

A travers les **L**angues et les **C**ultures
Across **L**anguages and **C**ultures



CARAP

*Cadre de Référence pour les Approches
Plurielles des Langues et des Cultures*

Version 2 – Juillet 2007

Michel Candelier (coordinateur)
Antoinette Camilleri-Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lörincz
Franz-Joseph Meissner
Anna Schröder-Sura
Artur Noguero

Avec le concours de Muriel Molinié

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres¹ de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
Autriche
Site Internet: <http://www.ecml.at>

1 Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

A travers les **L**angues et les **C**ultures
Across **L**anguages and **C**ultures



CARAP
***Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
des Langues et des Cultures***

Version 2 – Juillet 2007

Coordinateur du projet:

Michel Candelier

Equipe du projet:

Antoinette Camilleri-Grima

Véronique Castellotti

Jean-François de Pietro

Ildikó Lörincz

Franz-Joseph Meissner

Anna Schröder-Sura

Artur Noguero

Avec le concours de **Muriel Molinié**

Centre européen pour les langues vivantes

© Conseil de l'Europe, 2007

Sommaire

A – Présentation générale	7
1. Les approches plurielles	7
2. La nécessité d'un référentiel	11
3. Compétences, ressources ... et micro-compétences	13
4. Méthodologie d'élaboration	20
5. Organisation du référentiel	24
6. Limites et perspectives	29
7. Remarques terminologiques	31
8. Conventions graphiques	33
B – Les compétences globales	35
1. Présentations et commentaires	35
2. Une illustration	41
C – Les savoirs	49
1. Liste des descripteurs de ressources	49
2. Commentaires	58
D – Les savoir-être	67
1. Liste des descripteurs de ressources	67
2. Commentaires	78
E – Les savoir-faire	87
1. Liste des descripteurs de ressources	87
2. Commentaires	97
Annexe	105
Bibliographie	117
Les perspectives pour le CARAP (Atelier de diffusion de juin 2007)	121

A – Présentation générale

Remarque:

Les chapitres 1, 2, 3, 4 et 6 n'existent qu'en version anglaise et française.

Les chapitres 5, 7 et 8 existent également en version allemande et espagnole (voir le document dans ces langues).

1. Les approches plurielles

1.1. Brève présentation

Nous 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.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler «*singulières*» dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis «*communicatives*» se sont développées et que toute traduction,¹ tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous recensons **quatre approches plurielles**. La première, l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une très brève présentation.² Il s'agit de l'*éveil aux langues*, de l'*intercompréhension entre les langues parentes* et de la *didactique intégrée des langues* apprises (pendant le cursus scolaire et au delà).

La *didactique intégrée des langues*, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, 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

¹ Puisque la traduction est une activité qui implique «plus d'une» variété linguistique, on pourrait considérer que nous devrions compter la méthodologie «grammaire-traduction» classique au nombre des approches plurielles. Nous ne le ferons pas, dans la mesure où le terme que nous avons choisi («approche») implique une prise en compte plus globale de deux (ou plus) langues (et cultures) que ne le fait traditionnellement le simple exercice de traduction dans cette méthodologie. Néanmoins, nous pensons que la traduction peut-être, dans certaines phases de l'enseignement d'apprentissage, un excellent point de départ pour la réflexion comparative sur les langues et la prise de conscience de particularités d'ordre culturel.

² Pour en savoir plus sur ces approches, cf. la bibliographie de la présente Présentation générale, ainsi que les documents qui seront mis en ligne sur le site du CELV pour préparer l'atelier de juin 2007.

enseignées ou qu'il prévoit des «compétences partielles» pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur «l'allemand après l'anglais» en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*). On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue.

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne. Beaucoup ont été soutenues au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore très peu concernés par l'*intercompréhension*.

Selon la définition qui a été donnée de l'*éveil aux langues* dans le cadre des projets européens récents qui ont permis de le développer plus largement, «il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appprises». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'*éveil aux langues* peut apparaître comme une approche plurielle «extrême». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité.

Il convient de signaler encore que l'*éveil aux langues*, tel qu'il a été développé en particulier dans les programmes *Evlang* et *Jaling* (cf. bibliographie, Candelier 2003a et 2003b) se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980. Cependant, on considère que l'*éveil aux langues* constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective *Language Awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'*éveil aux langues* ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche: *Awakening to languages*.

1.2. Approches plurielles et développement de la «compétence plurilingue et pluriculturelle»

Le deuxième programme à moyen terme du CELV, dans lequel s'est inscrit le projet ALC, se proposait de contribuer au «changement de paradigme majeur» que constitue «l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles.»³

Cette conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du *Plurilinguisme*, réponse apportée par le Conseil de l'Europe aux défis de la diversité et de la cohésion sociale.

Ce qui est en jeu c'est l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la «compétence plurilingue et pluriculturelle» est conçue par le *Cadre européen commun de référence*: cette compétence ne consiste pas en «une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues», mais bien en une «compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition» (p. 129).

Pour reprendre les termes même du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Conseil de l'Europe 2007, p. 73): «La gestion de ce répertoire [qui correspond à la compétence plurilingue] implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné».

On ne peut dire plus clairement que les approches plurielles, telles que définies ci-dessus, ont un rôle capital à jouer dans la construction de la «compétence plurilingue et pluriculturelle» de chacun. Car comment assurer que les «variétés» ne seront pas «abordées de manière isolée» si on s'en tient à des approches «singulières»?

Autrement dit, nous pensons que si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être

- concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du «trans»: «trans-linguistique», «trans-culturel»);
- 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) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'«inter»: «inter-linguistique», «inter-culturel»).

³ Cf. le texte de l'Appel à propositions concernant ce deuxième programme à moyen terme.

De tels savoirs, savoir-faire et savoir-être ne peuvent, bien évidemment, être développés que lorsque la classe est le lieu d'un examen simultané et d'une mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures. C'est-à-dire, dans le cadre d'approches plurielles des langues et des cultures.

1.3. Approches plurielles et finalités éducatives

Tout en considérant que la question du lien entre les approches plurielles et les finalités éducatives constitue le niveau décisif d'une argumentation en faveur de la nécessité de notre travail, nous pourrions nous contenter de n'y consacrer que quelques lignes. En effet, nous pensons que les finalités que l'on peut énoncer à propos des approches plurielles sont strictement identiques à celles que visent les instruments centraux du Conseil de l'Europe en matière de langues que sont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.

Si nous pouvons nous permettre ce raccourci (et ce manque évident de modestie), c'est qu'il nous semble difficile de contester le bien-fondé de l'argumentation du point précédent (cf. 1.2) selon laquelle les approches plurielles constituent l'outil d'articulation indispensable de tous les efforts didactiques visant à faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus apprenants.

Sans approches plurielles, c'est la formation plurilingue préconisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus.

Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés.

Par ce dernier terme – dévalorisés – nous abordons un second aspect des finalités des approches plurielles, que la perspective un peu technique de notre problématique première (approches plurielles et compétence plurilingue et pluriculturelle) ne nous avait pas fait rencontrer d'emblée: les approches plurielles, par la diversité des langues et des cultures au contact desquelles elles permettent de placer l'apprenant, sont un outil décisif pour la construction de ce que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe appelle l'éducation au plurilinguisme. C'est pour cette éducation – qu'il met explicitement en relation avec «l'éducation à la citoyenneté démocratique» (p. 42) – que le

Guide préconise «d’organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté» (p. 31).

L’importance accordée par les approches plurielles à cette perspective (avec certes des intensités différentes selon les approches) apparaîtra clairement à la lecture de toutes les listes proposées par le présent référentiel, et tout particulièrement de la liste de la partie *Savoir-être*, où on verra que «l’acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle», qui s’appuie certes sur une «disponibilité à suspendre [...] ses préjugés», n’exclut pas cependant une «attitude critique de questionnement [...] face au langage / à la culture en général» (p. 82).

2. La nécessité d’un référentiel

2.1. Quelle nécessité?

Si on dispose aujourd’hui de nombreux travaux, tant théoriques que pratiques, concernant chacune des diverses approches plurielles des langues et des cultures, il n’existe jusqu’alors (hors de notre projet) aucun référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d’être développés par des approches plurielles des langues et cultures.

L’absence d’un tel référentiel, pour un domaine de l’éducation aux langues et aux cultures dont nous venons de mettre en évidence le caractère central pour toute didactique visant la réalisation des buts et finalités fixés par le Conseil de l’Europe, constitue un handicap important pour l’enseignement-apprentissage des langues et cultures.

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. Si, dans un premier temps, leurs promoteurs, préoccupés de défricher des terrains nouveaux, ont pu se «contenter» de suivre leur piste particulière (l’une des quatre approches mentionnées), c’est bien l’ensemble du champ qu’il convient de prendre aujourd’hui en considération, y compris pour relier ce champ aux enseignements de langues particulières et aux autres disciplines éducatives.

C’est ce qu’ont bien compris, désormais, certains concepteurs de curricula en développant, par delà le concept initial de *didactique intégrée* portant sur quelques langues (cf. 1.1. ci-dessus) une conception de l’éducation langagière incluant la diversité des approches plurielles et des enseignements de langues, voire d’autres disciplines. Les développements actuels des politiques éducatives en Suisse romande⁴, au Val d’Aoste (cf. Cavalli 2005), en Andorre et en Catalogne en constituent de bons exemples (pour les deux derniers, voir les liens internet fournis en bibliographie).

⁴ Cf. le PECARO en Suisse (Plan d’Etudes Cadre Romand – informations sur le site de la CIIP: <http://www.ciip.ch/index.php>).

En fonction de ces constats, on peut affirmer qu'un cadre de référence pour les approches plurielles constitue un outil indispensable:

- pour l'élaboration de curricula articulant, y compris dans la perspective d'une progression, l'acquisition des divers savoirs, savoir-être et savoir-faire auxquels les approches plurielles donnent (exclusivement / plus aisément) accès;
- pour l'articulation entre les approches plurielles elles-mêmes et pour l'articulation entre ces approches et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières (articulation conceptuelle et pratique, dans les curricula, dans la classe) ainsi que, plus largement, pour l'articulation entre les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques.

Par-delà, on peut considérer que ce référentiel, qui s'inscrit dans la tradition de ce qu'il est convenu d'appeler «référentiel de compétences»

- peut contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt de ces approches, dont le potentiel n'est pas mis en évidence (de sorte que deux d'entre elles, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes, sont souvent perçues comme de simples «sensibilisations»);
- représente un complément indispensable aux outils existants que constituent, en particulier, le *Cadre européen de référence* ou les *Portfolios*.

2.2. Pour quels utilisateurs?

Comme tout «référentiel de compétences», le référentiel élaboré dans le cadre du projet ALC s'adresse prioritairement:

- à toute personne en charge d'élaboration de curricula ou «programmes scolaires» dans toute institution en charge de cette mission (ministère, agence, institut...);
- à toute personne en charge de l'élaboration de matériaux didactiques (dans le secteur public ou privé), qu'il s'agisse de matériaux spécifiquement orientés vers la mise en œuvre d'approches plurielles ou de matériaux plus «traditionnels» de ce point de vue, puisque les enseignements de langues doivent, selon nous, s'articuler avec des approches plurielles;
- aux formateurs d'enseignants / de formateurs en langues, que ces derniers pratiquent déjà ou non des approches plurielles. Il s'agit autant de soutenir les enseignants/formateurs déjà engagés dans des innovations que d'inciter d'autres à s'y engager.

Dans les trois cas, le domaine d'intervention des personnes désignées peut concerner tout niveau scolaire ou extra-scolaire (puisque le CARAP vaut pour l'ensemble des cursus). Il concerne aussi, puisque la

perspective est celle de l'éducation linguistique et culturelle globale, des langues de tout statut, non seulement les langues «étrangères» ou «secondes», mais aussi la langue de scolarisation et les langues de la famille des élèves allophones (langues de migrants, langues régionales).

Il reste entendu que par-delà et à travers ce public «direct», ce sont bien les enseignants et formateurs en langues qui sont concernés par le CARAP, dans leur pratique quotidienne.

3. Compétences, ressources ... et micro-compétences

L'élaboration d'un référentiel de compétences, quel qu'il soit, devrait pouvoir s'appuyer sur une conception claire, solide, cohérente et surtout opératoire de la notion de compétence, autour de laquelle tout l'édifice va s'organiser. Or cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connaît des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous.

Nous avons déjà une certaine conscience de ces difficultés notionnelles lors du démarrage du projet ALC. Cette conscience s'est amplifiée et approfondie au cours de notre travail, à mesure que nous nous interrogeons sur les origines possibles des hésitations et impasses qui ont jalonné nos efforts de structuration / hiérarchisation du matériau conceptuel que nous cherchions à organiser.⁵

Dès lors, notre démarche a consisté en une série de va-et-vient entre l'analyse de nos difficultés et la consultation de la littérature consacrée à la notion de «compétence». Il serait fastidieux et peu utile d'en faire un compte rendu détaillé. Ce qui importe, c'est d'exposer les outils conceptuels que nous avons fini par choisir pour le contexte spécifique de notre travail, tout en signalant dès à présent qu'il ne s'agit pas là nécessairement d'une réflexion close. Nous simplifierons donc notre exposé en le divisant en deux sous-chapitres:

- un examen des diverses acceptions et conceptions actuellement en usage de la notion de compétence, ainsi que de notions voisines ou complémentaires qui ont pu également nous être utiles;
- une présentation des décisions auxquelles nous avons finalement abouti.

3.1. Bref examen de la littérature consacrée à la notion de «compétence»

Nos interrogations autour de la notion de «compétence», qui est, on le sait, centrale dans la perspective du *Cadre européen*, tient en particulier au fait qu'elle est souvent utilisée pour signifier des choses qui se situent à des niveaux très différents, ce qui à la fois multiplie les compétences (au risque de «noyer» la notion) et rend la notion confuse.

⁵ On verra au point 4 que nous avons adopté une démarche inductive, à partir de formulations de «compétences» relevées dans plusieurs dizaines de publication-sources.

Nous rejoignons ainsi M. Crahay (2005, 15) pour qui «*il est urgent [...] d'entreprendre une critique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le monisme conceptuel qu'elle tend à instaurer*». Crahay annonce qu'il emboîte le pas à Bronckart et Dolz (1999) lorsqu'ils écrivent:

«[...] il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement 'penser' la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les 'fonctions psychologiques supérieures' (...) et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques).» (p. 35)

Il ajoute: «la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés» (p. 15).

Un examen de la littérature montre que la notion de compétence relève d'une histoire complexe, empruntée à la fois à la linguistique (cf. compétence chomskyenne, revue par le sociolinguiste Hymes par exemple), aux théories de la qualification professionnelle (cf. évaluation des compétences d'un individu) et à l'ergonomie.

Renonçant à entrer dans le détail, nous nous contenterons de poser quelques jalons situant ces différentes approches.⁶

Se fondant sur Weinert (2001, p. 27-28)⁷, le projet suisse HARMOS⁸ entend par «compétence»:

[...] les capacités et les savoir-faire cognitifs dont un individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes spécifiques, ainsi que les dispositions et les capacités motivationnelles, volitives et sociales qui y sont liées pour appliquer les solutions aux problèmes avec succès et de manière pleinement responsable dans diverses situations.

Les compétences sont donc considérées dans cette définition comme des dispositions. C'est aussi la position de Klieme *et al.* (2003, 72) qui ajoutent qu'une telle disposition «permet aux personnes qui la possèdent de résoudre avec succès certains types de problèmes, c'est-à-dire de maîtriser les exigences situationnelles concrètes d'un certain type.» Dans la même perspective, Crahay (2005, 6) définit les compétences comme «un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches».

⁶ Nous excluons d'emblée la conception innéiste qui nous semble d'un intérêt moindre dans une perspective pédagogique.

⁷ Les citations de Weinert 2001, Klieme *et al.* 2003 et Rychen 2005 sont citées en français d'après la traduction figurant dans Klieme *et al.* 2004.

⁸ Projet d'harmonisation des systèmes scolaires des différents cantons, incluant entre autres un volet de détermination des compétences à atteindre et de définition de standards de formation. Cf. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf.

Crahay renvoie à Gillet (1991 cité par Allal, 1999, p. 79), selon qui la compétence se décline essentiellement selon trois composantes:

- «Une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations.
- Elle s'applique à une famille de situations.
- Elle est orientée vers une finalité.»

Ces trois composantes correspondent ainsi à la «mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches»⁹. Crahay (2005, 6) précise qu'elles se retrouvent également dans la définition proposée par Beckers (2002, 57), qui y ajoute une dimension importante:

«[...] la compétence doit être entendue «comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui».

Allal (1999, p. 81) définit de même le terme *compétence* comme:

«un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations».

Jonnaert (2002, 41) précise que cette mobilisation est en même temps une sélection et une coordination des ressources, tandis que Rey, Carette et Kahn (2002) citent de nombreux auteurs qui, toujours dans le même sens et à la suite de Le Boterf (1994), «insistent sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée» (p. 3). Jonnaert (2002, 41) ajoute qu'«au-delà du traitement efficace, [...] une compétence suppose que le [...] sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable».

Rey *et al.* (2002) soulignent que «dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe» (p. 3).

Le Boterf (1994), s'inscrivant dans le courant de la psychologie du travail et de l'ergonomie, développe une perspective quelque peu différente de celle des définitions citées précédemment: si, en effet, une compétence est

«un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir mobiliser» (p. 16).

⁹ Cette dernière citation est extraite d'un Décret de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

Sa position met en avant plus particulièrement l'importance du processus de résolution de tâches dans des situations données comme formant la compétence elle-même. Pour lui, «il n'y a de compétences que de compétences en acte.»

Perrenoud (1999) poursuit cette explicitation en affirmant que le «savoir mobiliser [...] suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes» (p. 56). Pour lui, «la question de savoir si ces schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une «méta compétence», un «savoir-mobiliser» lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources» constitue un problème ouvert (ibid. p. 57).¹⁰

On trouve des nuances analogues chez Rey & al. (2002, 6) qui distinguent *in fine* trois degrés de compétences, c'est-à-dire:

Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté, ni ambiguïté); nous parlerons alors de '**procédure de base**' ou de '**compétence de premier degré**';

Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient; là une interprétation de la situation (ou un 'cadrage' de la situation) est nécessaire; nous parlerons de '**compétence de deuxième degré**';

Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de '**compétence de troisième degré**'.

3.2. Décisions concernant le CARAP: outils conceptuels et contenu

3.2.1. Premières conclusions

Finalement, ce qui nous semble principalement devoir être retenu de cet examen, c'est:

- l'idée que les compétences sont des unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes «ressources» (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) qu'elles mobilisent;

¹⁰ La position de Perrenoud est bien moins nuancée dans l'ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, paru en 1997. Il écrit notamment: «Le Boterf (1994, 1997), qui a développé l'idée fondamentale de mobilisation, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un «savoir-mobiliser». C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique qu'on nommerait le «savoir-mobiliser». (...) Il n'existe pas, cependant, de «savoir-mobiliser» universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens» (p. 35).

- qu'elles sont liées à des «familles de situations», à des tâches complexes, socialement pertinentes, qu'elles sont donc «situées», qu'elles ont une fonction sociale;
- qu'elles consistent, dans une (classe de) situation(s) donnée(s), en la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) autant qu'en ces ressources elles-mêmes.

Ces «ressources» sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous retiendrons le terme *ressources*, car c'est celui qui est le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on sera amené à y placer.

Nous qualifions ces ressources à la fois comme «*internes*» (pour les opposer à des ressources externes telles que dictionnaires, grammaires, locuteurs compétents utilisés comme informateurs...) et – suivant en cela Rychen – comme «*psychosociales*» («*composantes cognitives, pratiques, motivationnelles, émotionnelles et sociales*», Rychen 2005, 15).

Autrement dit, les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages / de besoins sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie cognitive (et développementale). Dans cette perspective, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et de lister, de définir précisément en termes de maîtrise et de travailler dans les pratiques éducatives.

On peut en effet se demander – et cela va dans le sens de l'intérêt d'élaborer une liste de ressources – si une «compétence», telle que définie ci-dessus, avec son lien étroit avec la diversité des situations d'usage, peut finalement «s'enseigner»? Ou si, en fait, ce ne sont pas plutôt les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement *contribuant* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent...

3.2.2. Le renoncement: de l'ensemble hiérarchique au diptyque

L'ambition affichée dès le départ pour le projet ALC (dans la demande présentée pour le deuxième programme à moyen terme du CELV, puis dans les premiers descriptifs en ligne sur le site Internet du CELV) était d'élaborer «un ensemble structuré et hiérarchisé de compétences».

L'effet conjoint 1) des nombreuses difficultés concrètes rencontrées lors de nos premières tentatives de construction de hiérarchies globales, même dans le cadre d'une seule dimension (par exemple: les savoirs); 2) de ce que nous avons pu lire de la nécessaire distinction entre «compétences» et «ressources» nous a conduits à la conviction qu'une telle ambition était:

- exorbitante, dans la mesure où, les mêmes ressources pouvant servir à diverses compétences, cela conduirait nécessairement à de très nombreuses redondances;

- vaine, puisque les compétences ne se concrétisant que dans l'action dans des situations par nature très variables, on peut penser qu'elles ne sont en fait jamais réellement descriptibles sous la forme d'un ensemble structuré et fermé;
- démesurée, puisqu'elle supposerait qu'on soit en mesure d'établir un modèle de tout le jeu des implications / relations d'inclusion entre ces multiples ressources (ce qui en soit équivaldrait à reconstruire une partie essentielle de l'ensemble des processus sur lesquels s'interroge la recherche sur les conduites langagières et culturelles et leur acquisition-apprentissage).

Au projet d'une hiérarchie sous forme d'arbre(s), nous avons donc substitué celui d'un diptyque portant en quelque sorte sur les deux extrémités de la hiérarchie envisagée (les compétences et les ressources). Il s'agissait désormais pour nous:

- 1) de caractériser des compétences globales qui apparaissent comme récurrentes, spécifiques, dans la perspective des approches plurielles que nous voulons circonscrire;
- 2) de lister des ressources, de divers ordres, qui doivent pouvoir être mobilisées dans diverses situations / tâches et pour diverses compétences.

Nous ne nous sommes cependant pas interdit, comme on le verra, d'exprimer dans les listes un certain nombre de fragments de hiérarchies reposant sur des relations d'inclusion (élément générique – élément spécifique), ni d'exprimer ponctuellement, par des commentaires, certaines relations entre ressources qui nous semblaient particulièrement intéressantes (en particulier, de l'ordre de l'implication).

Nous reviendrons plus loin – au chapitre 5 – sur l'organisation concrète du CARAP.

3.2.3. Entre compétences et ressources: les limites d'une dichotomie

La présentation ci-dessus peut générer l'image d'une dichotomie franche entre:

- d'une part, un ensemble d'éléments complexes (les compétences), consistant non seulement en un ensemble de ressources, mais également dans la capacité à les mobiliser face à une tâche située;
- d'autre part, des éléments simples (les ressources) à l'exclusion de leur mobilisation.

Cette image simplificatrice ne tient pas compte de deux faits:

D'une part, comme on le verra plus loin dans la présentation des compétences (partie B), il existe des rapports d'inclusion ou du moins d'appui ou d'implication entre des éléments qu'on peut qualifier de «compétences» au sens ci-dessus. Si on postule une compétence formulée comme *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité*, on peut penser qu'une compétence que l'on désignerait par *Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus* ou la *Compétence*

de médiation sont des compétences sur lesquelles s'appuie la première (voire, qu'englobe la première). Il s'agit pourtant également de compétences pleines et entières au sens rappelé ci-dessus.

Nous proposerons dans la partie du CARAP consacrée à la présentation des compétences globales de parler à leur propos de «micro-compétences», auxquelles une compétence plus globale encore telle que Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité a recours (tout comme elle a recours à des «ressources»...).

D'autre part, il nous a bien fallu constater, en cherchant à sélectionner et formuler les «ressources» qui figureraient dans nos listes, que nous nous interrogeons souvent – et souvent sans trouver de réponse fermement établie – sur le caractère «simple» (au sens de «non composé») d'éléments¹¹ dont il nous semblait évident qu'ils avaient toute leur place dans les listes, à la fois parce qu'ils intervenaient de façon significative dans les compétences spécifiques aux approches plurielles et parce qu'ils pouvaient faire l'objet d'une construction par le biais d'activités de formation. En fait, nous avons eu la conviction que si nous limitions les listes à des éléments dont nous aurions pu démontrer clairement la «simplicité», certaines listes auraient été désespérément pauvres.

Nous considérons donc que les ressources ne sont pas nécessairement des éléments «simples».

Ces décisions nous conduisent directement à un problème: puisque les ressources peuvent être composées, en quoi se distinguent-elles (ne sont-elles pas elles aussi) des «micro-compétences»? Dans les deux cas, nous avons affaire à des éléments 1) eux-mêmes composés; 2) qui sont des composantes de compétences.

Deux réponses peuvent être tentées:

- les ressources «composées» que nous avons admises en tant que telles dans les listes sont toujours d'un degré peu élevé de composition. Nous n'y avons pas admis, par exemple, des éléments tels que *Savoir anticiper les conduites de personnes d'autres cultures*, qui nous semblent trop complexes pour pouvoir être considérés comme des ressources au sens retenu par les auteurs cités au point 3.1. ci-dessus. Mais comment déterminer une limite exacte de complexité, en terme de degré de complexité, à partir de laquelle un composant de compétence n'est plus une «ressource», mais une «micro-compétence»?;
- les micro-compétences sont des compétences, c'est-à-dire qu'elles incluent, dans des activités «de la vie», la capacité à mobiliser des ressources pour faire face à une tâche «située». Cela peut en effet s'appliquer à *Savoir anticiper les conduites de personnes d'autres cultures*. Mais ici encore, la limite est difficile à tracer. *Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues*, qui est une des ressources que nous avons retenues dans la liste des Savoir-faire, peut très bien donner lieu à une tâche dans un cadre scolaire. Où est la frontière entre un tel exercice scolaire et les

¹¹ On trouvera des exemples de tels éléments à propos de *identifier* et *comparer* au point 5.3. ci-dessus. Cf. pour d'autres exemples celui des liens entre *comparer* et *analyser* présenté au point 1.3. des commentaires de la liste des Savoir-faire.

tâches situées dont la réalisation correspond à la mise en œuvre d'une «compétence»? (cf. début de 3.2.1. ci-dessus) N'y a-t-il pas là aussi mobilisation de ressources? Doit-on considérer qu'il n'y a pas là de «fonction sociale» (ibid.) sous prétexte qu'il s'agit de l'école, qui est pourtant une institution sociale?

Manifestement, nous devons admettre que nous nous trouvons devant un continuum où toute délimitation reste partiellement arbitraire et renvoie plus à la cohérence et à la pertinence didactiques des ensembles constitués qu'à une application de critères totalement objectivables.

Mais nous n'en continuerons pas moins à distinguer à l'intérieur du CARAP des ressources, des compétences et des micro-compétences.

4. Méthodologie d'élaboration

Notre démarche peut être qualifiée de démarche inductive systématique.

Chacun d'entre nous disposait dès le début du projet d'une expérience suffisamment riche de divers aspects des approches plurielles qui nous aurait sans doute permis de construire un référentiel par la seule adjonction / confrontation de nos propres représentations.

Nous avons refusé cette démarche que nous considérions comme dangereuse (danger d'enfermement sur notre propre savoir) et immodeste, puisqu'elle revenait à postuler que ce que d'autres auteurs avaient pu écrire à ce sujet n'aurait rien apporté de plus à ce que nous savions déjà ou avions déjà écrit nous-mêmes.

Nous avons donc décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici publication-sources),¹² dont nous avons collecté les extraits décrivant des compétences visées. C'est en cela que nous parlons d'un travail inductif.

Nous retraçons ci-dessous la façon dont nous avons accompli cette première étape et enchaînerons ensuite sur les étapes suivantes.

4.1. Première étape: collecte des «entrées»

Les publication-sources sont constituées principalement de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects...) auxquels nous avons ajouté quelques curricula / programmes scolaires dans lesquels nous savions que certaines dimensions des approches plurielles avaient déjà pu trouver un écho, ainsi qu'un nombre limité de

¹² On en trouvera la liste complète en annexe au présent document (Liste des publications-sources). Cette liste contient 94 références, dont certaines renvoient en fait à plusieurs publications.

travaux d'orientation plus psycholinguistique ou acquisitionnelle cherchant à décrire le fonctionnement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en acte. Il s'agit de publications rédigées majoritairement en français (environ 60%), mais aussi en anglais (21 publications), en allemand (15 publications) et en portugais (2 publications).

Le choix de ces publications reflète sans aucun doute en partie nos propres conceptions du champ, mais il nous semble assez large pour pouvoir prétendre à une réelle représentativité.

Pour extraire de ces publications les formulations de compétences qui nous intéressaient, nous avons élaboré une grille de recueil sous forme de tableau¹³ dans laquelle chacune de ces formulations était retranscrite fidèlement dans sa langue de rédaction, avec éventuellement une première traduction en français ou en anglais¹⁴ et quelques premiers essais de reformulation, lorsque l'expression relevée n'était pas en soi clairement formulée comme un savoir, savoir-être ou savoir-faire à faire acquérir par l'élève (cf. la première difficulté mentionnée au point 4.2. ci-dessous et qui a commencé déjà à nous apparaître dès cette étape).

En face de chacune des formulations recueillies – que nous avons appelées «entrées» – nous devons porter des croix destinées à la marquer comme relevant d'une ou plusieurs de 13 catégories, selon l'exemple suivant:

Formulation fidèlement retranscrite de chaque compétence relevée	ATT/L&C	ATT/DIV	CONF	ANOBIS	COM	APPUI	LANG	CULT	LANG-CULT	SAV	SAVF	SAVE	SAV-APP
Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras. (Savoir) transférer la connaissance de la langue maternelle pour l'apprentissage des langues étrangères.						X	X			X	X		X

Les quatre catégories de droite reprennent les grandes distinctions traditionnelles que l'on retrouve dans le *Cadre européen commun de référence*. *LANG* et *CULT* permettent d'indiquer si l'entrée porte sur la langue ou la culture, et *LANG-CULT* sur le lien entre langue et culture. Les autres catégories sont plus spécifiques aux approches plurielles et réfèrent, dans l'ordre, aux attitudes de curiosité/intérêt/ouverture

¹³ Ce tableau figure également en annexe avec la liste des publication-sources.

¹⁴ Pour certains ouvrages existant en français et en anglais – en particulier certaines publications du Conseil de l'Europe – nous avons fait figurer systématiquement les deux versions.

vis-à-vis des langues et des cultures (*ATT/L&C*) ou vis-à-vis de la diversité en tant que telle (*ATT/DIV*), à la confiance en ses propres capacités d'apprentissage (*CONF*), à l'analyse-observation (*AN-OBS*), à des stratégies plurilingues à l'intérieur d'un discours en fonction de la situation de communication (*COM*) ou à l'appui sur une compétence relative à une langue / culture pour aborder une autre langue / culture (*APPUI*). (On trouvera plus de détails en annexe.)

Il s'agissait là de catégories tout à fait provisoires, qui ont peu à voir avec celles que nous avons pu établir à l'issue de l'ensemble du travail d'élaboration du CARAP. Leur seul but était de permettre de premiers regroupements automatiques d'entrées traitant approximativement des mêmes domaines, ce qui a été fait à l'étape suivante.

Le travail a été effectué en très grande partie par les membres de l'équipe ALC eux-mêmes, avec quelques soutiens ponctuels extérieurs (dont ceux d'étudiants en Master de l'Université du Maine).

4.2. Deuxième étape: répartition et traitement des entrées

L'ensemble des grilles a été ensuite regroupé en un seul et unique tableau¹⁵, de très grande dimension (près de 120 pages, soit environ 1 800 entrées), sur lequel nous avons appliqué une série de tris (par la fonction «tri» de Word) qui nous ont permis de constituer de façon automatique une dizaine de sous-ensembles «spécialisés» (par exemple: «APPUI», ou «LANG et AN-OBS») dont le traitement a été réparti entre les divers membres de l'équipe.

Sur chaque sous-ensemble, la mission de chacun était de passer d'une liste non ordonnée d'entrées à un système ordonné – et hiérarchisé – de «descripteur», les «descripteurs étant conçus» comme notre façon «standardisée» de formuler les éléments de compétence que les auteurs de chacune des publications avaient formulés à leur manière dans les entrées recueillies. Il était bien entendu qu'il s'agissait là de premières tentatives, effectuées par chacun sur un sous-ensemble donné, et qu'il conviendrait d'harmoniser peu à peu, ce qui a été fait au cours de nombreux échanges puis, on le verra, au cours d'une troisième étape (l'élaboration des listes définitives du CARAP).

Après quelques premiers regroupements internes qui pouvaient s'effectuer à nouveau avec la fonction de tri automatique de Word (sur la base des autres catégories cochées), chacun a entrepris un travail de regroupement plus fin, de révision et de reformulation, s'appuyant sur une analyse attentive et critique du sens des entrées.

Nous avons alors été confrontés à des difficultés d'ordres divers:

1) Nous avons pris une conscience plus aiguë que dans la première étape des problèmes posés par la formulation de nombreuses entrées. Nous n'évoquerons pas ici les formulations incohérentes, vides de

¹⁵ Lors du regroupement, nous avons pris soin d'attribuer aux «entrées» des indications concernant leur origine, qu'il s'agisse de la publication dont elles sont issues, du type d'approche plurielle dont traite cette publication et du/des type(s) d'apprenants auquel/auxquels cette publication réfère.

sens ou maladroites... et évoquerons rapidement deux «travers» fréquents et en quelque sorte symétriques. Certaines entrées – qui pourtant étaient bien présentées par leurs auteurs comme des «compétences» visées, étaient plutôt formulées:

- d'un côté (en «amont», du côté de ce qui produit la compétence) en termes de ce que l'on cherche à faire pendant le processus d'enseignement ou d'apprentissage («développer des attitudes...», «stimuler la curiosité»... «valoriser la langue...»);¹⁶
- de l'autre côté (en «aval», du côté de ce que la compétence produit) en termes de comportement ou d'activité («Faire face à la différence...», «agir positivement...»).

2) C'est bien à ce niveau du travail que la difficulté d'établir des hiérarchies nous a conduits aux réflexions théoriques et (re)lectures qui ont été exposées au chapitre 3 ci-dessus.

A la suite de ces nouvelles considérations, le travail de chacun s'est orienté vers des regroupements moins hiérarchisés, distinguant d'une part ce qui pouvait être clairement conçu comme des «ressources» plus ou moins «simples» et ce qui relevait plutôt de micro-compétences, ou même de compétences au sens retenu en 3.2.3.

C'est vers la fin de cette étape que la décision de formuler trois listes (savoirs, savoir-être et savoir-faire) a été prise définitivement.

4.3. Troisième étape: établissement des listes de descripteurs de ressources et du tableau de compétences

A l'issue de la seconde étape, les membres de l'équipe ont été répartis en «binômes» (un binôme pour les savoirs, un pour les savoir-être, un pour les savoir-faire) auxquels chaque responsable du traitement d'un des sous-ensembles de l'étape 2 a fait parvenir les descripteurs qu'il proposait, en cherchant à séparer les «ressources» des «micro-compétences».

C'est sur cette base, en comparant les apports issus de chaque sous-ensemble (qui se recouvraient parfois), que les synthèses et choix nécessaires à l'élaboration des listes actuelles de ressources ont été effectués. Nous ne nous attarderons pas ici à décrire plus avant ce travail, dont on retrouvera les principes dans le chapitre 5 consacré à l'organisation du CARAP. On notera simplement que les binômes ont été parfois amenés à remettre en cause la décision de placer certains descripteurs en «micro-compétences» et les ont donc intégrés dans la liste de ressources. L'un des membres de l'équipe était par ailleurs chargé d'assurer une harmonisation des décisions prises, ce qui a été fait à l'aide de nombreux échanges collectifs.

¹⁶ La confusion est facilitée par le fait que les activités en classe sont parfois présentées comme un «objectif» que se fixe l'enseignant pour une séance de cours.

Les éléments considérés définitivement comme des formulations possibles de micro-compétences (ou même de compétences globales) ont été examinés en vue de l'élaboration du tableau de compétences (voir à ce propos 5.1. ci-après, ainsi que les commentaires de ce tableau).

Pour conclure ce chapitre, il convient de revenir sur l'aspect «inductif» de la démarche afin d'éviter toute ambiguïté sur ce que nous entendons par là. Nous avons bien eu conscience, pendant tout ce processus, de ce que le résultat obtenu à chaque étape n'était pas une «photographie» fidèle, en réduction (par un processus de synthèse «objective»), du corpus de formulations relevées dans les publication-sources (par une sélection qui déjà dépendait de nos représentations!). Nos conceptions préalables doivent être considérées comme une seconde source du CARAP, ce dernier étant la résultante – selon un développement partiellement conscient – des interactions entre les entrées recueillies et nos préconceptions relatives au domaine. Nous ne nous étions d'ailleurs pas interdit d'ajouter des descripteurs si la vue d'ensemble dont nous disposions faisait apparaître une lacune.

C'est aussi sous cet angle qu'il convient de considérer la décision prise, pour la troisième étape, de travailler par «binômes», afin que les conceptions de chacun soient confrontées à celles d'un autre membre de l'équipe. De plus, cette réorganisation des tâches a permis aussi de redistribuer le matériau à traiter, les mêmes données étant ainsi réexaminées systématiquement par plusieurs personnes. Ceci a sans doute nécessité un effort supplémentaire, mais a permis un traitement moins lié aux représentations de chacun.

5. Organisation du référentiel

5.1. Un tableau et trois listes

Conformément aux décisions annoncées en 3.2.2. ci-dessus, le référentiel s'organise autour, d'une part, de compétences globales qui s'avèrent constitutives de notre capacité d'action et de réflexion en contexte pluriel et, d'autre part, de ressources auxquelles elles ont recours – selon des combinaisons diverses et multiples. Cet ensemble se répartit en:

- un **Tableau de compétences et micro-compétences globales**, dans le développement desquelles les approches plurielles jouent un rôle central et dont on verra, sans bien sûr s'en étonner, que leur usage est lui-même étroitement lié à la pluralité, qu'il s'agisse de la communication en contexte d'altérité ou de la construction d'un répertoire diversifié;
- trois **Listes de descripteurs de ressources** relevant respectivement des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire.

Le tableau des compétences sera présenté et commenté dans la partie B du CARAP (*Les compétences globales*). Les listes de descripteurs de ressources seront présentées et commentées dans les parties C, D et E.

Dans ce qui suit, nous expliciterons quelques principes relatifs à l'organisation de ces trois dernières parties, en nous intéressant d'abord à leur ordre respectif (5.2.), puis à diverses considérations communes aux trois listes et concernant leur organisation interne.

5.2. Ordre des trois listes de ressources

Nous avons opté pour l'ordre *Savoirs*, *Savoir-être*, *Savoir-faire*.

Ce choix – qui reste en partie arbitraire – est dicté par deux considérations qui déclinent de deux façons différentes l'axe du «simple» au «complexe»:

- nous pensons aller ainsi de ce qui paraît le plus facile à expliciter à ce qui paraît le plus difficile à cerner;
- les savoir-faire nous semblent plus proches des «compétences» plus globales que nous avons réunies dans le tableau des compétences globales.

5.3. Organisation interne des listes

5.3.1. Prédicats et objets

Nous considérons que nos descripteurs (par exemple: Connaître la composition de quelques familles de langues, Ouverture envers les langues peu valorisées, Savoir identifier des emprunts) peuvent être décomposés en:¹⁷

- **un «prédicat»** (nominal ou verbal, cf. plus haut), qui relève des savoirs (*connaître*, *savoir que...*), des savoir-être (*ouverture*, *respecter*, *attitude critique*, *avoir confiance...*) ou des savoir-faire (*savoir identifier*, *savoir comparer*, *maîtriser*, *savoir tirer profit...*);
- **un «objet»** sur lequel s'applique le contenu du prédicat: la composition de quelques familles de langues, les langues peu valorisées, les emprunts, la diversité, un mot semblable à celui d'une langue qu'on connaît, les réalités étrangères, les préjugés, les relations phonie-graphie...

Pour les savoir-être et les savoir-faire, une première catégorisation a été opérée en fonction des prédicats, et une sous-catégorisation – à l'intérieur de chaque catégorie de prédicats – a été faite en fonction des (types d') objets.

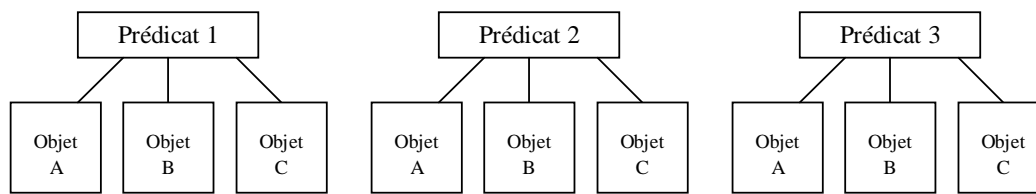
¹⁷ Il ne s'agit pas ici pour nous de proposer une analyse logico-sémantique exhaustive et précise des descripteurs, mais de fournir une base approximative permettant d'explicitier l'organisation des listes. Nous sommes conscients de l'existence d'autres éléments, tels que ceux qui précisent les modalités du savoir-faire et dont l'appartenance au «prédicat» ou à «l'objet» devrait être explicitée ou discutée (*dans différentes langues, selon les situations, entre langues différentes, à bon escient...*), ainsi que de celle de descripteurs dans lesquels «l'objet» n'est pas exprimé.

Dans la liste des savoirs, la variété très limitée des prédicats a conduit à privilégier comme premier principe d'organisation un découpage en domaines thématiques dans lesquels s'inscrivent les différents objets. Par exemple: *La langue comme système sémiologique / Ressemblances et différences entre langues / Cultures et représentations sociales / La diversité des cultures.*

On trouvera plus de détails dans les commentaires accompagnant chaque liste.

5.3.2. Les difficultés dues à des classifications croisées

En fait, la distinction entre «prédicats» et «objets» nous conduit irrémédiablement à une difficulté bien connue en matière de typologie qui est celle des «classifications croisées»: potentiellement, chaque descripteur peut être classé 1) en fonction de son prédicat; 2) en fonction de son objet. Et si les mêmes objets peuvent être liés à plus d'un prédicat, la classification obtenue ne peut être que du type:



On peut illustrer ceci par un exemple (simplifié) relevant des savoir-faire:

Si on peut relier trois objets (Objet A: *un phonème*; objet B: *un mot*; Objet C: *un malentendu d'origine culturelle*) aux prédicats *Savoir observer* (Prédicat 1), *Savoir identifier* (Prédicat 2), *Savoir comparer* (Prédicat 3), on obtient exactement la même organisation que ci-dessus.

Il est clair que cette organisation – inévitable d'un point de vue logique – semble très redondante et pourrait nous entraîner vers des listes d'une très grande longueur pour un bénéfice limité.

On verra dans les commentaires de chaque liste comment la question des classifications croisées (qui peuvent impliquer d'autres axes de classement que la répartition «prédicats» / «objets») est réglée dans chacune d'entre elles.

5.3.3. La question de l'exclusion mutuelle

On attend d'une liste de catégories que les éléments qui la composent soient mutuellement exclusifs les uns des autres: chaque catégorie devrait être clairement distincte des autres catégories.

C'est de cette question que nous traitons à présent. Nous renvoyons aux remarques terminologiques (cf. 7. ci-dessous, ainsi que les remarques terminologiques contenues dans les commentaires de chaque liste) la question du choix des termes eux-mêmes dans une langue donnée (ici: le français).¹⁸

L'idéal de l'exclusivité mutuelle semble bien irréalisable pour les prédicats dont nous traitons, dans la mesure où les opérations, modes de connaissance et manières d'être / attitudes auxquels ces prédicats renvoient (*observer, analyser, savoir, savoir que, respecter, être disposé à ...*, etc.) ont une autonomie très relative les uns par rapport aux autres.¹⁹

Nous illustrerons ce point par un exemple relativement simple emprunté au domaine des savoir-faire: *identifier et comparer*.

A première vue, ces deux opérations semblent bien distinctes. Cependant, si l'on considère (cf. partie 2, *Remarques terminologiques des Commentaires* de la liste des savoir-faire) qu'identifier un objet revient à constater:

- 1) soit qu'un objet et un autre objet sont le même objet,
- 2) soit qu'un objet appartient à une classe d'objets ayant une caractéristique commune,

on constate qu'il y a toujours une opération de comparaison sous-jacente à une opération d'identification.

Nous en rencontrerons d'autres exemples dans les listes et leurs commentaires.

5.3.4. A propos des catégories relatives à l'apprentissage

Dans chaque liste, il a paru préférable de regrouper certains descripteurs dans une catégorie particulière (la catégorie *Langue et acquisition / apprentissage* pour la liste des savoirs, la catégorie *Attitudes face à l'apprentissage* pour la liste des savoir-être, la catégorie *Savoir apprendre* pour la liste des savoir-faire).

18 Nous sommes bien conscients du lien qui existe entre les deux questions: le réel qu'il s'agit de chercher à saisir à travers des catégories distinctes les unes des autres s'exprime au travers des mots d'une langue. Nous pensons pourtant pouvoir rassembler dans cette première série de remarques des difficultés tenant à la complexité même des phénomènes en cause.

19 C'est également à cette constatation que parvient D'Hainaut (1977), qui étudie des opérations telles que analyser, synthétiser, comparer ... qu'il désigne sous le terme de «démarches intellectuelles» et déclare dès l'introduction de cette partie de son étude (p. 114): «les démarches que nous allons suggérer ne sont pas [...] mutuellement exclusives».

Cela ne signifie toutefois pas que nous considérons que ces ressources sont les seules qui contribuent à la compétence à construire et à élargir son répertoire linguistique et culturel pluriel (cf. la *Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel* que nous avons retenue dans le tableau des compétences, partie B du CARAP). De nombreuses autres ressources / micro-compétences y contribuent également.

Pour prendre un exemple simple, on voit bien que *Savoir que les langues obéissent à des règles*, qui a été placé dans la catégorie *La langue comme système sémiologique* de la liste des savoirs, contribue également au développement de la compétence à apprendre. Il nous a cependant semblé superflu de placer ce descripteur une seconde fois dans la catégorie *Langue et acquisition / apprentissage*.

Les catégories consacrées spécifiquement à l'apprentissage rassemblent des descripteurs dont les objets réfèrent à l'apprentissage (*stratégies d'apprentissage, acquis linguistiques...*), et non directement aux réalités linguistiques / culturelles, et/ou dont les prédicats (en particulier dans le cas des savoir-faire) réfèrent à des activités directement orientées vers un apprentissage (*savoir mémoriser, savoir reproduire...*).

Regrouper ainsi les descripteurs particulièrement liés à l'apprentissage nous est apparu comme une solution intéressante pour bien faire ressortir l'importance de cette catégorie. Elle a néanmoins un inconvénient – mineur –, à savoir qu'elle conduit parfois à utiliser à nouveau des prédicats qui apparaissent déjà dans d'autres catégories. Dans le référentiel des savoir-être, par exemple, le prédicat «*Désir de...*» qui constitue un des éléments de la 9^{ème} catégorie apparaît également dans la catégorie 19 («*Motivation pour apprendre des langues*»), sous la forme *Désir de perfectionner la maîtrise de sa langue première / de la langue de l'école* (19.1.2) et *Désir d'apprendre d'autres langues* (19.1.3).

5.4. Spécificité des ressources

La question qui est posée ici pour chaque ressource retenue dans les listes est de savoir dans quelle mesure sa présence est justifiée par rapport à l'intention que nous avons de présenter un cadre de référence consacré aux approches plurielles.

Si certaines ressources qui mettent en jeu plusieurs langues (*Savoir comparer les langues, Savoir effectuer des transferts inter-langue, ...*) ou qui portent sur la diversité elle-même (*Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences, Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain, ...*) semblent ne pas pouvoir être construites en dehors d'approches qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (cf. la définition même des approches plurielles), de nombreuses autres ressources peuvent être développées à la fois par des approches plurielles et non plurielles.

Plutôt que d'établir une dichotomie impossible à appliquer et qui aurait exclu de nos listes des ressources pour lesquelles l'apport des approches plurielles, sans être exclusif, n'en est pas moins remarquable, nous avons établi une échelle en trois points, dont les valeurs sont consignées dans les listes, pour chaque descripteur:

+++	L'apport des approches plurielles est nécessaire	pour les ressources que l'on ne peut probablement pas atteindre sans les approches plurielles.
++	L'apport des approches plurielles est important	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, mais beaucoup moins facilement.
+	L'apport des approches plurielles est utile	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, mais pour lesquelles leur contribution possible semble suffisamment utile pour être mentionnée.

N.B. On considérera ces valeurs comme des valeurs moyennes, qui peuvent être modulées selon les langues / cultures concernées. Si on s'interroge, par exemple, sur le descripteur *Savoir identifier des formes sonores*, que nous avons marqué par «++», on constatera que la valeur «++» est certainement surévaluée pour des langues fréquemment enseignées, mais sans doute sous-évaluée pour des langues plus rares, que l'apprenant ne risque guère d'avoir rencontrées que dans le cadre d'approches portant spécifiquement sur la diversité des langues et cultures.

6. Limites et perspectives

Nous aborderons cette question sous deux angles: un angle «quantitatif», en comparant ce que l'équipe avait annoncé en matière de produits envisagés pour le projet ALC avec l'état actuel du CARAP; un angle qualitatif, en nous interrogeant sur la validité du produit actuel.

6.1. Support matériel et éléments constitutifs du CARAP

Contrairement à ce qui avait été envisagé au début du deuxième programme à moyen terme du CELV, la version actuelle du CARAP

- n'est pas une version hypertexte (prévue en ligne et pour CD);
- ne comprend pas, pour les descripteurs, une indication relative aux niveaux d'apprenants auxquels ils s'adressent en particulier, ni à celle(s) des approches plurielles qui permet(tent) le plus, *a priori*, de développer la ressource correspondante;
- ne donne pas – pour certaines ressources ou catégories de ressources – d'exemples d'activités didactiques pouvant les développer;

- ne réfère pas à des travaux qui ont pu montrer – pour certaines ressources – que celles-ci peuvent en effet être atteintes par la mise en œuvre des approches plurielles;
- ne propose pas de glossaire quadrilingue des termes fréquents du domaine, mais uniquement des remarques terminologiques.

Il apparaît que l'équipe avait sous-estimé le travail d'élaboration de la partie centrale du CARAP que constituent le tableau des compétences et les listes que nous présentons ici.

La plupart des éléments absents ont été proposés dans la soumission d'un nouveau projet présenté au CELV pour le troisième programme à moyen terme.

Le nouveau projet envisage également un accompagnement de la mise en œuvre du CARAP dans les domaines référés au chapitre 2.1. ci-dessus. Cette partie du travail donnera lieu à la rédaction de Guides d'utilisation du CARAP.

6.2. La qualité du CARAP

On peut distinguer ici les plans de la cohérence, de l'exhaustivité et de la lisibilité du CARAP.

Nous pensons avoir atteint un degré de cohérence «logique» assez satisfaisant en fonction de la grande diversité des descripteurs qu'il nous a semblé pertinent de retenir d'un point de vue didactique. Mais nous avons beaucoup à apprendre des lecteurs utilisateurs potentiels en ce qui concerne l'adéquation de cette cohérence aux attentes spontanées d'une personne qui consulte un tel outil en fonction de buts particuliers.

Pour ce qui est de la représentativité, voire de l'exhaustivité, nous sommes assez confiants dans l'absence «d'oublis» de catégories de ressources, étant donnée l'importance du corpus de publication dont nous sommes partis. Nous nous interrogeons sur le niveau de détail que nous proposons et qui est peut-être inégal selon les listes ou parties de listes.²⁰ Là aussi, seuls les lecteurs et futurs utilisateurs pourront nous éclairer. Il en va bien sûr de même pour ce qui est de la lisibilité.

Toutes les remarques collectées donneront lieu à une réécriture, que nous avons prévue pour la toute première phase du nouveau projet. Cette réécriture sera soutenue par de nouvelles réflexions et lectures théoriques concernant, d'une part, la notion de «compétence» (afin en particulier de conforter ou amender l'organisation globale de notre produit) et, d'autre part, les fonctionnements psycho-cognitifs et psycho-affectifs (afin de mieux structurer, le cas échéant, l'organisation interne des listes).

²⁰ Cf. sur ce point la conclusion de la partie B (*Les compétences globales*) où nous effectuons une tentative d'illustration des capacités descriptives du CARAP. On y distingue la possibilité de deux axes d'évaluation: évaluation de la capacité «descriptive» du CARAP (en tant que modèle des fonctionnements en situation), évaluation de ses capacités didactiques (en tant qu'outil utilisable pour l'action éducative). Nous traitons ici essentiellement du second aspect.

On trouvera à la fin du présent document l'appréciation des participants à l'atelier de diffusion qui a eu lieu à Graz fin juin 2007 à propos des perspectives qu'il convient d'envisager pour le CARAP.

7. Remarques terminologiques

On trouvera ci-dessous **l'ensemble des termes** pour lesquels nous avons rédigé une remarque terminologique. Selon les cas, ces termes seront accompagnés:

- directement de commentaires pour les termes concernant au moins deux des trois listes du CARAP (Savoirs, Savoir-être, Savoir-faire);
- d'un renvoi aux commentaires terminologiques d'une des listes du CARAP pour les termes qui concernent une seule de ces listes.²¹

Apprécier, estimer, priser

⇒ Voir commentaires de la liste des Savoir-être.

Attention

⇒ Voir commentaires de la liste des Savoir-faire.

Comprendre

Terme très ambigu qui peut signifier (entre autres sens):

- comprendre le sens (d'un énoncé linguistique, d'un geste...) dans une situation de communication. Il s'agit alors d'un savoir-faire, d'un degré élevé de complexité (une micro-compétence complexe) qui est assez peu spécifique des approches plurielles;
- comprendre le fonctionnement (d'un système linguistique, de réalités culturelles...). C'est alors également un savoir-faire;
- parfois même «admettre», «accepter» (il s'agit alors d'un savoir-être).

⇒ Nous utilisons ce terme avec précaution en veillant à ce que l'ambiguïté soit levée par le contexte.

²¹ Il n'existe pas de remarques terminologiques particulières pour la liste des descripteurs renvoyant à des savoirs.

Concevoir

Terme ambigu qui peut renvoyer aussi bien à un savoir qu'à un savoir-être. C'est ainsi que «concevoir la langue comme un objet» signifie à la fois:

- savoir que la langue est un objet;
- considérer la langue comme un objet (attitude cognitive).

Dans d'autres exemples, comme «concevoir l'existence de sens de lecture différents de ceux connus et pratiqués dans sa propre langue», le sens est proche de celui d'«accepter» (savoir-être).

⇒ Nous évitons ce terme et lui préférons des termes plus univoques (comme *considérer*).

Conscience (avoir ---- de)

Expression ambiguë qui renvoie le plus souvent à un savoir, mais aussi parfois à un savoir-être (du type *être sensible à*), voire à un savoir-faire («être capable d'observer, d'analyser»).

⇒ Nous évitons ce terme (sauf parfois comme équivalent possible d'un terme plus précis) et utilisons à la place des termes plus univoques (*savoir, être sensible à, savoir observer...*).

(N.B.: nous mettons en garde contre les emplois fréquents de «prendre conscience» dans des formulations d'objectifs, qui confondent le processus par lequel l'apprenant atteint une compétence et la compétence visée (ici, un savoir)).

Disposition / être disposé à...

Voir commentaires de la liste des Savoir-faire.

Identifier

Voir commentaires de la liste des Savoir-faire.

Reconnaître

Terme ambigu qui peut désigner (entre autres sens):

- soit un savoir-faire (reconnaître un mot qu'on a déjà rencontré);
- soit un savoir-être (reconnaître l'identité de quelqu'un, reconnaître l'intérêt de la diversité culturelle).

⇒ Nous évitons d'employer ce terme et préférons utiliser des termes plus univoques comme *identifier*, *repérer* (pour les savoir-faire) ou *accepter* (pour les savoir-être).

Repérer

Voir *Identifier* dans les commentaires de la liste des Savoir-faire.

Sensibilité [être sensible à], Ouverture...

⇒ Voir commentaires de la liste des Savoir-faire.

Valoriser

⇒ Voir commentaires de la liste des Savoir-faire.

8. Conventions graphiques

- °x / y° soit x, soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x)
Savoir identifier des °particularités / phénomènes° culturel(e)s²²
Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques²³
- °x [y]° variantes terminologiques considérées comme (quasi-)équivalentes
Savoir identifier [repérer] des éléments phonétiques simples [des sons]
- x (/ y / z /) soit x, soit y, soit z (y et z étant des sous-catégories de x)
Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)
- { ... } liste d'exemples (ne pas confondre avec des sous-catégories de l'objet!)²⁴
Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation....}²⁵
Être sensible à la diversité des cultures {manières de tables, règles de circulation...}.
- *x* <...> explication d'un terme
Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale *indirecte* entre éléments de deux langues <à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots>
- <...> toute autre explication/précision (ou en note)
S'efforcer de vaincre ses propres résistances envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>

22 (...) à l'intérieur d'un mot: variantes morphologiques d'ordre grammatical.

23 Les ° sont indispensables pour délimiter les parties qui sont mises en alternative: on doit pouvoir distinguer:

- Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques
- Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements linguistiques

24 Une lettre **est un** signe graphique élémentaire, pas une sous-catégorie de signe graphique élémentaire. Alors qu'un stéréotype est une sous-catégorie de schéma d'interprétation.

25 ... signifie que l'on exprime que la liste n'est pas close.

(...) partie facultative (à la différence de <...>, la partie entre (...) fait partie du descripteur).
Etre sensible à l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples^o (, en particulier lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe).

B – Les compétences globales

Nous rappelons qu'il s'agit ici de présenter un ensemble de compétences globales, compétences dont le développement nous semble particulièrement favorisé par la mise en œuvre des approches plurielles, sans qu'il s'agisse pour autant d'un rapport d'exclusivité.

Cet ensemble sera exposé sous la forme d'un tableau, précédé d'une présentation et de commentaires susceptibles de justifier et d'expliciter nos choix et suivi d'un exemple destiné à illustrer – et vérifier – la conception d'ensemble que nous avons de l'articulation entre «compétences» et «ressources».

1. Présentations et commentaires

Il n'est pas facile de définir le niveau de généralité auquel on doit situer de telles compétences. Il n'existe pas de critère absolu et objectif; notre choix est fondé avant tout sur des critères pragmatiques: les compétences doivent être suffisamment générales pour s'appliquer à de nombreuses situations et tâches, mais pas tellement générales qu'elles en deviendraient vides de tout contenu... Comme nous l'avons vu (cf. chapitre 3.2.3. de la partie A – Présentation générale du CARAP), ressources et compétences forment en fait un continuum, des capacités les plus élémentaires aux compétences les plus générales. D'une certaine manière, nous semble-t-il, tout arrangement de ressources est susceptible de fonctionner, dans une situation concrète, en tant que (micro-)compétence, que celle-ci puisse être explicitement dénommée ou non.

Les compétences sont présentées ci-après sous forme d'un tableau que nous éviterons de «sur-structurer». On n'y trouvera pas, en particulier, de flèches exprimant une relation d'implication (ou d'appui) entre les diverses compétences qui y figurent, car cela laisserait entendre – à tort – que nous avons le sentiment de maîtriser précisément l'ensemble du jeu complexe des liens qui les unissent. Nous préférons un tableau ouvert, dont nous postulons que les éléments qui le composent (les compétences) s'actualisent de manière originale dans différentes situations et pour lequel le recours à la seule relation spatiale (proximité, répartition en zones selon l'axe gauche-droite et haut-bas) comme moyen d'expression graphique des relations entre éléments nous semble garantir le niveau de souplesse adéquat.

Le titre générique du tableau explicite les caractéristiques communes à l'ensemble des compétences retenues:

Compétences mobilisant²⁶ dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-être et savoir-faire

- valables pour toute langue et toute culture;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.²⁷

Suivant ce que nous disions précédemment, une compétence que l'on formulerait en reprenant les éléments de ce titre («compétence à mobiliser dans la réflexion et dans l'action ...») serait trop générale pour être opératoire. Ce titre est bien l'expression générale de ce qui est commun à / caractéristique de l'ensemble des compétences que nous désirons retenir dans ce tableau, une caractérisation générique déclinée dans toutes ces compétences que les approches plurielles sont susceptibles de développer de façon spécifique²⁸.

Le tableau contient ensuite deux compétences englobantes (que nous aurions pu peut-être appeler «macro-compétences») qui expriment ce que nous considérons comme les deux compétences globales qui se partagent, au niveau le plus élevé, l'ensemble du domaine recouvert par le titre:

C1: Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.

C2: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité.

C1 et C2 définissent en quelque sorte des zones de compétences – liées au développement personnel d'un côté, à la gestion de la communication de l'autre – qui permettent de regrouper diverses compétences d'un degré de globalité moindre, que nous appelons «micro-compétences». Quelles que soient les difficultés qu'on peut éprouver à tracer une frontière nette entre des micro-compétences et des ressources «composées» (cf. partie A, 3.2.3.), l'essentiel est de bien comprendre la nature de l'articulation fondamentale que nous cherchons à instaurer au sein du CARAP entre ses deux volets: d'une part des compétences globales *situées* (micro-compétences comprises), qui sont liées à des situations concrètes, et d'autre part les listes de ressources qu'elles peuvent mobiliser dans ces situations (cf. partie A, 3.2.1).

Nous avons ainsi réparti ces micro-compétences en trois zones: une première zone pour les micro-compétences propres à C1, une deuxième pour celles propres à C2 et une troisième, intermédiaire, pour les micro-compétences qui peuvent relever à la fois de C1 et C2.

²⁶ Nous rappelons que, selon les conclusions que nous avons tirées au début du chapitre 3.2. de la partie A – Présentation générale du CARAP, les compétences consistent à la fois en la mobilisation de ressources (ici, de ressources «internes» – cf. chapitre 3.1. de cette Présentation générale) autant que dans la possession de ces ressources elles-mêmes. Pour simplifier la formulation, nous nous en tenons à «mobilisation», dans la mesure où on ne peut mobiliser que ce dont on dispose (qu'on «possède»).

²⁷ Le premier aspect peut être désigné comme «trans-linguistique» / «trans-culturel», le second comme «inter-linguistique» / «inter-culturel» (cf. déjà p. 9).

²⁸ Cf. Partie A – Présentation générale du CARAP, chapitre 1.

La zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

Diverses (micro-)compétences peuvent être (relativement) clairement situées dans cette zone²⁹ :

- une **compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus**, évidemment importante dans ces contextes où la différence menace sans cesse de se transformer en problème; c'est à l'évidence – comme toutes celles qui sont listées ci-après – une compétence qui fait elle-même appel à des savoir-faire (cf. 6.2: *Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi-/plurilingues*), à des savoirs (cf. 6.3. *Savoir que les catégories de sa langue maternelle / la langue de l'école ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue*) et à des savoir-être (cf. 4.1.1. *Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des distinctions phonologiques différentes de sa propre langue*)³⁰ ;
- une **compétence de négociation**, qui fonde la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité;
- une **compétence de médiation**, qui fonde toutes les «mises en relation», entre langues, entre cultures et entre personnes;
- une **compétence d'adaptation**³¹, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour «aller vers ce qui est autre, différent».

Avant de poursuivre, quelques remarques s'imposent, qui resteront valables pour les deux autres «zones»:

- L'ordre dans lequel nous présentons ces compétences n'est pas pertinent, même si nous avons plutôt tendance ci-dessus à faire que les premières citées soient plus englobantes.
- Le fait que nous placions ces compétences dans une zone ne signifie pas qu'elles n'ont aucune pertinence dans une autre zone.
- Les compétences sélectionnées ici ne sont pas nécessairement spécifiques des approches plurielles: la compétence de *négociation*, par exemple, prise ici dans un sens général, est également pertinente pour des situations endolingues / endoculturelles et peut également parfaitement être travaillée de manière pertinente dans le cadre d'approches non plurielles, voire ailleurs que dans

²⁹ Nous parlerons simplement ici de compétences, en invitant le lecteur à garder en tête l'idée du continuum compétences – micro-compétences – ressources. D'autre part, nous ne répéterons pas systématiquement le fait que ces compétences s'entendent ici «en contexte d'altérité»: c'est cela bien sûr qui fonde leur pertinence et leur spécificité dans le cadre des approches plurielles.

³⁰ Comme souligné, le fait que chacune de ces (micro-)compétences puisse – selon la situation / tâche dans laquelle elle est activée – faire appel à des ressources relevant et des savoir-faire et des savoirs et des savoir-être constitue véritablement le cœur de notre conception du référentiel. Dès lors, nous ne le répéterons pas à chaque fois. En revanche, nous l'illustrerons un peu plus loin par un exemple plus développé.

³¹ Ces quatre premières compétences se rapprochent de ce que certains placent dans l'idée de «compétence stratégique», mais nous avons voulu privilégier ici des dénominations plus concrètes.

des enseignements de langues (formation au management, etc.); mais elle joue un rôle évidemment crucial dans les situations plurielles dans lesquelles les «différences», linguistiques, culturelles, nécessitent une attention toute particulière de la part des interactants et elle doit donc être prise en compte dans les approches plurielles qui ont pour vocation de préparer à de telles situations.

La zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

Ici, seules deux (micro-)compétences nous semblent suffisamment spécifiques – ou plutôt prennent une signification suffisamment originale en contexte d'altérité – pour être retenues³² :

- une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques, que celles-ci soient positives, problématiques ou même franchement négatives.
- Une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées, que ce soit en milieu institutionnel (scolaire) ou non, en groupe ou individuellement.

Une zone intermédiaire

Enfin, nous trouvons des (micro-)compétences qui relèvent clairement des deux zones:

- une **compétence de décentration**, exprimant cet aspect constitutif des buts des approches plurielles qui consiste à changer de point de vue, à relativiser, grâce à de multiples ressources relevant des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs;
- une **compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers**, en refusant l'échec (communicatif ou d'apprentissage), en s'appuyant sur toutes nos ressources et, en particulier, celles qui fondent l'«intercompréhension» (cf. par exemple, parmi les savoir-faire, 5.1. *Savoir exploiter les ressemblances entre les langues comme stratégie de compréhension / de production linguistique*);
- une **compétence de distanciation** qui, tout en étant fondée sur diverses ressources, permet en situation d'adopter un comportement critique, de conserver un contrôle et de ne pas être totalement immergé dans l'échange immédiat ou l'apprentissage;
- une **compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé** (rejoignant ce qu'on appelle parfois *critical awareness*), qui focalise plutôt les ressources mises en œuvre une fois la distanciation effectuée;

³² Soulignons, une fois encore, que nous ne reprenons pas toutes les compétences cognitives générales qui sont constitutives des apprentissages en général.

- une **compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité**, dans ses différences et ses similitudes. Nous utilisons ici volontairement un terme qui, comme nous l'avons vu dans les remarques terminologiques, recouvre à la fois le domaine des savoir-faire (identifier) et des savoir-être (accepter).³³

Ce sont donc là les éléments que nous avons finalement décidé de retenir en tant que compétences ou micro-compétences. Il nous semble que ceux-ci sont de nature à fournir une sorte de carte des compétences spécifiques aux approches plurielles et qui doivent être activées dans les diverses tâches / situations que nous avons à affronter.

Ce tableau ne prétend toutefois pas nécessairement à l'exhaustivité, entre autres en raison des questions de hiérarchie des éléments et de l'existence du continuum précité. Ainsi, au cours de nos analyses, nous avons rencontré d'autres éléments qui auraient également pu être candidats au statut de compétences! C'est le cas par exemple des descripteurs «(compétence à) communiquer / échanger / questionner à propos de la langue, de la culture et de la communication», de «(compétence) de relativisation», «(compétence) d'empathie», etc. Nous ne les avons cependant pas retenus en tant que compétences, mais seulement en tant que ressources (cf. listes respectives), dans la mesure où ils nous ont semblé soit plus spécifiques à un seul de nos domaines (empathie, par exemple, parmi les savoir-être), soit d'un degré de complexité déjà légèrement moindre (communiquer / échanger / questionner à propos de la langue, de la culture et de la communication).

³³ Cette utilisation, qui s'appuie sur les particularités lexicales d'une langue particulière, est ici permise, puisque les compétences ont justement comme caractéristique d'avoir recours à des ressources relevant des diverses listes.

Tableau des compétences globales

Compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir-être

- valables pour toute langue et toute culture;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.

C1: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

C1.1. Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus

C1.2. Compétence de négociation

C1.3. Compétence de médiation

C1.4. Compétence d'adaptation

C2: Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

C2.1. Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques

C2.2. Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées

C3. Compétence de décentration

C4. Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers

C5. Compétence de distanciation

C6. Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé

C7. Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

2. Une illustration

Comme nous l'avons dit à diverses reprises (cf. Partie A, 3.2.1 et 3.2.2), il n'est pas envisageable de proposer un tableau intégré des compétences et ressources qui serait structuré (selon un réseau en arbre par exemple) et hiérarchisé. En effet, les compétences, selon la conception que nous avons retenue, se caractérisent par leur nature «située», à savoir le fait qu'elles ne se définissent / configurent de manière précise que lorsqu'elles ont à être activées dans une situation – à chaque fois différente – et pour une tâche donnée – elle aussi jamais totalement identique.

Ainsi, selon cette conception, les contours d'une compétence ne sont jamais totalement les mêmes selon le contexte dans lequel elle est activée. Ce n'est que lorsqu'on définit la tâche (finalité) et la situation (acteurs, cadre, etc.)³⁴ que la compétence peut prendre sa configuration concrète. Ou, pour le dire plus précisément, que le sujet peut activer une ou des compétences dont il dispose à des degrés divers. Et le sujet va alors activer sa/ses compétence(s) dans une configuration qui, outre la nature de la tâche et le cadre situationnel, va précisément dépendre de la manière (nature et quantité) dont il possède ces formes jamais totalement définissables que sont les compétences.

Ces quelques lignes peuvent paraître très absconses. Elles le sont... Mais elles nous paraissent nécessaires, une fois le tableau présenté, pour mettre en évidence la réelle complexité de la question des compétences et, surtout, pour prévenir les risques de réification de cette notion, qu'on observe très fréquemment aujourd'hui dans les contextes où il est fait appel à elle³⁵!

Pour notre illustration, nous nous trouvons donc, en fait, face à une sorte de défi: il s'agit, moyennant les simplifications mentionnées dans la note précédente, d'imaginer dans quelles situations / pour quelles tâches une compétence donnée est pertinente, puis de définir plus précisément quelques exemples de ces tâches et situations, puis, finalement, de vérifier alors si notre «diptyque» compétences-ressources (cf. 3.2.2) fonctionne.

³⁴ A noter que, dans une conception résolument interactionniste, voire ethnométhodologique, les choses sont encore plus complexes car la situation et la tâche elles aussi sont l'objet d'une construction interactive et, par conséquent, susceptibles de se modifier en cours de réalisation! La définition de la «compétence langagière» proposée récemment par M. Matthey, dans une perspective semblable à celle de Bulea & Bronckart (2005), exprime bien cette conception: «La compétence langagière se manifeste uniquement par rapport à une tâche dans une situation particulière. C'est l'énergie intelligente qui permet à un individu de combiner ses ressources (linguistiques et non linguistiques) avec celles mises à disposition par la situation et celles d'autrui en vue d'effectuer une tâche (ou plusieurs tâches en parallèle). Les actions qu'il(s) mène(nt) pour effectuer la tâche contribuent à la définition de cette tâche et de la situation dans laquelle il(s) agisse(nt).» (à paraître). C'est donc ici par souci de simplification que nous ferons comme si les définitions de la situation et de la tâche étaient claires et stables.

³⁵ Le phénomène est particulièrement frappant lorsque cette notion est utilisée à des fins d'évaluation et/ou d'embauche en milieu professionnel.

Un exemple: la compétence d'«adaptation»

Nous prendrons comme exemple la compétence d'adaptation qui consiste, ainsi que nous l'avons vu, à aller vers ce qui est autre, différent. Comme nous l'avons souligné, une telle compétence est tout particulièrement requise «en contexte d'altérité», lorsque des différences sont immédiatement perceptibles: différences de langues, maîtrise inégale des langues utilisées dans l'échange, comportements culturels «étranges», etc. Précisons d'emblée que s'adapter ne saurait vouloir dire s'identifier à l'autre, ni nécessairement adopter totalement son comportement / sa langue, mais bien trouver des modalités d'action qui permettent à l'échange de se dérouler au mieux étant entendu que des différences sont *a priori* présentes.

Imaginons le cas d'une interaction interlinguistique / interculturelle au cours de laquelle l'un des interlocuteurs n'a de cesse de se rapprocher fortement des autres interactants, d'empiéter sur leur territoire; autrement dit une interaction qui s'avère, disons, «difficile» d'un point de vue proxémique (Hall, 1971 et 1981)³⁶. Une réaction est assurément nécessaire. Celle-ci peut être une adaptation.

Nous nous poserons successivement trois questions:

Les deux premières concernent «l'adaptation» en tant que telle et se conditionnent en fait mutuellement:

- (a) Comment l'adaptation, telle que nous venons de l'envisager, peut-elle être décrite en termes de ressources?
- (b) L'appellation compétence est-elle bien adéquate pour cette «adaptation»?

La troisième renvoie aux contenus de notre CARAP:

- (c) Trouve-t-on dans nos listes de ressources des éléments correspondant à ceux requis par la description effectuée en a)?

Voici les réponses que nous pouvons apporter. Nous les ferons suivre d'un bilan de l'ensemble de cet examen.

a) Dans la situation que nous avons choisie comme exemple, l'adaptation doit à l'évidence pouvoir s'appuyer sur plusieurs ressources:

- dans la situation d'interaction décrite, «s'adapter» suppose d'abord de repérer un comportement problématique (le placement de l'interlocuteur dans l'échange) et d'identifier / interpréter cette différence de comportement comme une différence culturelle (et non comme une intention malveillante ou toute autre chose du genre) (savoir-faire);

³⁶ Une même illustration pourrait être réalisée à partir d'autres exemples de tâches / situations en contexte d'altérité: accueillir quelqu'un d'une autre langue et culture, chercher une information dans un document dans une langue inconnue, interpréter et réagir à un comportement *a priori* incompréhensible, etc.

- cette identification / interprétation doit être elle-même soutenue par des savoirs: qu'il existe des différences de comportement proxémique selon les cultures, qu'il existe des normes (d'interaction) différentes selon les cultures, que l'interlocuteur est d'une autre culture, qu'il possède par conséquent d'autres normes, etc.;
- l'adaptation suppose parallèlement certaines dispositions qui permettent au sujet de tirer les conséquences de ce qui précède pour adopter un comportement approprié en s'adaptant à celui de l'interlocuteur: ouverture, souplesse, disposition à modifier ses propres normes et comportements... (savoir-être)
- l'adaptation consiste ensuite (du côté de ce que l'on pourrait appeler le versant «résolution» du problème) à adopter ces comportements idoines, qui peuvent être par exemple³⁷: métacommuniquer à propos du «problème», demander à l'interlocuteur de modifier son comportement, adapter son propre comportement, etc.

b) Devant faire appel à un tel ensemble de ressources, (et d'autres encore, vraisemblablement), l'adaptation apparaît **donc bien comme une compétence** (cf. Partie A, 3.2.1), qui se caractérise par une certaine complexité (englobant la capacité à sélectionner les ressources correspondantes à la situation), par une fonction sociale (assurer un déroulement aussi harmonieux que possible de l'interaction «malgré» les différences de normes et de comportements qui la «menacent»). Cette compétence se manifeste, s'actualise entre autres dans la classe de situations «interaction entre ressortissants de langues / cultures différentes».

c) Il s'agit donc à présent de vérifier si nos listes de ressources contiennent celles dont nous avons vu en a) qu'elles étaient nécessaires à l'activation de la compétence d'adaptation dans la situation considérée. Nous commencerons par lister les ressources pertinentes que nous trouvons dans nos listes en justifiant le choix de celles que nous avons retenues et en commentant ce qui pourrait manquer.

³⁷ Nous touchons là à une autre caractéristique des compétences qui rend impossible l'établissement d'un tableau fermé, achevé: face à une tâche / situation, il y a le plus souvent plusieurs façons de réagir à ce qui se passe: dans notre exemple, on peut adapter son propre comportement, mais aussi expliciter le problème, etc. Et ces différences de réponses contribuent elles-mêmes à redéfinir la situation dans un mouvement de co-construction qui ne cesse qu'avec la clôture de l'échange!

Savoir-faire

2.6.4.	Savoir identifier [repérer] des comportements particuliers liés à des différences culturelles
--------	---

Cette première ressource est nécessaire au repérage du problème (ce que nous avons formulé ainsi: *repérer un comportement problématique*). Les suivantes donnent les bases de son analyse / interprétation.

1.3.2.	Savoir analyser l'origine culturelle de variations relatives à la communication
1.3.4.	Savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers

Ce sont bien là les bases de la compréhension du problème. La formulation «savoir analyser» reste cependant un peu vague. Interviennent alors des ressources qui portent plus précisément sur la comparaison:

3.1. +++	Maîtriser des démarches de comparaison
3.1.1. +++	Savoir établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation

3.9. +++	Savoir comparer les cultures communicatives
3.9.2.1. +++	Savoir comparer ses comportements langagiers à ceux de locuteurs d'autres langues
3.9.2.2. +++	Savoir comparer les pratiques de communication non verbales autres à ses propres pratiques

1.3.1.1.	Savoir déterminer quelles sont ses propres caractéristiques culturelles
----------	---

Pour aboutir à l'identification du problème:

2.6.	Savoir °identifier [repérer] [reconnaître]° °des particularités culturelles / des phénomènes culturels°
2.6.3.	Savoir °identifier [repérer]° les variations communicatives produites par des différences culturelles

Mais les ressources de type «savoir-faire» interviennent également dans la partie de la compétence qui appartient au versant «résolution» du problème:

6.3. ++	Savoir prendre en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles° pour communiquer
-------------------	--

4.2 +	Savoir expliciter des malentendus
-----------------	--

Savoirs

Notre référentiel en trois parties permet de mettre en évidence la place des savoirs dans les savoir-faire: les opérations d'analyse, de comparaison, etc., s'appuient essentiellement sur des opérations cognitives générales d'une part, sur des savoirs (et des savoir-être) d'autre part. En voici quelques-uns qui interviennent ici:

11.1. +++	Savoir qu'il y a des différences culturelles
---------------------	---

6.10. +++	Connaître les [être conscient des] réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (/ linguistique, langagière / culturelle/)
---------------------	--

6.11. ++	Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication / de l'interaction° verbale / non verbale°
--------------------	--

6.11.1.	Savoir que les difficultés relatives à la communication causées par des différences culturelles peuvent prendre la forme de °choc culturel / lassitude culturelle°
---------	--

3.4. +++	Savoir que la culture et l'identité conditionnent les interactions communicatives
--------------------	--

3.4.1. ++	Savoir que les comportements et les valorisations individuelles (personnelles ou des autres) sont liés aux références culturelles
--------------	---

3.5. ++	Savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre culturel et social généralement implicites
-------------------	---

6.9. ++	Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication °verbale / non verbale° des ressemblances et des différences
-------------------	---

8.2. +++	Savoir qu'une autre culture peut avoir des normes spécifiques concernant les pratiques sociales
--------------------	--

9.4.2. +++	Savoir que l'interprétation que d'autres font de nos comportements propres est susceptible d'être différente de celle que nous en faisons
---------------	---

Certains savoirs sont également mobilisés pour la résolution du problème:

6.12. ++	Connaître des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels
-------------	--

Savoir-être

De nombreux savoir-être doivent également être mobilisés. Ils constituent en quelque sorte l'arrière-fond attitudinal qui rend possible l'action en contexte d'altérité, la mise en œuvre des savoir-faire et le recours aux savoirs. Il est difficile d'en arrêter la liste précise. Mais en voici quelques exemples...

... pour être prêt à entrer dans le jeu:

7.2. +	Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte
7.3. +	Etre prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°
7.3.1. ++	Capacité d'affronter (avec confiance) ce qui est °nouveau / étrange° °dans le comportement °langagier / culturel° / dans les valeurs culturelles° d'autrui
7.3.2. +	Etre prêt à assumer l'anxiété inhérente aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°
7.3.3. +	Etre prêt à vivre des expériences différentes de ce qu'on attendait <vaut pour langue et culture>
7.3.4. +	Etre prêt à sentir son identité menacée [à se sentir désindividué]

15.1. ++	Se sentir capable d'affronter °la complexité / la diversité° °des contextes / des locuteurs°
15.2. +	Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (°expression / réception / interaction / médiation°)

14.2.1. +	Volonté de tenter de gérer les °frustrations / émotions° générées par sa participation à une culture autre
--------------	--

... pour adopter une attitude adéquate face à ce qui est susceptible de se passer au cours de l'échange:

1.1.1. +	Attention aux signaux verbaux et non verbaux de la communication
1.2. +	Attention aux phénomènes culturels

2.2.1.1. ++	Etre sensible à la diversité des univers sonores {formes accentuelles, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} <idem Cultures: manières de tables, règles de circulation, etc. ³⁸ >
----------------	---

12.2. +++	Disponibilité à suspendre son jugement °à propos de sa propre culture / à propos des autres cultures°
---------------------	--

4.1.3. +	Accepter des comportements culturels différents (/manières de table / rites / ...)
-------------	--

12.4. ++	Etre prêt à °s'opposer à / dépasser° ses propres préjugés
--------------------	--

4.1. +	Vaincre ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>
------------------	--

6.1. +	Respecter les différences et la diversité (dans un environnement multiethnique) < vaut pour les langues et les cultures>
------------------	--

... pour conserver ses facultés d'analyse, ses facultés critiques:

9.6.2. ++	Volonté d'essayer de comprendre les différences °de comportement / de valeurs / d'attitudes° des membres de la culture d'accueil
--------------	--

10.4. +	Attitude critique à l'égard des valeurs [normes] d'autrui
-------------------	--

13.1. +	Etre disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes / Etre disposé à prendre en compte des traits propres à sa culture qui influent sur sa perception du monde extérieur, sur sa vie quotidienne, sur son mode de pensée
-------------------	---

... et être prêt à tenter de résoudre le problème:

14.1. +	Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différentes de soi
-------------------	--

14.2.2. +	Volonté d'adapter son propre comportement à ce que l'on °sait / apprend° à propos de la communication dans la culture hôte.
--------------	---

11.5. +	Capacité à assumer les attitudes correspondant aux savoirs relatifs à la diversité, quels qu'ils soient
-------------------	--

³⁸ Les comportements proxémiques entrent bien évidemment dans cet «etc.».

Toutes dispositions qui, pour notre exemple, peuvent se résumer ainsi:

13.2 ++	Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres °comportements / attitudes / valeurs° que ceux / celles jusqu'alors constitutifs/ves de «l'identité» linguistique et culturelle.
------------	---

9.4.2. +	Volonté de verbaliser / discuter des représentations que l'on peut avoir de certains phénomènes linguistiques (/emprunts / «mélanges» de langues / ...)
-------------	---

Signalons encore, en passant, qu'une fois mise en œuvre, la compétence d'adaptation peut conduire plus loin, à des apprentissages, à un surcroît de curiosité:

3.4. +	Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles <vaut pour langue et culture>
-----------	--

Que tirer de cet examen?

Cette illustration nous permet de faire les constatations suivantes:

1. Globalement, le modèle que nous avons retenu pour «compétences» et «ressources» à la suite de nos lectures et réflexions théoriques exposées dans la Présentation générale se révèle pertinent. Appliqués à un cas concret de compétence à utiliser en situation, les concepts retenus se révèlent utiles à une description qui «fait sens» dans la mesure où ce qu'elle permet d'exprimer paraît en accord avec ce que l'expérience (personnelle et collective) nous a appris de telles situations et de ce qui peut s'y produire. La description fournie nous semble riche.
2. Les descripteurs de ressources fournis dans nos listes fournissent une base suffisamment vaste pour couvrir plusieurs facettes essentielles d'une analyse dont nous venons de mentionner la richesse, que ce soit au niveau de descripteurs génériques ou à celui de descripteurs plus spécifiques. Même si on peut avoir parfois l'impression que les descripteurs sollicités proposent une formulation un peu trop large, ou au contraire un peu trop étroite.

Globalement, nous pensons pouvoir dire que le chemin pris est le bon chemin, même si de nombreux efforts restent sans doute à accomplir pour obtenir un référentiel pleinement opératoire.

Nous restons bien sûr conscients des limites d'une démarche qui s'est appuyée sur un seul exemple et ne saurait être confondue avec une tentative de validation du modèle et de l'outil. L'objet même de cette validation (le CARAP en tant que modèle descriptif? le CARAP en tant qu'outil pour guider l'action pédagogique?), et par conséquent ses méthodes, restent à définir.

C – Les savoirs

1. Liste des descripteurs de ressources

A. Langue et communication

A.1. La langue comme système sémiologique

1. ++	Connaître quelques principes de fonctionnement des langues	
1.1. +++	Savoir que °la langue est / les langues sont constituée(s) de signes qui forment un système sémiologique	
1.2. ++	Connaître quelques concepts sémiologiques de base	
1.2.1. ++	Connaître °la distinction entre représentation symbolique et iconique / la différence entre les notions de signal, de signe et de symboles°	
1.2.2.	Savoir que les langues appréhendent la réalité de manière conventionnelle	
1.2.3. ++	Savoir que le rapport entre les mots et leur référent est <i>a priori</i> arbitraire	
1.2.3.1. ++	Savoir qu'il ne faut pas confondre «genre grammatical» et «sexe»	
1.3. ++	Savoir que les langues obéissent à des règles	
1.3.1. ++	Savoir que ces règles peuvent être violées intentionnellement	
1.4. ++	Savoir qu'il existe des variétés d'une même langue définies par des variations du système de cette langue	
1.5. ++	Connaître des concepts et des techniques permettant de comprendre le fonctionnement des langues selon les différents niveaux d'analyse	
1.5.1. ++	Connaître quelques catégorisations relatives aux langues	
1.5.1.1. ++	Connaître des catégorisations selon des indices formels	
1.6.	Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral	
1.7. +	Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/la langue maternelle / la langue de l'école / ...)	

A.2. Langue et société

2. ++	Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues / et des langues dans le fonctionnement de la société	
2.1. ++	Avoir des connaissances sur la variation sociale des langues en synchronie {variantes régionales, variantes par âge, par profession, etc.}	
2.1.1. ++		Savoir que chacune de ces variations constitue un système linguistique au même titre que tout autre système, même si son usage n'est adéquat que dans certaines conditions
2.1.2. ++		Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des particularités culturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations
2.1.3. ++		Connaître des catégories de langues relatives à leur statut social (/langue officielle / langue régionale / argot / ...)
2.2. ++	Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique	
2.3. ++	Savoir que l'identité se construit entre autres en référence à la langue	
2.4. ++	Savoir que l'identité propre est définie [construite] par l'autre dans la communication	
2.5. ++	Connaître quelques caractéristiques de °sa situation / son environnement° linguistique	
2.5.1. ++		Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre
2.5.2. +++		Connaître le rôle joué par les diverses langues de l'environnement (/la langue commune et scolaire / la langue familiale / ...)
2.5.3. ++		Connaître sa propre identité linguistique
2.6. ++	Connaître quelques faits °historiques / géographiques° qui °ont influencé / influencent° l'apparition ou l'évolution de certaines langues	
2.7. ++	Savoir qu'en s'appropriant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre °historique / géographique°	

A.3. Communication verbale et non verbale

3.++	Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication	
3.1 ++	Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que le langage humain [que le langage humain n'est qu'une des formes possibles de la communication]	
3.1.1. ++		Savoir que la communication n'est pas obligatoirement tributaire d'une langue à double articulation
3.2. ++	Connaître quelques caractéristiques qui différencient le langage humain d'autres formes de langage (/de la communication animale / ...).	

3.3.	Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
3.3.1. ++	Connaître quelques genres discursifs de son propre répertoire communicatif
3.3.2. ++	Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule
3.4. +++	Savoir que la culture et l'identité conditionnent les interactions communicatives
3.4.1. ++	Savoir que les comportements et les valorisations individuelles (personnelles ou des autres) sont liés aux références culturelles
3.4.2. +++	Disposer de connaissances sur la façon dont les cultures structurent les rôles dans les interactions sociales / Connaître quelques caractéristiques culturelles qui conditionnent les (rôles dans les) interactions sociales
3.5. ++	Savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre culturel et social généralement implicites
3.6. ++	Connaître quelques aspects des connaissances implicites sur lesquelles repose la compétence propre à communiquer
3.6.1. ++	Connaître quelques aspects des °connaissances linguistiques formelles ou *informelles* <acquises lors de l'apprentissage non institutionnel et/ou implicite> / des processus linguistiques° qui sous-tendent la compétence à communiquer
3.6.2. ++	Savoir que l'on dispose pour la communication de savoirs implicites et explicites et savoir qu'autrui dispose de savoirs du même ordre
3.7. +++	Savoir que le locuteur alloglotte a un statut particulier dans la communication dû à sa compétence plurilingue et pluriculturelle
3.7.1 ++	Savoir que le locuteur alloglotte disposant de savoirs sur sa propre culture mais aussi sur la culture de °l'autre / son interlocuteur° dispose °d'un potentiel / d'une position de pouvoir° au moins égal(e) à celui/celle du locuteur natif
3.7.2. +	Savoir que le locuteur alloglotte a un rôle de médiateur dans la communication
3.8. ++	Connaître quelques caractéristiques discursives et textuelles d'un texte
3.8.1. ++	Savoir qu'il est possible d'alterner la narration avec des parties °explicatives / descriptives°etc.

A.4. Evolution des langues

4. +++	Savoir que les langues sont en constante évolution
4.1. +++	Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues
4.2. +++	Connaître la composition et le nom de quelques familles de langues

4.3.	Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue
4.3.1. ++	Avoir des connaissances sur les conditions dans lesquelles les emprunts s'effectuent {situation de contact, besoins terminologiques par suite du développement de la réalité dont relève une langue...}
4.3.2. ++	Savoir qu'il ne faut pas confondre emprunt et parenté linguistique
4.4. ++	Connaître certains éléments de l'histoire des langues (/l'origine de certaines langues /certaines évolutions lexicales / certaines évolutions phonologiques / ...)

A.5 Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

5. +++	Avoir des connaissances sur la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme
5.1. +++	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
5.2. +++	Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores {phonèmes, schémas rythmiques...}
5.3. +++	Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture
5.4. +++	Savoir qu'il existe une variété de situations de °multilinguisme / plurilinguisme° selon les pays
5.5. +++	Savoir que les situations °de multilinguisme / plurilinguisme° sont évolutives
5.6. +++	Savoir que les situations sociolinguistiques peuvent être complexes
5.6.1. +++	Savoir que bien souvent, il y a plusieurs langues dans un même pays ou une même langue dans plusieurs pays.
5.6.1.1. +++	Savoir que bien souvent les frontières entre langues et entre pays ne coïncident pas
5.6.1.2. +++	Savoir qu'il ne faut pas confondre le pays et la langue
5.7. +++	Connaître l'existence de situations °de multilinguisme / plurilinguisme° dans son environnement et dans divers lieux proches ou lointains

A.6. Ressemblances et différences entre langues

6. +++	Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences
6.1. ++	Savoir que chaque langue a un système propre
6.1.1. +++	Savoir que le système de sa propre langue n'est qu'un système possible parmi d'autres

6.2. +++	Savoir que chaque langue a sa façon spécifique d’appréhender la réalité
6.2.1. ++	Savoir que la façon spécifique dont chaque langue °exprime / «découpe»° le monde est déterminée culturellement
6.2.2. ++	Savoir que, de ce fait, la traduction d’une langue vers une autre nécessite souvent le recours à des découpages différents
6.3. +++	Savoir que les catégories de °sa langue maternelle / la langue de l’école° ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue
6.3.1. +++	Savoir que certaines catégories grammaticales présentes dans une langue ne sont pas présentes dans d’autres
6.3.2. ++	Savoir qu’un même mot peut changer de genre à travers les langues
6.4. +++	Savoir que chaque langue a un système °phonétique / phonologique° propre
6.4.1 +++	Savoir que chaque langue a une image sonore plus ou moins différente de celle d’autres langues
6.4.2 +++	Savoir que le répertoire de phonèmes dont dispose chaque langue varie selon des langues
6.4.3. +++	Savoir qu’il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons même pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres
6.4.4. +++	Savoir qu’il existe des ressemblances et des différences d’ordre prosodique (/relatives au rythme / à l’accentuation / à l’intonation/) entre les langues
6.5 ++	Savoir qu’il n’y a pas d’équivalence mot à mot d’une langue à l’autre
6.5.1 ++	Savoir que les langues n’utilisent pas toujours le même nombre de mots pour exprimer la même chose
6.5.2. ++	Savoir qu’à un mot du lexique d’une langue peuvent correspondre deux ou plusieurs mots dans une autre langue
6.5.3. ++	Savoir qu’il arrive qu’une langue n’exprime pas par des mots certains aspects de la réalité, alors que d’autres langues le font
6.5.4. ++	Savoir que des mots de langues différentes qui se ressemblent à l’oreille n’ont pas forcément le même sens
6.6. +++	Savoir que les mots peuvent se composer différemment selon les langues
6.6.1. +++	Savoir qu’à un mot composé d’une langue peut correspondre un groupe de mots dans une autre langue
6.7. +++	Savoir que l’organisation des énoncés peut être différente selon les langues
6.8. +++	Savoir qu’il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux
6.8.1. ++	Savoir qu’il existe plusieurs sortes d’écriture
6.8.2. ++	Savoir que le nombre d’unités utilisées pour l’écriture peut être très différent d’une langue à l’autre

6.8.3. ++	Savoir que des sonorités proches peuvent donner lieu à des graphies complètement différentes dans des langues différentes
6.8.4. +++	Savoir que dans un système alphabétique les correspondances graphèmes-phonèmes sont des relations spécifiques à chaque langue
6.9. ++	Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication °verbale / non verbale° des ressemblances et des différences
6.9.1. ++	Savoir qu'il existe des différences dans l'expression °verbale / non verbale° des sentiments (/ de l'émotion/...) dans diverses langues
6.9.2. ++	Connaître quelques différences dans l'expression des émotions dans quelques langues
6.9.3. ++	Savoir que certains actes langagiers (/ les rituels de salutation / les formules de politesse/...) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre
6.10. +++	Connaître les [être conscient des] réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (/ linguistique, langagière / culturelle /)
6.11. ++	Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication / de l'interaction° °verbale / non verbale°
6.11.1.	Savoir que les difficultés relatives à la communication causées par des différences culturelles peuvent prendre la forme de °choc culturel / lassitude culturelle°
6.12. ++	Connaître des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels
6.13. ++	Connaître certaines °correspondances / non-correspondances° entre °sa langue maternelle / la langue de l'école° et d'autres langues

A.7 Langue et °acquisition / apprentissage°

7.	Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue
7.1. ++	Savoir comment on apprend à parler
7.2. +++	Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives, / pragmatiques/) entre les langues pour apprendre des langues
7.3. +++	Savoir que l'appui sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques/) entre les langues facilite l'apprentissage des langues
7.4. ++	Savoir que les aspects culturels ont une incidence sur l'apprentissage des langues
7.5. +++	Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques
7.6. ++	Savoir quelles sont ses propres capacités d'apprentissage des langues
7.6.1. ++	Savoir que l'on dispose de stratégies d'apprentissage
7.6.2. ++	Connaître quelques stratégies d'apprentissage pouvant être mises en œuvre lors de l'apprentissage des langues

B. Culture

B.1. Culture et pratiques sociales

8. ++	Connaître le rôle de la culture dans les pratiques sociales
8.1. ++	Savoir que les cultures influencent °les comportements / pratiques sociales / les valorisations individuelles° (personnelles / des autres)
8.1.1. +++	Connaître quelques °pratiques sociales / coutumes° de différentes cultures
8.1.2. +++	Connaître quelques °ressemblances / différences° entre °pratiques sociales / coutumes° de différentes cultures
8.1.3. +++	Connaître quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures
8.2. +++	Savoir qu'une autre culture peut avoir des normes spécifiques concernant les pratiques sociales
8.2.1. +++	Savoir que certaines de ces normes constituent des tabous
8.2.2. +++	Connaître quelques normes relatives aux pratiques sociales (/quelques tabous/) d'autres cultures dans certains domaines {salutations, besoins quotidiens, sexualité, mort etc.}
8.2.3. +++	Connaître quelques normes de certains groupes sociaux relatives aux pratiques sociales (/aux tabous/)
8.2.4. +++	Savoir que les normes (/les tabous /) spécifiques de chaque culture rendent complexes les décisions personnelles en contexte de diversité culturelle

B.2. Culture et représentations sociales

9. +++	Savoir que la culture organise °la perception / la vision du monde / la pensée°
9.1. +++	Savoir que les systèmes culturels °sont complexes / se manifestent dans divers domaines° {interaction sociale, relation avec l'environnement, connaissances sur la réalité, etc.}
9.2. +++	Savoir qu'il y a des °ressemblances / différences° entre les °connaissances / schémas d'interprétations° dont disposent des personnes de différentes cultures
9.2.1. +++	Connaître quelques schémas d'interprétations propres à certaines cultures pour ce qui relève de la connaissance du monde {numérotation, les mesures, la façon de compter le temps, etc.}
9.3. +++	Savoir que l'on peut avoir des connaissances de la culture déformées par des stéréotypes
9.3.1. +++	Connaître quelques stéréotypes d'origine culturelle qui peuvent déformer la connaissance du monde
9.3.1.1. ++	Connaître quelques stéréotypes des autres cultures à propos de la culture propre

9.3.1.2.	Connaître quelques malentendus d'origine culturelle
9.3.1.3. ++	Savoir qu'il y a des préjugés culturels
9.4. +	Savoir que l'on perçoit sa propre culture et celle des autres de manière différente
9.4.1. +	Savoir que la perception de sa propre culture et de celle des autres dépend également de facteurs individuels {expériences antérieures, traits de personnalité...}
9.4.2. +++	Savoir que l'interprétation que d'autres font de nos comportements propres est susceptible d'être différente de celle que nous en faisons
9.4.3. +++	Savoir que ses propres pratiques culturelles peuvent être interprétées par les autres sous la forme de stéréotypes

B.3. Références culturelles

10. ++	Avoir des connaissances sur les cultures
10.1. ++	Disposer de références culturelles susceptibles de structurer la connaissance implicite et explicite du monde (connaissance des lieux, des organismes, des objets... / des classes d'entités, de leurs propriétés et relations) acquise pendant l'apprentissage scolaire des langues.
10.1.1. +++	Disposer de connaissances relatives aux cultures °qui font l'objet d'apprentissages scolaires / d'autres élèves de la classe / de l'environnement proche°
10.1.1.1. +	Connaître certains éléments qui caractérisent la culture propre
10.1.1.2. +++	Connaître certains éléments caractérisant des cultures diverses
10.2. ++	Disposer d'un système interprétatif permettant d'appréhender les particularités d'une culture {significations, croyances, pratiques culturelles...}
10.3. ++	Disposer de connaissances de sa propre culture susceptibles de faciliter les interactions avec des personnes d'autres cultures

B.4. La diversité des cultures

11. +++	Connaître divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures
11.1. +++	Savoir qu'il y a des différences culturelles
11.1.1. +++	Savoir que les différentes cultures classent différemment les contenus véhiculés dans les échanges communicatifs
11.1.2. +++	Savoir que °la lecture / l'interprétation° des contenus des échanges est influencée par les différentes cultures
11.1.3. +++	Connaître quelques différences dans l'expression °verbale / non verbale° °des sentiments (/ de l'émotion /...)° dans diverses cultures

11.2. +++	Savoir que les cultures ne sont pas des mondes clos, mais qu'elles peuvent °échanger/partager ° entre elles des éléments
11.2.1. +++	Savoir qu'il peut y avoir °des ressemblances / différences° entre cultures
11.2.1.1. +++	Connaître certaines °ressemblances / différences° entre sa propre culture et celle des autres
11.2.1.2. +++	Connaître certaines °ressemblances et différences° entre les cultures de différents groupes sociaux et régionaux
11.2.2. +++	Savoir que les cultures peuvent s'influencer les unes les autres
11.3. +++	Savoir qu'il existe des sous-groupes culturels liés à des groupes sociaux à l'intérieur d'une même culture
11.3.1. +++	Connaître quelques exemples de la variation des pratiques culturelles en fonction des groupes sociaux
11.3.2. +++	Connaître certaines différences culturelles susceptibles d'aider à mieux comprendre les structures sociales
11.4. ++	Savoir que les cultures se constituent et évoluent sous l'influence de différents facteurs
11.4.1. ++	Comprendre le rôle des institutions et de la politique dans l'évolution des cultures
11.4.2. ++	Connaître des facteurs °historiques / géographiques° qui déterminent certains aspects de différentes cultures
11.5. +++	Savoir que la diversité des cultures ne signifie pas °la supériorité / l'infériorité° de l'une par rapport aux autres

B.5. Culture et identité

12. +++	Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenances culturelles
12.1. +++	Savoir que °l'identité propre est liée à la culture propre / l'identité d'autrui est liée à la culture d'autrui°
12.2. +++	Savoir que l'identité se construit sur divers plans {social, national, supranational...}
12.2.1. +++	Savoir que des similitudes et des différences entre les cultures européennes sont constitutives de l'identité européenne
12.3. +++	Savoir que l'on peut avoir une identité multiple
12.4. +++	Savoir qu'il existe des identités °bi/plurilingues / bi/pluriculturelles°
12.5. +++	Savoir qu'il existe des dangers °d'appauvrissement / d'aliénation° culturel(le) qui peuvent être provoqués par le contact avec d'autres °langues / cultures° (dominant(e)s)

2. Commentaires

1. Organisation

Suivant les propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), nous avons retenu les ressources de type «Savoir» parce que «toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde» (p. 16).

1.1. Langue et culture – une dichotomie justifiable

Dans la liste que nous proposons, nous avons séparé les descripteurs concernant les savoirs relatifs à la langue et la communication de ceux relatifs à la culture. Cela ne veut pas dire que nous pensons que la langue et la culture fonctionnent de façon séparée dans les pratiques langagières et les discours situés, ou que nous méconnaissons le rôle capital du lien entre langue et culture dans le développement des compétences communicatives. Si nous séparons langue et culture, c'est pour faciliter la délimitation et l'explicitation des concepts-clés et rendre plus aisée la réflexion sur la nature du savoir construit par les approches plurielles: avec cette distinction, la liste devient plus claire et plus compréhensible.³⁹ Enfin, cette séparation des concepts a aussi une finalité didactique: rendre l'analyse et l'évaluation des pratiques scolaires plus aisée, alors que ces dernières sont certainement globales – langue et culture entremêlées – dans leur réalisation.

Cependant, les deux aspects étant souvent étroitement mêlés, il n'a pas toujours été facile de prendre des décisions sur l'attribution des descripteurs à l'une ou l'autre de ces deux grandes parties de notre liste. Par exemple, nous avons décidé de placer dans la partie consacrée à la langue et à la communication des descripteurs comme *Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des particularités culturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations* (en référence aux variations linguistiques) ou *Savoir que la culture et l'identité conditionnent les interactions communicatives* où la référence s'effectue à la fois à la langue et à la communication. Dans d'autres cas, par exemple pour les descripteurs du type *Savoir que l'identité se construit...* on a préféré énoncer un descripteur pour chacune des deux parties: 2.3.: *Savoir que l'identité se construit entre autres en référence à la langue* dans la partie *Langue et communication*, et: 12.2.: *Savoir que l'identité se construit sur divers plans {social, national, supranational...}* dans la partie *Culture*. Ces décisions ne signifient pas une séparation réelle, mais simplement une focalisation alternative sur l'un ou l'autre des deux aspects.

³⁹ On notera que cette décision se situe dans la ligne de celle retenue par le CECR, qui fait référence (p. 12) à des «savoirs linguistiques» et fait une place, parmi les «compétences générales», à des «savoirs ou connaissances déclarative» qui «sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques)» (page 16 – cf. aussi les pages 95-96 pour plus de détails).

1.2. Prédicats et objets

Selon la distinction proposée dans la présentation générale du CARAP (cf. Partie A, chapitre 5.3.1.), les descripteurs référant à des savoirs, tout comme ceux référant à des savoir-être ou à des savoir-faire, peuvent se décomposer en «prédicats» et «objets».

Les prédicats de la présente liste recourent à des termes relativement peu variés, tels que Savoir, Connaître, Avoir des connaissances sur.

On peut certes établir des différences de sens entre des prédicats tels que:

- a) **savoir que** (savoir qu'un phénomène existe): Savoir que la culture et l'identité conditionnent les interactions communicatives;
- b) **savoir comment** (savoir comment fonctionne un phénomène – par exemple: comment un phénomène agit sur un autre phénomène): Disposer de connaissances sur la façon dont les cultures structurent les rôles dans les interactions sociales;
- c) **connaître des exemples** qui relèvent d'une catégorie de savoir: Connaître quelques genres discursifs de son propre répertoire communicatif.⁴⁰

Quel que soit l'intérêt de ces oppositions du strict point de vue de l'analyse sémantique, le contenu des ressources qu'il nous a paru nécessaire de retenir à l'issue de notre travail d'élaboration des descripteurs n'a pas fait apparaître la nécessité d'un recours systématique à ce triptyque pour un même objet.⁴¹

Contrairement aux listes de savoir-faire et de savoir-être, la présente liste n'est pas organisée à un premier niveau en fonction des prédicats. Cela tient d'une part à leur absence de variété déjà soulignée, mais aussi au fait qu'une organisation dont le premier principe aurait été le triptyque ci-dessus aurait conduit à séparer artificiellement des «savoir que», «savoir comment» et des connaissances d'exemples portant sur des mêmes champs de connaissance.

En fait, la variété des descripteurs de notre liste tient essentiellement à la variété des objets. C'est pourquoi l'organisation repose dès le premier niveau de catégorisation sur une typologie d'objets (qui ne se prétend pas exhaustive).

⁴⁰ En d'autres termes, il s'agit de savoirs sur des faits ou phénomènes [(a): abstraits ou généraux; (c): concrets] et de savoirs sur des processus ou des relations (b).

⁴¹ Ce qui signifie, pour le dire d'une autre façon (cf. la démarche explicitée au chapitre 4 de la Partie A), que pour un seul et même objet: 1) nous n'avons pas trouvé dans les entrées issues des documents-ressources d'entrées déclinant les trois types de prédicats; 2) nous n'avons pas ressenti, en fonction des buts didactiques de notre référentiel, la nécessité d'ajouter de nous-mêmes des descripteurs permettant de compléter le triptyque.

1.3. A propos des «objets»: problèmes de classification croisée

Lors de l'élaboration de notre liste, nous avons rapidement constaté que deux des axes de différenciation de nos descripteurs, qu'il nous semblait indispensable de conserver pour les organiser,⁴⁴ nous plaçaient nécessairement devant un problème de classification croisée. Il s'agit des deux axes suivants, qui ont chacun donné lieu à l'établissement de catégories:

- catégorisation en fonction de **niveaux d'analyse linguistique** (pour la partie *Langue et communication*), tels que la sémiologie, la pragmatique, etc., qui nous conduisaient, même en restant à quelques grands sous-ensembles, à distinguer des catégories telles que: *Langue comme système sémiologique*, *Langue et société*, *Communication verbale et non verbale*; ou en fonction de **champs de la culture** comme les pratiques sociales, les représentations sociales ou les références culturelles;
- catégorisation en fonction de pertinences que l'on peut qualifier de «**transversales**», dans la mesure où elles peuvent s'appliquer à tous les niveaux d'analyse résultant de l'axe précédent: *Evolution des langues*, *Pluralité et diversité*, *Ressemblances et différences*, ainsi que, sur un registre un peu différent, *Acquisition et apprentissage*, dans la partie *Langue et communication*; ou *La diversité des cultures* et *Culture et identité* dans la partie de *Culture*.

On verra plus loin comment nous avons cherché à tenir compte des difficultés inhérentes à ce type de croisement de classification.

⁴⁴ Tout comme pour la distinction langue /vs./ culture, il convient de souligner que cette catégorisation n'est pas pour nous une catégorisation immanente au réel que nous cherchons à structurer: elle s'est imposée à nous pour les objectifs spécifiques que nous poursuivons (l'établissement d'une liste organisée de descripteurs dans la perspective de l'élaboration d'un Cadre de référence).

2. Les listes des descripteurs

2.1. La partie «Langue et communication»

2.1.1. *Nature métalinguistique des descripteurs retenus*

Les savoirs présentés comme ressources dans la présente liste correspondent pour la majeure partie à des savoirs métalinguistiques explicites. Ils sont déclaratifs, c'est-à-dire qu'ils relèvent de connaissances de faits, de données, de phénomènes, ou procéduraux, s'ils concernent le fonctionnement de la langue, du langage, de la communication. Ils sont **le fruit de l'observation et de l'analyse plus ou moins consciente de certains traits formels du langage**. Cette démarche réflexive conduit, en fonction du développement cognitif de l'apprenant, à l'explicitation de certaines règles relatives à la langue et au langage dans le cadre d'une démarche de conceptualisation métalinguistique.

Par ailleurs, ces ressources de type «savoir» relèvent du métacognitif et ont trait à l'analyse, à l'observation et à l'apprentissage des langues: *Savoir que l'on dispose de stratégies d'apprentissage, savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances structurelles/discursives/pragmatiques entre les langues pour apprendre des langues.*

Enfin, d'autres savoirs, toujours de nature «méta», réfèrent à l'action en situation de communication et sont censés faciliter la communication endolingue ou exolingue: *Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule ou Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des particularités culturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations.*

En conséquence, la prise en compte de la communication se justifie par la prise en compte des pratiques langagières en situation, nécessaire pour la compréhension et même pour l'apprentissage des langues. Ces pratiques indiquent, en fait, que le langage a une dimension sociale, notamment avec l'ancrage culturel de la langue dans la réalité sociale; la langue est un produit social et se met en œuvre dans le cadre de la communication.

2.1.2. *Objets linguistiques et objets non linguistiques*

Certains descripteurs décrivent un objet qui n'est que partiellement linguistique, comme par exemple les savoirs d'ordre principalement historique et géographique évoqués sous le point 2.6 *Connaître quelques faits historiques / géographiques qui ont influencé / influencent l'apparition ou l'évolution de certaines langues*. Ils ont été retenus pour montrer que l'apport des approches plurielles est particulièrement riche dans ce domaine grâce au caractère transversal des activités liées notamment à l'observation des langues.

2.1.3. *La dénomination des catégories*

Comme cela a été dit ci-dessus (1.3.) à propos de la question des classifications croisées, nos catégories relèvent à la fois de deux axes. Nous avons choisi de répartir les catégories issues de ces deux axes en deux sous-ensembles successifs: d'abord les niveaux d'analyse (de A.1 à A.3), puis les catégories transversales (A.4 à A.6):

A. Langue et communication

A.1 Langue comme système sémiologique

A.2 Langue et société

*A.3 Communication verbale et non verbale*⁴⁵

A.4 Evolution des langues

A.5 Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

A.6 Ressemblances et différences

A.7 Langues et acquisition / apprentissage

Afin d'éviter au maximum les répétitions dues à la classification croisée, nous avons cherché à éviter de placer dans les catégories A.1 à A.3 des descripteurs qui seraient trop fortement liés aux catégories transversales A.4 à A.7. Lorsqu'il nous a fallu, dans les catégories transversales, prendre en compte des descripteurs qui auraient pu figurer aussi dans les catégories A1 à A3, nous avons cherché à les regrouper en sous-ensembles correspondant à A.1-A.3, dans ce même ordre.

C'est ainsi qu'on trouve dans A.6 (*Ressemblances et différences*) des descripteurs qui relèvent de la langue en tant que système sémiologique (donc A.1). Ils sont regroupés dans la première partie de cette catégorie, et sont suivis d'un ensemble de descripteurs qui concernent la communication (A.3).

Nous ajoutons quelques remarques destinées à expliciter, là où cela nous semble nécessaire, le choix et la cohérence de certaines catégories:

La langue comme système sémiologique

Cette catégorie répertorie certaines ressources qui ont trait à la langue en tant que système de signes. Elle comprend des savoirs généraux, notamment sur l'arbitraire du signe linguistique, dont certains peuvent donner lieu, s'ils ne sont pas construits, à autant d'obstacles cognitifs. D'autres constituent des cribles métalinguistiques, des savoirs erronés, souvent fruits d'un ethnocentrisme linguistique. L'observation de plusieurs langues permet aux apprenants de systématiser les savoirs découverts en les généralisant dans le cadre d'un processus de distanciation. C'est ainsi que se construit la compréhension du caractère conventionnel de la langue, de l'existence des règles qui commandent son fonctionnement à des niveaux d'analyse différents tels la morphosyntaxe, la phonétique, la phonologie, l'écrit et l'oral. En d'autres

⁴⁵ Notre grande catégorie *Langue et communication* se justifie, outre par les considérations faites sur la prise en compte des pratiques langagières en situation, par le désir de traiter, parmi les ressources de type savoir, de l'aspect non verbal du langage.

termes, les approches plurielles sont censées faciliter l'appréhension de ces concepts linguistiques de base.

La catégorie *Langue et société* relève toujours de l'étude de la langue, mais dans sa dimension sociale. La langue est considérée dans cette perspective comme un ensemble d'options entre lesquelles les personnes doivent choisir si elles veulent réussir dans la communication; alors que la catégorie 3, *Communication verbale et non verbale*, élargit le champ d'étude par rapport au concept de langue. En effet, la catégorie 3 traite de l'usage de la langue comme système multi-canaux (selon les propositions dérivées des théories de Palo Alto, ou celles des approches interactionnistes) qu'il faut situer, dans une perspective pragmatique et culturelle. La communication est considérée comme un comportement des interlocuteurs. C'est pour cela que l'on peut affirmer que pour réagir dans les interactions, et surtout dans les contextes multilingues, il faut non seulement disposer de connaissances sur le code linguistique verbal et non verbal, mais également savoir de quoi et à qui parler, comment et dans quelle situation le faire, et aussi quand intervenir ou se taire. La communication met en jeu également le concept de l'identité. Ce concept est appréhendé du point de vue de l'acceptation et de la construction d'une identité sociale dans laquelle la ou les langues occupent une place importante

Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

Dans cette catégorie nous avons voulu retenir les différentes ressources centrées sur la diversité des langues, suivant les propositions du CECR, qu'il s'agisse de celles relatives à la coexistence de langues différentes dans une société donnée ou de celles relatives à la connaissance d'un certain nombre de langues. Les descripteurs englobent ces variations en mettant l'accent sur la complexité de ces situations de contact de langues et des phénomènes liés aux représentations des groupes sociaux.

Dans la catégorie *Langues et acquisition / apprentissage*, que nous considérons comme une catégorie transversale, nous n'avons pas senti la nécessité de distinguer entre acquisition / apprentissage d'éléments phonologiques, de fonctions pragmatiques, de régularités de registre en fonction du milieu social... Nous référons par les descripteurs évoqués sous ce point à l'aspect déclaratif d'une compétence majeure, celle de savoir apprendre. Les descripteurs présentés dans la liste sont susceptibles de développer la capacité de transfert des savoirs par les sujets d'un domaine de savoir à l'autre. Il s'agit plus particulièrement des connaissances concernant l'appui sur un savoir langagier pour comprendre un autre fait langagier lors de l'apprentissage: *Savoir que l'appui sur les ressemblances structurelles, discursives, pragmatiques entre les langues facilite l'apprentissage*. Il s'agit de répertoires de savoirs explicites de l'ordre du méta-apprentissage qui peuvent faciliter les processus d'appropriation dans le domaine des langues et dans tout autre domaine: *Savoir que l'on dispose de stratégies d'apprentissage*.

2.2. La partie «Culture»

2.2.1. Nature des objets retenus

Dans la partie consacrée à la culture, nous avons proposé deux sortes de savoirs:

a) la culture comme système (modèle) de pratiques apprises et partagées, caractéristiques d'une certaine communauté, qui aide à prédire et à interpréter certains comportements des personnes de cette communauté: *Connaître quelques °ressemblances / différences° entre °pratiques sociales / coutumes° de différentes cultures;*

b) la culture comme formes mentales (façons de penser, de sentir, etc.), acceptables pour une communauté, c'est-à-dire, formes sociales, non strictement individuelles. Comme le dit clairement le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'image du monde et la langue se développent en relation mutuelle et l'efficacité de la communication dépend de la congruence entre ces deux aspects: *Connaître quelques schémas d'interprétations propres à certaines cultures pour ce qui relève de la connaissance du monde °{numérotation, les mesures, la façon de compter le temps, etc.}.*

2.2.2. La dénomination des catégories

Comme on l'a signalé plus haut à propos des classifications croisées (cf. 1.3.), nos catégories concernant la culture relèvent également de deux axes. Nous avons choisi de répartir les catégories issues des deux axes en deux sous-ensembles successifs: d'abord les champs de la culture (de B.1 à B.3), puis les catégories transversales (B.4 et B.5):

B. La culture

B.1 Culture et pratiques sociales

B.2 Culture et représentations sociales

B.3 Références culturelles

B.4 La diversité des cultures

B.5 Culture et identité

Culture et pratiques sociales

Dans cette catégorie, nous avons retenu les ressources qui nous montrent la culture comme normes des pratiques sociales qui aident les interlocuteurs à réagir dans les interactions soit par l'aide dans la sélection des comportements pertinents, soit par l'interprétation et la prédiction des comportements d'autrui. Dans ces normes, il faut tenir compte des tabous caractéristiques de chaque culture et qui, dans les interactions des situations plurielles, provoquent souvent des problèmes de communication difficilement surmontables à cause des implicites qu'ils comportent.

La catégorie ***Culture et représentations sociales*** présente les ressources qui ont une relation directe avec les différentes manières de penser, les schémas d'interprétation. En fait, image du monde et langue (comme l'affirme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*) se développent en relation l'une à l'autre à partir de la petite enfance, puis s'enrichissent par l'éducation et l'expérience au cours de l'adolescence et également de la vie adulte. La communication dépend de la congruence du découpage du monde et de la langue intégrés par les interlocuteurs. Et cette difficulté peut être aggravée lorsqu'il s'agit d'un type concret de schémas, les stéréotypes, qui sont souvent à l'origine de malentendus et d'une grande part des problèmes de communication dans des contextes pluriels.

Références culturelles

Cette dernière catégorie des champs de culture précise et concrétise des éléments de la catégorie antérieure, référés également dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Cette connaissance ou image du monde englobe la connaissance des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, dans différents domaines (comme par exemple la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, valeurs, croyances et pratiques sociales, et les comportements rituels) et aussi des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), leurs propriétés et relations (spatio-temporelles, associatives, analytiques, logiques, causales, etc.), dans la structuration desquelles, comme dans d'autres connaissances culturelles, la langue a un rôle très important. La connaissance du monde englobe aussi la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) de langue, connaissances qui sont souvent déformées par des stéréotypes.

Par ailleurs, certains savoirs comme ceux évoqués sous le point 2.6 *Connaître quelques faits historiques / géographiques qui ont influencé / influencent l'apparition ou l'évolution de certaines langues*, trouvent leur origine dans le caractère transversal de ces approches plurielles, notamment pour l'observation des langues. Les approches plurielles permettent un accès à quelques éléments de l'évolution et de la dynamique des langues, et à la connaissance des facteurs historiques et géographiques liés à différentes cultures. C'est ce qui justifie pour nous leur présence parmi les descripteurs linguistiques, malgré leur dimension culturelle.

Diversité des cultures

Cette catégorie transversale, qui est étroitement reliée à la catégorie Ressemblances et différences que nous avons retenue pour la langue, est organisée à partir des ressources qui sont à la base des descripteurs des trois catégories antérieures. La justification de cette catégorie se situe justement dans les besoins communicatifs propres aux contextes pluriels. Quand les personnes vivaient dans des contextes familiaux relativement monoculturels, elles n'avaient pas besoin d'être conscientes de leur culture, tout était prévisible et logique. Mais dans un contexte pluriel, chacun doit être conscient des ressemblances et différences entre la culture propre et celle des autres, afin de pouvoir réagir dans les interactions. En ce sens, on peut dire qu'il n'y a de connaissances sur la culture que dans la connaissance de la diversité des cultures.

Culture et identité

Comme nous l'avons déjà dit, l'identité, même l'individuelle, est construite dans les interactions et, en conséquence, c'est une réalité avec une dimension essentiellement sociale, qui est reliée à la culture et aux représentations qu'on peut se faire de ses appartenances sociales et culturelles. Etant donné que l'identité est construite dans les interactions, elle comprend des éléments qui ont une relation directe avec l'image que chacun se fait de la langue ou des langues qu'il parle, raison pour laquelle nous avons situé aussi des références à l'identité dans la partie Langue et communication.

3. Terminologie

Contrairement à ce qui se passe pour les deux autres listes, nous n'éprouvons pas, pour les savoirs, le besoin de fournir des commentaires terminologiques particuliers. Cela est dû, d'une part, à la faible variété des prédicats et, d'autre part, à une adéquation assez forte de notre terminologie à celle retenue pour le CECR (cf. pour les ressources linguistiques: «5.2 *Compétences communicatives langagières*» et à propos de la culture: «5.1.1 *Savoir*»).

Certains termes traités dans les *Remarques terminologiques* de la présentation générale (Partie A, point 7) sont particulièrement pertinentes pour les savoirs. Cf. *concevoir* et *conscience*.

D – LES SAVOIR-ETRE

1. Liste des descripteurs de ressources

Explication des sigles

C: «objet» concret.

G: «objet» général.

A: «objet» abstrait.

A.1. Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation par rapport aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures

1	Attention pour les °langues / cultures / personnes° «étrangères» <C> pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement <G>, pour le langage en général <G>, pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle] <A>.
1.1. +	Attention au langage (aux manifestations sémiotiques) en général <vaut également pour cultures et personnes>
1.1.1. +	Attention aux signaux verbaux et non verbaux de la communication
1.1.2. +	Attention à [porter son attention sur] les aspects formels du langage et des langues / Considérer la langue comme un objet de réflexion
1.2. +	Attention aux phénomènes culturels

2	Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° (C, G) / à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes° (A)°
2.1. +	Sensibilité pour sa langue et les autres langues <vaut pour langue et culture>
2.2. ++	Sensibilité aux différences °langagières / culturelles°
2.2.1. +	Etre sensible à différents aspects de la langue qui peuvent varier de langue à langue <vaut pour langue et culture>
2.2.1.1. ++	Etre sensible à la diversité des univers sonores {formes accentuelles, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} <idem Cultures: manières de tables, règles de circulation, etc.>

2.2.2. +	Etre sensible aux variantes (locales / régionales / sociales / générationnelles) d'une même langue (dialectes...) <vaut pour langue et culture>
2.2.3. ++	Etre sensible à des marques d'altérité dans une langue (par exemple aux mots empruntés à d'autres langues par le français) <vaut pour langue et culture>
2.3. +	Sensibilité aux similitudes °langagières / culturelles°
2.4. +	Etre sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues différentes <vaut pour langue et culture>
2.4.1. ++	Etre sensible (à la fois) à la grande diversité des façons de se saluer et d'entrer en communication et aux similitudes dans le besoin universel de se saluer et de communiquer
2.5. +	Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain
2.5.1. +	Etre sensible à [avoir conscience de ⁴⁶] la diversité °langagière / culturelle° de la société
2.5.2. ++	Etre sensible à [avoir conscience de] la diversité °langagière / culturelle° de la classe
2.5.2.1. ++	Etre sensible à la diversité des langues présentes dans la classe (lorsqu'elles sont mises en relation avec ses propres connaissances linguistiques) <vaut pour langue et culture>
2.6. ++	Sensibilité à la relativité des usages °langagiers / culturels°

3	Curiosité / Intérêt pour °des °langues / cultures / personnes° «étrangères» (C) / des contextes pluriculturels (C)°° pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement (G) pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle] (A)
3.1. +	Curiosité envers un environnement °multilingue / multiculturel°
3.2. +	Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues (/la (les) sienne(s) / les autres/) <vaut pour langue et culture>
3.2.1. ++	Etre curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa culture et la culture cible <vaut pour langue et culture>
3.3. +	Intérêt à découvrir d'autres perspectives d'interprétation à propos des phénomènes °familiers / non familiers° à la fois dans sa propre culture et dans d'autres °cultures / pratiques culturelles°

⁴⁶ A propos de «avoir conscience», cf. chapitre Terminologie générale dans la *Présentation générale*.

3.4. +	Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelle <vaut pour langue et culture>
-----------	---

4	Acceptation positive °°de la diversité °linguistique / culturelle° (C + G) / de l'autre (C + G) / du différent (A)°°
4.1. +	Vaincre ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>
4.1.1. ++	Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des °distinctions phonologiques / constructions syntaxiques° différentes de celles de sa propre langue
4.1.2. +	Accepter des signes et typographies qui diffèrent de la langue de l'école {guillemets, accents, "B" en allemand, etc.}
4.1.3. +	Accepter des comportements culturels différents (/manières de table / rites / ...)
4.1.4. +	Supporter et accepter d'autres modes d'interprétation
4.1.5. +	Accepter les institutions et traditions d'autres cultures et les apprécier positivement {par exemple, vêtements, repas, fêtes, système scolaire, droit}
4.2. ++	Accepter [Reconnaître ⁴⁷] l'importance de toutes les °langues / cultures° et leur place différente dans la vie quotidienne / Accepter [reconnaître] la place de chaque °langue / culture°
4.2.1. ++	°Acceptation [reconnaissance] / Prise en compte de la valeur° de toutes les °langues / cultures° de la classe
4.2.1.1. ++	°Accepter positivement les / S'intéresser aux° langues minoritaires en classe <vaut pour langue et culture>
4.3. +	Réagir de façon positive au(x) (fonctionnement des) parlars bilingues
4.4. +	Accepter l'étendue et la complexité des différences °linguistiques / culturelles° (et, par conséquent, le fait qu'on ne peut tout saisir)
4.4.1. +	Accepter [Reconnaître] la complexité °linguistique / culturelle° des identités °individuelles / collectives° comme une caractéristique positive des groupes et des sociétés

5	Ouverture °°à la diversité °des langues / des personnes / des cultures° du monde (G) / à la diversité en tant que telle [à la différence en soi] [à l'altérité] (A)°°
5.1. +	Empathie [Ouverture] envers l'altérité
5.2. +	Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)

⁴⁷ A propos de «reconnaître», cf. chapitre Terminologie générale dans la *Présentation générale*.

5.3. +	Ouverture aux °langues / cultures°
5.3.1. +	Ouverture envers des °langues / cultures° peu valorisées {°langues / cultures° minoritaires, °langues / cultures° des migrants...}
5.3.2. +	Ouverture envers les °langues / cultures° étrangères enseignées à l'école
5.3.3. +	Ouverture au non-familier <vaut pour langue et culture>
5.3.3.1. ++	Etre ouvert (et prévenir les résistances) envers ce qui semble incompréhensible et différent <vaut pour langue et culture>
5.3.3.2. +	Accepter d'écouter et d'utiliser des suites sonores sans pour autant en comprendre le sens

6	°Respect / Estime° des °langues / cultures / personnes° °«étrangères» / «différentes»° (C) de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement (C) de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en tant que telle [en général] (A)
6.1. +	Respecter les différences et la diversité (dans un environnement multiethnique) < vaut pour les langues et les cultures>
6.2. +	Avoir de l'estime pour les °langues / variétés de langues°
6.3. +	Accorder de la valeur aux [apprécier les] contacts °linguistiques / culturels°
6.3.1. +	Considérer que les emprunts faits à d'autres langues contribuent à la richesse d'une langue <vaut pour langue et culture>
6.4. +	Avoir de l'estime pour le [accorder de la valeur au] bilinguisme
6.5. +	Considérer toutes les langues comme égales en dignité
6.6. +	Respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous
6.6.1. +	Avoir de l'estime pour [accorder de la valeur à] la langue et la culture de chaque individu
6.6.2. +	Considérer chaque °langue / culture° comme moyen de développement humain, d'inclusion sociale et de condition à l'exercice de la citoyenneté

A.2. Disponibilité [readiness] / Motivation / Volonté / Désir pour s'engager dans l'action par rapport aux langues et à la diversité des langues et cultures

7		Disponibilité par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°
7.1. +		Disponibilité pour une socialisation °plurilingue / pluriculturelle°
7.2. +		Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte
7.2.1. +		Disponibilité à essayer de communiquer dans la langue de l'autre et de se comporter de manière considérée comme appropriée par l'autre
7.3. +		Etre prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°
7.3.1. ++		Capacité d'affronter (avec confiance) ce qui est °nouveau / étrange° °°dans le comportement °langagier / culturel° / dans les valeurs culturelles°° d'autrui
7.3.2. +		Etre prêt à assumer l'anxiété inhérente aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°
7.3.3. +		Etre prêt à vivre des expériences différentes de ce qu'on attendait <vaut pour langue et culture>
7.3.4. +		Etre prêt à sentir son identité menacée [à se sentir désindividué]
7.3.5. +		Etre prêt à se voir attribuer un statut d' «outsider»
7.4. +		Disponibilité à partager ses connaissances °linguistiques / culturelles° avec d'autres

8		Motivation par rapport à la diversité linguistique et culturelle (C)
8.1. ++		Motivation pour °étudier / comparer° le fonctionnement des différentes langues {structures, vocabulaire, systèmes d'écriture...} <vaut pour langue et culture>
8.1.1. ++		Motivation pour l'observation et l'analyse des faits de langues peu ou pas familiers

9		°Désir / volonté° °de s'engager / d'agir° °par rapport à la diversité linguistique ou culturelle / dans un environnement plurilingue ou pluriculturel° (C, G, A)
9.1. ++		Volonté d'engager le défi de la diversité °linguistique / culturelle° (avec la conscience d'aller au-delà de la tolérance, vers des niveaux plus profonds de compréhension et de respect, vers l'acceptation)
9.2. ++		Participer de façon consciente à la construction d'une compétence °plurilingue / pluriculturelle° / Engagement volontaire dans le développement d'une socialisation °plurilingue / pluriculturelle°

9.3. +	Volonté de °construire / de participer d'° une culture langagière commune (composée de savoirs, valeurs et d'attitudes face à la langue, généralement partagés par une communauté)
9.4. +	Volonté de construction d'une culture langagière solidement fondée sur des connaissances «expérimentées» des langues et du langage
9.4.1. +	Engagement pour disposer d'une culture langagière qui aide à mieux comprendre ce que sont les langues {d'où elles viennent, comment elles évoluent, ce qui les rapproche ou les différencie, ...}
9.4.2. +	Volonté de °verbaliser / discuter° des représentations que l'on peut avoir de certains phénomènes linguistiques (/emprunts / «mélanges» de langues / ...)
9.5. ++	Désir de découvrir °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples°
9.5.1. +	Désir de se confronter à °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples° liés à l'histoire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît (en raison de l'enrichissement qui peut naître d'une telle confrontation)
9.6. +	°Volonté / Désir° °de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures / d'entrer en contact avec autrui° (C)
9.6.1. +	Volonté d'entrer en interaction avec des membres de la °culture / langue° d'accueil <ne pas éviter ces membres / ne pas rechercher d'abord la compagnie de membres de sa propre culture>
9.6.2. ++	Volonté d'essayer de comprendre les différences °de comportement / de valeurs / d'attitudes° des membres de la culture d'accueil
9.6.3. ++	Volonté d'instaurer une relation égalitaire dans les interactions °plurilingues / pluriculturelles°
9.6.3.1. +	Engagement pour aider les personnes d'une autre °culture / langue°
9.6.3.2. +	Accepter d'être aidé par des personnes d'une autre °culture / langue°
9.7. +	Volonté de [Engagement à] assumer les °implications / conséquences° de ses décisions et comportements <dimension éthique, responsabilité>
9.8. +	Volonté d'apprendre d'autrui (°sa langue / sa culture°)

A.3. Attitudes / postures de: questionnement – distanciation – décentration – relativisation

Attitudes / postures visant à questionner – voire dépasser – les idées préconçues, à construire des connaissances fondées, à relativiser les points de vue et systèmes de valeurs culturelles par l’activation de processus psychosociologiques de suspension de jugement, de distanciation, de décentration.

10	Attitude critique de questionnement / posture critique face au langage / à la culture en général (G)	
10.1. +		Volonté de poser des questions à propos °des langues / des cultures°
10.2. ++		Considérer °les langues / la diversité des langues / les «mélanges» de langues / l’apprentissage des langues / leur importance / leur utilité, etc.°, comme des objets «questionnables»
10.2.1. ++		Considérer le fonctionnement des langues et de leur différentes unités {phonèmes / mots / phrases / textes} comme des objets d’analyse et de réflexion
10.2.2. ++		Considérer ses représentations et ses attitudes face au bilinguisme et au plurilinguisme comme questionnables
10.2.3. ++		Avoir un regard critique °sur la fonction de la langue dans l’évolution et le maintien des discriminations dans la société / sur les aspects socio-politiques reliés aux fonctions et aux statuts des langues° <<critical language awareness>>
10.2.3.1. +		Avoir un regard critique sur l’usage de la langue comme instrument de manipulation
10.3. ++		Volonté de questionner les valeurs et présuppositions des produits et pratiques culturels de l’environnement propre
10.3.1. ++		Capacité à prendre de la distance avec les informations et les opinions des interlocuteurs °sur leur propre communauté / sur sa propre communauté°
10.4. +		Attitude critique à l’égard des valeurs [normes] d’autrui

11	Volonté de construire des °connaissances / représentations° «informées» (C, G)	
11.1. ++		Volonté d’avoir une vision °plus scientifique / moins normative° des phénomènes °langagiers / culturels° {emprunts / mélanges linguistiques / etc.}
11.2. ++		Volonté de °prendre en compte la complexité / éviter les généralisations°
11.2.1. ++		Volonté d’avoir une vision différenciée des diverses formes et différents types de plurilinguisme
11.3. +		Volonté de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles / Capacité à dépasser des barrières et à ouvrir des disponibilités par rapport °aux langues / aux cultures / à la communication° en général
11.4. ++		Volonté de prendre en compte la dimension globale des phénomènes

11.5. +	Capacité à assumer les attitudes correspondant aux savoirs relatifs à la diversité, quels qu'ils soient
11.5.1. +++	Assumer une représentation °dynamique / évolutive / métissée° des langues (à l'opposé de l'idée de «pureté de la langue»)

12	°Disponibilité à / Volonté de° suspendre °son jugement / ses représentations acquises / ses préjugés° (C)
12.1. +++	°Etre disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre langue / regarder sa propre langue de l'extérieur° < vaut pour langue et culture>
12.2. +++	Disponibilité à suspendre son jugement °à propos de sa propre culture / à propos des autres cultures°
12.3. ++	Volonté de combattre [/ déconstruire] les préjugés envers les autres langues et leurs locuteurs
12.3.1. +++	Etre prêt à éliminer des préjugés sur des langues de minorités
12.4. ++	Etre prêt à °s'opposer à / dépasser° ses propres préjugés
12.4.1. ++	Etre conscient de ses propres réactions négatives envers les différences °culturelles / linguistiques° {craintes, mépris, dégoût, supériorité...}

13	Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle° (C)
13.1. +	°Etre disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes / Etre disposé à prendre en compte des traits propres à sa culture qui influent sur sa perception du monde extérieur, sur sa vie quotidienne, sur son mode de pensée°
13.2. ++	Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres °comportements / attitudes / valeurs° que ceux/celles jusqu'alors constitutifs/ves de «l'identité» linguistique et culturelle
13.2.1. +++	Etre disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles / la langue et la culture de l'école°
13.2.2. +	Etre disposé à se mettre à la place de l'autre
13.3. ++	Disponibilité à dépasser les évidences qui sont forgées en relation avec la langue maternelle pour appréhender les langues quelles qu'elles soient {mieux comprendre leur fonctionnement / Comprendre [savoir] que la langue première n'est pas <i>le</i> langage, mais un système linguistique parmi d'autres}
13.4. ++	Disponibilité à réfléchir sur les différences entre langues et sur le caractère relatif de son propre système linguistique <vaut pour langue et culture>
13.4.1. +++	Disponibilité à prendre du recul face aux ressemblances formelles

A.4. Volonté d'adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité

14 °Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse (C, G)	
14.1. +	Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différentes de soi
14.2. +	Etre prêt à vivre les différentes étapes d'un processus d'adaptation à une autre culture.
14.2.1. +	Volonté de tenter de gérer les °frustrations / émotions° générées par sa participation à une culture autre
14.2.2. +	Volonté d'adapter son propre comportement à ce que l'on °sait / apprend° à propos de la communication dans la culture hôte
14.3. ++	Souplesse dans la manière d'être (°comportement / attitudes°) vis-à-vis des langues étrangères
14.4. ++	Volonté de se confronter à diverses façons °de percevoir / de s'exprimer / de se comporter°
14.5. ++	Supporter l'ambiguïté

15 Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise (G)	
15.1. ++	Se sentir capable d'affronter °la complexité / la diversité° des contextes / des locuteurs°
15.2. +	Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (°expression / réception / interaction / médiation°)
15.3. +	Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (/ à leur analyse / à leur utilisation /)
15.3.1. +++	Confiance en ses capacités d'analyse et d'observation de langues non ou peu familières
15.3.2. +	Avoir confiance dans ses capacités langagières propres construites par l'apprentissage

16 Sentiment de familiarité (C)	
16.1. ++	Sentiment de familiarité lié aux °similitudes / proximités° entre langues / entre cultures°
16.2. +++	Ressentir toute langue / culture comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)
16.2.1. +++	Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles sonorités

A.5. Identité

17 Assumer une identité (langagière / culturelle) propre (A, C)	
17.1. ++	Etre sensible °à la complexité / à la diversité° des «rapports» langagiers que chacun entretient avec le langage et les langues < vaut pour langue et culture>
17.1.1. ++	Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses °langues / cultures° à travers son histoire et sa place actuelle dans le monde
17.2. +++	Accepter une identité sociale dans laquelle la ou les langue(s) qu'on parle occupe(nt) une place (importante) < vaut pour langue et culture>
17.2.1. +	S'assumer [se reconnaître] comme membre d'une communauté °sociale / culturelle / langagière° (éventuellement plurielle)
17.2.2. +	Accepter une identité °bi/plurilingue / bi/pluriculturelle°
17.2.3. ++	Considérer qu'une identité °bi/plurilingue / bi/pluriculturelle° est un atout
17.3. ++	Considérer sa propre identité historique avec °confiance / fierté°, mais aussi dans le respect des autres identités
17.3.1. +	Estime de soi, quelle(s) que soi(en)t la/les langue(s) concernée(s) {langue minoritaire / langue dénigrée / etc.} <vaut pour langue et culture>
17.4. +	Etre attentif [vigilant] face aux dangers °d'appauvrissement / d'aliénation° culturel(le)° que peut entraîner le contact avec d'autres °langue(s) / culture(s)° (dominante(s))

A.6. Attitudes face à l'apprentissage

18 Sensibilité à l'expérience (C)	
18.1. +	Etre sensible à °l'étendue / la valeur / l'intérêt° des compétences °linguistiques / culturelles° propres
18.2 ++	Accorder de la valeur aux °connaissances / acquis linguistiques°, quel que soit le contexte dans lequel ils ont été acquis {°en contexte scolaire / en dehors du contexte scolaire°}
18.3. +	Etre disposé à apprendre de ses erreurs
18.4. +	Confiance °en ses propres capacités d'apprentissage linguistique / en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres°

19 Motivation pour apprendre des langues (langue scolaire, langues étrangères, etc.) (C, G)	
19.1. ++	Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)
19.1.1. +	Intérêt pour l'apprentissage °de la langue / des langues° de l'école <pour élèves alloglottes>
19.1.2. +	Désir de perfectionner la maîtrise °de sa langue première / de la langue de l'école°
19.1.3. ++	Désir d'apprendre d'autres langues

19.1.4. +++	S'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celle(s) dont l'enseignement est actuellement dispensé
19.1.5. +++	S'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement
19.2. ++	Intérêt pour des apprentissages linguistiques °plus conscients / plus contrôlés°
19.3. +	Etre disposé à poursuivre de façon autonome des apprentissages linguistiques déjà initiés dans un cadre pédagogique
19.4. +	Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie

20	Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage (A, C)	
20.1. +++	Disponibilité à modifier ses °connaissances / représentations° en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage {préjugés négatifs}	
20.2. +	S'intéresser °à son propre style d'apprentissage / aux techniques d'apprentissage°	
20.2.1. ++	S'interroger sur les stratégies de compréhension °adaptées / spécifiques° face à un code inconnu	

2. Commentaires

2.0. Introduction

Comme le souligne le *Cadre européen commun de référence*, «L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur 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.». Mais surtout, ainsi que cela est précisé plus loin, ces «facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre.»; en conséquence, «beaucoup considèrent que le développement d'une «personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important.» (*Un Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, pp. 84-85).

Notre référentiel de compétences – et donc la présente liste de ressources – doit par conséquent prendre en compte ce qu'on regroupe aujourd'hui sous la dénomination «savoir-être». Toutefois, sous cette appellation, nous ne plaçons pas exactement les mêmes choses que le CECR. Celui-ci, en effet, y inclut certes des *attitudes*, des éléments relevant de la *motivation*, des *valeurs*, des *traits de la personnalité* (tels par exemple: silencieux/bavard, entreprenant/timide, optimiste/pessimiste, introverti/extraverti, confiant en soi ou pas, ouverture/étroitesse d'esprit, etc.), mais également des choses que nous attribuons quant à nous plutôt aux savoir-faire (les *styles cognitifs*, le trait de personnalité *intelligence*, pour autant que celui-ci puisse ainsi être isolé...) ou aux savoirs (les *croyances* ...).

En outre, comme les auteurs du Cadre, nous devons nous poser certaines questions «éthiques et pédagogiques» à propos des savoir-être qui peuvent légitimement et pertinemment constituer des objectifs d'enseignement / apprentissage. Le Cadre (pp. 84-85) énumère quelques-unes de ces questions:

- «– Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif explicite?
- Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique?
- Quels traits de la personnalité a) facilitent, b) entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde?», etc.

Nous considérerons quant à nous que seuls doivent être pris en compte les savoir-être «publics» – c'est-à-dire ne relevant pas de la sphère purement privée de l'individu –, qui ont un effet «rationalisable» sur les compétences concernées⁴⁹ et, surtout, qui sont susceptibles d'être développés via des approches plurielles.

Ce sont donc les ressources⁵⁰ exprimant les divers aspects, publics, rationnels et enseignables, de ces savoir-être que nous avons réunies dans notre partie de référentiel.

48 dont on peut discuter la nature et le statut à l'intérieur du vaste domaine des savoirs, mais qui nous semblent se rapprocher davantage de ceux-ci que des savoir-être.

49 Nous entendons par là que nous pouvons tenter rationnellement d'expliquer la façon dont ces savoir-être influent, positivement ou négativement, sur les compétences.

50 Ces ressources peuvent être simples ou composées, comme cela a été indiqué dans la présentation générale du CARAP (chapitre 3.2.3.).

2.1. Organisation

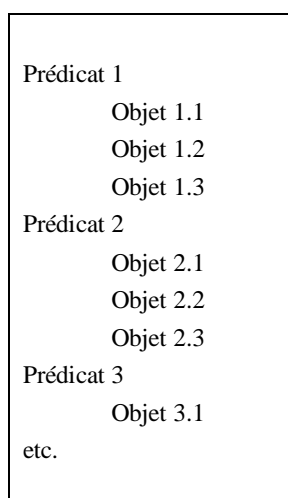
2.1.1. Prédicats et objets

Comme pour les autres domaines (cf. Présentation générale, 5.3.1), l'ensemble des ressources proposées dans cette partie du référentiel sont fondées sur des prédicats, qui expriment ici des «manières d'être» des sujets – et qui s'appliquent à des «objets» de nature diverse.

2.1.1.1. Catégories et sous-catégories

Dans la mesure du possible, nous avons ainsi tenté d'organiser notre partie de référentiel en deux niveaux:

- à un premier niveau en fonction des prédicats;
- à l'intérieur de chaque catégorie de prédicats en fonction de sous-catégories d'objets⁵¹.



Nous parlerons donc d'organisation catégorielle pour ce qui concerne les prédicats et d'organisation sous-catégorielle pour ce qui concerne les subdivisions fondées sur les objets. Mais précisons d'emblée que, si l'organisation des catégories de prédicats se veut aussi méthodique et rigoureuse que possible, celle des sous-catégories l'est beaucoup moins – en particulier parce que (a) la mention systématique de tous les objets auxquels les prédicats peuvent s'appliquer s'avèrerait à la fois redondante⁵² et fastidieuse, et (b) la diversité des objets qui peuvent être pris en charge par un prédicat est importante et apparaît parfois comme un peu aléatoire. Nous y reviendrons (cf. *infra*, 2.1.3).

Signalons encore que, comme pour les savoirs et les savoir-faire, les descripteurs qui – de manière particulièrement étroite – sont liés à l'apprentissage sont traités dans une partie séparée, quand bien même

51 Voir également chapitre de présentation des savoir-faire.

52 En raison entre autres de nombreuses classifications croisées. Cf. Présentation générale, 5.2.

ils reprennent des prédicats déjà présents en tant que catégories dans notre référentiel (cf. chapitre de présentation, 5.4: A propos des catégories relatives à l'apprentissage).

2.1.2. A propos des catégories (les «prédicats»)

Les prédicats de notre partie de référentiel expriment donc des «manières d'être» des sujets. Ils sont formulés soit sous forme de nom / groupe nominal (*sensibilité à; disponibilité à s'engager*), soit sous forme de groupe verbal (*être sensible à; respecter; être prêt à*) en privilégiant la forme qui correspond de la façon la plus étroite et aussi la plus univoque au sens que l'on désire exprimer. Le plus souvent, les expressions substantivales peuvent d'ailleurs être paraphrasées – de façon plus lourde – à l'aide de «disposer de» (*sensibilité à – disposer d'une sensibilité à*).

Précisons encore que nous incluons dans notre conception de «prédicat» des éléments qui, en première analyse, pourraient être considérés comme relevant déjà de l'«objet». C'est ainsi que, dans les expressions *volonté de remettre en question ses propres représentations* ou *volonté de s'engager dans le développement d'une socialisation plurilingue*, nous considérons que les prédicats sont *volonté de remettre en question* ou *volonté de s'engager*, et non simplement «volonté». La «disposition interne» de l'individu n'est pas simplement une «volonté», mais une *volonté de s'engager*, une *volonté de remettre en question...* C'est ainsi que nous distinguerons, pour prendre un autre exemple, le prédicat *accepter de mettre en cause* (dans *accepter de mettre en cause ses propres représentations de la diversité*) du prédicat *accepter* (dans *accepter la diversité*).

Les prédicats que nous avons retenus soulèvent divers problèmes «épistémologiques» concernant leurs relations mutuelles; en voici deux exemples:

- Quand faut-il regrouper deux termes proches en un seul prédicat? Nous l'avons fait pour «curiosité» et «intérêt» car nous avons estimé que ces deux termes exprimaient tous deux une attitude d'orientation d'intensité comparable vers l'objet (supérieure à «sensibilité», mais inférieure à «acceptation positive»⁵³).
- Inversement, à partir de quand faut-il distinguer deux prédicats? Nous avons choisi par exemple de distinguer l'«ouverture à...» de l'«acceptation positive de...» afin de marquer la disponibilité que suppose l'ouverture alors que l'acceptation positive peut encore rester une attitude essentiellement intellectuelle...

En fait, les relations entre prédicats ne peuvent être décrites de manière rigoureusement logique, entre autres pour deux raisons: la nature des objets auxquels ils s'appliquent influe en retour sur leur nature à eux (la *sensibilité pour sa propre langue* (cf. descripteur 2.1) évoque une affectivité que ne suppose pas nécessairement la *sensibilité aux marques d'altérité dans une langue* (descripteur 2.2.3)); et l'exclusion mutuelle des prédicats n'est pas toujours garantie (l'acceptation positive suppose une certaine sensibilité,

⁵³ Il en va de même, par exemple, pour «respect / estime» ou «désir / volonté de s'engager / d'agir».

mais, comme nous venons de le voir, la sensibilité peut à son tour supposer l'acceptation; cf. également Partie A, 5.3).

Nous acceptons ces limites à notre entreprise dans la mesure où celle-ci vaut avant tout par sa finalité pratique, sa capacité à éclairer le domaine actuellement peu arpenté des approches plurielles⁵⁴.

Remarquons enfin que, sans que cette distinction soit exploitée systématiquement, les prédicats de notre référentiel peuvent être distingués selon qu'ils sont en quelque sorte **orientés vers le monde** (de soi vers le monde: par exemple l'ouverture à *la diversité*) ou **orientés vers soi** (de soi vers soi via le monde: l'aisance, le sentiment identitaire, etc.).

Ainsi, dans notre référentiel, nous avons finalement distingué **20 catégories** de prédicats, eux-mêmes regroupés en six grands ensembles (A.1 à A.6). Pour les commentaires qui suivent, nous présenterons succinctement ces six ensembles et ferons, lorsque cela s'avère pertinent, quelques commentaires plus particuliers à propos de l'ordre des prédicats et/ou des prédicats eux-mêmes.

- A.1.

Les ressources proposées dans ce premier «domaine» sont fondées sur des prédicats attitudeux qui expriment des manières d'être des sujets «orientées vers le monde», le monde de l'altérité, de la diversité. Elles consistent, autrement dit, en attitudes par rapport à la diversité des langues et cultures et par rapport aux manières de l'appréhender, à des degrés d'abstraction divers. Les prédicats de cet ensemble sont organisés selon une progression d'ordre attitudeux qu'on pourrait placer sur un axe allant du «moins engagé» (*attention ciblée*) au «plus engagé» (*valorisation*).

Cet ensemble regroupe six prédicats:

1. Attention (pour les °langues / cultures / personnes° «étrangères» <C⁵⁵>, pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement <G>, pour le langage en général <G>, pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle] <A>).

Il s'agit là d'une attitude *de base*, à la fois favorisée par les approches plurielles et nécessaire à celles-ci; mais qui reste relativement peu spécifique aux approches plurielles. A la différence des prédicats suivants (sensibilité, curiosité...), l'«attention» est «neutre», «constative» et peut porter sur n'importe quel objet °langagier / culturel°.

2. Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° (C, G) / à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes° (A)°

Il s'agit là encore d'une attitude de base, mais qui suppose déjà une orientation «affective» (bien qu'encore relativement neutre) vers l'objet.

54 Voir également point 2 de la *Présentation générale*.

55 C = concret, G = général, A = abstrait. Pour une explication de la signification de ces indications, cf. *infra* 2.1.3.

3. Curiosité / Intérêt pour °des °langues / cultures / personnes° «étrangères» (C) / des contextes pluriculturels (C)°°; pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement (G); pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle] (A).

Il s'agit là d'une attitude dont l'orientation vers l'objet est clairement plus marquée. Toutefois, cette orientation ne présuppose pas encore nécessairement une «ouverture» (il peut y avoir de la curiosité «malsaine»...).

Rappel: il y a une certaine gradation entre *curiosité* et *intérêt*. Mais nous ne distinguerons pas ici.

4. Acceptation positive °de la diversité °linguistique / culturelle° (C + G) / de l'autre (C + G) / du différent (A)°°

5. Ouverture °à la diversité °des langues / des personnes / des cultures° du monde (G) / à la diversité en tant que telle [à la différence en soi] [à l'altérité] (A)°°

6. Respect / Estime des °langues / cultures / personnes° °«étrangères» / «différentes»° (C); de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement (C); de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en tant que telle [en général] (A).

- A.2.

Les ressources proposées dans ce deuxième «domaine» sont fondées sur des prédicats attitudinaux orientés vers l'action en relation avec l'altérité et la diversité. Elles consistent en attitudes qui expriment une disponibilité, une envie, une volonté d'action par rapport à la diversité des langues et cultures et par rapport aux manières de l'appréhender, à des degrés d'abstraction divers.

Les trois prédicats inclus dans cet ensemble sont organisés selon une progression d'ordre attitudinal qu'on pourrait placer sur un axe allant du «moins engagé» (*disponibilité*) au «plus engagé» (*volonté*).

7. Disponibilité par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°.

8. Motivation par rapport à la diversité linguistique et culturelle (C).

9. Désir / volonté °de s'engager / d'agir° °par rapport à la diversité linguistique ou culturelle / dans un environnement plurilingue ou pluriculturel° (C, G, A).

- A.3.

Cet ensemble inclut quatre prédicats qui focalisent une manière d'être au langage et aux cultures: active, volontaire, permettant le dépassement des évidences, des acquis liés à la langue première. La progression va du questionnement à la décentration.

10. Attitude critique de questionnement / attitude critique face au langage / à la culture en général (G).

11. Volonté de construire des °connaissances / représentations° «informées» (C, G).

Ce savoir-être consiste uniquement ici dans la volonté de construire de telles connaissances; les connaissances elles-mêmes relèvent des savoirs et la capacité à les construire relève des savoir-faire / savoir-apprendre.

12. °Disponibilité à / Volonté de° suspendre °son jugement / ses représentations acquises / ses préjugés (C).

13. Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle° (C).

- A.4.

Il s'agit de trois catégories de savoir-être centrées sur les processus psychosociologiques de l'individu concernant sa manière d'être au monde (en contexte de pluralité linguistique et culturelle). Ils sont en quelque sorte orientés vers soi. L'adaptation est d'abord un savoir-faire, mais qui comporte une part attitudinale importante. Nous distinguons ainsi la °volonté d'adaptation / disponibilité à l'adaptation°, qui est un savoir-être, de l'adaptation elle-même, qui est un savoir-faire.

14. °Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse (C, G).

15. Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise (G).

16. Sentiment de familiarité (C).

Ici (contrairement à ce qui se passait pour les ressources liées à la sensibilité), le contenu est en quelque sorte secondaire (même s'il y a toujours un contenu!): c'est le sentiment de familiarité en tant que tel, dans sa dimension intuitive, vécue, comme élément constitutif de la confiance, qui est focalisé.

- A.5.

C'est ici le rapport individuel au langage / à la culture qui est focalisé, en tant qu'il est un savoir-être, vraisemblablement nécessaire pour fonctionner dans un environnement pluriel.

17. Assumer une identité (langagière / culturelle) propre (A, C).

- A.6.

Ce sixième ensemble regroupe les attitudes face à l'apprentissage. Il est différent des autres dans la mesure où il ne concerne plus des prédicats autres par rapport aux attitudes envers la diversité, mais un ensemble de ressources attitudinales liées de manière particulièrement étroite aux savoir-apprendre.

18. Sensibilité à l'expérience (C).

Cet aspect est central dans la perspective de l'apprentissage, mais aussi, plus largement, en tant que rapport général aux langues et aux cultures, en tant qu'attitude générale qui suppose un rapport concret à la réalité (prise en compte de l'expérience), une potentialité de mobilité.

19. Motivation pour apprendre des langues (langue scolaire, langues étrangères, etc.) (C, G).

20. Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage (A, C).

2.1.3. A propos des sous-catégories (les «objets»)

Comme annoncé, notre second niveau d'organisation du référentiel concerne les objets sur lesquels portent les prédicats exprimant les savoir-être.

Comme pour les savoirs et les savoir-faire, il n'y a pas de SAVOIR-ETRE indépendamment d'objets auxquels ils s'appliquent et qui, en retour, contribuent généralement à donner aux prédicats une forme en partie spécifique, une coloration à chaque fois légèrement différente⁵⁶. A un deuxième niveau, celui des sous-catégories, les SAVOIR-ETRE sont par conséquent organisés selon des «**domaines**» d'**objets** (la langue, puis, à un niveau de description plus fin: les mots, les sons, les usages, etc.; la culture; les personnes; etc.).

Mais il faut souligner que – pour les raisons invoquées dans le chapitre de *Présentation générale*, le fait en particulier que la plupart des objets pourraient être mis en relation avec plusieurs prédicats, et ici-même sous point 2.1.1.1 – nous n'avons pas essayé d'être aussi systématiques dans l'organisation des

⁵⁶ Cf. 2.1.2. à propos du prédicat «sensibilité». Mais nous n'entrerons pas davantage ici dans l'explicitation de ces différentes colorations.

objets que dans celle des prédicats. Dans la mesure du possible, nous avons veillé à favoriser, pour chacun des prédicats, les exemples ou illustrations qui semblaient à la fois les plus caractéristiques de ce que nous avons rencontré dans les ouvrages de notre corpus et, surtout, ceux qui nous semblent avoir une pertinence didactique particulière dans la perspective des approches plurielles des langues et des cultures.

Au niveau des vingt catégories prédicatives retenues⁵⁷, nous avons également tenté de distinguer nos prédicats selon les «**types**» d'objets auxquels ils s'appliquent de manière privilégiée: des objets *concrets* (la langue X par exemple), des objets *abstrait*s, qu'on peut eux-mêmes distinguer selon qu'ils évoquent sous une forme générale, globale, abstraite, des objets qui pourraient être matérialisés (la diversité des langues par exemple) ou qu'ils évoquent une notion, un sentiment véritablement abstraits (par exemple la différence, l'altérité, etc.)⁵⁸. Nous parlerons à cet égard d'objets **concrets (C)**, **globaux (G)** et **abstrait (A)**. Cette distinction concernant les types d'objets n'est faite qu'au niveau des catégories prédicatives, mais pas pour chaque entrée incluse dans les catégories.

A propos des sous-catégories «Langue» et «Culture»

Langues et cultures constituent ainsi des «domaines» d'objet. Mais l'examen de la littérature, tel que nous l'avons conduit, nous permet précisément d'examiner si les prédicats qui s'appliquent aux unes et aux autres sont les mêmes ou si, fortement orientés vers les objets, ils sont spécifiques à l'un et l'autre domaine. Autrement dit, la séparation méthodologique que nous avons d'abord dû instaurer pour des raisons d'organisation pratique du travail s'avère très intéressante en permettant un éclairage mutuel des deux domaines d'objet. C'est pourquoi, dans les tableaux proposés pour le référentiel, nous conservons cette distinction et nous faisons apparaître (sous forme de commentaires) les parallélismes (lorsqu'on retrouve les mêmes choses pour les deux domaines), les «lacunes» dans l'un ou l'autre domaines, voire les «obsessions» liées à l'un ou l'autre domaines et les contradictions entre ces deux domaines.

2.2. Remarques terminologiques

Rappel: voir également les commentaires terminologiques concernant l'ensemble du Cadre, en particulier pour *Comprendre* et *Reconnaître*.

⁵⁷ Mais pas au niveau de chacune des entrées retenues à l'intérieur des catégories prédicatives.

⁵⁸ Ainsi, par exemple, il y aurait les langues X, Y, Z, la diversité des langues dans la classe – autrement dit un certain nombre de langues concrètes, mais envisagées dans leur globalité – et la diversité en tant que telle, pour ainsi dire en tant que valeur (*cf.* la biodiversité). Nous supposons que ces trois types d'objets doivent être distingués lorsqu'on parle d'attitudes: c'est ainsi qu'un raciste pourra critiquer certaines races... tout en ayant un ami appartenant à l'une de celles-ci. Ces distinctions ont également des conséquences pédagogiques: on peut se demander par exemple s'il est nécessaire de passer d'abord par la découverte de langues concrètes avant d'être en situation de construire une notion de diversité des langues, puis de diversité en tant que telle.

Apprécier, estimer, priser

Tous ces verbes peuvent exprimer le prédicat «accorder de la valeur à» et pourraient donc permettre d'éviter «valoriser» (cf. ce terme, plus bas). Mais les deux premiers peuvent également avoir le sens de «évaluer», qui est plutôt un savoir-faire; nous les éviterons également.

Pour estimer, le second sens peut être évité en employant le substantif (avoir de l'estime pour – savoir-être – qui se différencie clairement de estimation – savoir-faire). C'est par conséquent le terme *estime* que nous avons retenu pour l'une de nos catégories prédicatives («6. Respect / Estime»). Cependant, *avoir de l'estime* ne fonctionne pas dans tous les contextes (*«avoir de l'estime pour les contacts linguistiques (/culturels)»; dans ce cas, nous privilégions une autre solution: «Accorder de la valeur aux [apprécier les]* contacts linguistiques (/culturels)».

Attention

Le terme comporte diverses nuances qui peuvent le rapprocher plutôt des savoir-faire (*porter son attention sur..., se centrer sur...*) ou plutôt des savoir-être (*être réceptif à*).

Nous l'employons ici dans la seconde acception.

Disposition / être disposé à...

Ces termes doivent être compris ici non comme le fait de disposer de certaines capacités à faire (ce qui en ferait des savoir-faire), mais comme une manière d'être, une attitude du sujet face au monde.

Sensibilité [être sensible à], Ouverture...

Nous utilisons ces deux termes pour illustrer un fait que nous mentionnons dans notre présentation (p. 80): le fait que l'objet placé sous la portée du prédicat influe sur le sens de celui-ci (en linguistique, on peut ramener cela à une collocation ou l'attribuer pragmatiquement à un effet du contexte).

Ces termes peuvent être liés à des objets concrets relatifs de manière générale à la diversité (comme dans la catégorie 5: 5.3: *ouverture aux langues / cultures*) ou porter de manière plus abstraite sur la manière d'être de l'individu: 18. *Sensibilité à l'expérience*.

Valoriser

Terme ambigu qui peut signifier

- «estimer comme ayant de la valeur» (qui relève alors des savoir-être),
- «présenter comme ayant de la valeur» (qui relève alors des savoir-faire),
- «enrichir» (c'est un sens courant en ingénierie, qui relève alors également des savoir-faire).

Nous évitons ce terme et lui préférons des termes plus univoques: *avoir de l'estime pour, accorder de la valeur à, (estimer), (apprécier, cf. supra)...*

E – Les savoir-faire

1. Liste des descripteurs de ressources

1. Savoir observer / savoir analyser

1 +	Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques/ des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières
1.1. +	°Savoir utiliser / maîtriser° des démarches d'analyse
1.1.1. +	Maîtriser la démarche inductive
1.1.2. ++	Savoir formuler des hypothèses sur le fonctionnement des langues
1.1.3. +++	Savoir prendre appui sur une langue connue pour élaborer des démarches de découverte et de structuration dans une autre langue
1.1.4. +++	Savoir formuler des hypothèses sur °les structures / le fonctionnement° d'une langue en s'appuyant sur l'observation simultanée de diverses langues
1.1.5. +	Savoir généraliser à partir d'analogies identifiées

1.2. +	Savoir °observer / analyser° des formes et des fonctionnements linguistiques
1.2.1. ++	Savoir °écouter / écouter attentivement° des productions dans différentes langues
1.2.2. +	Savoir °isoler / analyser° [segmenter] les syllabes
1.2.3. ++	Savoir analyser le fonctionnement d'un système phonologique
1.2.4 ++	Savoir observer des systèmes d'écriture
1.2.5. ++	Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie
1.2.5.1. +++	Savoir déchiffrer un texte rédigé en écriture non familière
1.2.6. +	Savoir observer et analyser le fonctionnement d'un système morphologique
1.2.6.1 +	Savoir décomposer un mot en morphèmes

1.2.7. +	Savoir décomposer un mot composé en mots
1.2.8. +	Savoir ° observer° / analyser des structures syntaxiques
1.2.8.1 ++	Savoir analyser une structure syntaxique dans une langue non familière à partir d'éléments structurels constants, malgré les variations lexicales
1.2.9 ++	Savoir effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel au sens d'un énoncé
1.2.10 +	Savoir analyser des fonctions pragmatiques
1.2.11. ++	Savoir analyser des répertoires communicatifs °plurilingues / en situation plurilingue°

1.3. +	Savoir analyser des phénomènes culturels
1.3.1. +	Savoir établir quels sont les éléments caractéristiques d'une culture
1.3.1.1. ++	Savoir déterminer quelles sont ses propres caractéristiques culturelles
1.3.2. ++	Savoir analyser la nature culturelle de variations relatives à la communication
1.3.2.1. ++	Savoir analyser les malentendus d'origine culturelle
1.3.2.2. ++	Savoir analyser des schémas d'interprétations (/des stéréotypes)
1.3.3. +	Savoir interpréter des documents authentiques {titres de journaux, informations radio, programmes télévisés, raps, bandes dessinées...} en fonction de la culture des médias dans laquelle ils ont été produits
1.3.4. ++	Savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers
1.3.5. ++	Savoir analyser certaines particularités d'ordre social en tant que conséquences de différences culturelles
1.3.5.1. +	Savoir analyser des pratiques sociales en lien avec un contexte culturel
1.3.5.2. +	Savoir analyser des structures sociales en fonction de différences culturelles

1.4. ++	Savoir élaborer un système interprétatif permettant d'appréhender les particularités d'une culture {significations, croyances, pratiques culturelles...}
-------------------	---

2. Savoir identifier / savoir repérer

2 +	Savoir °identifier [repérer]° des éléments linguistiques /des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières	
2.1. +	Savoir identifier [repérer] des formes linguistiques	
2.1.1. ++	°Savoir °identifier [repérer]° des formes sonores [savoir reconnaître ⁵⁹ auditivement]°	
2.1.1.1 ++	Savoir °identifier [repérer]° °des éléments phonétiques simples [des sons]°	
2.1.1.2. ++	Savoir °identifier [repérer]° des éléments prosodiques	
2.1.1.3. ++	Savoir °identifier [repérer]° à l'écoute un morphème ou un mot d'une langue familière ou non	
2.1.2. ++	Savoir °identifier [repérer]° des formes graphiques	
2.1.2.1. ++	Savoir °identifier [repérer]° des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...}	
2.1.2.2. ++	Savoir °identifier [repérer]° à l'écrit °un morphème / un mot° d'une langue familière ou non	
2.1.3. +++	Savoir, à partir de différents indices linguistiques, °identifier [repérer]° des mots d'origines diverses	
2.1.3.1. ++	Savoir °identifier [repérer]° des emprunts.	

2.2. ++	Savoir °identifier [repérer]° des catégories / fonctions / marques° grammaticales	
------------	--	--

2.3. ++	Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques	
2.3.1 ++	Savoir identifier des langues sur la base d'indices sonores	
2.3.2. ++	Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques	
2.3.3.. ++	Savoir identifier des langues sur la base °de mots connus / d'expressions connues°	
2.3.4 ++	Savoir identifier des langues sur la base de marques grammaticales	

2.4. ++	Savoir identifier des fonctions pragmatiques	
------------	---	--

⁵⁹ A propos de «reconnaître», cf. chapitre Terminologie générale (Partie A, 7).

2.5. ++	Savoir identifier des genres discursifs
------------	--

2.6. ++	Savoir °identifier [repérer]° °des particularités culturelles / des phénomènes d'ordre culturel
2.6.1 ++	Savoir °identifier [repérer]° des spécificités culturelles
2.6.2 ++	Savoir °identifier [repérer]° °des références / appartenances° culturelles
2.6.2.1 +	Savoir °identifier [repérer]° °les références / appartenances° culturelles °de ses condisciples / d'autres membres d'un groupe°
2.6.3 ++	Savoir °identifier [repérer]° les variations communicatives dues à des différences culturelles
2.6.3.1. ++	Savoir repérer les risques de malentendu dus aux différences de cultures communicatives
2.6.4. ++	Savoir °identifier [repérer]° des comportements particuliers liés à des différences culturelles
2.6.5 ++	Savoir °identifier [repérer]° des préjugés culturels

3. Savoir comparer

3 +++	Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir percevoir la proximité et la distance °linguistique / culturelle°]
3.1. +++	Maîtriser des démarches de comparaison
3.1.1. +++	Savoir établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation.
3.1.2 +++	Savoir utiliser un éventail de critères pour repérer °la proximité / la distance° linguistique ou culturelle.

3.2. +++	°Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement]°
3.2.1. +++	Savoir percevoir la proximité et la distance entre °des éléments phonétiques simples [des sons]°
3.2.2. +++	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments prosodiques
3.2.3. +++	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments sonores de la taille °d'un morphème / d'un mot°
3.2.4. +++	Savoir comparer les langues à l'écoute

3.3. +++	Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques
3.3.1 +++	Savoir percevoir les ressemblances et différences entre signes graphiques
3.3.2. +++	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments écrits de la taille °d'un morphème / d'un mot°
3.3.3. +++	Savoir comparer les écritures utilisées par °deux / plusieurs° langues

3.4. +++	Savoir percevoir la proximité lexicale
3.4.1 +++	Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale directe
3.4.2. +++	Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale °indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots]°
3.4.3. +++	Savoir comparer la forme des emprunts à la forme qu'ils ont dans la langue d'origine

3.5 +++	Savoir percevoir une ressemblance globale entre °deux / plusieurs° langues
3.5.1 +++	Savoir, sur la base de ressemblances entre langues, formuler des hypothèses concernant leur éventuelle parenté

3.6. +++	Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues
--------------------	--

3.7. +++	Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes
3.7.1. +++	Savoir comparer des structures de phrases entre langues différentes

3.8. +++	Savoir comparer les fonctions grammaticales entre des langues différentes
--------------------	--

3.9. +++	Savoir comparer les cultures communicatives
3.9.1. +++	Savoir comparer les genres discursifs entre langues différentes
3.9.1.1. +++	Savoir comparer les genres discursifs dont on dispose dans sa langue avec les genres discursifs utilisés dans une autre langue
3.9.2. +++	Savoir comparer les répertoires communicatifs mis en œuvre dans diverses langues et cultures

3.9.2.1. +++	Savoir comparer ses comportements langagiers à ceux de locuteurs d'autres langues
3.9.2.2. +++	Savoir comparer les pratiques de communication non verbales autres avec ses propres pratiques

3.10 +++	Savoir °comparer des phénomènes culturels [percevoir la proximité / distance culturelle]°
3.10.1. +++	Savoir utiliser un éventail de critères pour repérer °la proximité / la distance° culturelle
3.10.2. +++	Savoir percevoir quelques différences et similitudes concernant divers domaines de la vie sociales {conditions de vie, vie professionnelle, vie associative, respect de l'environnement...}
3.10.3 +++	Savoir comparer les °signifiés / connotations° correspondant à des faits culturels {comparer les conceptions du temps, ...}
3.10.4. +++	Savoir comparer diverses pratiques culturelles
3.10.5. +++	Savoir relier des °documents / événements° d'une autre culture à des °documents / événements° de sa propre culture

4. Savoir parler des langues et des cultures

4 +	Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures°
4.1 ++	Savoir construire un système explicatif °adapté à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture / adapté à un interlocuteur de sa propre culture sur un fait d'une autre culture°
4.1.1 ++	Savoir parler des préjugés culturels
4.2 ++	Savoir expliciter des malentendus
4.3 +	Savoir exprimer ses connaissances sur les langues
4.4 ++	Savoir argumenter en faveur de la diversité culturelle

5. Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue

5 +++	Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue.
5.1 +++	Savoir exploiter les ressemblances entre les langues pour des stratégies °de compréhension / de production° linguistique
5.1.1 +++	Savoir construire °un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses»° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues
5.1.2. ++	Savoir identifier des *bases de transfert* <élément d'une langue qui permet un transfert de connaissance °entre langues [inter-langues] / à l'intérieur d'une langue [intra-langue]°>
5.1.2.1 ++	Savoir comparer les bases de transfert entre la langue-cible et les langues mentalement activées
5.1.3. +++	Savoir effectuer des transferts inter-langues (/transferts d'identification <qui établit un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière> / transferts de production <activité de production langagière en langue non familière>) d'une langue connue vers une langue non familière
5.1.3.1. ++	Savoir °effectuer des transferts de forme / déclencher le transfert selon les régularités et irrégularités interphonologiques et intergraphématiques et selon les caractéristiques interphonétiques ou interphonologiques°
5.1.3.2. ++	Savoir effectuer des *transferts de contenu (sémantique)* <savoir reconnaître les significations-noyau à l'intérieur des correspondances de signification>
5.1.3.3. ++	Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de marques et/ou relations à la fois fonctionnelles et sémantiques en langue familière / effectuer des «transfert de fonctions»
5.1.3.4 ++	Savoir établir des *transferts pragmatiques* <savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue>
5.1.4. ++	Savoir effectuer des transferts intra-langue °préparant / prolongeant° les transferts inter-langues
5.1.5 ++	Savoir contrôler les transferts effectués

5.2 +++	Savoir identifier des stratégies de lecture dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2
------------	---

6. Savoir interagir

6 ++	Savoir interagir en situation de contacts °de langues / de cultures°
6.1. +++	Savoir tenir compte du répertoire de ses interlocuteurs pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues
6.1.1. ++	Savoir reformuler

6.1.2. ++	Savoir argumenter
6.1.3. ++	Savoir discuter des stratégies d'interactions

6.2. ++	Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues
6.2.1. +	Savoir exprimer sa difficulté °à dire / à comprendre°
6.2.2. ++	Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation
6.2.3. ++	Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification
6.2.4. ++	Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue

6.3. +++	Savoir prendre en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles° pour communiquer
6.3.1. ++	Savoir utiliser à bon escient les formules de politesse
6.3.2. ++	Savoir utiliser à bon escient les marques d'adresse
6.3.3. ++	Savoir varier les registres selon les situations
6.3.4. ++	Savoir nuancer les expressions selon les appartenances culturelles

6.4. +++	Savoir communiquer «entre les langues»
6.4.1. ++	Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres
6.4.1.1. +++	Savoir présenter dans une langue un °commentaire / exposé° à partir d'un ensemble plurilingue de documents

6.5. +++	Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue
6.5.1. +++	Savoir °varier / alterner° °les langues / les codes / les modes de communication°
6.5.2. +++	Savoir produire un texte en mélangeant les langues
6.5.3 +	Savoir mobiliser une langue tierce commune pour communiquer

7. Savoir apprendre

7 +	Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières	
7.1 +	Etre capable de mémoriser des éléments non familiers	
7.1.1 ++	Etre capable de mémoriser des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}	
7.1.2 ++	Etre capable de mémoriser des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...}	
7.2. +	Savoir reproduire des éléments non familiers	
7.2.1 ++	Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}	
7.2.2 ++	Savoir reproduire des éléments graphiques non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}	
7.3. +++	Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures	
7.3.1. +++	Savoir tirer profit d'expériences interculturelles préalables	
7.3.2. +++	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue	
7.4 +++	Savoir tirer profit des transferts effectués (/réussis / non réussis/) d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue	
7.5. +++	Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît	
7.6. +	Savoir apprendre de façon autonome	
7.6.1. +	Savoir organiser son apprentissage de manière autonome	
7.6.2 +	Savoir utiliser des ressources facilitant l'apprentissage linguistique et culturel	
7.6.2.1 +	Savoir utiliser des sources d'information sur le contexte étranger	
7.6.2.2 ++	Savoir utiliser des outils linguistiques de référence {dictionnaires bilingues, précis grammaticaux...}	

7.6.2.3 +	Savoir recourir à d'autres personnes pour apprendre (/savoir solliciter des corrections de son interlocuteur / savoir solliciter des connaissances ou explications/)
7.6.2.4 +	Savoir utiliser l'expérience des réalités sociales pour son propre apprentissage {institutions, rites, contraintes spatiales ou temporelles...}

7.7 ++	Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive	
7.7.1. +	Savoir définir ses propres °besoins / objectifs° d'apprentissage	
7.7.2. +	Savoir appliquer consciemment des stratégies d'apprentissage	
7.7.3 ++	°Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage [Savoir effectuer des transferts d'apprentissage]°	
7.7.3.1. +++	Savoir tirer profit d'expériences antérieures d'utilisation, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, de compétences et de connaissances dans une autre langue	
7.7.4. +	Savoir °observer / contrôler° ses propres démarches d'apprentissage	
7.7.4.1 +	Savoir repérer °les progrès / les absences de progrès° dans son propre apprentissage	
7.7.4.2 +	Savoir comparer ses chemins d'apprentissage en tenant compte de leur succès ou de leur échec	

2. Commentaires

1. Organisation

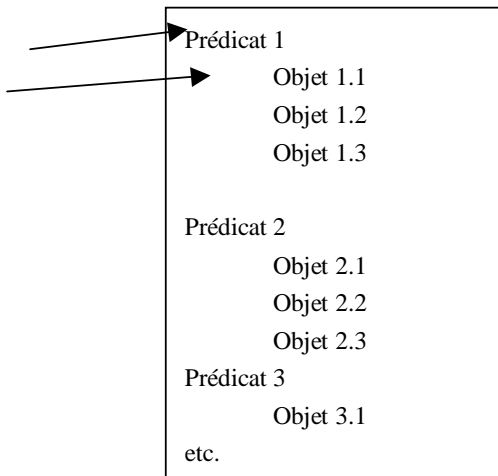
1.1. Prédicats et objets

Comme pour les savoirs et les savoir-être, on peut considérer qu'il y a dans les descripteurs un prédicat et un objet. Le prédicat exprime un type de savoir-faire (*savoir observer, savoir écouter, savoir repérer, savoir comparer, savoir utiliser, savoir interagir, savoir s'approprier, être capable de mémoriser ...*). L'objet exprime ce à quoi s'applique ce savoir faire: *des systèmes d'écriture (savoir observer -), les malentendus (savoir repérer -), le répertoire des interlocuteurs (savoir tenir compte de -), situation de contacts (savoir interagir en -)*.⁶⁰

1.2. Catégories et sous-catégories

La liste de descripteurs est organisée:

- à un premier niveau en fonction des prédicats
- à l'intérieur de chaque catégorie de prédicats en fonction de sous-catégories d'objets.



1.3. A propos des catégories (les «prédicats»)

Nous avons distingué 7 catégories:

1. Savoir observer / savoir analyser;
2. Savoir identifier / savoir repérer;
3. Savoir comparer;

⁶⁰ Nous rappelons qu'il ne s'agit pas ici pour nous de proposer une analyse logico-sémantique exhaustive et précise des descripteurs, mais de fournir une base approximative permettant d'explicitier l'organisation de la liste. Pour plus de détails, cf. Partie A, 5.3.1.

4. Savoir parler des langues et des cultures;
5. Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue;
6. Savoir interagir;
7. Savoir apprendre.

a) A propos de leur choix⁶¹ :

La question de l'exclusion mutuelle:

Cette difficulté a été explicitée dans la Partie A du CARAP, p. 27, où nous l'avons exemplifiée par un exemple pris dans la présente liste des savoir-faire.

Nous avons montré que *identifier* et *comparer*, qui constituent deux prédicats qu'il nous a semblé justifié de distinguer l'un de l'autre, ne sont pourtant pas mutuellement exclusifs, dans la mesure où il y a toujours une opération de comparaison sous-jacente à une opération d'identification.

Si on s'en tenait à ce premier exemple, on pourrait penser que la question est relativement simple, et qu'il suffit de considérer que *identifier* «includ» *comparer* (ce qui revient à dire, que *savoir identifier* est une ressource «composée» (ibid.).

Un second exemple – celui des liens entre *comparer* et *analyser* – nous montrera toutefois que les relations entre ces opérations ne sont pas aussi simples et unidirectionnelles.

Nous proposons dans *savoir comparer* un descripteur (3.7.1) intitulé *Savoir comparer des structures de phrase entre langues différentes*.

Pour comparer des structures de phrase, il faut sans aucun doute les analyser (les structures ne s'observent pas directement, elles sont le produit d'une opération d'abstraction par rapport à l'énoncé directement perceptible). Cette analyse des structures (pour laquelle nous avons prévu un descripteur *savoir analyser*, cf. 1.2.8) suppose elle-même des opérations qui relèvent de l'identification (*savoir identifier*): pour analyser une structure de phrase, il faut par exemple pouvoir identifier la négation (déjà rencontrée par exemple dans une autre phrase)⁶² ... Et nous savons depuis l'exemple précédent que *identifier* includ *comparer*...

⁶¹ Les remarques qui suivent portent sur l'exemple des trois premières catégories de prédicats (*savoir observer / savoir analyser; savoir identifier / savoir repérer; savoir comparer*). Elles permettent de dégager des observations qui nous semblent – sous réserve d'une étude spécifique non encore entreprise – également valables pour les autres catégories de prédicats.

⁶² Nous aurions pu prendre comme exemple, au lieu de la négation, le verbe (identifié à partir de sa terminaison). Mais une telle identification aurait présupposé, à son tour, une analyse du verbe, ce qui aurait compliqué notre exemple. Mais on voit bien par-là que l'enchevêtrement des opérations est une réalité constante dont nous devons nous contenter de montrer ici le principe.

Le contenu du paragraphe précédent peut se représenter par le schéma suivant, dans lequel «a ← b» se lit «a présuppose / inclut b»:

savoir comparer ← *savoir analyser* ← *savoir identifier* ← *savoir comparer*⁶³

Autrement dit – et nous nous servirons de cette remarque ultérieurement (p. 102) à propos de l'ordre des prédicats dans la liste – selon la nature (plus précisément, la complexité) de l'objet sur lequel porte la comparaison, *comparer* présuppose ou non une analyse. Pour le dernier *savoir comparer* de la représentation schématique, on aurait sans doute pu poursuivre la réflexion et montrer qu'il présuppose *savoir observer*. (On reviendra aussi sur ce dernier point.)

La question de la complexité des opérations (et donc des prédicats):

Nous avons proposé plus haut une analyse selon laquelle *identifier* «inclut» *comparer*, faisant ainsi de *savoir identifier* une ressource composée.

Un autre cas, tiré du second exemple du point précédent, montrera l'incertitude liée à de telles décisions. Peut-on dire que *savoir comparer* (*des structures de phrase entre langues différentes*) «inclut» *savoir analyser* (*des structures syntaxiques*)? Dans le schéma explicitant l'exemple 2, nous avons pris la précaution d'utiliser «présupposer»⁶⁴ parallèlement à «inclure». La première analyse qui vient à l'esprit est en effet que *comparer des structures syntaxiques* est une opération distincte de *analyser des structures syntaxiques*, qui présuppose qu'une analyse ait été faite, en se surajoutant à l'opération d'analyse.

Dans ce cas, rien n'oblige – du moins du point de vue des rapports entre *savoir comparer* et *savoir analyser* – à ce que l'on considère *savoir comparer des structures de phrase* comme une ressource composée, incluant *savoir analyser des structures de phrase*.

On peut se demander si une telle analyse est vraiment impossible pour le rapport entre *identifier* et *comparer*. Ne s'agit-il pas, là aussi, de deux opérations distinctes successives? Il y aurait d'abord une opération de comparaison, puis, distincte de la première, une opération d'identification, présupposant la précédente, sans pour autant l'inclure. Selon cette analyse, *savoir identifier* n'aurait plus à être considéré comme une ressource composée, mais comme une ressource «simple».

63 Nous nous sommes bien gardés de proposer un schéma circulaire dans lequel nous aurions pu confondre les deux *savoir comparer* en une seule instance. Car on voit bien que s'il s'agit à chaque fois d'une opération *comparer*, elle ne porte pas sur les mêmes objets.

64 Nous utilisons ici «présupposer» en rapport au référent extralinguistique, et non en tant que catégorie d'analyse sémantique.

Notre conviction est que, sous réserve de réflexions plus approfondies que nous n'avons pas pu mener jusqu'alors:

- dans la réalité des fonctionnements cognitifs, l'intégration ou non intégration en une seule opération dépend de la nature concrète (sa difficulté, entre autres) de la tâche et du contexte (au sens large, y compris les acquis préalables et leur disponibilité) dans lequel elle prend place;
- nous touchons ici aux limites de l'approche décontextualisée qui semble inhérente à toute tentative d'établissement d'une liste de descripteurs relatifs à des compétences.

(Ces remarques rejoignent celles que nous faisons dans le chapitre 3.2.3. de la Partie A à propos de la difficulté de décider si une ressource est simple ou composée – cf. p. 18).

Savoir observer / savoir analyser: une variation selon la complexité des objets:

Pour une grande part, l'alternance *observer* / *analyser* semble dépendre de la complexité attribuée aux objets. *Analyser* ne peut pas s'appliquer à des objets considérés comme simples (si on considère une lettre de l'alphabet comme un objet non décomposable, on ne peut parler que de l'observer, pas de l'analyser), et apparaît donc comme une variante de *observer*. C'est ce qui justifie leur regroupement dans une seule catégorie.

Si les objets qui apparaissent «par nature» (dans le réel) plus complexes (un *document authentique*, 1.3.3; les *structures syntaxiques*, 1.2.8, etc.) semblent plutôt voués au prédicat *savoir analyser* qu'au prédicat *savoir observer*, il n'y a pas automatisme dans la variation. Cela tient à la fois:

- à l'absence de «frontière» à partir de laquelle un objet est en soi complexe: les objets se placent de ce point de vue sur un continuum;
- au fait que – comme on l'a dit – la complexité «dans le réel» n'est qu'un des aspects qui déterminent le choix de *observer* ou *analyser*: l'autre aspect est la façon dont l'objet est considéré par celui qui en parle, soit comme un objet non complexe, à observer dans sa globalité, soit comme un objet composé, dont il s'agit d'examiner les parties (et les relations entre parties).

On ne s'étonnera donc pas de voir les deux termes utilisés pour le même objet (cf. 1.2.8: *Savoir observer / analyser des structures syntaxiques*).⁶⁵

⁶⁵ Pour le choix entre ces deux prédicats, nous nous sommes généralement laissés guider par les expressions rencontrées dans nos ouvrages sources.

Savoir identifier / savoir repérer: une variation tenant à l'environnement de l'objet:

On partira des deux tâches suivantes et on cherchera à remplacer xxxxx et yyyy par *identifier* ou *repérer*:

- 1) tâche où l'objet à identifier (le mot *tutti* écrit sur la seule étiquette que le sujet a devant les yeux) est seul; on dira alors que le sujet doit xxxxx le mot *tutti* (en disant par exemple: «C'est le mot que j'ai rencontré hier, je me souviens de ce mot»);
- 2) tâche où l'objet à identifier (toujours le mot *tutti*) se trouve dans un texte ou une liste de mots que le sujet a devant les yeux; on dira alors que le sujet doit yyyy le mot *tutti* (en disant par exemple: «J'ai trouvé le mot que vous me demandiez de trouver. C'est le mot que j'ai rencontré hier, je me souviens de ce mot»).

On peut utiliser:

- *identifier* pour xxxxx ou yyyy (tâche 1 ou 2);
- *repérer* uniquement pour yyyy (tâche 2).

Il semble donc justifié de considérer *repérer* comme une variante de *identifier*, utilisable uniquement lorsque l'objet à identifier se situe dans un ensemble plus large d'objets pouvant être considérés comme étant de même nature.

b) A propos de leur ordre

Du métalinguistique à l'usage en situation de communication:

On constatera sans peine que la liste commence par des catégories qui relèvent de l'observation et de la réflexion métalinguistiques et se termine – hormis la catégorie *Savoir apprendre* – par des catégories qui relèvent de l'action en situation de communication.

Cependant, ici encore, il s'agit plus d'un continuum que de deux domaines distincts. La plupart des savoir-faire listés dans les premières catégories peuvent être mis en œuvre non seulement dans des situations de réflexion (typiquement: réflexion sur la langue en cours de langues), mais aussi au sein même de situations de communication, en tant qu'aides à l'action communicative.

A propos de la catégorie *Savoir apprendre*

Nous avons signalé au chapitre 5.4. de la Partie A que la décision de regrouper certains savoir-faire dans une catégorie particulière ne signifie pas que les ressources qui s'y trouvent sont les seules qui contribuent à la compétence à construire et à élargir son répertoire linguistique et culturel pluriel.

C'est ainsi que de nombreux descripteurs situés hors de la catégorie *Savoir apprendre* de la présente liste – qu'ils soient d'orientation plutôt métalinguistique (tels que *Savoir analyser des fonctions pragmatiques*, *Savoir percevoir la proximité lexicale...*) ou réfèrent à l'action en situation de communication (comme *Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue*, *Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation...*) – contribuent également, pour une part très importante à la compétence à construire / élargir le répertoire propre.

La catégorie *Savoir apprendre*, pour sa part, regroupe des descripteurs dont les prédicats réfèrent à une opération d'apprentissage (*savoir mémoriser*, *savoir reproduire...*) ou dont les objets ne désignent pas directement des éléments de nature linguistique ou culturelle, mais des réalités relevant du domaine de l'apprentissage (*les démarches d'apprentissage*, *l'expérience*, *les besoins...*).

Un axe complémentaire assez illusoire: du simple au complexe

Dans la mesure du possible, nous avons essayé de surajouter au premier axe (du métalinguistique à la communication) un second axe tendant à établir une progression du simple (au sens de non-composé) au plus complexe (au plus composé).

Les remarques que nous avons faites plus haut (p. 98) à propos de la complexité des relations d'inclusion ou de présupposition (cf. les sens donnés plus haut à «inclure» et «présupposer», p. 99) entre les opérations sur lesquelles portent nos prédicats montrent les limites de cette tentative. S'il est vrai – comme on l'a vu à propos de *comparer*, mais aussi ensuite de la variation *observer / analyser* – que le caractère plus ou moins complexe d'une opération dépend aussi – sinon essentiellement – de la complexité de l'objet sur lequel elle porte, un ordre des prédicats portant sur leur propre complexité supposée reste largement illusoire.

Pourtant, intuitivement, un ordre tel que *Savoir observer / analyser* – *Savoir identifier / repérer* – *Savoir comparer* paraît assez fondé. Cela tient peut-être à une autre dimension de la complexité qui est le nombre d'objets sur lequel porte l'opération: *observer* et *analyser* peuvent ne porter que sur un seul objet (on observe / analyse une syllabe – même si cela peut impliquer qu'on se réfère pour cela à d'autres syllabes), alors que *comparer* (ainsi que *identifier* ou *repérer*, puisque, on l'a vu, ils incluent ou présupposent *comparer*) portent nécessairement sur plus d'un objet.

L'existence d'un ordre du simple au complexe entre l'ensemble des trois premières catégories et celles qui suivent est moins discutable. En tant que catégories fondamentalement métalinguistiques, elles peuvent intervenir en tant que composantes d'activités plus complexes relatives à la communication.

1.4. A propos des sous-catégories (les «objets»)

a) A propos de leur choix

Si on met de côté certaines contraintes du type de celles énoncées plus haut pour *savoir analyser* (l'objet doit être de nature complexe), la plupart des objets de nature linguistique ou culturelle présents dans les

descripteurs de la liste semblent pouvoir se combiner avec la plupart des prédicats.⁶⁶ C'est ainsi que, pour ne prendre que deux exemples,

- les formules de politesse dont il est question en 6.3.1 dans le descripteur *Savoir utiliser à bonne escient les formules de politesse* pourraient très bien se retrouver comme objet des prédicats *Savoir observer / analyser – Savoir identifier / repérer – Savoir comparer / Savoir parler de / Savoir utiliser ...* d'une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue;
- les systèmes d'écriture dont il est question en 1.2.4 dans le descripteur *Savoir observer des systèmes d'écriture* pourraient très bien se retrouver comme objet des prédicats *Savoir identifier / repérer – Savoir comparer / Savoir parler de / Savoir utiliser ...* d'une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue / Savoir utiliser à bon escient .

On aura reconnu ici un problème de classification croisée (cf. la Partie A, chapitre 5, où nous prenons justement un exemple relevant des savoir-faire).

La solution adoptée pour la liste des savoir-faire repose sur la décision suivante: on ne trouvera pas ici l'ensemble des combinaisons possibles, mais uniquement celles qui – conformément à l'objectif didactique de notre travail – peuvent être considérées comme des éléments constitutifs de compétences que l'on peut viser – à divers niveaux d'apprentissage – par le recours à des approches plurielles des langues et des cultures. Pour appliquer ce principe de pertinence didactique, nous nous sommes appuyés – comme cela a déjà été souligné dans la Partie A (p. 24) – d'une part sur ce qui avait déjà été énoncé par d'autres auteurs et d'autre part sur notre propre expertise de ces approches.

b) A propos de leur ordre

A l'intérieur de chaque catégorie de prédicat, nous avons utilisé conjointement plusieurs principes d'ordonnement:

- les descripteurs généraux (par exemple, d'ordre méthodologique, comme °*Savoir utiliser / maîtriser*° des démarches d'analyse, 1.1) avant les descripteurs portant sur des objets particuliers (comme *Savoir analyser des fonctions pragmatiques*, 1.2.10);
- ce qui concerne la langue avant ce qui concerne la culture;
- les objets les moins complexes avant les objets les plus complexes;
- au sein de la langue, le plan du signifiant (sonore, puis graphique) avant celui du signifié (référentiel, puis pragmatique, le cas échéant).

⁶⁶ Nous renonçons pour l'instant à une vérification de détail qui pourrait être fructueuse pour la réflexion épistémologique.

2. Remarques terminologiques

Rappel: voir également les commentaires terminologiques concernant l'ensemble du Cadre, en particulier pour *Comprendre* et *Reconnaître*.

Identifier

Ce terme peut désigner fondamentalement:⁶⁷

- une opération qui conduit à décider qu'un objet et un autre objet (ou plus exactement: que deux occurrences d'un objet) sont le même objet. Par exemple: identifier un mot comme étant le même mot que celui qu'on a déjà rencontré;
- une opération qui conduit à décider qu'un objet appartient à une classe d'objets ayant une caractéristique commune. Par exemple: identifier un mot comme faisant partie des emprunts effectués dans plusieurs langues à partir du mot arabe *zarâfa* (girafe).

Dans les deux cas, «identifier» renvoie à la question de l'«identité» de l'objet. Mais on trouve également des emplois de «identifier» dans lesquels il n'est pas question d'identité. Par exemple «savoir identifier les caractéristiques d'une culture» au sens de «être capable de se rendre compte de ces caractéristiques / de dire quelles sont ces caractéristiques).

Nous utilisons *identifier* (ainsi que *repérer*, cf. 1.3 ci-dessus) uniquement dans les sens a et b ci-dessus. Pour les autres emplois, nous préférons d'autres verbes (par exemple: *déterminer*, *spécifier*...)

Repérer

Voir *identifier* ci-dessus.

Transférer / effectuer un transfert

Nous utilisons ce terme pour désigner toute opération qui consiste à tirer profit, pour toute activité (réflexive ou communicative) concernant une langue / une cultures, de savoirs, savoir-faire ou savoir-être dont on dispose à propos d'une autre langue / culture.

⁶⁷ Cf. D'Hainaut 1977, p. 205.

Annexe

Liste des publication-sources utilisées lors de l'élaboration du CARAP

[Sans auteur] (2004). Les animaux prennent la parole. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Eulang, à l'intention d'enfants non lecteurs.

Andrade, A.I. & Sa, C.M. (2003). A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Armand, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, 285-300.

Armand, F., Maraillet, E. & Beck, A.-I. (2003). Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL. [Présentation effectuée au Colloque «Dessine-moi une école» – Québec].

Araujo Carreira, M.H. (1996). Indices linguistiques et constructions du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 411-420.

Audin, L. (2004). «Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3». In Ducancel, G. *et al.* (éds.). Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions. *Repères* n° 29. Paris, INRP.

Bailly, D. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris, INRP.

Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours. *Recherches et applications*, juillet, 136-142.

Bailly, S., Castillo, D. & Ciekanski, M. «Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire». In Sabatier, C. *et al.* (éds.). «Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif».

Bär, M., Gerdes, B., Meissner, F.-J. & Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama*, 110, 84-93.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]

Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paris, Didier & Conseil de l'Europe.

Blanche-Benveniste, C. & ,V.A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues . In *Recherches et applications*. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Hachette, pp. 33-37.

Babylonia, n°2/1995, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux & Magnin-Hottelier).

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg & Graz, ECML, Council of Europe.

Babylonia, n°2/1999, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.

Babylonia, n°4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère (Troisième partie)*. Paris, CLE-International.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier CREDIF.

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Etudes et Rapports 22. Bern: Ediprim AG.

- Charmeux, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères*, (6), 155-172.
- Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (éd.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, pp. 8-67.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (pas d'autres références). (2001).
- Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. Chapter 2. London, Sage.
- Dabène, L. & Masperi, M. (1999). *Et si vous suiviez Galatea ...? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité «revisitée». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- Degache, C. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In Billiez, J. (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.
- Degache, C. (1996). La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 479-490.
- Donmall, G. (1992). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In James, C. et al. (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 107-122.
- Donmall, G. (éd.) (1985). *Language Awareness*. London, CILT.
- Duverger J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dirs] (2003). Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re enfantine – 2e primaire). Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.
- Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE*. vol. 2 (3P-6P; 8-11 ans). Neuchâtel: SG/CIIP.
- Esch, E. (2003). *L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir*. In pp. 18-31.

Evlang (Ensemble de supports didactiques).

Fantini, A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence». (Adapted in part from a «Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force», World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994).

Fenner, A.-B. & Newby, D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31/2004. En particulier: Oomen-Welke, I.& Krumm, H.-J.; Candelier, M.; Hufeisen, B.; Reif-Breitwieser, S.; Esteve, O.

Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431-440.

Garrett, P. & James, C. (1992). Language Awareness – a way ahead. In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 306-318.

Gonod, A., Fleury, H. & Lehours, C. (2004). Jouons avec les jours de la semaine. [Adaptation du support Evlang «Les langues, jour après jour»].

Gorin-Pin, G. & Lamy-Dumond, M.-P. (2004). Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge. Cambridge, Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8, 3 & 4, 124-142.

Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. & Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.

Huber, J., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (éds.). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Model: Sprach- & Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III, 1995. Textes de: W. Delanoy; W. Wintersteiner; H. Penz; Ch.Meixner; A.Camilleri; P.Gstettner; M.Pihler.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (éds.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. (Version Française de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*). Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 3-20.

Kervran, M., Delaume, L. & Langlois, G. (2004). *Le voyage de Plume*.

«The Language Investigator» – [Site internet: <http://www.language-investigator.co.uk>]

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997), Lernen für Europa 1991-1994, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2-1997.

Luchtenberg, S. (2003). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In Rastner, E.-M. (éd.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 27-46.

Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Kischel, G. (éd.). EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen, Shaker, pp. 119-135.

Manço, A.A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. In Paris, L'Harmattan,

Maspero, M. (2005). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In pp. 491-502.

Matzer, E. Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL. (sans date)

McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. In Cambridge, Cambridge University Press.

Meissner, F.-J. & Burk, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannteren romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 63-102.

Meissner, F.-J. (2005). *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*. In Meißner, F.-J. (éd.). Tübingen, Narr, pp. 125-145.

Meissner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In Hufeisen, B. *et al.* (éds.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, pp. 129-135.

Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein Horst. G. & Stegmann, T.D. Klein Horst. G., Meißner, F.-J., Stegmann, T. & Zybatov, L.N. (éds.) (2004). *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.

Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und -lehrern*. Frankfurt, Peter Lang.

Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. *Recherches et applications*, juillet, Vers une compétence plurilingue, 32-46.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris, Didier.

Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, pp. 97-154.

Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. & Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.

Oomen-Welke, I. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext, in: *Ingelore Handbuch*, 2001.

Paige, R.M. (1993). «Trainer competencies for international and intercultural programs». In Paige, R.M. (éd.). *Education for the Intercultural Experience*. Maine, Intercultural Press, Inc., pp. 169-199.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).

Perregaux, Ch. (1994). *ODYSSÉE. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Corome.

Perregaux, Ch. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In Dasen, P.R. *et al.* (éds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.

[Sans auteur] (2004). Polytesse – Niveau 1: Salutations.

Programme LEA du CELV.

Les programmes scolaires en France (programmes de 2002).

Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.). Sprachen in der Klasse . Praxis Deutsch, *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157/1999. Contributions de Oomen-Welke, I.; Belke, G.; Brill, T.; Nöth, D. & Steinig, W.; Knapp, W.; Häcker, S.; Vief-Schmidt G.; & Bermanseder, St.; Riehl, C.

Pusch, M.D., Seelye, H.N. & Wasilewski, J.H. (1984). «Training for Multicultural Education Competencies». In Pusch, M.D. (éd.). *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick, G.W. (1984). «Evaluation: Some Practical Guidelines» in Pusch M.D. (éd.) *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*, Maine: Intercultural Press, Inc.

Reymond, Carine & Mack, Olivier. Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires. In: *Babylonia*. Nr.1/2006. Comano: Fondazione Lingue e Culture. p.52-54.

Riley, P. (2003). Le «linguisme»- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. In: Francis Carton et Philippe Riley (dir.). In Carton, F. *et al.* (éds.). *Vers une compétence plurilingue*. pp. 8-18.

Roberts, C. *et al.* (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Multilingual Matters.

Rost-Roth, M. (2004). «The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English». In *The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [<http://www.ecml.at>]

Rousseau, J. (1997). L'escalier dérobé de Babel. In *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*. Hachette, pp. 38-45.

Schader, B. (1999). *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte «Hilfe! Help! Aiuto!»*. Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht. Zürich: Orell Füssli.

Seelye, H.N. (1994). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Illinois, National Textbook Company.

Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Council of Europe.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.

Zarate, G. Gohard-Radenkovic, A. Lussier, D. Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

Grille de recueil utilisée pour l'exploitation des publication-sources

Références bibliographiques													
Fiche remplie par:						Date de réalisation de la fiche:							
De quels apprenants parle-t-on dans cet ouvrage? (Cocher ou précisez dans la case inférieure)	Maternelle (kindergart.)	Primaire	Secondaire	Secondaire II et professionnel	Supérieur	Adultes	Tous	Formation enseignants					
De quelle(s) approche(s) plurielle(s) parle-t-on principalement?	Didactique des langues intégrée	Intercompréhension entre langues parentes		Eveil aux langues	Approche interculturelle	Autres (spécifier:)		Toutes					
CE QUE L'ON TROUVE DANS L'OUVRAGE:													
<input type="checkbox"/> Des formulations de compétences (mettre une croix dans la case si c'est le cas):													
Formulation fidèlement retranscrite / fidèlement formulée de chaque compétence relevée. + page (éventuellement: chapitre, item)	ATT/ L&C	ATT/ DIV	CONF	AN-OBS	COM	APPUI	LANG	CULT	LANG-CULT	SAV	SAV-F	SAV-E	SAV-APP

Des concepts utiles pour notre travail (mettre une croix dans la case si c'est le cas et spécifier lesquels):

Des typologies de compétences (mettre une croix ... et spécifier pour quels types de compétences):

Des exemples d'activités pédagogiques (mettre une croix ... et spécifier lesquels et pour quels types de compétences):

Des indications intéressantes sur la conception de curricula prenant en compte les approches plurielles (mettre une croix ... et spécifier lesquelles en quelques mots):

Des indications bibliographiques renvoyant à des notions utiles pour notre projet (mettre une croix ... et spécifier pour quelles notions):

Des indications sur la possibilité d'atteindre certains objectifs à un niveau donné de la scolarité (mettre une croix ...et indiquer brièvement ce dont il s'agit):

Abréviations utilisées dans la grille

SAV	Savoir
SAV-F	Savoir-faire
SAV-E	Savoir-être
SAV-APP	Savoir-apprendre

ATT/L&C	Attitudes de curiosité / intérêt / ouverture vis-à-vis des langues (ainsi que de leurs locuteurs) et des cultures
CONF	Confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage
AN-OBS	Compétences à observer / analyser les langues et les cultures, quelles qu'elles soient
LANG-CULT	Aptitude à concevoir les langues dans la complexité de leurs liens avec des variations d'ordre culturel et à maîtriser ces variations
APPUI	Capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue ou d'une culture pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue ou culture
ATT/DIV	Attitudes positives à l'égard de la diversité
COM	Compétence communicative plurilingue (capacité à recourir à des éléments de plusieurs langues à l'intérieur d'un discours en fonction de la situation de communication)
LANG	La compétence énoncée concerne les langues
CULT	La compétence énoncée concerne les cultures

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 77-95.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bronckart, J.P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 27-44.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Paris: Editions Didier. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]
- Crahay, Marcel (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique: Les compétences: concepts et enjeux), Université de Liège, 5-40.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation – l'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris & Bruxelles: Nathan & Labor.
- Gillet, Pierre (dir.) (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Editions ESF.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).
- Hall, E. T. (1981). «Proxémique». In Y. Winkin [éd.], *La nouvelle communication*. Paris: Seuil, pp. 191-221.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Klieme, Eckhard *et al.* (éds.) (2004): *Le développement des standards nationaux de formation. Une expertise*. Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche. BMBF, Réforme du système éducatif 1 (traduction de S. Queloz et O. Maradan).

Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.

Matthey, M. (à paraître). *Les compétences langagières: quelle approche pour les jeunes gens en 2006?*

Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 45-60.

Rey, B, Carette, V., & Kahn, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Bruxelles: Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.

Rychen, Dominique (2005). *Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen*. In: ph akzente 2, S. 15-18.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz: Weinheim/Basel S. 17-31.

Intercultural approach / Approche interculturelle

Byram, M. (éd.): 2003, *Intercultural competence*, Council of Europe; Strasbourg.

Camilleri Grima (2002) *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.

Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. London Sage.

Zarate G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. and Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

Inter-comprehension between related languages / Intercomprensión entre langues parentes

Doyé, P.: 2005, *Intercomprehension*. Council of Europe, Strasbourg.

Doyé, P. (2005). *L'intercomprensión*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. et Stegmann, T. (2004), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag

Integrated didactics / Didactique intégrée

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, collection LAL.

Hufeisen, B. and Neuner, G. (2004). *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz / Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [<http://www.ecml.at>]

Hufeisen, B. & Neuner, G. (éds.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz / Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat [<http://www.ecml.at>]

Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

Programmes officiels d'Andorre (secondaire):

Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana I*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra.

Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana II*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra. [<http://www.bopa.ad/bopa.nsf/c56341fced070c89c12566c700571ddd/70a40518736716fdc12567c300385db5?OpenDocument>]

Programmes officiels de la Catalogne:

Décret officiel des programmes pour le primaire:

[<https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>] (voir «Annex 1 Compètències bàsiques» et «Annex 2 Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera)»)

Décret officiel des programmes pour le secondaire:

[<https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm>] (voir «Annex 1 Compètències bàsiques»; «Annex 2 Currículum de l'educació secundària obligatòria Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera)»; et «Llatí (optativa de quart)»)

Awakening to languages / Eveil aux langues

Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.

Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages – Graz / Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. . [<http://www.ecml.at>]*

James, C. and Garrett, P. (1992). The scope of language awareness, in James C. and Garrett P. (éds.), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Les perspectives pour le CARAP (Atelier de diffusion de juin 2007)

Résultats des travaux de groupes

**1. How would you like to see FREPA utilised? /
Quels usages pouvez-vous envisager pour le CARAP?**

Les participants confirment les domaines d'usage prioritaire identifiés par l'équipe ALC (curricula, matériaux d'enseignement, formation des enseignants – complément au CECR). Le CARAP est un instrument de proposition pour des modifications curriculaires, nationales ou régionales. C'est une source d'objectifs d'enseignement susceptible d'aider à développer des politiques linguistiques éducatives, voire des politiques éducatives globales intégrant les langues. Il peut servir de référentiel pour des innovations, pour réviser les matériaux d'enseignement, pour penser une nouvelle formation des enseignants.

Certains participants souhaitent qu'il soit aussi utilisé pour l'évaluation, formative et sommative. En particulier, il peut servir de point de départ pour l'élaboration de compléments aux portfolios existants.

**2. Which amendments / additional material would be necessary in order to make it more
suitable to these applications? /
Quelles modifications / compléments seraient nécessaires afin que le CARAP soit mieux
adapté à ces usages?**

Beaucoup d'interventions tournent autour de la question de la lisibilité/accessibilité du document pour divers publics. Pour certains, une version «globale» du CARAP, comparable à la version actuelle mais fortement aménagée, garde sa raison d'être, à côté de documents spécifiques qui en seraient issus, destinés à des usages / publics particuliers. Pour d'autres, une telle version «compacte» n'a pas d'intérêt et devrait disparaître, afin de ne laisser subsister que des documents spécifiques.

En tout cas, même dans le cadre d'une version «compacte», il conviendrait de hiérarchiser les contenus selon leur importance. Les justifications des décisions prises, par exemple, doivent être mises au second plan (par exemple, graphiquement). Une indication claire de la «valeur ajoutée» du CARAP devrait figurer en introduction.⁶⁸ La description des quatre approches plurielles devrait être plus fournie. Certaines ressources devraient être mieux définies. La distinction entre «distanciation» et «décentration» devrait être repensée. Certaines répétitions devraient être évitées et la numérotation d'ensemble – chapitres, micro-compétences, ressources – pourrait être repensée (remplacer C, D et E par I, II, III à l'intérieur d'une même partie C consacrée aux descripteurs). Une révision de la traduction anglaise est demandée par plusieurs participants.

⁶⁸ Sur ce point, un effort a été fait pour la deuxième version du CARAP.

Quelques remarques sont également faites sur un déséquilibre dans le CARAP, qui semble accorder plus de poids au développement de la nécessaire ouverture à l'autre qu'à celui de la non moins nécessaire faculté d'évaluation critique des idéologies et comportements d'autrui, en fonction de valeurs humaines supérieures.

Certains participants souhaiteraient qu'on développe la liste des savoir-faire et réduise la liste des savoirs.

Une version «simplifiée» à l'usage des décideurs est déclarée indispensable (version courte / version longue).

Des livrets d'accompagnement explicitant l'application aux divers grands domaines définis au point précédent sont unanimement souhaités pour soutenir la diffusion du CARAP.

Indépendamment du type de document dans lequel cela devrait être fourni, on souhaite aussi trouver, à l'avenir:

- des indications concernant les niveaux / âges / type d'éducation (secteur formel/informel) correspondant aux descripteurs, voire des CARAP différents pour chacun de ces types de public;
- des indicateurs relatifs à l'atteinte (au niveau d'atteinte) du savoir, savoir-être ou savoir-faire décrit par chaque descripteur;
- des indications concernant une progression didactique à travers les descripteurs;
- des exemples d'activités didactiques correspondant aux ressources.

Certains souhaitent que les descripteurs soient mis en relation avec les niveaux du CECR (A1-C2).

La demande de l'établissement systématique de liens entre descripteurs (et micro-compétences), formulée par un nombre restreint de participants, est rejetée par les auteurs du CARAP, qui pensent avoir montré que cette tâche est irréalisable.

On note que les demandes ont de grandes similitudes avec ce qui a déjà été fait pour faciliter la diffusion et l'usage du CECR ou du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Plus généralement, certains souhaitent que le CARAP soit accompagné d'une «feuille de route» explicitant les étapes à suivre pour sa mise en œuvre.

3. Which benefits (educational, social ...) do you foresee from these applications? / Quels bénéfices (éducatifs, sociaux...) attendez-vous de ces usages?

- La promotion d'une culture éducative «supranationale» / commune à tous les enseignants de langue, quelle que soit la langue qu'ils enseignent;
- une coopération plus facile entre les enseignants de langues et les autres enseignants;
- un soutien au développement de valeurs telles que la citoyenneté, l'ouverture à l'autre...;

- une contribution à un changement de paradigme relatif aux priorités de l'enseignement des langues;
- une aide pour mieux penser certains concepts importants pour l'éducation;
- une reconnaissance sociale de l'utilité des approches plurielles;
- un meilleur accueil des élèves allophones;
- une plus grande efficacité des approches «singulières» (au sens de: de l'enseignement-apprentissage de chaque langue);
- une meilleure motivation des apprenants.

4. What other comments would you like to make with reference to the application of FREPA? / D'autres commentaires sur cette question des usages envisageables?

- le CARAP devrait être utilisé en complément aux curricula actuels, pas en remplacement;
- il devrait être mis en œuvre dès le plus jeune âge;
- il devrait bénéficier du soutien actif des instances européennes (y compris de l'Union européenne).

5. Which hurdles could stall these applications? / Quelles sont les difficultés qui pourraient contrarier la mise en œuvre de ces usages?

- Le CARAP peut sembler reposer sur une représentation utopique de l'éducation;
- le manque d'intérêt de la part des décideurs et des acteurs de l'éducation, car le CARAP demande un profond changement de mentalité;
- même l'hostilité de certains milieux politiques, car le CARAP repose sur une conception ouverte de la société;
- le manque de ressources (de tous ordres) dans certains pays;
- le coût, et le temps, comme pour toute réforme en profondeur.

6. How could these difficulties be overcome? / Par quelles voies pourrait-on chercher à dépasser ces difficultés?

- Un travail parallèle sur les représentations collectives;
- il faudrait que le CARAP aille au-delà de la classe, qu'il ait des échos dans les médias, dans les familles...;
- impliquer les acteurs dans la mise en œuvre au niveau national;
- peut-être en introduisant les idées du CARAP par le biais de l'évaluation;
- rendre le CARAP adaptable aux besoins nationaux;
- publier des matériaux, multiplier les conférences, les formations d'enseignants...;
- développer les références à des fondements psycho-/neurolinguistiques du CARAP;
- travailler en réseau sur des projets à divers niveaux (européen... jusqu'à local).