau plus élevé où l'on prend en considération les différences entre les langues-cultures. Or, certains aspects de la culture maternelle semblent être si fortement ancrés dans l'esprit qu'ils sont automatiquement activés. Ici, cela peut être dû au fait que les sujets cuisinent surtout des plats polonais, et qu'ils en parlent en polonais, alors qu'ils manquent de connaissances lexicales et culturelles détaillées dans d'autres langues.

3.3. Les influences culturelles sur la formulation des vœux

La troisième étude portait sur l'écriture des vœux d'anniversaire, de Noël et du Nouvel An, et de Pâques en L1, en L2 et en L3, aussi dans diverses combinaisons de langues (Wlosowicz, 2011c). Comme prévu, nous avons observé du transfert, surtout de la langue maternelle, sous forme de la traduction littérale de certaines formules (par exemple, « Alles Beste ! », du polonais « wszystkiego najlepszego » (toutes les meilleures choses)), ou bien du transfert des valeurs de la culture maternelle (la santé, la longévité, etc.). Pourtant, le fait de ne pas traduire les formules les plus typiques de la culture polonaise (par exemple, « cent ans » comme symbole de la longévité) indique un relativement bon niveau d'éveil aux langues-cultures de la part des sujets.

En revanche, l'utilisation des formules conventionnelles en L2 et en L3, comme « Happy Birthday ! », « Joyeux Anniversaire ! », etc. peut être attribuée à la tentative d'avoir l'air « quasi-natif » ou bien d'éviter les erreurs pragmatiques. En fait, certains locuteurs natifs d'anglais et de français qui nous ont servi d'informateurs se sont aussi limités à ce genre de formules, ce qui indique que dans leurs cultures les vœux peuvent être un rite plutôt que l'acte de souhaiter quelque chose à quelqu'un. Cependant, comme d'autres locuteurs natifs ont écrit davantage (ex. « Bon anniversaire Mamie !! J'espère que tout va bien pour toi et que cette journée sera remplie de joie ! »), nous supposons que les vœux sont assez idiosyncrasiques et qu'ils ne peuvent pas être réduits à quelques formules de base.

En fait, nous avons aussi observé des influences des langues étrangères sur les vœux dans la langue maternelle. Les vœux étaient réduits aux formules de base (ex. « Wesolych

Świąt i Szczęśliwego Nowego Roku ! » (Joyeux Noël et une heureuse Nouvelle Année !), sans ajouter d'autres souhaits (ex. la santé) et sans écrire toute la phrase (« je te/vous souhaite... »), ce qu'on fait normalement en polonais. Cela indique l'émergence d'un style interculturel (Blum-Kulka, 1991, dans Cenoz, 2003), qui « reflète l'interaction bi-directionnelle entre les langues² » (Cenoz, 2003 : 64, notre traduction).

Comme dans les études précédentes, nous pouvons constater que la compétence culturelle est relativement idiosyncrasique et qu'il est possible qu'elle dépende aussi des facteurs affectifs ; par exemple, les vœux spécifiques à L1 peuvent paraître aux apprenants plus naturels, plus sincères et donc plus appropriés. Or, comme ils peuvent effectivement être mal reçus en L2, en L3, etc., les enseignants devraient indiquer aux apprenants les différences, pour qu'ils comprennent que dans d'autres langues-cultures les vœux peuvent exprimer d'autres valeurs.

Conclusions

En général, les études présentées ici indiquent que l'apprentissage des langues étrangères est inextricablement lié à l'acquisition de compétences culturelles. Non seulement les compétences culturelles sont nécessaires pour exprimer les contenus d'un caractère rituel, comme les vœux, mais aussi pour présenter les recettes de cuisine de manière compréhensible, pour comprendre les mots dont les connotations diffèrent de celles de la culture maternelle, etc.

Alors, à part les connaissances qui peuvent être mémorisées, il faut développer les compétences d'analyse et d'interprétation et les attitudes d'ouverture aux autres cultures. Pour répondre aux questions posées au début, nous pouvons constater que l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle dépend considérablement des besoins linguistiques de l'apprenant, ainsi que de son attitude envers les autres langues-cultures. Il faudrait donc surtout motiver les apprenants à maîtriser plusieurs langues et cultures, en les rendant conscients des avantages du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Le rôle de l'école et de l'université est donc avant tout la promotion des attitudes positives, de la motivation et des « savoirs » définis par Byram (2003, cf. supra), suivie par l'enseignement des compétences particulières, comme la grammaire, le vocabulaire, les formules de politesse, etc.

Quant à la prédominance de l'anglais, il y a effectivement un risque de devenir biculturel « anglais-natif », en négligeant les autres langues-cultures qu'on a apprises. Sans doute, non seulement l'anglais est enseigné presque partout dans le monde, mais aussi les apprenants ont du contact avec la culture anglo-américaine par les films, la musique pop, etc., alors que leur contact avec d'autres cultures est plus limité. Ainsi, on ne peut pas négliger le rôle de l'anglais, ni le remplacer par d'autres langues, mais on devrait motiver les apprenants à découvrir aussi les autres langues-cultures.

Suivant la typologie établie par Müller-Lancé (2003, cf. supra), nous pouvons aussi proposer trois types de plurilingues basés sur la compétence culturelle : le monoculturoïde manquerait d'ouverture aux cultures étrangères et transférerait des comportements et des expressions linguistiques, en traduisant littéralement les vœux, les formules de politesse, etc., de la langue maternelle dans toutes les langues qu'il aurait étudiées. Le biculturoïde aurait des compétences dans sa culture maternelle et dans une culture étrangère dominante : soit la culture anglo-saxonne (nous supposons que ce serait le plus fréquent), soit la culture du pays étranger où il aurait vécu. Finalement, le multiculturoïde aurait un répertoire de bonnes compétences culturelles, ainsi qu'un bon niveau de tous les savoirs (savoir être, savoir apprendre, savoir s'engager, etc.), ce qui lui permettrait d'agir encore mieux dans différents contextes culturels. Ainsi, il serait capable d'analyser les différences entre la culture maternelle et celle de L2, L3, etc., et d'adapter son comportement langagier et non verbal aux conventions de la culture cible, ce qui devrait, en fait, être un des buts de la didactique des langues-cultures.

En ce qui concerne les possibilités d'évaluer la compétence pluriculturelle, il faut prendre en considération ses différents aspects. Comme la culture maternelle nous impose une certaine logique tacite, elle est toujours présente et, même si l'on maîtrise d'autres cultures, elles forment un système interconnecté de multicompétence culturelle plutôt que plusieurs systèmes distincts. D'une part, il faut se mettre d'accord avec Zarate (2003), qu'il faudrait évaluer les compétences de l'apprenant en tant qu'acteur social (savoir être, savoir apprendre, etc.), notamment sa capacité de les appliquer à de nouvelles situations. D'autre part, il serait aussi souhaitable de tester les compétences dans les domaines de la langue spécifiques à la culture : ici, nous mentionnons les vœux et les recettes de cuisine, mais on pourrait aussi évaluer, par exemple, l'usage de diverses formules de politesse, les façons de raconter les contes en L2 et en L3, de présenter les fêtes, les coutumes, etc. Vu le caractère imprévisible de certaines influences culturelles, nous supposons qu'avant de créer des tests de compétence culturelle, il faudrait observer de nombreux aspects de celle-ci dans la production langagière des apprenants.

En fait, comme les recherches sur le plurilinguisme constituent un domaine qui se développe rapidement, quoique depuis relativement peu de temps, il reste encore beaucoup à faire. Nous espérons donc que le présent article inspirera des recherches futures sur la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Bibliographie

- Byram, M. 2003. On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. In: *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2003. The Intercultural Style Hypothesis: L1 and L2 Interaction in Requesting Behaviour. In: *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carroll, R. 1987. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cook, V. 1992. « Evidence for Multicompetence », *Language Learning*, n° 42, p. 557-591.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Korzeniowska, A., Kuhlczak, P. 2008. *Successful Polish-English Translation. Tricks of The Trade*. Varsovie : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Müller-Lancé, J. 2002. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker.
- Müller-Lancé, J. 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Szczurkowska S. 2007. Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa? In: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Varsovie: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Thomas, J. 1983. « Cross-Cultural Pragmatic Failure », *Applied Linguistics*, n° 4, p. 91-112.
- Vollmer, H.J. 2001. Englisch und Mehrsprachigkeit : Interkulturelles Lernen mit Englisch als *lingua franca* ? In *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Wlosowicz, T.M. 2008/2009, publié en 2011. *Les Influences Interlinguales sur la Compréhension des Textes dans la Troisième Langue : Une Approche Cognitivo-Pragmatique*. Villeneuve d'Ascq : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Wlosowicz, T.M. 2010. « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes », *Synergies Espagne*, n° 3, p. 159-170.
- Wlosowicz, T.M. 2011a. Multilingualism : Wishful Thinking or a Real Possibility ? In : *Challenges for Foreign Philologies. Part 2 : Interdisciplinarity and New Teaching Methods*. Bielsko-Biala : ATH.
- Wlosowicz, T.M. 2011b. « Les stratégies de communication et les interactions interlinguales dans la présentation des recettes de cuisine en L2 et en L3 », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 8 (1), p. 73-88.
- Wlosowicz, T.M. 2011 c. Ways of Expressing Birthday, Christmas and New Year's and Easter Wishes in L2 and L3 : Cross-cultural Transfer and Interlanguage Pragmatics. In : *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin/Heidelberg : Springer.
- Wlosowicz, T.M. 2012. Cross-linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Reception and Production. In : *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Berlin/Heidelberg : Springer.
- Zarate, G. 2003. The Recognition of Intercultural Competences : From Individual Experience to Certification. In : *Intercultural Experience and Education*. Clevedon : Multilingual Matters.

Notes

1. « the compound state of a mind with two grammars » (Cook, 1992 : 557).
2. « that reflects bi-directional interaction between the languages » (Cenoz, 2003 : 64).

© Revue du Gerflint. Éléments sous droits d'auteur.