



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

Le CARAP – Une introduction à l’usage

**Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond
Facciol, Ildikó Lőrincz & Xavier Pascual**

**Avec la collaboration de
Encarni Carrasco, Virginia Rosselló et Anna Schröder-Sura**

**Coordination
Michel Candelier & Jean-François de Pietro**

**Membres du réseau CARAP ayant contribué à l'élaboration des outils
didactiques proposés par le projet CARAP**

P. Aguetaz, C. Balsiger, S. Bracken, E. Carrasco, M. Cavalli, P. Civetta, A.-M. Curci,
P. Daryai Hansen, V. Lorente Pinto, M. Molinié, M. Moreno, S. Morkötter, M. Piotrowska-
Skrzypek, Y. Pishva, A. Schröder-Sura, A. Vella Lauwers

Stagiaires du projet CARAP
Chantal Bousquet, Karen Gonzalez Orellana et Karine Witvitzky

Table des matières

Introduction	5
Chapitre 1	
Finalités éducatives et sociales	11
Chapitre 2	
Le référentiel <i>Compétences et ressources</i> et les <i>Matériaux didactiques en ligne</i>	19
Chapitre 3	
Le CARAP dans le curriculum	25
Chapitre 4	
Le CARAP pour la classe	37
Chapitre 5	
Former les enseignants à l'usage du CARAP	47
Bibliographie	57
Annexe	
Tableau des compétences globales et vue d'ensemble des ressources	63

Introduction

Ce livret a pour but de vous faire entrer dans une manière relativement nouvelle et encore quelque peu originale, sinon surprenante, de concevoir l'enseignement des langues – et plus largement ce qu'on pourrait concevoir comme une *éducation langagière* dans le monde actuel. Une telle éducation, en effet, se doit aujourd'hui d'envisager les langues non comme des univers séparés et indépendants les uns des autres, mais comme les composantes interdépendantes d'une compétence langagière globale permettant à l'individu de se mouvoir et de s'intégrer dans un environnement multilingue et multiculturel. Il convient de les considérer comme parties d'un répertoire langagier « intégré » qui non seulement fasse une place à la diversité mais organise les relations entre les diverses variétés qui le composent. C'est ce dont les auteurs du présent ouvrage sont convaincus, et c'est ce que préconisent, en particulier, les documents relatifs à l'enseignement des langues produits par le Conseil de l'Europe.

Le rôle de ce livret est de vous présenter des outils au service d'une éducation plurilingue et interculturelle prenant appui sur cette vision : les instruments conçus dans le cadre du projet CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures).¹

1. De nouvelles exigences pour les langues dans l'éducation : le défi du pluriel

Pour orienter vos premiers pas, nous vous invitons à imaginer un enseignant de langue(s), pour quelque public que ce soit, un enseignant généraliste, ou même un enseignant d'une autre discipline s'interrogeant sur les dimensions langagières et culturelles de son enseignement. Vous peut-être, ou l'un-e de celles et ceux que vous devez former, voire (si vous êtes un responsable de l'éducation) l'un-e de celles et ceux dont vous devez organiser l'enseignement.

Un-e enseignant-e de langues ou concerné-e par les langues ? C'est-à-dire quelqu'un qui, d'une manière ou d'une autre, a affaire à une ou des langues de scolarisation, une ou des langues dites étrangères, en tant que langues enseignées, ou même, dans le cadre des enseignements de langues et cultures d'origine, à une langue liée aux processus migratoires. Sa fonction l'enjoint, dans le cadre défini par l'institution, de mettre en œuvre le programme établi par les autorités, d'enseigner directement ou indirectement la langue et à évaluer les performances des apprenants, élèves ou étudiants. S'il est un généraliste, sa tâche consiste à assurer ces apprentissages, parmi ceux d'autres matières. S'il est spécialiste de langues, il se sentira souvent, au-delà, porteur d'une certaine mission, celle de médiateur de l'accès au monde de la langue enseignée.

Pourtant, ce n'est plus là, aujourd'hui, qu'un aspect du travail de l'enseignant : celui-ci, en effet, pour des raisons qui relèvent à la fois de considérations sociologiques (caractéristiques du public) et politiques (orientations des politiques éducatives nationales et européennes), mais aussi proprement didactiques (théories relatives à l'apprentissage), doit non seulement enseigner *une* langue et *une* culture, mais il ne peut le faire qu'en prenant en compte le contexte « pluriel » dans lequel son enseignement prend place – autrement dit un contexte

¹ Il s'agit en particulier d'une présentation systématique des compétences et ressources qui peuvent être développées par les approches plurielles, d'une base de matériaux didactiques en ligne et d'outils pour la formation des enseignants (cf. point 4 ci-dessous).

dans lequel des langues de plus en plus nombreuses et diversifiées sont présentes, sous des formes diverses².

Cela peut répondre certes à une injonction des autorités, à laquelle l'enseignant se pliera plus ou moins volontiers, mais c'est aussi une nécessité raisonnable pour tout enseignant qui a pris conscience de certaines difficultés de sa tâche et de l'intérêt qu'il y a à adapter son enseignement au contexte dans lequel il prend place.

2. Questions et réponses

Ceci étant posé, nous pouvons nous demander ce que cela signifie concrètement et comment le mettre effectivement en œuvre. De nombreuses questions émergent alors :

- Comment concilier et articuler les enseignements de langues, de plus en plus nombreux et diversifiés (de la langue de scolarisation aux autres langues enseignées, « étrangères » ou non) ?
- En quoi cela modifie-t-il les méthodes habituelles d'enseignement ? Et les attentes en termes d'objectifs, voire les modalités d'évaluation ?
- En quoi cela nécessite-t-il une nouvelle formation à des démarches et contenus nouveaux ?
- Existe-t-il déjà des cadres théoriques didactiques et des "outils" qui sont expressément conçus selon ces orientations encore nouvelles et qui en rendent la mise en œuvre possible et réaliste ?

Dans les divers documents qu'il produit, le Conseil de l'Europe exprime très clairement la reconfiguration à laquelle nous assistons depuis quelques années. Il suffit de penser au *Portfolio des langues* et au *Cadre européen commun de référence (CECR)*, deux documents qui placent au cœur du projet éducatif la compétence plurilingue et interculturelle de l'individu et qui font par conséquent une place de choix à la pluralité des langues. Pourtant, dans leurs réalisations concrètes (les échelles de compétence présentées langue par langue) ces deux documents continuent en fait, et paradoxalement, de traiter la pluralité des langues comme une juxtaposition de langues et la compétence plurilingue comme la somme de compétences dans chacune des langues considérées³. Et, de ce fait, ils ne fournissent pas vraiment à l'enseignant ce dont il a besoin pour affronter concrètement les défis qui sont aujourd'hui les siens : contribuer à articuler les divers enseignements de langues à cette éducation langagière générale tout en assurant l'enseignement de chacune des langues dont il a la charge ; mettre en relation les divers enseignements de langues afin d'optimiser les apprentissages et éviter ce faisant que la charge de cette mise en cohérence retombe uniquement sur les épaules des apprenants ; fournir aux élèves les moyens concrets leur permettant de prendre appui sur ce qu'ils savent déjà – dans quelque langue que ce soit – pour développer leur compétence plurilingue et interculturelle ; assurer ainsi, au passage, la reconnaissance sociale et cognitive des savoirs des allophones, reconnaissance dont on sait, entre autres depuis les travaux de Cummins (1979, 2000, 2001, 2010), l'importance pour leur

² Le lecteur pensera vraisemblablement d'emblée aux multiples langues pratiquées par les élèves allophones de nos classes, mais il faut penser aussi aux idiomes locaux (langues régionales et minoritaires, variétés de la langue majoritaire) revendiqués aujourd'hui par de nombreux locuteurs ainsi qu'aux langues, proches ou lointaines, des partenaires commerciaux, dans un environnement de plus en plus mondialisé.

³ Avec quelques exceptions pour le *Portfolio*, dont certaines variantes nationales introduisent une véritable dimension plurielle. Pour le CECR, la contradiction est flagrante avec les développements du chapitre 8, qui vont clairement dans le sens de convergences entre les langues.

développement. C'est à l'élaboration d'un cadre didactique et d'outils permettant précisément de relever ces défis que nous nous sommes attelés.

3. Les approches plurielles des langues et des cultures

Nous poursuivrons donc le présent chapitre d'introduction en définissant les *Approches plurielles des langues et des cultures*, qui nous semblent au cœur du développement de la compétence plurilingue et interculturelle et dont le CARAP veut être le *Cadre de référence*. La définition des *approches plurielles des langues et des cultures* a été énoncée dans la première version du CARAP (Candelier *et al.*, 2007, repris dans 2012, 6). Il s'agit d'*approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles*.⁴

Les évolutions de la didactique des langues pendant les trente dernières années ont fait émerger quatre approches plurielles :

- l'éveil aux langues ;
- l'intercompréhension entre les langues parentes ;
- l'approche interculturelle ;
- la didactique intégrée des langues apprises⁵.

Quelles que soient les spécificités de chacune, toutes ces approches ont en commun de reposer sur l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures qui caractérisent des approches que l'on pourrait appeler « singulières », dans lesquelles chaque langue est abordée isolément. Les approches plurielles dépassent donc le paradoxe que nous avons souligné un peu plus haut à propos d'une vision de l'apprentissage et d'outils qui traitent la pluralité comme une juxtaposition. Elles rendent pleinement justice au concept de *compétence plurilingue et pluriculturelle unique et composite qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* développé dès 2001 dans ce CECR (on y reviendra en détail au chapitre 2).

En tant que telles, et comme on aura largement l'occasion de le constater dans l'ensemble de ce livret, elles constituent des outils d'articulation indispensable pour tous les efforts didactiques visant à faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et interculturelle des individus apprenants.

Elles ne se substituent pas aux apprentissages de langues existants, elles les facilitent en aidant l'apprenant à faire des liens avec ce qu'il connaît ou maîtrise déjà.

Trois des quatre approches plurielles citées (éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée) sont prioritairement orientées vers la langue. La dernière, *l'approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à

⁴ Pour une perspective historique du développement de cette notion et ses liens avec ce qui est appelé par ailleurs la *didactique du plurilinguisme* dans la littérature francophone, cf. Candelier 2008.

⁵ Au sein de laquelle nous comptons toute forme d'enseignement bilingue où les langues ne sont pas traitées séparément les unes des autres mais, au contraire, mises explicitement en relation. On y revient plus loin.

favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents (Byram, 2003, 2010 ; Zarate *et al.*, 2003).⁶

L'éveil aux langues représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle. Il se distingue des autres approches plurielles par le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Développé en particulier dans les programmes européens *Evlang* et *Jaling* (Candelier [Dir.], 2003 a et b), il se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980 (Hawkins, 1984 et 1992). Conçu principalement comme ouverture des élèves à la diversité des langues dès le début de la scolarité, comme outil leur permettant de se forger des habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des compétences spécifiques des élèves allophones, il peut également être utilisé comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de leur cursus d'apprenant (Perregaux *et al.* [Dir.], 2003 ; de Pietro, 2003 et 2005 ; Kervran [Coord.], 2006 ; Candelier, 2006, 2007 et 2009).⁷

L'intercompréhension entre langues parentes propose un travail d'apprentissage et de réflexion comparée portant sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), 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. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type (surtout pour des apprenants adultes et étudiants universitaires) essentiellement dans les pays de langue latine, mais aussi en Allemagne, ainsi que dans les pays scandinaves et slavophones. Il s'agit en premier lieu de développer des habiletés de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues (cf. entre autres Blanche-Benveniste *et al.*, 1997 ; Klein & Stegmann, 2000 ; Dabène, 2002 ; Meissner *et al.*, 2004 ; Conti & Grin [Dir.], 2008 ; de Pietro, 2008 ; Escudé & Janin, 2010).⁸

La didactique intégrée vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles qui sont étudiées dans le cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont "travaillées" en même temps. C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet et de G. Szépe au tout début des années 1980 (Roulet, 1980 ; Szépe, 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: Bahr *et al.*, 1996 ; Hufeisen & Neuner, 2005 ainsi que Forlot, 2009 ; Kervran & Deyrich, 2007). D'autres s'interrogent sur l'articulation de la langue de scolarisation et des langues enseignés dans une

⁶ Selon la définition de Byram, Gribkova & Starkey (2002 : 9) : *en s'attachant à la 'dimension interculturelle' de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples [...].*

⁷ Cf. aussi les sites internet suivants : <http://www.edilic.org/> ; <http://www.elodil.com/> ; <http://www.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html> ; <http://www.language-investigator.co.uk/index.htm> ; http://sha.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/Discovering_language/.

⁸ Cf. aussi les sites internet suivants : <http://redinter.eu/web/> ; <http://www.galapro.eu/?language=POR> ; <http://www.eurom5.com/> ; <http://www.galanet.eu/> ; <http://eurocom.httc.de/index.php> ; <http://www.euro-mania.eu/index.php/> ; http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr.

perspective intégrée (de Pietro, 2009 ; Wokusch, 2005). En relèvent également certaines modalités d'éducation bilingue, dans lesquelles les enseignants ont le souci d'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et différences entre les langues dans lesquelles s'effectuent les apprentissages, quelle que soit la matière étudiée (Cavalli, 2005).⁹

Globalement, on peut attribuer aux approches plurielles plusieurs dimensions, auxquelles elles contribuent toutes de façon plus ou moins importante. Dans leur dimension psycholinguistique, elles permettent à l'apprenant de prendre appui sur des savoirs et savoir-faire existants, d'ordre linguistique ou autre, pour construire de nouvelles compétences. Fondement de leur dimension linguistique, l'incitation à considérer les phénomènes langagiers de manière holistique, au lieu de les appréhender comme des compartiments à chaque fois séparés, conduit à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues en général. En fonction de leur dimension psychocognitive, elles permettent à l'élève de se décentrer par rapport à sa L1 et d'entrer plus facilement dans les autres langues grâce à cette posture. Enfin, leur dimension sociolinguistique favorise la légitimation de la diversité linguistique et culturelle et par là-même une meilleure intégration des élèves allophones, qu'ils soient migrants ou locuteurs de variétés régionales ignorées voire déniées.

Notons encore, pour conclure sur les approches plurielles, que les frontières qui les séparent les unes des autres, et que nous avons cherché à mettre en évidence, ne sont pas toujours claires ou rigides. On trouvera par exemple dans des matériaux consacrés à l'éveil aux langues des dimensions qui relèvent de l'intercompréhension ou de l'interculturel. D'ailleurs, dans les *Matériaux didactiques en ligne* qui accompagnent le CARAP (cf. ci-après, chapitre 2), de nombreux matériaux sont déclarés comme relevant de plus d'une approche. La question de savoir si on doit parler d'approches plurielles (au pluriel !) ou de *concrétisations particulières d'une même démarche fondamentale (l'approche plurielle), élaborées à un moment donné de l'histoire de la didactique, pour un public donné dans un contexte donné* (Candelier, 2005, p. 434) reste posée (cf. aussi Candelier, 2008).

4. Le CARAP : un ensemble d'instruments

L'équipe du projet CARAP met à disposition des enseignants, formateurs d'enseignants et responsables éducatifs les instruments (ou *outils*) suivants :

Le CARAP – Compétences et ressources

Il s'agit d'une présentation systématique et (partiellement) hiérarchisée des compétences et ressources qui peuvent être développées par les approches plurielles. Ce document sera présenté en détail au chapitre 3.

Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages

Les mêmes descripteurs de ressources sont disponibles en ligne sur le site du CARAP (<http://carap.ecml.at/>) sous forme de graphiques hypertextuels qui les situent dans un cursus d'apprenant et permettent un accès plus rapide aux sous-catégories d'une ressource. Un aperçu sera fourni en annexe.

Le CARAP – Matériaux didactiques en ligne

⁹ On consultera aussi les résultats des projets ConBaT+ et Marille qui se sont développés parallèlement au projet CARAP, au sein du CELV, de 2007 à 2011. Le premier propose une approche combinant enseignement d'une matière et diversité des langues (<http://conbat.ecml.at/>), le second explore la didactique intégrée du point de vue de l'enseignement de la langue de scolarisation et tente d'aborder celle-ci dans une perspective plurielle (<http://marille.ecml.at/>).

Il s'agit d'une base de données contenant des matériaux didactiques relevant des quatre approches plurielles, dans diverses langues. La recherche s'effectue en entrant un ou plusieurs critères : ressources du CARAP (savoirs, savoir-être, savoir-faire), niveaux de formation, domaines thématiques, langue dans laquelle le matériel est rédigé, type d'approche plurielle... Elle conduit d'abord à des fiches descriptives dont chacune correspond à un matériel didactique concret. Le choix étant effectué, l'utilisateur peut télécharger le matériel par un simple clic. Cet ensemble sera présenté également au chapitre 3.

Le CARAP – Un kit de formation

Ce kit, destiné à la formation des enseignants, comprend plusieurs modules qui seront présentés au chapitre 6. Destiné soit à l'autoformation en ligne des enseignants soit à une formation guidée, en présentiel, il est à disposition sur le site du CARAP.

Au passage, on notera que l'on peut, à propos de tous ces instruments, parler des « instruments du CARAP », le *du* recouvrant, de façon commode, deux réalités. En fait, si on garde bien en tête que le CARAP est un *Cadre de référence*, les seuls instruments qui composent le CARAP sont le référentiel *Le CARAP - Compétences et ressources* et la reprise de ses descripteurs de ressources sous forme graphique dans *Les ressources au fil des apprentissages*. Les autres instruments, *Matériaux didactiques en ligne* et *Un kit de formation*, accompagnent le Cadre de référence, et aident à sa mise en œuvre.

En résumé, les auteurs des instruments du CARAP se sont fixé comme objectif, en prenant appui sur les *Approches plurielles des langues et des cultures*, de fournir aux différents acteurs de l'éducation des outils, pratiques et conceptuels qui se situent en complément et dans le prolongement du CECR et peuvent les aider à concrétiser véritablement les dimensions plurilingues et interculturelles de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures.

Dans ce qui suit, nous nous consacrerons successivement:

1. à la question des finalités éducatives et sociales de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ainsi qu'à la manière dont les *Approches plurielles* peuvent aider à les réaliser ;
2. à la présentation du référentiel *Le CARAP - Compétences et ressources* et des *matériaux didactiques en ligne* ;
3. à la question de l'inscription du CARAP dans les curriculums ;
4. à une réflexion, fondée sur diverses recherches, à propos de la place du CARAP et des outils qui l'accompagnent dans la classe ;
5. à la question de la formation des enseignant-e-s à l'usage du CARAP.

En annexe, les lectrices et lecteurs trouveront un tableau présentant les dimensions principales du référentiel, à savoir les compétences et les ressources de premier niveau qui en sont constitutifs.

Chapitre 1

Finalités éducatives et sociales

L'ambition de ce chapitre est de montrer en quoi les approches plurielles des langues et des cultures – et donc le CARAP, qui représente un instrument important pour leur mise en œuvre dans l'éducation – constituent un outil nécessaire à la mise en place de politiques linguistiques éducatives répondant à des finalités que nous considérons comme essentielles et que le Conseil de l'Europe s'emploie à promouvoir en prônant le développement de la compétence plurilingue et interculturelle de chaque apprenant et celui de l'éducation plurilingue et interculturelle.¹⁰

Pour ce faire, nous soulignerons d'abord le lien qui unit étroitement le choix du recours à des approches plurielles à la nature même de la compétence plurilingue et interculturelle, telle que la conçoivent les documents-clés du Conseil de l'Europe. Nous en tirerons des conséquences quant au rôle joué par ces approches dans la perspective du droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation (qui constitue l'objet déclaré du Forum de Genève)¹¹ ainsi que dans la mise en place d'une offre éducative plus diversifiée en langues (Beacco & Byram, 2007 : 117). Nous terminerons en examinant la contribution des approches plurielles à la construction des représentations et attitudes visées par l'éducation plurilingue et interculturelle. Afin de souligner le rôle du CARAP dans la poursuite de cet ensemble de finalités éducatives et sociales, nous ponctuerons l'exposé de références à des éléments des Compétences et ressources du CARAP et à quelques matériaux pédagogiques proposés dans les Matériaux Didactiques en ligne.

1. Nature de la compétence plurilingue et interculturelle et recours aux approches plurielles

Préparée depuis au moins deux décennies par divers courants psycho- et sociolinguistiques (cf. Castellotti & Moore, 2011 ; Candelier & Castellotti, à paraître : chapitre 1.2.2 ; Herdina & Jessner, 2002), la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* a été d'abord formulée dans Coste, Moore et Zarate (1997 : 12) avant de devenir un des éléments proposés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 – désormais désigné par CECR)¹². C'est sous cette forme qu'elle a été largement diffusée, l'idée centrale qui retiendra ici notre attention étant que cette compétence plurilingue et pluriculturelle 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* » (ibid. : 129).

¹⁰ Nous reprenons ici la terminologie, plus récente, utilisée dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010). Nous nous référerons souvent à cet ouvrage dans le présent chapitre, mais aussi au *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007), qui est (y compris dans sa version première de 2003) l'ouvrage de référence contemporain à l'élaboration des *Compétences et ressources* du CARAP et des instruments présentés dans les différents chapitres de ce livret.

¹¹ Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Conseil de l'Europe, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.

¹² Ce n'est que récemment que le terme *pluriculturelle* a été remplacé par *interculturelle* dans l'expression *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Pour notre propre usage, nous utiliserons le dernier terme introduit (*interculturelle*), tout en conservant le terme d'origine dans les citations.

Ce qui est donc en jeu, c'est l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, dont les conséquences didactiques sont clairement énoncées par le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* :

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. (Beacco & Byram, 2007 : 73).

Pour que les *variétés* (linguistiques et culturelles) ne soient pas abordées de manière isolée, ou *pour articuler les enseignements de langues les uns aux autres* (ibid. : 40), il faut mettre en place des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. On ne peut dire plus clairement que les approches plurielles, telles que définies au chapitre précédent, ont un rôle capital à jouer dans la construction de la *compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun*.

2. Qualité et équité en éducation et approches plurielles

Les approches plurielles jouent ainsi, selon nous, un rôle crucial dans la perspective du droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation (cf. Goullier, 2011).

2.1 Qualité

Ce que cette conception de la *compétence plurilingue et interculturelle* entraîne selon nous pour la mise en relation entre les acquis préalables et ce qui est à apprendre est clairement pris en compte par le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, dans un sous-chapitre intitulé *Compétences transversales et cohérence curriculaire pour améliorer l'efficacité des enseignements* :

Toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences, de faciliter la compréhension du fonctionnement des langues et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue. (Beacco et al., 2010 : 22)

Il s'agit donc bien de *prendre explicitement appui sur les connaissances et savoir faire langagiers et (inter)culturels acquis dans l'apprentissage d'une langue pour l'enseignement d'une autre langue* (ibid. : 24), en optant pour *une pédagogie qui les prend en charge, plutôt que d'en ignorer l'existence* (Beacco & Byram, 2007 : 95). Et ce, dans le sens d'une *synergie* entre les apprentissages linguistiques, puisque cela permet de *renforcer ces acquis dans les deux langues concernées* (Beacco et al., 2010 : 24).

Si on accorde quelque réalité en matière de psychologie de l'apprentissage à la description faite plus haut de la compétence plurilingue et interculturelle, un enseignement ambitionnant l'*efficacité* ne peut qu'obéir à ces principes... qui impliquent à l'évidence la mise en œuvre d'approches plurielles. Et c'est en renforçant ainsi l'efficacité de l'enseignement, conçue à la fois comme efficacité pour les *apprentissages disciplinaires* (y compris langagiers) et pour la *capacité d'apprentissage tout au long de la vie* (ibid. : 21) que les approches plurielles contribuent à sa *qualité*. Ces approches favorisent en effet l'appui sur les connaissances et savoir-faire antérieurs et favorisent la réflexivité, élément clé du savoir apprendre.

Voici, à titre d'exemple, le résumé d'une activité, relevant de la didactique intégrée, qui est proposée dans les *Matériaux didactiques en ligne*, ainsi que quelques-uns des descripteurs de ressources – extraits de *Le Carap - Compétences et ressources* – qui la caractérisent:¹³

Comme on pourra le voir, le travail proposé s'effectue au bénéfice des deux langues... et de la langue de l'école.

Modalverben im Satz (Les verbes modaux dans la phrase)	
<i>L'élève compare des phrases avec et sans verbe modal en anglais et en allemand (must / muss; can / kann...) et les traduit dans sa propre langue, qu'il compare explicitement avec ces deux langues. Il repère la place du verbe et formule la règle concernant la place du verbe modal en allemand. Il effectue ensuite un exercice de construction de phrases en allemand à partir de mots proposés dans le désordre.</i>	
Source : Kursiša, A. & Neuner, G. (2006). <i>Deutsch ist easy – Methodische Grundlagen für Deutsch nach Englisch</i> . Ismaning: Hueber	

K 7.2	Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (/ structurelles / discursives / pragmatiques/) entre les langues pour apprendre des langues
S 1.1.3	Savoir prendre appui sur une langue / culture connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue / culture
S 3.7.1	Savoir comparer des structures de phrases entre langues différentes
A 15.2	Ressentir toute langue / culture comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)

2.2 Équité

Pour les auteurs du *Guide* de 2010 (Beacco *et al.*, 2010 : 21), il s'agit non seulement, grâce à l'intégration d'une dimension plurilingue et interculturelle, *d'augmenter l'efficacité* [la qualité] *des dispositifs d'enseignement*, mais aussi de viser à *la réussite scolaire des populations les plus vulnérables*. C'est-à-dire, de viser à plus d'équité. En fait, comme le souligne très bien F. Goullier (2011) dans son compte rendu du Forum de Genève organisé par le Conseil de l'Europe en 2010 sur le thème *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation - Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, qualité et équité sont étroitement interdépendantes.¹⁴ La qualité pour une minorité d'apprenants favorisés ne peut être notre but.

Par populations les plus vulnérables, nous entendrons – en prenant garde à ne pas les confondre - d'une part les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et d'autre part ceux issus de la migration (*cf. ibid.* : 79).

Comme on a pu déjà s'en rendre compte dans les premières citations du présent point 2, les appuis sur les *connaissances et savoir faire langagiers et (inter)culturels acquis dans l'apprentissage d'une langue pour l'enseignement d'une autre langue* ne concernent pas que les langues *enseignées*, mais également les langues (ou plus largement variétés) *connues* des élèves. En référence à la conception globale de la compétence plurilingue et pluriculturelle retenue depuis le CECR, ces variétés qui sont souvent en usage dans la famille sont concernées au même titre que les langues apprises – et même sans doute, pour les jeunes

¹³ En référence aux catégories anglaises (Knowledge, Attitudes, Skills), la numérotation des Savoirs commence par K, celle des Savoir-être par A et celle des Savoir-faire par S.

¹⁴ [...] *l'équité exige la qualité de l'éducation dispensée à tous et à toutes ; la qualité de cette éducation n'est assurée que par une recherche constante d'équité*. Goullier, 2011, 23.

enfants, bien plus fortement que les langues apprises – par les mises en relation susceptibles de garantir les meilleures conditions d'apprentissage (Cummins, 2000 et 2010).

C'est ce qui conduit Beacco et al. à indiquer que toutes les mesures prises pour apporter un soutien aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés *n'ont de sens et de chance [de les] aider que si, par ailleurs, leur propre répertoire est pris en considération et mis à contribution* (p. 80).

Pour les élèves issus de la migration, le souhait premier est *que la possibilité soit offerte d'un apprentissage (initiation, maintien, développement) de la langue dite d'origine* (ibid. : 82), dont les conditions peuvent varier selon les contextes et les langues. Toutefois, étant données les difficultés de l'entreprise¹⁵, il est nécessaire d'envisager aussi d'autres solutions, que les auteurs présentent comme *des options transversales minimales qu'on peut retenir pour tout contexte*. Et ce qui apparaît alors comme primordial, c'est que, en aucun cas *ces langues ne sauraient être passées sous silence et ignorées par l'institution scolaire*. Il convient même de considérer *qu'elles constituent une des ressources dont dispose l'École pour l'éducation de tous les jeunes qu'elle accueille* (ibid. : 82).

Prendre en considération et mettre à contribution les variétés linguistiques de certains élèves défavorisés, faire des langues de migrants des ressources non seulement pour leurs locuteurs, mais pour l'ensemble de la classe, tout cela suppose, à nouveau, des démarches pédagogiques qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés... donc, le recours à des approches plurielles. Plus précisément, puisque de telles démarches ne visent pas à l'apprentissage de la variété linguistique considérée, elles relèvent essentiellement de l'éveil aux langues (cf. Introduction).

Voici à nouveau un exemple d'activité – dont on retiendra avant tout la simplicité de la démarche qui vise à mettre les langues de la classe en commun – et les descripteurs qui la caractérisent. Il met bien en évidence comment la diversité des langues présentes dans la classe peut devenir une ressource pour l'éducation de *tous* les élèves:

Taalmix (Méler les langues)	
<i>L'activité est destinée à une classe où il y a des élèves qui ont différentes langues. La classe est divisée en groupes d'élèves qui parlent la même langue. Distribuer une carte (à photocopier - cf. matériel) à chaque groupe. Les cartes représentent des objets avec un 'nom international' : kiwi, taxi, piano, yaourt, garage. Demander aux élèves d'écrire une courte description de l'objet de la carte dans leur langue (si les élèves ne savent pas écrire leur langue, ils préparent une description orale). Chaque groupe lit sa description et le reste de la classe essaie de comprendre. Demander aux élèves pourquoi il y a des mots qu'ils comprennent même s'ils ne parlent pas la langue.</i>	
Source : Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H. (2009). <i>Talen op een Kier: Talensensibilisering voor het basisonderwijs</i> . Mechelen: Plantyn.	

K 3.2	Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication... }
A 15.2	Ressentir toute langue / culture comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)
S 2.3.1	Savoir identifier [repérer] des emprunts / des mots d'origine internationale / des régionalismes.

2.3 Apprendre à apprendre

¹⁵ Nous pensons ici en particulier à la multiplicité des variétés, à l'absence fréquente d'un écrit standardisé, aux représentations dévalorisantes dont ces variétés font souvent l'objet de la part des locuteurs eux-mêmes et à l'absence fréquente de volonté politique d'agir en ce sens.

Il faut revenir à présent sur la « qualité » de l’enseignement, pour en souligner une dimension à laquelle la contribution des approches plurielles est également importante, celle du **développement de l’autonomie d’apprentissage**, dans la perspective d’un apprentissage tout au long de la vie.

Sa nécessité est également proclamée par le *Guide* de 2007 :

Surtout, les enseignements de langues devraient avoir pour rôle l'autonomisation des apprenants, qui consiste à leur apprendre à apprendre les langues par eux-mêmes. (Beacco & Byram, 2007 : 75)

Les auteurs soulignent la nécessité pour cela du développement d’une attitude réflexive – dont les objets sont clairement précisés dans Beacco *et al.*, 2010. Il s'agit donc *de développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et des cultures et sur les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d'utilisation et d'apprentissage des langues* (p. 20).

On conçoit facilement qu’une réflexion des apprenants *sur les composantes de leur répertoire* et leurs *compétences interculturelles* ne peut avoir lieu, dans une perspective d’apprentissage, sans les mises en relation entre les compétences déjà là et à acquérir qu’induit le recours à des approches plurielles. Pour ce qui est de la *prise de conscience du fonctionnement des langues et des cultures*, on sait qu’elle se construit de façon privilégiée par les moyens de la comparaison, qui impliquent également la mise en place d’approches plurielles. En voici un exemple :

<i>Aimez-vous le vouvoiement ?</i>	
<i>Le but général de cette activité est d’amener les élèves à réfléchir sur l’usage du ‘tu’ et du ‘vous’ en France et dans d’autres pays. Les élèves lisent des témoignages sur l’usage du ‘tu’ et du ‘vous’ en France et complètent ensuite un tableau pour trouver la règle générale et les variantes de cet usage. Ils remplissent ensuite un tableau sur les usages généraux du vouvoiement et du tutoiement dans leur pays et un tableau sur leurs habitudes en matière de tutoiement et de vouvoiement. Après avoir complété et comparé ces différents tableaux, ils discutent pour en tirer quelques enseignements.</i>	
Source : Sefdilam, Institut Français de Madrid et Conseil régional d’Aquitaine. <i>Vivre en Aquitaine</i> , section <i>Miroirs - Adoptez une démarche interculturelle</i> .	
http://espagne.aquitaine.fr/spip.php?article1551&lang=es	

A 7.5	Motivation pour étudier / comparer le fonctionnement des différentes langues {structures, vocabulaire, systèmes d’écriture...} / cultures
A 17.4	Confiance en ses propres capacités d’apprentissage linguistique / en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres
S 7.7.2	Savoir appliquer consciemment des stratégies d’apprentissage

3. Diversité des langues dans l’offre éducative et approches plurielles

La diversification de l’offre en langues dans les curriculums fait partie depuis des décennies des recommandations quasi-rituelles de toute réunion de ministres ou de chefs d’Etat européens, et de toute résolution parlementaire européenne sur les politiques éducatives et culturelles. Le *Guide* de 2007 en rappelle plusieurs (Beacco & Byram, 2007 : 35-36) et se pose – entre autres questions – celle de l’élaboration de *Curriculums pour la diversification de l’offre en langues* (ibid. : 116).

Etant donné l'attachement – légitime, même si on peut déplorer qu'il soit souvent trop exclusif - des apprenants (et/ou de leurs parents) à un apprentissage intensif de certaines langues parmi les plus répandues, tout effort visant à une diversification des langues apprises par les apprenants implique que chacun d'eux entreprenne l'apprentissage d'un nombre plus élevé de langues, ce qui pose immédiatement la question du temps qui peut être consacré à les enseigner. Plus généralement, le temps global qu'un individu (à l'école ou hors de l'école) peut consacrer à apprendre des langues n'étant pas illimité, face aux autres nécessités de la formation, la solution ne peut venir que de mesures « d'économie » d'efforts, grâce aux synergies déjà évoquées plus haut, qui correspondent à ce que Beacco *et al* (2010 : 77) appellent des *stratégies inter- / translangues*, dans lesquelles on aura reconnu le principe didactique qui conduit au recours aux approches plurielles.

D'autres économies peuvent être faites grâce au *développement de compétences spécifiques, souvent dites « partielles »* (ibid.). L'intercompréhension entre langues parentes, qui est une des approches plurielles recensées dans le chapitre d'introduction du présent ouvrage, constitue un exemple particulièrement clair de démarche visant au développement de compétences *partielles*. En voici un exemple incluant un travail dans une discipline non linguistique :

<i>Que se passe-t-il lorsque je respire ?</i>	
<i>L'activité en sept langues romanes (français, roumain, italien, espagnol, portugais, occitan et catalan) évoque la façon dont les humains et les plantes respirent. Il s'agit d'une activité de compréhension écrite à propos du système respiratoire, incluant des activités sur la morphologie dans cinq langues ainsi que des comparaisons avec le latin.</i>	

S 7.3.2	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue
A 19.2.1	S'interroger sur les stratégies de compréhension adaptées / spécifiques face à une langue / un code inconnu(e)
K 6.3	Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (/de sa langue maternelle / de la langue de l'école/) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres {nombre, genre, article...}

4. Approches plurielles et représentations et attitudes visées par l'éducation plurilingue et interculturelle

Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, reprenant en cela une distinction déjà tracée par le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* dans ses versions de 2003 puis de 2007, pose une *double finalité* pour l'éducation plurilingue et interculturelle (Beacco *et al.*, 2010 : 19) :

Elle favorise d'une part l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit d'enrichir, avec une économie de moyens, les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels. [...]

D'autre part, elle vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel.

Les points précédents de ce chapitre ont traité du premier volet. Nous terminerons par la mise en relation entre approches plurielles et la première partie du second volet : *encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures*.¹⁶

Par la diversité des langues et des cultures au contact desquelles elles permettent de placer l'apprenant, les approches plurielles constituent un outil décisif pour la construction de représentations et d'attitudes correspondant à cette visée, dont on trouvera de larges échos dans la partie *Savoir-être* du document *Compétences et ressources* du CARAP. On y 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*. C'est l'approche interculturelle, dont nombre d'objectifs visent précisément le développement de telles représentations et attitudes, qui contribue le plus à cette dimension des apports des approches plurielles. C'est donc à cette approche que nous empruntons à présent un exemple.

Cultionary	
<p><i>Cette activité permet de travailler sur les stéréotypes et les préjugés envers d'autres cultures. On demande aux participants de former des équipes de 3-4 personnes. Puis, chaque équipe prépare une feuille avec des crayons de couleurs. Ensuite, on donne un mot à chaque groupe (racisme, discrimination, homosexuel, africain, droits de l'homme, etc.) et on leur demande de traduire ce mot par un dessin. Les autres groupes doivent deviner de quoi il s'agit. À la fin, on affiche les dessins et on compare, puis on réfléchit sur les différentes représentations et interprétations.</i></p>	
K 10.4.1	Savoir que les connaissances qu'on a des cultures comportent souvent des aspects stéréotypés < manière simplifiée et parfois utile d'appréhender un aspect de la réalité, avec danger d'excès de simplification et de généralisation >
A 5.3.1	Ouverture envers des langues / cultures peu valorisées { langues / cultures minoritaires, langues / cultures des migrants... }
S 1.7.2	Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)

¹⁶ Nous considérons que la seconde partie de ce volet (*prise de conscience* par les apprenants *de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel*) est à rapprocher du développement de la capacité à apprendre les langues, dont nous avons parlé au point 2 à propos du développement de l'autonomie d'apprentissage. Nous avons vu à cet endroit que Beacco *et al.* incluent *la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue* au nombre des démarches visant à ce développement. Cela va dans le sens de la présente remarque. Nous regrettons en ce qui nous concerne l'abandon de la distinction claire qu'effectuait la première version du *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2003 : 16) entre *formation plurilingue* et *éducation au plurilinguisme*, considérées comme les deux volets de *l'éducation plurilingue* et qui correspondaient à deux acceptions de « plurilinguisme » : *plurilinguisme comme compétence / plurilinguisme comme valeur*). Ce qui est appelé *éducation au plurilinguisme* correspond à la partie du second volet dont nous traitons ici.

Chapitre 2

Le référentiel *Compétences et ressources* et les *Matériaux didactiques en ligne*

Dans ce chapitre, nous présentons deux des principaux outils mis à disposition des enseignants, formateurs d'enseignants et responsables éducatifs dans le cadre du projet CARAP, à savoir le référentiel des compétences et ressources qui peuvent être développées de manière privilégiée grâce aux approches plurielles, référentiel qui constitue ainsi le cadre dans lequel s'inscrit le travail didactique, et les matériaux didactiques en ligne, accessibles à travers divers critères de recherche, et qui proposent des activités de différents types (écrites, orales...), relevant des approches plurielles et permettant précisément de construire les compétences et ressources figurant dans le référentiel.

1. Le CARAP – Compétences et ressources

1.1. Des compétences aux ressources, ou la nécessité d'une clarification

Le projet CARAP – dont le but essentiel consiste, rappelons-le, à offrir aux acteurs de la formation des outils opératoires afin de travailler en classe au développement de la compétence plurilingue et interculturelle – s'appuie sur deux piliers principaux : les approches plurielles, d'une part, qui fournissent les démarches didactiques permettant ce travail, et un référentiel de compétences et ressources qui "cadrent" en quelque sorte ce travail en explicitant les savoirs, savoir-être et savoir-faire qui sont constitutifs de ce qui est véritablement pluri- ou inter- dans la compétence plurilingue et interculturelle telle que définie par le Conseil de l'Europe (cf. chapitre 1).

L'élaboration d'un tel référentiel devrait pouvoir s'appuyer sur une conception claire, solide, cohérente et surtout opératoire de la notion de *compétence*, qui est, on le sait, centrale dans la perspective du *Cadre européen* et autour de laquelle tout notre édifice devrait s'organiser. Toutefois, force est de constater que cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connaît des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous. De constater aussi qu'elle est l'objet de débats nombreux et parfois virulents. Nous avons précisé nos positions sur ce point dans le document *Le CARAP – Compétences et ressources* (chapitre 1.4) et nous n'y reviendrons pas ici.

Nous retiendrons, ici, que les compétences représentent des unités d'une certaine complexité, liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) qui peuvent être internes (de nature psychosociale) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un *médiateur*...) ¹⁷. L'intérêt de clairement distinguer compétences et ressources, selon nous, réside dans le fait de mettre en évidence le caractère *complexe* et *situé* des compétences qui, de ce fait, ne peuvent être concrétisées indépendamment des tâches et des situations pour lesquelles elles sont activées et, de ce fait, ne peuvent être directement enseignées. Cela peut paraître paradoxal : en effet, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche, telle par exemple que chercher des informations dans un texte rédigé dans une langue qu'on ne connaît pas; et ce sont ces compétences qui sont placées aujourd'hui au cœur même des finalités de

¹⁷ Pour des définitions de la notion allant dans cette direction, cf. Allal (1999, 79), Beckers (2002, 57), Jonnaert (2002, 41), Klieme et al. (2004), Le Boterf (1994, 3 et 16), Perrenoud (1999), etc.

l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources (internes)¹⁸ qu'il est – jusqu'à un certain point – possible de *décontextualiser*, d'isoler et de lister, de définir en termes de maîtrise et d'enseigner dans les pratiques éducatives. Autrement dit, ce sont finalement les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, en plaçant les élèves faces à diverses tâches didactiques – l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources que celles-ci mobilisent.

1.2. Les compétences et ressources dans le référentiel

Le référentiel propose ainsi, d'une part, des *compétences* à la construction desquelles il est possible de contribuer grâce aux approches plurielles et, d'autre part, un ensemble structuré et hiérarchisé de *ressources* participant selon des combinaisons sans cesse différentes (selon la tâche et la situation) à la mise en œuvre des compétences et pour lesquelles nous postulons qu'il est possible de les travailler en tant que telles dans la classe.

Le référentiel inclut par conséquent *un tableau de compétences* et *trois listes de ressources* relevant respectivement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

1.2.1. Les compétences

Les compétences s'organisent en deux "zones" liées respectivement à la gestion de la communication (C1) et au développement personnel (C2)¹⁹:

C1 – une *compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité*, incluant divers aspects (une *compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus...* (C1.1), une *compétence de négociation* (C1.2), une *compétence de médiation* (C1.3) et une *compétence d'adaptation* (C1.4).

C2 – une *compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel*, impliquant une *compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques* (C2.1), et une *compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, mieux contrôlées* (C2.2).

Certaines compétences, à l'évidence pertinentes en contexte de pluralité, se situent toutefois dans une zone intermédiaire, ni d'un côté ni de l'autre, ou un peu des deux. C'est le cas, par exemple, de la *compétence de décentration* (C3), de la *compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers* (C4) ou, encore, de la *compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité* (C7).

Ces compétences, bien sûr, ne sont pas toutes spécifiques aux situations de pluralité linguistique et culturelle; cependant, lorsque nous nous trouvons dans une situation et/ou sommes confrontés à des tâches mettant en jeu une telle pluralité, nous les activons régulièrement – et nous les activons en mobilisant des ressources particulières qui sont, pour une part importante, celles qu'on trouve dans le CARAP.

1.2.2. Les ressources

¹⁸ C'est bien d'elles qu'il s'agit dans les instruments du CARAP, même si, par simplification, nous parlons simplement de « ressources », sans le préciser. Notons encore que ces « ressources » sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous avons retenu le terme ressources car c'est celui qui est le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on est amené à y placer.

¹⁹ L'annexe du présent livret présente un tableau contenant l'ensemble des compétences retenues. Pour une présentation plus détaillée, voir surtout le document *Le CARAP – Compétences et ressources*.

Les ressources, elles, se présentent sous la forme d'une liste hiérarchisée de *descripteurs* dans chacun des domaines (savoirs, savoir-faire, savoir-être)²⁰.

La liste des *savoirs* se compose de deux sous-groupes thématiques (*Langue et Culture*) et inclut des catégories telles que *Langue comme système sémiologique* ; *Langue et société* ; *Communication verbale et non verbale* ; *Évolution des langues* ; *Diversité culturelle et diversité sociale*; *Relations interculturelles* ; etc.

Les *savoir-faire* correspondent à des opérations telles que *savoir observer / analyser*; *identifier / repérer*, *savoir comparer*, *savoir parler à propos des langues et des cultures*, etc. La liste commence par des catégories qui relèvent de l'observation et de la réflexion métalinguistiques et se termine par des catégories qui relèvent de l'action en situation de communication (*savoir interagir*). 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 concernent l'apprentissage (démarches, expériences, besoins...).

Enfin, la liste des *savoir-être* prend en compte des facteurs personnels, tels que décrits dans le CECR (2001, 84-85), liés aux attitudes, motivations, valeurs, identités, etc.²¹ Elle n'inclut que des ressources "publiques" de l'individu, donc "publiables" et rationalisables. Dans ce domaine, les prédicats expriment des manières d'être du sujet comme *attention à*, *sensibilité à*, *intérêt à*, *disponibilité à*, *motivation à*, etc. Ils sont tantôt orientés vers le monde (*curiosité envers...*) tantôt vers soi (*confiance dans...*).

Des exemples de descripteurs de ressources ont déjà été présentés au chapitre 1. D'autres seront présentés à plusieurs occasions dans la suite du présent ouvrage. En voici toutefois trois exemples, un pour chaque domaine :²²

- | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| K 11 [++] | Savoir que les cultures sont en constante évolution |
| A 4 [+++] | Acceptation positive °de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent°° |
| S 3 [+++] | Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes |

1.3. Des ressources aux compétences : un continuum

Pour saisir la logique et le fonctionnement de notre référentiel de compétences et de ressources, il importe ainsi de comprendre que diverses compétences peuvent être mises en œuvre dans une situation donnée et face à une tâche donnée. Chacune de ces compétences fait

²⁰ Nous rappelons que, dans le but de les présenter de manière plus parlante et plus interactive, nous avons également élaboré des graphiques hypertextuels situant les ressources par rapport à un cursus d'apprenant et permettant un accès plus aisé aux sous-catégories de chaque ressource (cf. *Le CARAP - Les ressources au fil des apprentissages* sur le site <http://carap.ecml.at/>).

²¹ Mais nous n'y plaçons pas certaines catégories évoquées par le *Cadre* que nous attribuons plutôt aux savoir faire (tel le style cognitif) ou aux savoirs (comme les croyances).

²² Rappelons qu'en référence aux catégories anglaises (Knowledge, Attitudes, Skills), la numérotation des Savoirs commence par K, celle des Savoir-être par A et celle des Savoir-faire par S. Les signes « + » indiquent que selon les auteurs l'apport des approches plurielles est « nécessaire » (« +++ »), important (« ++ ») ou simplement « utile » (« + ») pour développer la ressource (cf. *Le CARAP - Compétences et ressources*, chapitre 1.8, où les « + » sont remplacés par des clés).

alors appel à (mobilise) un certain nombre de ressources qui, dans la variété des situations et des tâches, ne seront jamais exactement les mêmes. En outre, dans ces situations, des compétences différentes peuvent faire appel, en partie, aux mêmes ressources.

Cela nous montre à l'évidence qu'une hiérarchisation stricte n'aurait aucun sens. C'est bien plutôt à une sorte de classification croisée que nous avons affaire. Notre référentiel se présente ainsi comme un continuum. A une extrémité il caractérise des compétences globales qui apparaissent comme récurrentes et particulièrement importantes dans la perspective des approches plurielles et de la compétence plurilingue et interculturelle; à l'autre extrémité, il liste des ressources, de divers ordres, qui doivent pouvoir être mobilisées dans diverses situations / tâches et pour diverses compétences.

Il n'y a donc pas une dichotomie nette entre, d'une part, un ensemble d'éléments qui seraient complexes (les compétences) et, d'autre part, des éléments qui seraient simples (les ressources). D'une certaine manière, en fonction des buts poursuivis et du contexte, tout élément est susceptible de devenir la ressource d'une compétence de niveau plus élevé et toute ressource peut être envisagée comme une compétence complexe mobilisant des ressources de niveau inférieur.

Manifestement, nous devons donc 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 objectivables²³.

2. CARAP – Les matériaux didactiques en ligne

La banque de matériaux didactiques – qui rassemble des activités relevant des approches plurielles, recueillies dans le cadre du projet CARAP, dans divers contextes et pour diverses langues – relie le référentiel en tant qu'outil conceptuel à des outils didactiques concrets – les activités relevant des approches plurielles – qu'il est possible de mettre en œuvre dans les classes. Consultable en ligne, elle représente ainsi le versant pratique, immédiatement opératoire du projet. Et nous pouvons d'ailleurs supposer que c'est grâce aux activités qu'elle contient que la diffusion des approches plurielles pourra véritablement s'élargir encore.

L'utilisateur peut accéder aux activités concrètes de différentes manières, qui correspondent aux critères d'organisation de la banque:

- par thème ("biographie", "contact de cultures", "animaux", etc.) ;
- par âge et degré scolaire (de la maternelle à l'âge adulte!) ;
- par la langue dans laquelle l'activité est formulée ;

et, surtout,

- par les descripteurs du référentiel.

C'est en effet cette dernière entrée qui est la plus originale. Pour cette recherche, l'enseignant commence par repérer dans les listes du Référentiel les descripteurs de ressources (savoir(s) / savoir-être / savoir-faire) qui l'intéressent, soit parce qu'il a l'intention de travailler une question à laquelle ces ressources lui paraissent se rattacher, soit parce qu'il rencontre une difficulté dans son enseignement, un "problème", ou souhaite mener un projet avec sa classe

²³ Ce point est développé dans le document *Le CARAP – Compétences et ressources*, où l'on trouve également une explication du système de notation que nous avons utilisé pour nos descripteurs de ressources.

qui lui semblent mettre en jeu ces ressources²⁴. Il consulte donc pour cela la liste des ressources dans le Référentiel, imprimé ou en ligne.

La recherche dans la banque se fait ensuite en fonction du numéro du descripteur. L'interface propose des numéros de descripteur en deux étapes, d'abord au niveau des grandes catégories (par exemple A 5 - *Ouverture °°à la diversité °des langues / des personnes / des cultures° du monde / à la diversité en tant que telle [à la différence en soi] [à l'altérité]°°*), puis au niveau de sous-catégories plus fines (par exemple A 5.2 - *Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)*). Comme dans toute recherche de ce type, il est clair que la recherche de sous-catégories est moins fructueuse, en termes de quantité d'éléments trouvés, que la recherche de catégories plus larges, surtout si on entreprend une recherche croisée avec d'autres critères (niveau scolaire, par exemple). A chacun d'ajuster sa demande à ses attentes.

A l'issue de cette sélection, l'utilisateur obtient d'abord une liste de descriptifs élémentaires très brefs (cinq à six lignes) de matériaux didactiques à partir de laquelle il peut obtenir des fiches plus détaillées dont un exemple est fourni dans la *Figure 1*.

La source constitue à la fois un hommage aux auteurs des matériaux didactiques et une invitation à consulter d'autres matériaux du même ensemble. A partir de la fiche, on peut aussi, généralement, télécharger directement le matériel didactique avec un simple clic. (On trouvera plus de détails sur le processus de sélection sur le site lui-même :

<http://carap.ecml.at/>, rubrique *Matériaux didactiques*.)

²⁴ Voir à ce propos le chapitre 5 qui traite la question de la formation des enseignants à l'usage du CARAP.

A vos marques, prêts, écrivez !

Niveaux

Secondary 2

Thèmes

language variation/diversity, language contacts,
writing/punctuation/orthography

Langues

français

☐ Descripteurs

Les Savoirs-Être	Les Savoirs	Les Savoirs-Faire
A 2.2.1.1	K 1.1	S 1.3
A 2.5.2.1	K 1.4	S 1.3.1
A 3.1	K 1.6	S 3.3
A 4.3.2	K 5.3	S 3.3.3
A 5.3.3.1	K 6.1	S 3.6
A 7.4	K 6.1.1	S 4.3
A 7.5	K 6.9.1	S 7.1.2
A 12.2.1	K 6.9.2	
	K 6.9.4	

Description

Les étudiants vont découvrir différents systèmes d'écriture et leur évolution de leur création à nos jours. Après avoir considéré l'importance d'un système de communication écrite, précis et détaillé, et rassemblé des documents écrits en plusieurs langues, les étudiants exploreront différents systèmes d'écriture pour classer ces documents. En groupes et selon les caractéristiques suivantes : historique, géographique, linguistique et graphique, ils vont regrouper différents systèmes d'écriture et alphabets. Enfin, en s'inspirant d'autres sources d'information et de leur journal, ils réalisent en groupes une affiche sur le système d'écriture de leur choix.

Source:

ELODIL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique.

www.elodil.com/.../AvosMarquesmai2006.pdf

Figure 1

Chapitre 3

Le CARAP dans le curriculum

*Dans ce chapitre, nous présentons des **options d'ordre curriculaire** qui permettent, grâce à la prise en compte des approches plurielles, de concrétiser la volonté – affirmée par le Conseil de l'Europe et dans de nombreux pays – d'aller vers **un curriculum mieux intégré des langues**, voire des langues dans les disciplines, et d'en renforcer les **dimensions transversales**.*

*L'enjeu **pédagogique** d'un tel décloisonnement des enseignements scolaires, linguistiques ou non, consiste à créer des **passerelles** entre les compétences acquises dans les **langues et variétés linguistiques de la famille et de l'environnement** et l'apprentissage de **L2, L3**, sans oublier la **langue de scolarisation**. Il consiste aussi à favoriser le développement de l'**autonomie d'apprentissage**, en favorisant entre autres l'élaboration de **stratégies d'apprentissage** (le transfert des savoir-faire langagiers implicites et explicites de L1 en L2, puis en L3..., par exemple).*

*Nous examinerons ainsi **comment le référentiel Compétences et ressources du CARAP peut contribuer à articuler dans un curriculum intégré les apprentissages linguistiques et culturels**. Ce faisant, nous réfléchirons également à la place qui doit être attribuée dans une telle perspective respectivement aux approches plurielles et aux approches concernant une seule langue. Nous présenterons des **exemples de ressources** qui permettent de concrétiser de telles orientations curriculaires intégrées. Enfin, nous illustrerons notre propos par deux curriculums récents, celui de la Suisse Romande (2010) et celui de la Catalogne (2007), largement élaborés dans une telle optique plurielle et dont les finalités semblent permettre de prendre en compte le type de compétences et de ressources formulées dans le CARAP.*

1. Une volonté d'intégration difficile à réaliser...

S'inspirant des recommandations du Conseil de l'Europe, la plupart des pays prônent aujourd'hui le développement de compétences plurilingues et interculturelles ainsi que la défense et la mise en valeur de la diversité, linguistique et culturelle, comme des finalités fondamentales de l'enseignement scolaire.

Mais comment y parvenir ? Il n'y a pas de réponse simple à une telle question. Elle engage tout à la fois les représentations et attitudes des acteurs concernés (des décideurs aux enseignants dans leur classe), les cadres et dispositifs institutionnels mis en place ainsi que les pratiques effectives des acteurs, liées non seulement aux représentations et attitudes déjà évoquées, mais aussi aux outils et méthodes dont ils disposent, grâce entre autre à la formation dont ils ont pu bénéficier.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au niveau institutionnel, et plus spécifiquement à la manière dont le curriculum – entendu simplement ici comme *dispositif organisant l'apprentissage* – peut contribuer à la réalisation de cette volonté²⁵.

²⁵ Il existe tant de définitions du curriculum que, vu les finalités pratiques de notre propos, nous renonçons à un examen systématique de cette notion. Notons pourtant que le curriculum scolaire n'est en fait qu'une partie d'un

Or, lorsqu'on examine la plupart des curriculums nationaux existants, on observe immédiatement que la volonté de favoriser le plurilinguisme comme compétence – tel que défini dans le CECR (2001, 129; cf. chapitre 2) – ne s'y manifeste le plus souvent que par le nombre croissant de langues étudiées... sans réelles relations entre elles et sans liens entre les enseignements.

Beacco *et al.* (2010) soulignent pourtant, dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, la nécessité de créer une cohérence dans l'ensemble des enseignements de/en langue, avec une attention particulière portée à la langue de scolarisation. Reprenant les notions d'éducation plurilingue et interculturelle et de compétence plurielle, ils nous invitent ce faisant à créer le cadre curriculaire d'une éducation langagière globale.

2. Constructions curriculaires pour une éducation langagière globale: le rôle du CARAP

Que faut-il dès lors entendre par *cohérence des apprentissages langagiers sur le plan curriculaire*? Et par *cadre curriculaire d'une éducation langagière globale*? Le *Guide* (Beacco *et al.* 2010) distingue d'emblée une cohérence *horizontale* et une cohérence *longitudinale* qui visent toutes les deux à une économie curriculaire (ibid. p. 15). La première correspond à une cohérence par année d'enseignement et concerne les langues entre elles; la deuxième s'étend dans le temps et par langue.

La construction d'un tel curriculum est donc une tâche complexe. Pour y parvenir, le recours à un ensemble structuré de savoirs, savoir-faire et savoir-être parmi lesquels des choix peuvent être effectués en termes d'objectifs pour chaque étape du curriculum nous semble constituer un appui indispensable. Le CECR procède d'ailleurs ainsi. Cependant, les échelles de compétences qu'il propose fournissent essentiellement des repères pour des compétences d'ordre communicatif (en ne prenant guère en compte les dimensions réflexives et attitudeles de la compétence plurilingue), et ce dans chaque langue particulière considérée séparément.

C'est pourquoi, en tant que complément au CECR (cf. chapitre 1), le CARAP – dont le référentiel liste précisément des savoirs, savoir-faire et savoir-être concernant les attitudes envers la pluralité, les aptitudes à mettre les langues en relation, la signification des ressemblances entre certaines langues que les apprenants ne manqueront pas de constater, etc. – représente un outil indispensable pour toute élaboration curriculaire qui vise une véritable *intégration des apprentissages langagiers* entre eux et avec d'autres disciplines. Il fournit les repères (compétences et ressources) nécessaires aux acteurs scolaires pour réfléchir à l'intégration de la langue de l'école, des langues enseignées et des langues et variétés linguistiques de la famille. Et il offre par ailleurs des réponses pratiques et opératoires en classe, grâce à sa banque de matériaux didactiques en ligne.

3. Les approches plurielles au cœur de la construction curriculaire pour une éducation langagière globale

En fait, ce sont les approches plurielles – dont nous avons vu au chapitre 1 (point 1.) qu'elles constituent un outil décisif pour la construction d'une *éducation au plurilinguisme* – qui

curriculum expérientiel plus global et ne se limitant pas à l'école (CECR, 2001, ch. 8). En termes de compétence, le répertoire langagier de l'individu apparaît comme le produit de ce curriculum global.

permettent dans une large mesure de dépasser une contradiction aux conséquences problématiques que nous observons, dans la plupart des curriculums nationaux : contradiction entre une volonté de développer une compétence plurilingue et interculturelle et la dérive consistant *de facto* à faire étudier aux élèves un nombre toujours croissant de langues sans que leur soient fournis d'outils permettant une synergie des apprentissages (mises en relation, appuis sur une langue pour en apprendre une autre, stratégies d'intercompréhension, etc.), sans donner un sens à la diversité à laquelle ils sont confrontés (statuts et fonctions des langues présentes dans le répertoire de l'apprenant, valeur de la diversité, etc.), sans que soient prises en compte leurs représentations, leurs préjugés éventuels, leurs résistances...

4. Du pluriel et du spécifique dans le curriculum

Avant de proposer des exemples de quelques curriculums officiels récents qui font appel aux approches plurielles ou y renvoient implicitement et à l'élaboration desquels le CARAP a d'une certaine manière contribué, nous allons revenir plus en détail sur certains aspects de la construction de curriculums intégrés qui nous semblent particulièrement décisifs afin de mettre concrètement en évidence la pertinence d'un recours au CARAP.

4.1. Des objectifs trans- et inter-

Un curriculum visant au développement de la compétence plurilingue et interculturelle doit – parmi d'autres objectifs – cibler explicitement le développement des aspects pluriels des compétences, ouvrir à la diversité, à la pluralité, à ce qui est « entre » (*inter-*), ou « au-dessus » (*trans-*) des langues particulières... Il doit donc proposer des objectifs concrets pour ce faire. Le référentiel *Compétences et ressources* fournit de nombreux exemples de tels objectifs, formulés en termes de ressources relevant des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire:

Savoirs

Avoir des connaissances sur la variation des langues en synchronie {variétés °régionales / sociales / générationnelles / par profession / pour un public spécifique (anglais international, « foreigner talk », motherese...)}...°} [K 2.1]

Savoir que son identité linguistique propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...) [K 2.5.3]

Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites « de parenté » / savoir qu'il existe des « familles » de langues [K 4.1]

Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (/structurelles / discursives, / pragmatiques_/) entre les langues pour apprendre des langues [K 7.2]

Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication / de l'interaction° °verbale / non verbale° [K 10.3]

Savoir-être

Être sensible <à la fois> à la grande diversité des façons de se saluer, d'entrer en communication, de marquer la temporalité, de se nourrir, de jouer etc. ainsi qu'aux similitudes dans le besoin universel auquel elles répondent [A 2.4.1]

Réagir sans a priori négatif aux pratiques culturelles « mixtes » (intégrant les éléments de plusieurs cultures : éléments musicaux, culinaires, religieux, etc.) [A 4.7]

Être ouvert (et maîtriser ses propres résistances éventuelles) envers ce qui semble incompréhensible et différent [A 5.3.3.1]

Être disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles / la langue et la culture de l'école° [A 12.2.1]

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°} [A 17.2]

Savoir-faire

Savoir prendre appui sur une °langue / culture° connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre °langue / culture° [S 1.1.3]

Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses °langues / cultures° pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une °langue / culture° particulière. [S 1.1.4]

Savoir °identifier [repérer]° des comportements particuliers liés à des différences culturelles [S 2.10]

Savoir °comparer des phénomènes culturels [percevoir la proximité / distance culturelle]° [S 3.10]

Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs [S 6.1]

Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation [S 6.2.1]

Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue [S 7.3.2]

Ces exemples d'objectifs, on le constate immédiatement, ne sont pas ceux qu'on trouve dans le CECR. Pourtant, selon nous, un curriculum visant au développement d'une compétence plurilingue et interculturelle doit impérativement aussi comporter – parmi les objectifs qu'il énonce – des éléments correspondant à de telles ressources.²⁶

4. 2. Approches plurielles et singulières dans l'enseignement

Avant d'envisager la place et le rôle de quelques-unes de ces langues, il importe de souligner que le fait d'orienter le curriculum vers ce qui est *pluriel* ne doit en aucune façon signifier que les moments d'approches singulières (cf. Introduction, point 3), centrés par exemple sur la communication dans une langue donnée, ou sur un point de grammaire qui ne semble guère se prêter à une comparaison, n'ont plus de raison d'être. Nous devons être clairs sur ce point: le curriculum doit aussi accorder de la place à ce qui peut / doit rester spécifique à chaque enseignement de langue considéré pour lui-même. C'est d'ailleurs, essentiellement, ce qu'on trouve dans le CECR. Pour le dire autrement encore, un curriculum intégré «situe chaque enseignement par rapport aux autres enseignements et favorise les ponts, les mises en relations entre les enseignements » mais, par ailleurs, «chaque enseignement de langue est pris dans une dialectique entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue, communication et réflexion) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures).» (De Pietro, 2009, 59).

La question qui doit être posée ici est : par rapport à tel ou tel aspect de la langue X qui constitue l'objectif d'apprentissage, quels sont / seraient les apports d'une approche plurielle? Mais aussi quels sont, parallèlement, les "couts" (en temps, en énergie cognitive...) d'une approche plurielle? Et, à l'inverse, quels sont les "risques" d'une approche singulière, en termes de représentation (de la langue X, du langage en général...) par exemple.

L'exemple du vocabulaire nous permet d'illustrer ce point: en fait, pour chaque mot ou presque il est possible d'établir des ponts avec d'autres langues, d'autres mots, d'en faire l'étymologie²⁷... Cela est important, intéressant et de nature à renforcer la mémorisation (car on sait que ce qui s'inscrit dans un réseau de relations est mieux retenu que ce qui est isolé). Mais cela demande du temps et les enseignants n'en ont guère pour leur enseignement. La solution est certainement à trouver dans un équilibre, en tenant compte des divers paramètres en jeu: temps à disposition, intérêt, fréquence et difficulté du mot, apport de la mise en relation, etc., sans oublier que le degré de pluralité peut être très variable.

²⁶ Pour une tentative de répartition de tels objectifs sur les divers niveaux de scolarité, voir l'Annexe proposée à la fin du présent chapitre.

²⁷ Voir à ce propos de Pietro 2010.

5. Quelles places et quels rôles pour chaque langue?

Un curriculum intégré doit définir la place et le rôle de l'ensemble des langues en jeu (langue de l'école, langues d'origine, langues régionales, langues minoritaires, langues vivantes et anciennes) par rapport aux objectifs langagiers et culturels généraux. Nous allons examiner successivement ce qu'il doit en être de la/des langue(s) de scolarisation, des langues d'origine des élèves issus de la migration et des langues régionales et variétés autochtones minoritaires, puis des langues vivantes et anciennes enseignées dans le cadre scolaire.

5.1. La/les langue(s) de scolarisation

Parmi toutes les langues présentes à l'école, une place centrale doit être accordée à la langue de l'école²⁸, qui est aussi la langue des apprentissages, dans toutes les disciplines (cf. Conseil de l'Europe 2009).

Roulet soulignait déjà, dans son ouvrage *Langues maternelles et langues secondes : vers une pédagogie intégrée* (1980), que la langue maternelle doit être le lieu privilégié de la «découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et d'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes ». (1980: 117). Sans insister sur la confusion entretenue ici entre langue première, langue de l'école et langue maternelle – on est à une époque où la question des langues de la migration ne se posait pas avec la même acuité qu'aujourd'hui –, on constatera que les démarches que nous catégorisons comme relevant de la didactique intégrée s'inscrivent précisément dans une telle perspective tout en l'élargissant : la langue de l'école doit certes constituer un appui pour l'enseignement / apprentissage d'une deuxième langue mais cette dernière, comme en retour, enrichit la compréhension du fonctionnement de la langue de scolarisation, et elle doit de plus, à son tour, faciliter l'accès à d'autres langues.

La langue de scolarisation est trop souvent « oubliée » lorsqu'on traite de plurilinguisme, comme si elle était « à part », différente, pas touchée par le contact avec les autres langues... Il importe donc de l'intégrer clairement et explicitement dans le répertoire plurilingue, tout en lui accordant la place centrale qui lui revient. Elle est un lieu d'articulation, une sorte de plaque tournante entre toutes les variétés langagières qui constituent le répertoire des élèves. Ces variétés, déjà (partiellement) acquises ou en voie d'acquisition, sont diverses. Il peut s'agir de variétés sociales et/ou régionales de la langue dont la variété « académique » constitue la langue de scolarisation. Mais aussi de langues autres, qu'elles soient régionales, langues d'origine d'élèves migrants... et bien sûr langues considérées comme « étrangères » qui font partie du curriculum scolaire.

Dans le cas de la Suisse francophone, par exemple, cette situation est présentée ainsi dans le document de politique éducative qui présente les finalités de l'enseignement des langues : *L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration, est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école enfantine à la fin du cursus de formation de chaque élève* (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003, Article [2.1.1](#)) ; mais il est

²⁸ Sans oublier ici les situations où l'on trouve plus d'une langue de scolarisation, dans les contextes d'enseignement bilingue par exemple (Voir à ce propos Beacco et al. 2010). C'est pour attirer l'attention sur ce fait que nous avons écrit ci-dessus la/les langue(s) de scolarisation. Nous gardons cela en tête par la suite, même si, pour faciliter la lecture, nous utiliserons le singulier.

immédiatement précisé, au point 2.12, que [l]es liens entre l'apprentissage du français et celui des langues qui interviennent ultérieurement sont précisés au niveau aussi bien de l'étude du fonctionnement de la langue que de la mise en place de stratégies d'acquisition. On le voit, l'enseignement de la langue de scolarisation peut et doit, par-delà les démarches déjà pratiquées de focalisation sur cette langue, s'enrichir lui aussi de la perspective générale d'un enseignement orienté vers le développement de la compétence plurilingue et interculturelle. Il peut et doit, lui aussi, contribuer à l'ouverture à la diversité (intra- et plurilingue).

Nous pouvons par conséquent relever, dans le référentiel CARAP, divers descripteurs qui expriment, pour la langue de scolarisation, des objectifs curriculaires participant de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle, en particulier en préparant et favorisant l'accès aux autres langues (Roulet, 1980). En voici quelques exemples:

Savoirs

K 1.5 Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue

K 2.1 Avoir des connaissances sur la variation des langues en synchronie {variétés °régionales / sociales / générationnelles / par profession / pour un public spécifique (anglais international, « foreigner talk », motherese)}

K 3.2 Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...}

Savoir-être

A 3.3 Intérêt à découvrir d'autres perspectives d'interprétation à propos de phénomènes °familiers / non familiers° à la fois dans sa propre culture (langue) et dans d'autres °cultures (langues) / pratiques culturelles (langagières)

A 6.2.1 Considérer que les emprunts faits à d'autres °langues / cultures° font partie de la réalité d'une °langue / culture° et contribuent parfois à l'enrichir

Savoir-faire

S 1.1.3 Savoir prendre appui sur une °langue / culture° connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre °langue / culture°

S 4.3 Savoir exprimer ses connaissances sur les langues

S 5.6 Savoir identifier ses propres stratégies de lecture dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2

L'approche *intégrée* de la langue 1 prépare ainsi la découverte de la L2, puis de la L3, voire de tous les apprentissages ultérieurs qui pourront se présenter, découverte qui se fait sur la base des savoirs, savoir-être et savoir-faire appris à propos de la langue de l'école et se fonde entre autre sur le mécanisme de l'appui sur le connu pour découvrir ce qui ne l'est pas encore.

5.2. Les langues d'origine des élèves et l'espace plurilingue de la classe

Une approche curriculaire transversale, intégrée, doit permettre aussi de valoriser l'espace plurilingue de la classe en tenant compte de l'ensemble des langues des répertoires des élèves (langues régionales et variétés autochtones minoritaires, langues issues des processus migratoires) dans les contenus et les objectifs du curriculum, parfois en tant que langues objets d'un enseignement, mais, comme ce n'est pas toujours possible, parfois aussi grâce aux approches fondées sur l'éveil aux langues et, lorsque qu'il existe des parentés entre les langues qui sont exploitables, sur l'intercompréhension entre langues parentes.

Les approches plurielles apportent ainsi une solution – partielle – à un problème lancinant rencontré en milieu scolaire même lorsque, avec une réelle bonne volonté, on souhaite prendre en compte les langues d'origine, à savoir l'impossibilité de les enseigner toutes (cf. chapitre 1, point 2.2). Les démarches d'éveil aux langues, en particulier, permettent à

l'ensemble des élèves de découvrir des langues diverses (dont l'école n'a pas la vocation de développer la maîtrise communicative) qui, lors d'activités d'observation, de comparaison ou d'analyse participent à la construction de connaissances langagières légitimées par l'institution scolaire ; or, lorsque, parmi ces langues figurent la langue d'origine de certains élèves, celle-ci se trouve *de facto* légitimée²⁹ – ainsi que les connaissances de l'élève et l'élève lui-même – puisqu'elle contribue à la construction des connaissances et des compétences, pour les élèves concernés d'abord, mais aussi pour l'ensemble des élèves (reconnaissance sociale).

Voici quelques descripteurs de ressources qui concernent de manière privilégiée les langues d'origine des élèves.³⁰

Savoir-être (Attitudes)

A 2.5.2.1 Être sensible à la diversité °des langues / des cultures° présentes dans la classe (lorsqu'elles sont mises en relation avec ses propres °pratiques / connaissances° °linguistiques / culturelles°)

A 12.2.1 Être disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles / la langue et la culture de l'école°

A 17.2 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°}

A 9.2.4 Avoir un regard critique °sur le rôle de la langue dans les rapports sociaux {de pouvoir, d'inégalité, attribution d'identité...} / sur les aspects socio-politiques reliés aux fonctions et aux statuts des langues°

Savoirs

K 2.5.3 Savoir que son identité linguistique propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...)

K 4.1 Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues

K 8.6.1 Savoir que des °faits / comportements / paroles° peuvent être °perçus / compris° de manière différente par des membres de cultures différentes

Savoir-faire

S 2.11 Savoir °identifier [repérer]° des préjugés culturels

S 5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue.

S 7.5 Savoir s'appropriier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers

5.3. Les autres langues enseignées (langues vivantes et anciennes)

Il y a certainement moins à dire ici, dans la mesure où la volonté d'une meilleure intégration des langues enseignées est reconnue depuis pas mal d'années maintenant. La didactique intégrée – parfois réduite à une *Tertiärsprachendidaktik* dans les pays germanophones – s'est d'ailleurs trop souvent limitée à ces langues, en oubliant la langue de scolarisation et les langues de la migration (*cf. supra*).

Néanmoins, on ne soulignera jamais assez qu'il importe de ne pas mettre ces langues en concurrence les unes avec les autres, que – en raison des liens historiques qui les rapprochent – l'enseignement / apprentissage de l'allemand peut, et doit, aider celui de l'anglais ou du

²⁹ Dabène 1989 parle à ce propos de « fonction de légitimation » de l'éveil aux langues.

³⁰ Nous commençons ici par les savoir-être, les attitudes, car, pour ce qui est du curriculum, la prise en compte des langues d'origine est avant tout exprimée par la volonté de mettre au même plan – d'un point de vue didactique – toutes les langues, au lieu de les traiter chacune différemment ou... de les ignorer tout simplement! Il n'est cependant pas question de nier les rapports sociaux qui structurent les rapports entre les langues et de donner à croire que toutes les langues ou variétés de langues ont même valeur sur le marché des langues! A ce propos, voir Calvet 2002.

danois (et réciproquement), que l'enseignement / apprentissage de l'italien peut, et doit, aider celui de l'espagnol ou du corse, etc., voire même que l'enseignement / apprentissage de n'importe quelle langue peut, et doit, aider celui de n'importe quelle autre langue, dans la mesure où, toutes, représentent finalement des réalisations particulières d'une même faculté de langage.

Un curriculum orienté vers la compétence plurilingue et interculturelle doit par conséquent, selon les langues concernées, planifier ces synergies, d'une part en organisant et coordonnant la progression des apprentissages, et d'autre part en prévoyant des mises en relation – au moyen des approches plurielles – entre toutes les langues concernées.

6. Deux exemples de curriculums actuels orientés vers la compétence plurilingue et interculturelle

Nous allons à présent voir comment les principes envisagés ci-avant peuvent trouver un début de réalisation dans des curriculums effectifs, prêts à être mis en œuvre dans leur territoire d'application respectif. Il s'agit d'une part du nouveau *Plan d'études romand* (PER; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010) récemment introduit dans la partie francophone de la Suisse et, d'autre part, de celui qui est en vigueur, depuis 2007, en Catalogne. Ces deux exemples ont été choisis car ils mettent explicitement au cœur de leur projet la volonté de mieux intégrer les divers enseignements langagiers, voire les enseignements langagiers et disciplinaires.

6.1. Un nouveau Plan d'études pour la Suisse francophone

Dès les années 2000, les cantons de la partie francophone de la Suisse se sont lancés dans l'élaboration d'un nouveau plan d'études couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. Pour ce qui concerne les enseignements de langues, la tâche s'est avérée fort complexe car la situation linguistique du pays – et, *a fortiori*, le défi à relever par l'école – avait considérablement changé depuis les derniers plans d'études datant des années 70-80, sous les effets conjugués de la mondialisation, du développement des mouvements migratoires, d'une mobilité sans cesse accrue et des possibilités désormais totalement intégrées d'échanges à distance. Les conséquences, pour l'école, sont importantes: l'anglais est venu s'ajouter – en tant que 2^e langue étrangère après l'allemand – aux programmes du primaire; l'italien (3^e langue nationale) constitue depuis quelques années une alternative à l'allemand pour les études gymnasiales; le nombre des langues parlées par des élèves migrants ne cesse d'augmenter et un nombre croissant d'entre elles font l'objet d'enseignements spécifiques, financés par les pays d'origine dans quelques cas mais aussi, de plus en plus souvent, par des communautés migrantes elles-mêmes; en outre, les langues anciennes (latin et grec) semblent, du moins dans certains cantons, amorcer un retour en force, pour tous les élèves – en tant que vecteurs de racines culturelles et linguistiques³¹.

Le PER part ainsi du constat que la présence d'une multiplicité de langues dans les écoles romandes et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves, impose un *décloisonnement* des enseignements, une *approche plurilingue des langues* et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. L'ensemble des langues sont désormais réunies dans un seul et même domaine "Langues", dans le texte introductif duquel on peut lire:

³¹ Une telle situation n'est pas sans susciter quelques interrogations, voire quelques tensions, chez les enseignants et dans la société, sur lesquelles nous ne pouvons nous attarder ici.

"La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves **implique une approche plurilingue des langues** (...). Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues. (...) L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue." (www.plandetudes.ch; site consulté le 28 septembre 2012)

La difficulté, cependant, a consisté à clarifier ce qu'il fallait entendre par approche "plurilingue" des langues: comment faire, en effet, pour mettre en œuvre une telle approche alors que l'essentiel des outils actuellement à disposition des enseignants relèvent plutôt de ce nous avons appelé des approches *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément. Il n'est pas (encore) usuel, pour les enseignants, en Suisse comme ailleurs, qu'un point de grammaire traité en français soit mis en relation avec ce qui lui correspond en allemand, en latin ou... dans les langues d'origine des élèves allophones; il n'est pas encore usuel, non plus, que la proximité des vocabulaires de l'allemand et de l'anglais, par exemple, soit exploitée pour en faciliter l'accès... La tendance dominante des moyens didactiques à disposition est plutôt à l'évitement et à la crainte des interférences, à la recherche de l'accès direct à la langue cible, en refusant tout appui sur les autres connaissances "déjà là", par peur des "faux amis" et autres sources d'erreurs (calques, transferts...).

Pour concrétiser cette approche plurilingue, les concepteurs ont envisagé diverses composantes. Tout d'abord, au sein du domaine *Langues*, quatre grandes finalités sont mentionnées, qui impliquent de fait des objectifs et des approches diversifiées:

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

(<http://www.plandetudes.ch/>; site consulté le 28 septembre 2012)

Ainsi, si on y découvre bien sûr une finalité communicative, prioritairement couverte par des approches actionnelles et communicatives, plutôt singulières, on y trouve aussi des finalités réflexives, culturelles et actitudinales qu'il s'agit d'aborder par divers moyens relevant dans une certaine mesure d'approches plurielles.

Plus concrètement encore, à côté des axes désormais habituels de travail (production et compréhension orale et écrite), un axe dénommé "Approches interlinguistiques" est explicitement formulé et développé par des descripteurs tels que

Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...

...en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps

...en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques

...en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine

...en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit

...en liant plurilinguisme et vécu des élèves

...en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures

(*Plan d'études romand*, Domaine du français, Cycle 1: élèves de 4 à 8 ans)

Même s'ils restent à un niveau assez général, on constate immédiatement que ces descripteurs peuvent aisément être reliés à ceux qu'on trouve dans le référentiel *Compétences et ressources*. Ces derniers pourraient même aider à les préciser et les concrétiser, tout en donnant par ailleurs accès aux activités incluses dans les *matériaux didactiques en ligne*. Cela nous paraît ainsi confirmer que le référentiel CARAP constitue un outil utile pour

l'élaboration de curriculums mais aussi en tant que complément à des curriculums construits (plus ou moins) indépendamment, dans une perspective plurilingue.

En outre, en complément aux objectifs liés aux domaines disciplinaires, le PER vise le développement de *capacités transversales* concernant la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Il inclut également des domaines de formation générale tels que le "vivre ensemble et l'exercice de la démocratie", les interdépendances (sociales, économiques, environnementales) et l'identité. Là encore, il est aisé de trouver dans le CARAP des descripteurs qui correspondent étroitement à ce qu'on trouve dans le PER.

Il reste bien entendu à voir comment ce *Plan d'études* sera mis en œuvre par les enseignants et, en particulier, à voir s'ils entrent dans cette "approche plurilingue des langues". Un certain optimisme est toutefois permis dans la mesure où divers moyens didactiques, d'ores et déjà à disposition des enseignants, ont été élaborés ces dernières années : EOLE (Perregaux et al. 2003), EOLE et patois (Elmiger & de Pietro, 2012)... De nouveaux moyens pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais doivent en outre être trouvés ou conçus; le cahier des charges établi pour cette innovation précise clairement qu'ils devront être fondés sur les principes d'une didactique intégrée.³²

6. 2. En Catalogne, un curriculum déjà presque ancien³³

La structure même des contenus rattachés au domaine disciplinaire des langues dans les actuels programmes de l'éducation nationale catalane – ou Currículum 2007 – indique explicitement, dès l'école primaire et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire post-obligatoire, une orientation plurilingue et interculturelle. La dénomination même, au pluriel, du champ disciplinaire dans lequel apparaît cette dimension plurilingue, l'«Area de llengües» (Domaine des langues), ne fait que souligner l'approche transversale et intégrée qui sous-tend les curriculums catalans. Ceux-ci prévoient et encouragent une mise en œuvre des enseignements linguistiques où ces derniers fassent l'objet de passerelles, transferts et concertations au sein de l'établissement (pour optimiser les apprentissages et éviter des répétitions inutiles), cela à travers, notamment, une action concertée des enseignants articulée autour d'un «Projet Linguistique et Communicatif» spécifique et adapté.

Ce curriculum s'appuie sur les travaux européens. Mention explicite est faite du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Quoique le CARAP ne soit pas cité explicitement, les descripteurs des contenus (savoirs, savoir-faire et être) qui conforment la dimension plurilingue et interculturelle (à laquelle est prévu que contribuent toutes les langues et matières curriculaires) évoquent des descripteurs du référentiel *Compétences et ressources*.³⁴ Dans les commentaires, on trouve aussi des propositions didactiques renvoyant clairement à l'une ou l'autre approche plurielle. Ces références sont clairement identifiables – du moins si le lecteur en est suffisamment averti, autrement dit qu'il a reçu une formation adéquate.

³² On notera qu'un *Plan d'études* qui rejoint celui de la Suisse romande sur de nombreux points est en cours d'élaboration en Suisse alémanique sous le titre de *Lerhplan 21* (http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/grobstruktur_lp21.pdf). Dans cette partie de la Suisse, divers moyens d'enseignement ont été édités qui intègrent des démarches de didactique intégrée, d'éveil aux langues et d'intercompréhension (*Young world, Explorers, Envol...*), voire qui s'inscrivent dans une véritable perspective plurilingue (cf. *Projet Passepartout* - <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>).

³³ La présentation de ce curriculum s'appuie sur un texte initial de Encarnación Carrasco Perea.

³⁴ L'un des co-auteurs de la première version du référentiel CARAP, Artur Noguero, faisait partie de l'équipe chargée de la rédaction de ce curriculum.

Ainsi, pour peu que les formateurs des enseignants catalans aient été eux-mêmes préalablement formés à la *Didactique du plurilinguisme* et connaissent les principes qui la fondent, les ressources qu'elle permet de construire et qui sont accessibles aujourd'hui dans le référentiel CARAP et le matériel didactique relevant des approches plurielles qui est mis à leur disposition en ligne, ils pourront alors réellement proposer une formation à la gestion du multilinguisme et à la didactique du plurilinguisme, étayée et légitimée par les curriculums catalans.

7. Conclusion

Ce chapitre montre que les principes fondant un curriculum – ou, plutôt, une matrice curriculaire (au sens de Martinand 2003) – en vue d'une didactique des langues "plurilingue", orientée vers le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, sont désormais en place. Cette matrice suit les recommandations de Beacco et al. (2010) puisqu'elle pose des finalités à l'enseignement / apprentissage, affinées et légèrement différenciées tout au long de la progression des apprentissages; elle rend possible une vraie diversification des langues prises en compte et organise, via les approches plurielles, des modes et zones de transversalité; et, enfin, elle définit des objectifs, sous forme de compétences et de ressources, organisées dans un référentiel.

En complément aux approches plurielles qui ont connu d'importants développements ces dernières années, le CARAP représente, dans ce processus, un apport indéniable dans la mesure où il offre

- des objectifs explicitement formulés dans un référentiel, sous forme de compétences et de ressources,
- des activités présentées sous la forme de matériaux didactiques en ligne et relevant des diverses approches plurielles,
- un kit de formation qui doit rendre possible la mise en œuvre de ce programme.

Mais c'est là une autre histoire, que nous allons examiner dans les chapitres suivants (*Le CARAP dans la classe* et *Former les enseignants au CARAP*)...

Annexe

	ECOLE ENFANTINE	ECOLE PRIMAIRE			SEC. I	SEC. II
		1^{er} - 2^e	3^e - 4^e	5^e - 6^e		
SAVOIRS	diversité linguistique et culturelle dans l'environnement proche	Idem	<ul style="list-style-type: none"> diversité linguistique et culturelle en suisse 	<ul style="list-style-type: none"> relations entre langue (emprunts, familles) 	<ul style="list-style-type: none"> fonctionnement des langues modèles culturels de communication 	<ul style="list-style-type: none"> usages sociaux et culturels
SAVOIR-FAIRE	reconnaissance des langues de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> observation / repérage comparaison 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaitre ressemblances/différences entre langues 	<ul style="list-style-type: none"> analyse de données linguistiques non familières 	<ul style="list-style-type: none"> intercompréhension entre langues stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> compétences sociolinguistiques de communication et d'action dans des contextes plurilingues
ATTITUDES (savoir-être)	ouverture	<ul style="list-style-type: none"> curiosité 	<ul style="list-style-type: none"> décentration 	<ul style="list-style-type: none"> relativisation 	<ul style="list-style-type: none"> combattre des préjugés 	<ul style="list-style-type: none"> confiance, responsabilité
ENJEUX	<ul style="list-style-type: none"> socialisation accueil construction d'un « espace plurilingue » 	<ul style="list-style-type: none"> entrée dans l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> entrée dans l'apprentissage d'une L2 (langue nationale ou anglais) 	<ul style="list-style-type: none"> entrée dans l'apprentissage d'une L3 (langue nationale, 2 ou anglais) 	<ul style="list-style-type: none"> mise en place de relations entre apprentissages linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> langage et société construction identitaire

Matrice curriculaire élaborée dans le cadre d'un groupe de travail mis sur pied par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) pour donner suite aux propositions figurant dans la " Conception générale de l'enseignement des langues " (CGEL) (cité par Candelier & de Pietro, 2008, Annexe 2).

Chapitre 4

Le CARAP pour la classe

Nous avons vu jusqu'à présent les finalités, sociales et éducatives qu'il est possible de poursuivre grâce aux outils CARAP ainsi que les perspectives curriculaires que ceux-ci ouvrent. Nous n'avons toutefois encore rien dit, ou presque, du recours – effectif ou attendu – au CARAP pour la classe, de la maternelle à la formation professionnelle ou à l'enseignement supérieur.

Les descripteurs du référentiel correspondent-ils aux ressources qui sont mises en œuvre par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des activités mettant en jeu une pluralité de langues et/ou de cultures ? Approches plurielles et singulières peuvent-elles concrètement être articulées dans l'enseignement ordinaire ? La mise en œuvre de telles démarches conduit-elle aux résultats attendus ?... Nous abordons ici ces questions sur la base de deux exemples de recherches empruntés à des contextes différents.

Plus globalement, de telles recherches – à venir – devront nous aider à préciser les usages des outils CARAP: quand est-il pertinent de s'appuyer sur le référentiel? Comment choisir les activités sur la base des descripteurs du référentiel? Comment adapter celles-ci en fonction des différents contextes?...

1. Introduction

Utiliser le CARAP pour la classe, ce n'est assurément pas suivre pas à pas les descripteurs du référentiel *Le CARAP - Compétences et Ressources*, comme s'ils constituaient un programme, ni même se contraindre à aborder l'ensemble des domaines qui y sont inclus. Pour l'enseignant-e, le référentiel constitue un *appui*, un document qui l'aide à mieux percevoir ce qu'il/elle fait ou peut faire pour orienter davantage son enseignement vers le développement de compétences plurielles – que cette intention naisse de sa prise de conscience générale d'un écart entre sa pratique actuelle et ce qui lui paraît souhaitable et possible (par exemple à la lecture de la présente brochure !) ou qu'elle émerge dans une situation qui demande en quelque sorte le recours à un tel référentiel ou à des activités relevant des approches plurielles. Par exemple, si un enseignant se trouve confronté à une difficulté dans son enseignement qui lui semble liée, d'une manière ou d'une autre, à la pluralité des langues et des cultures, le référentiel peut l'aider à en faire apparaître les dimensions plurilingues ou interculturelles, à les formuler en termes de ressources à travailler puis à trouver des activités contribuant à sa résolution.

Dans tous ces cas, le référentiel donne à voir ce qui peut être visé en termes de compétences et de ressources³⁵ et offre ainsi un accès « balisé » aux activités disponibles dans les *Matériaux didactiques en ligne*. Il est donc bien présent dans la classe, mais en arrière-plan, comme en filigrane, derrière ce qui est concrètement travaillé avec les élèves.

³⁵ Les ressources listées dans le référentiel peuvent sans doute également servir d'appui à l'évaluation des performances des élèves, mais c'est un aspect que nous n'avons pas envisagé jusqu'alors dans nos recherches.

En revanche, ce sont d'autres outils proposés par le projet CARAP – à savoir des activités empruntées aux *Matériaux didactiques en ligne*, reposant eux-mêmes sur les approches plurielles – qui vont concrètement être mis en œuvre dans les classes. Par tel-le enseignant-e de maternelle qui fera de l'éveil aux langues pour rendre visible le plurilinguisme présent dans sa classe, par tel-le enseignant-e du secondaire supérieur qui mettra en œuvre une approche interculturelle pour « travailler » certains stéréotypes installés chez ses élèves et qui nuisent aux apprentissages, par tel-le enseignant-e d'une classe professionnelle qui formera ses étudiants à la compréhension de documents rédigés dans des « langues parentes », etc.

Par ces exemples, nous entrevoyons déjà l'immense *diversité* possible d'utilisation des outils que nous avons mis en place dans le cadre du projet CARAP, des plus petites interventions à de vastes projets d'école. Les manières peuvent donc être diverses, mais aussi l'*intensité*, voire la *fidélité* des interventions : on peut certes faire tout et toujours (ou presque) selon une orientation plurilingue et interculturelle stricte, mais ce n'est pas nécessairement ce que nous prônons³⁶. L'engagement dans une telle orientation est d'abord une façon d'envisager son métier d'enseignant-e qui suppose de la souplesse, de l'adaptation, une capacité à faire la part des choses et, par exemple, à décider pour un objet travaillé s'il paraît plus efficace de l'aborder selon une approche plurielle ou singulière. Il va de soi, en effet, que le fait de travailler avec plusieurs langues simultanément (*cf.* définition des approches plurielles) demande du temps et que tout objet d'apprentissage ne gagne pas nécessairement à être abordé dans une perspective plurielle. Mais il est vrai aussi que les approches plurielles peuvent parfois se révéler pertinentes même pour des objets auxquels on n'aurait pas immédiatement pensé, par exemple lorsque la prise en compte d'autres langues pour la compréhension d'un mécanisme langagier (le genre, le nombre, les manières de saluer...) éclaire en retour son fonctionnement dans la langue de scolarisation ou fournit l'opportunité à un apprenant possédant une langue d'origine qui ne fait pas l'objet d'un enseignement scolaire d'activer ses connaissances préalables au service de cette compréhension et, ce faisant, de les valoriser, à ses yeux et à ceux de ses camarades.

Pour autant donc que l'enseignant-e adopte une position souple, en fonction du contexte dans lequel il ou elle enseigne, pour autant aussi qu'il/elle ne doive pas à chaque fois tout réinventer et créer par lui-même, nous sommes par conséquent convaincus de la faisabilité des options présentées ici, qui reprennent celles expérimentées dans de nombreux projets innovants (*cf.* les références à diverses expériences et modalités des approches plurielles en bibliographie).

Dans ce qui suit, nous allons présenter deux exemples de démarches pédagogiques prenant en considération la pluralité des langues et des cultures et ayant donné lieu à une recherche. Les activités développées dans les classes concernées ne s'appuient pas explicitement, lors de leur conception, sur les outils du CARAP mais, comme nous le verrons, elles peuvent sans difficulté être reliées au référentiel *Le CARAP - Compétences et Ressources*, constituant ainsi des illustrations de mise en œuvre intéressantes pour tout-e enseignant-e, même s'il s'agit de projets peut-être plus ambitieux que ce qu'il ou elle peut avoir envie de réaliser dans sa classe. Il ne s'agit donc pas de « modèles » qu'il conviendrait de suivre, mais d'exemples permettant d'enrichir la réflexion sur les modalités de mise en œuvre et les démarches activées. La première étude concerne une expérience réalisée dans des écoles de Majorque, la seconde une recherche menée dans l'école primaire française.

³⁶ Voir chapitre 3, point 4.2, à propos du curriculum et de l'équilibre à trouver entre approches plurielles et singulières.

2. Le développement de la compétence plurilingue: une recherche-action

L'expérience, initialement présentée dans une étude de Rosselló (2011), a été menée dans plusieurs écoles de l'île de Majorque (Espagne). Elle avait pour but d'identifier les moyens effectivement utilisés lors de la résolution d'activités multilingues par des élèves qui n'avaient aucune expérience préalable des approches plurielles des langues et des cultures et qui sont habituellement plongés dans un environnement qui ne tient guère compte du plurilinguisme dans l'éducation.

Il s'agissait donc de comprendre quelles ressources plurilingues et interculturelles sont mobilisées lors de la réalisation de telles activités et comment elles le sont. Pour notre propos, il s'agit aussi de voir si ces ressources se trouvent bien dans notre référentiel – puisque celui-ci est précisément censé décrire les compétences et ressources qui sont activées et/ou développées grâce à de telles activités.

2.1. Méthodologie

Cette expérience – de type recherche-action – a été réalisée avec la collaboration active de cinq enseignants volontaires qui avaient bénéficié d'une formation préalable et s'étaient montrés particulièrement intéressés par le plurilinguisme et les approches plurielles³⁷. Elle concernait un groupe de 121 élèves du primaire (classe de 5^e, élèves de 10-11 ans) et du secondaire (2^e, 3^e et 4^e, élèves de 12 à 16 ans) de trois écoles différentes, qui se distinguent les unes des autres par leur configuration linguistique et sociale: deux d'entre elles, situées dans des villages, sont composées essentiellement d'élèves catalophones et ne comportent que peu d'élèves allophones, alors que la troisième, en milieu urbain (quartier de Palma), compte de nombreux immigrés allophones (Indiens d'Amérique du Sud, Pakistanais, Philippins, etc.) de niveau socio-économique moyen ou bas, les deux classes secondaires incluses dans l'étude comportant entre un tiers et une moitié d'élèves allophones³⁸.

Les élèves ont été engagés dans une série d'activités partiellement communes, issues du projet EVLANG (<https://sites.google.com/site/ediliccat/>); toutes impliquaient simultanément plusieurs langues et relevaient plutôt de l'éveil aux langues. Les séances ont été enregistrées pour analyser le discours des élèves quand ils sont exposés aux matériaux proposés.

Les données recueillies, et transcrites, ont été analysées en s'appuyant sur les descripteurs du référentiel CARAP, afin de repérer les ressources que les élèves utilisent pour résoudre les activités proposées. Ces ressources ont donc été classées comme appartenant aux savoirs, aux savoir-être ou aux savoir-faire.

2.2. Le déroulement des séances

L'expérience a nécessité 10 séances. Leur déroulement, inspiré de Candelier (dir.), 2003 (chapitre 2), était le suivant: présentation de la tâche aux élèves (*chercher ensemble une solution possible au problème proposé par les activités et tenter de parvenir à un consensus*), subdivision de la classe en petits groupes de 4 ou 5 élèves (dont, à chaque fois, un porte-

³⁷ Un enseignant de catalan, un professeur d'espagnol, un professeur de philosophie, un professeur d'anglais et un professeur principal de l'école primaire. La formation a duré une trentaine d'heures.

³⁸ Pour l'enquête, une sélection a été effectuée consistant surtout à choisir des classes des niveaux les plus élevés possibles (c'est-à-dire une 4^e secondaire plutôt qu'une 1^e, par exemple). La plupart des études réalisées dans ce domaine – celles liées au projet EVLANG (Candelier, dir., 2003) en particulier – concernaient en effet l'enseignement primaire, mais très peu l'enseignement secondaire.

parole), travail en groupes puis, finalement, présentation à la classe, par le porte-parole, des résultats obtenus par son groupe.

Les élèves ont effectué les activités suivantes:

Dans le cycle primaire

1. Identifier et analyser des mots fournis dans une liste (désignant des noms de fruits dans des langues différentes: anglais, espéranto, galicien, basque, allemand et italien) et les placer dans la série et la langue pertinentes. (Activité élaborée par l'enseignant à partir du support *Fruits et légumes en tous genres*, publié dans Perregaux *et al.*, 2003, et utilisé dans le cadre du projet Evlang).

Dans l'enseignement secondaire

1. Identifier des langues. Lors d'une phase de préparation, différents animaux ont d'abord été décrits dans différentes langues. Puis, à l'écoute d'extraits dans ces langues devenues plus familières, les élèves devaient indiquer de laquelle il s'agissait et l'animal qui avait été décrit (variation à partir du support Evlang : *Des langues de l'enfant... aux langues du monde. Module de découverte*).³⁹

2. Identifier et analyser les noms des jours de la semaine écrits en six langues et placés dans le désordre. Les élèves devaient proposer un classement des mots par langues et justifier leur choix. Ils ont également fait une analyse des mots pour essayer d'en déduire un principe de composition dans chacune des langues inconnues. Le travail portait sur l'allemand, l'arabe, le grec, l'hébreu, l'italien et le portugais (variation à partir du support Evlang : *Les langues jour après jour*).

3. Observer les ressemblances et différences entre des mots qui désignent les parties du corps dans différentes langues. Les langues incluses dans l'activité étaient l'espagnol, l'allemand, l'arabe (occitan), le catalan, le tchèque, le basque, le français, le hongrois, l'anglais, l'italien, le polonais, le portugais et le romanche (variation à partir du support *Las lenguas de Europa*, élaboré pour le projet *Janua Linguarum*).

2.3. Quelques observations

a) A propos des ressources utilisées par les élèves⁴⁰

Pour identifier les langues, les élèves combinent le plus souvent plusieurs indices. Ils s'appuient par exemple, en même temps, sur la reconnaissance de mots [S 3.4 - *Savoir percevoir la proximité lexicale* ; S 2.5.3 - *Savoir identifier des langues sur la base °de mots connus / d'expressions connues°*] et de sons (phonèmes) [S 1.2 - *Savoir °observer / analyser° les sons (dans des langues peu ou pas connues;)* ; S 2.1 - *°Savoir °identifier [repérer]° des formes sonores [savoir reconnaître auditivement]°* ; S 2.5.1 - *Savoir identifier des langues sur la base d'indices sonores* ; S 3.2 - *°Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement]°*], voire d'autres unités phoniques telles que, selon leurs propres mots, *la prononciation* ou *l'accent* [S 2.1.2 - *Savoir °identifier [repérer]° des éléments prosodiques*]⁴¹. L'identification à partir des sons peut elle-même prendre diverses formes : reconnaissance des langues à partir de phonèmes explicitement cités par les élèves, comparaison des sons dans deux langues ou plus [S 3.2.1 - *Savoir percevoir la proximité et la*

³⁹ Ce support ainsi que le suivant ont été publiés, avec quelques modifications, dans Kervran, 2006.

⁴⁰ Dans ce qui suit, pour les besoins de la démonstration, nous indiquerons entre crochets, à côté des ressources mentionnées dans l'étude, le code des descripteurs qui leur correspondent dans le référentiel du CARAP.

⁴¹ Parfois aussi, cependant, ils ne comptent que sur un seul mot particulier pour cette identification.

distance entre °des éléments phonétiques simples [des sons]°], etc. D'autres stratégies peuvent encore être observées, par exemple la reconnaissance de la langue en référence à quelqu'un de proche qui la parle et dont l'élève reconnaît la façon de parler.

Pour les langues d'une même famille, les stratégies relevant de l'intercompréhension sont très présentes. Elles font parfois l'objet d'une explicitation par les élèves. Mais le plus souvent, il semble bien que, dans le cours même de la tâche, les procédures utilisées n'affleurent guère à leur conscience. Ils sont néanmoins en mesure de percevoir les ressemblances et les différences entre les langues [S 3 - *Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir °percevoir / établir° la proximité et la distance °linguistiques / culturelles°*] et, par conséquent, de les classer ou de les inclure dans leurs groupes respectifs, qui partagent certaines caractéristiques interprétées en termes de proximité et de distance par rapport à leur L1. Les stratégies relevant de l'intercompréhension, telles que le transfert [S 5.2 - *Savoir identifier des *bases de transfert* <élément d'une langue qui permet un transfert de connaissances °entre langues [inter-langues] / à l'intérieur d'une langue [intra-langue]°>* ; S 5.3 - *Savoir effectuer des transferts inter-langues (/ transferts d'identification <qui établissent 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* ; S 5.5 - *Savoir contrôler les transferts effectués*], sont également bien présentes lorsque les élèves traitent la diversité des registres ou les variations dialectales.

La comparaison [S 1 - *Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières* ; S 3 (voir ci-dessus)] entre les différentes langues ou à l'intérieur d'une même langue apparaît ainsi comme un élément clé dans le développement de certaines composantes de la compétence plurilingue. Cette opération est la plus sollicitée par les élèves qui ne cessent de confronter les mots, les structures, les phonèmes, la morphologie et la typographie des langues entre elles. À partir de ce qu'ils connaissent du code linguistique de quelques langues, ils essaient de découvrir, par comparaison, ce qu'ils ne savent pas d'autres langues [S 5.2, S 5.3, voir ci-dessus].

b) D'ordre plus général

Relevant de l'éveil aux langues, les activités proposées avaient pour objectif de développer la compétence plurilingue des élèves, en particulier en les amenant à établir des liens entre les langues. Mais elles visaient aussi à rendre visible et valoriser, dans la classe, les langues des élèves immigrants. Ce second objectif a été largement atteint. Les commentaires des élèves lors des activités montrent en effet qu'ils ont découvert différents aspects linguistiques et culturels de la situation de leurs camarades immigrés et les ont appréciées.⁴²

De plus, lorsque les activités proposées font appel à un éventail linguistique riche et diversifié, toutes les langues présentes dans le répertoire linguistique des élèves sont mobilisées dès que la situation spécifique le permet ou le requiert, et ce quel que soit le niveau de maîtrise de ces langues. Les élèves ont donc recours – à des titres divers et selon des modalités variables – à la langue de scolarisation, aux langues étrangères apprises à l'école, aux langues de l'environnement, aux langues de leurs camarades immigrés, aux langues

⁴² Nous pourrions ici aussi signaler certains savoir-être du référentiel qui sont particulièrement concernés par cette intention: A 2.5.2 (*Être sensible à [avoir conscience de] la diversité °langagière / culturelle° de la classe*), A 3.1 (*Curiosité envers un environnement °multilingue / multiculturel°*), A 4.3 (*Accepter qu'une autre °langue / culture° peut comporter des éléments différents de sa propre °langue / culture°*), A 4.5 (*Accepter [Reconnaître38] l'importance de toutes les °langues / cultures° et les places différentes qu'elles occupent*), A 5.2 (*Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)*), etc.; mais il est plus difficile d'isoler l'un ou l'autre descripteur dans le domaine des savoir-être.

présentes dans les médias ou, même, aux langues qui sont à l'origine d'autres langues – en particulier le latin.

Autrement dit, toutes les langues avec lesquelles ils sont en rapport sont utilisées par les élèves, pour extraire de l'information et/ou pour comprendre ou produire, à l'oral et à l'écrit – ce qui apparaît comme une contribution importante à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle [cf. A 17.1]. Cependant, les valeurs que les élèves attribuent aux langues et les attitudes envers celles-ci semblent également jouer un rôle et influencer leur perception et leur compréhension des phénomènes, voire leurs pratiques – d'où l'importance de ne jamais oublier ces dimensions dans de telles activités relevant des approches plurielles.

3. Un exemple de mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues à l'école primaire

Dans sa thèse, Martine Kervran (2008) étudie la façon dont trois enseignantes françaises d'école primaire, formées préalablement à l'éveil aux langues, développent, de façon concrète, des synergies entre les séances de français langue de l'école, d'éveil aux langues et d'anglais langue étrangère. Elle choisit d'*observer des pratiques ordinaires plutôt que de mettre en place un dispositif défini a priori et imposé ensuite aux enseignantes dans un cadre expérimental contraint* (p. 341).

Les mises en relation entre les enseignements de langue auxquelles l'étude nous donne accès sont donc construites par les enseignantes elles-mêmes. C'est essentiellement cette construction qui retiendra ici notre attention. Nous commencerons par emprunter à l'étude quelques extraits d'entretiens avec ces trois enseignantes, qui nous permettront de comprendre ce qui les pousse à mettre les langues en synergie et la façon dont elles conçoivent cette démarche. Nous nous concentrerons ensuite sur un exemple concret de travail en classe, avec une « séquence » (enchaînement de plusieurs séances de classe) construite par l'une d'entre elles à propos du pluriel. Enfin, en reprenant directement les analyses de Martine Kervran, nous mettrons en relation les activités proposées aux élèves dans cette séquence et les descripteurs de savoirs, savoir-être et savoir-faire énoncés dans les *Compétences et ressources* du CARAP.

3.1. Une conception intégrative de l'enseignement des langues

Les trois enseignantes considèrent que les activités réflexives et les activités communicatives se complètent dans l'enseignement des langues :

L'équilibre entre la communication et la réflexion sur la langue oui, c'est ça que j'ai compris oui. Parfois je pense même que je fais encore trop de sketches, tu vois, de trucs comme ça. Je ne pense pas encore assez « éveil aux langues » dans ma programmation [...]. (Kervran, 2008, 192)

Toutes trois sont également convaincues que les apprentissages linguistiques forment un tout :

L'anglais n'est pas isolé ... et ce n'est pas que l'anglais en tant que langue au sens strict... C'est du langage tout ça. (ibid., 190)

Donc je mène les activités en parallèle dans les trois disciplines - si on peut appeler ça comme ça – l'éveil aux langues – le français – et la langue étrangère. (ibid.)

Pour deux d'entre elles, c'est la réflexion métalinguistique qui constitue le *noeud de l'intersection* entre les langues : [...] *justement d'être entraînés à ça par exemple, ça ne va pas les choquer de voir certaines différences. De constater qu'en anglais, par exemple,*

l'adjectif épithète soit placé avant le nom. Tout cela ça va être plus naturel parce qu'ils l'auront déjà vu dans d'autres langues (ibid., 192). Pour la troisième enseignante, l'éveil aux langues n'est pas un domaine disciplinaire, mais une manière d'aborder les phénomènes linguistiques et culturels (ibid., 191), tant dans l'enseignement de l'anglais que dans les activités relevant du français (grammaire, vocabulaire, textes). C'est par la dimension (inter)culturelle qu'elle relie l'enseignement de l'anglais à l'éveil aux langues, en affirmant *qu'apprendre une langue ce n'est pas uniquement apprendre à communiquer. C'est aussi quelque chose comme apprendre à respecter l'autre aussi [...]*. (ibid., 191-192)

3.2. L'exemple d'une séquence autour du pluriel mise en relation au référentiel CARAP

Le travail de didactique intégrée proposé par une des enseignantes à propos des marques du pluriel au sein du groupe nominal comporte, outre des séances de français, trois séances d'anglais et quatre séances d'éveil aux langues.

La première séance d'anglais s'appuie sur le texte d'un album (*The shopping basket*), qui présente une structure répétitive (*the monkey wants the bananas / the goat wants the oranges...*) où les pluriels abondent (ibid., 263-264). L'objectif visé est de susciter *l'analyse de la structure syntaxique des phrases proposées ainsi qu'un premier repérage des marques graphiques et sonores du pluriel en anglais*, mais aussi *d'introduire [l'analyse des marques du pluriel en français] à travers une observation comparative entre la langue de l'école et la langue en cours d'apprentissage* (ibid.).

Comme le constate M. Kervran⁴³, cela correspond principalement aux ressources suivantes du CARAP :

K 6.3	Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (/de sa langue maternelle / de la langue de l'école/) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres { nombre, genre, article... }
A 2.4	Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues / cultures différentes
S 1.4.2	Savoir analyser une structure syntaxique dans une langue non familière à partir de sa répétition avec des formes lexicales différentes

Les réactions des élèves conduisent l'enseignante à travailler sur la distinction entre le -s de la troisième personne du singulier du verbe et celui qui marque le pluriel dans les groupes nominaux. Le travail de comparaison avec le français est à peine effleuré. Il aura lieu dans les séances suivantes.

Pour celles-ci, l'enseignante emprunte des éléments du matériel didactique *Des animaux en nombre*, qui vise à faire découvrir que *les règles du pluriel sont plurielles* et que *les marques du nombre sont très souvent sonores alors qu'en français elles ne s'entendent pratiquement pas* (Perregaux et al., 2003, 78 – il s'agit ici bien sûr des marques sur le substantif). Elle choisit de scinder l'activité en deux étapes qui sont mises en place lors de deux séances distinctes, intercalées par des situations portant sur le français et sur l'anglais (Kervran, 2008, 265). Dans la première séance, les élèves constatent que le -s n'est pas une marque graphique unique et universelle du pluriel. Dans la seconde, en partant des mêmes énoncés écrits et d'un enregistrement sonore, ils découvrent le lien entre graphie et phonie et

⁴³ M. Kervran utilise la référence aux descripteurs du CARAP dans le but de mieux suivre l'articulation entre les unités d'enseignement et de comparer les démarches des trois enseignantes dont elle analyse le travail. Il s'agit d'un exemple original de recours au CARAP à des fins de recherche.

identifient la spécificité des marques du pluriel en français qui sont pour la plupart muettes (ibid.). Pour M. Kervran, les ressources développées sont, en particulier, les suivantes :

K 6.9.4	Savoir que dans un système alphabétique les correspondances graphèmes-phonèmes sont des relations spécifiques à chaque langue
A 4.2.1	Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des °distinctions phonologiques et sémantiques / constructions syntaxiques° différentes de celles de sa propre langue
S 1.3.2	Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie

Un extrait d'un échange en classe illustrera les interactions qui s'établissent (Ibid., 268) :

- Enseignante (...) Bon alors on va prendre les langues une par une. Quand est-ce qu'on entend les *s* encore ?
- Elève Quand ils sont à la fin des mots.
- Enseignante Oui d'accord mais dans quelle langue ? On a vu qu'on les entend en espagnol mais dans quelle autre langue ?
- Elève En français.
- Enseignante Tu crois qu'on entend les *s* en français ?
- Elèves Oui/Non.
- Elève Quand on fait la liaison.
- Enseignante Bravo c'est très bien. C'est vrai que lorsqu'on fait la liaison on entend le *s* des grandes portes ouvertes + des promeneurs décidés et contents. (*L'enseignante écrit les deux phrases au tableau et souligne la liaison*) On a vu cela déjà en effet on entend parfois le *s* donc mais pas toujours. D'accord donc dans les autres phrases en français on n'entoure pas les *s*. Maintenant le portugais. Est-ce qu'on entend les *s* en portugais ?
- Elèves Oui /Non.
- Enseignante Ecoutez on va vérifier. (*écoute de la première série de groupes nominaux*) Alors ?
- Elève On les entend. (...)

La séquence se clôt par une séance de retour à l'anglais pendant laquelle les élèves sont invités à identifier les marques graphiques du pluriel des noms en anglais à partir de huit noms d'animaux au singulier et au pluriel. Le matériau est fabriqué par l'enseignante et la démarche est semblable à celle utilisée dans les séances d'éveil aux langues qui ont précédé.

Nous concluons cet exemple en donnant la parole à une des trois enseignantes (ibid., 212) :

Ils ont compris que pour l'éveil aux langues comme pour l'anglais on peut avoir recours à des choses qu'on a apprises avant, soit sur la même langue, soit dans une autre, et que ça peut servir.

4. Une conclusion en forme d'invitation à d'autres recherches

Comme nous l'avons dit précédemment, les deux recherches que nous venons de présenter ne constituent pas des modèles de ce que les enseignants devraient faire, et elles n'apportent certes pas une "preuve" de la validité de notre projet, ni même de la conception que nous développons dans le cadre du projet CARAP – qui relève davantage d'arguments de politique linguistique et éducative. Mais ces recherches contribuent à construire des éléments de

réponse aux questions que l'on peut, et doit, se poser lorsque, sur la base de ces arguments, l'on souhaite développer chez les élèves une véritable compétence plurilingue et interculturelle et que l'on s'interroge sur la possibilité et la manière d'y parvenir.

Les deux études montrent qu'un enseignement des langues intégrant les approches plurielles permet effectivement de mobiliser chez les apprenants des ressources relevant de cette compétence et – c'est le point important – qui figurent dans notre référentiel *Le CARAP - Compétences et ressources*. Dès lors que les enseignants disposent, grâce à nos *Matériaux en ligne*, d'activités concrètes auxquelles on accède via le référentiel et qui peuvent, moyennant les adaptations nécessaires, être mises en œuvre dans leurs classes, cela signifie par conséquent qu'il est concrètement *possible* et *réaliste* d'enseigner en ayant en point de mire non seulement l'apprentissage de langues en tant que telles – et encore trop souvent isolées les unes des autres quand bien même l'objectif d'enseignement de langues reste évidemment pertinent – mais également la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle qui permet de *gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* (cf. la compétence C1 dans le référentiel) et de *construire et élargir son répertoire linguistique et culturel pluriel* (C2) (cf. chapitre 2 ci-dessus, 1.2.1). Autrement dit, d'enseigner en visant la mise en place d'une compétence qui permet de mettre les langues en relation les unes avec les autres, de mener à bien des opérations de comparaison et de transfert, en promouvant une culture de la diversité et de la pluralité, en valorisant la diversité, en légitimant les connaissances préalables des élèves, et tout particulièrement celles des élèves qui apportent avec eux une langue qui, le plus souvent, n'est ni validée ni même perçue par le système scolaire.

La seconde expérience relatée met en évidence une manière d'articuler des enseignements spécifiques (de l'anglais et du français, langue de scolarisation, en l'occurrence) et les approches plurielles et laisse deviner comment ces dernières peuvent s'ancrer dans les programmes et les disciplines – quand bien même les trois enseignantes ne sont pas nécessairement totalement d'accord sur ce point... L'expérience espagnole – ou catalane – confirme que certaines des ressources listées dans le référentiel CARAP correspondent bien à celles que les élèves mobilisent lorsqu'ils sont confrontés, dans des activités diverses, à une diversité de langues et de cultures.

Mais il reste beaucoup à faire, et beaucoup de recherches à conduire, pour que les approches plurielles et les composantes du projet CARAP, qui ont pour but de les rendre applicables et opératoires, deviennent un élément *ordinaire* de l'enseignement des langues à l'école, de la maternelle à l'université !

Cela ne doit pas empêcher, dès à présent, de chercher à innover. Pour peu qu'elle soit connue (et le site du CARAP peut y contribuer à l'avenir), l'expérience de chacun peut contribuer, justement, à ce que nous sachions mieux, collectivement, comment intégrer l'approche proposée par le CARAP dans des programmes contraignants et déjà bien remplis, comment articuler le recours au CARAP et l'utilisation des manuels en usage, comment gérer les moments d'enseignement « pluriel » et « singulier », etc. Et ceci afin que les approches plurielles puissent au mieux venir enrichir les approches actuellement en vigueur dans l'enseignement.⁴⁴

Cette conclusion est donc avant tout une invitation à d'autres recherches⁴⁵, et à d'autres actions de politique éducative.

⁴⁴ Certaines de ces questions sont abordées dans le kit de formation dont il sera question au chapitre suivant, et tout particulièrement dans les deux modules *Le CARAP en classe ...* (cf. points 3.3 et 3.4).

⁴⁵ Pour des exemples de telles recherches, voir Balsiger et al. (Dir.), 2012.

Chapitre 5

Former les enseignants à l'usage du CARAP

Dans ce chapitre, nous allons examiner la question de la formation à l'usage du CARAP, en nous centrant principalement sur la formation des enseignants et de leurs formateurs.⁴⁶ Cette question, immédiatement, en soulève d'autres:

- *Une telle formation est-elle nécessaire? La formation générale à l'enseignement des langues et, surtout, la connaissance – aujourd'hui très largement répandue – du Cadre européen commun de référence (CECR, 2001), qui développe également la notion de compétence plurilingue et interculturelle, ne suffisent-elles pas ?*
- *Quels sont les objectifs et les enjeux prioritaires d'une telle formation ?*
- *Comment peut-elle se dérouler, selon qu'elle est initiale ou continue, en présentiel ou à distance, etc. ?*
- *Est-il possible, en tenant compte de l'orientation européenne du projet, de proposer une sorte de modèle commun – mais bien sûr adaptable à différents contextes – d'une telle formation ?*

Autrement dit, finalement, que signifie « former au CARAP » ?

Nous allons commencer par examiner les arguments qui justifient une formation au CARAP quelques-unes des contraintes à prendre en compte pour tenir compte des différents publics et contextes (§ 5.1 et 5.2). Puis nous présenterons le dispositif, modulaire, de formation que nous avons élaboré dans le cadre du projet avec l'ambition de le rendre adaptable aux différents contextes de mise en œuvre (§ 5.3). Enfin nous évoquerons quelques expériences de formation qui ont été menées, en lien plus ou moins étroit avec le projet, dans différents contextes de formation (initiale, continue, en présentiel ou à distance...) (§5.4).

1. Une formation au CARAP: quels enjeux? quels objectifs?

Comme le référentiel CARAP vise à expliciter et organiser les compétences et ressources qu'il est possible de mettre en place / de construire chez les élèves au moyen des approches plurielles, former les enseignants au CARAP, c'est le plus souvent d'abord les former à ces approches. Il importe en effet qu'ils les découvrent, s'ils ne les connaissent pas, ou se familiarisent avec ces approches qui reposent sur certains principes que les conceptions dominantes actuelles de l'enseignement (en particulier les orientations communicatives ou actionnelles, que les approches plurielles ont pour ambition non de remplacer mais de compléter) n'ont pas encore intégrés. Il importe ainsi qu'ils soient formés à certaines *démarches* que partagent les approches plurielles, telles que l'analyse comparative, ou à pratiquer certains *mécanismes* propres à certaines d'entre elles (le mécanisme du « détour » par exemple; qui conduit à faciliter la compréhension d'un aspect du fonctionnement de la langue de scolarisation par l'examen préalable puis comparé d'un aspect du fonctionnement d'une autre langue, cf. Perregaux et al., 2003; de Pietro, 2003). Plus encore, il est nécessaire qu'ils s'approprient certains des principes qui fondent ces approches: le fait de travailler avec plusieurs langues – dont certaines ne sont même pas visées par l'enseignement –, par exemple,

⁴⁶ Des modalités sensiblement différentes peuvent être envisagées pour les responsables éducatifs, à divers niveaux, ainsi que pour les auteurs de matériaux d'enseignement. Notre *Kit de formation*, modulaire, permet d'effectuer les choix les plus pertinents pour chaque public.

et d'accepter qu'eux-mêmes ne les maîtrisent à l'évidence pas toutes. En effet, comme le relève Dabène (2002), c'est un ensemble de représentations et d'attitudes envers l'apprentissage et la maîtrise des langues qui sont en jeu dans une telle formation : prendre clairement conscience que l'enseignement des langues inclut également d'autres finalités (d'ouverture, de rapport au langage et à l'altérité, etc.) que la maîtrise communicative (dont l'importance – qui peut certes être différente en fonction des objectifs de chacun pour chaque langue – n'est bien sûr pas remise en question) ; considérer, et accepter, que certains enseignements ne sont que partiels; que toutes les (variétés de) langues sont égales en droit et en dignité (même si elles n'ont bien entendu pas la même valeur sur le marché des langues! Calvet, 2002) ; que les « vrais amis », dans les langues apparentées, sont bien plus nombreux que les « faux amis » (Scampa, 2010; Ioannidou, 2012) etc.

La priorité, toutefois, n'est pas à une différenciation systématique de chacune des quatre approches que nous retenons – actuellement – parmi les approches plurielles. Il importe relativement peu que les enseignants sachent précisément s'ils font de l'éveil aux langues, de la didactique intégrée ou de l'intercompréhension, d'autant que les frontières entre ces approches restent incertaines et qu'on y trouve presque toujours au moins un peu d'interculturel (*cf.* introduction, point 4). Ce qui importe avant tout, c'est que les enseignants perçoivent les enjeux, les objectifs et finalités qu'elles permettent de poursuivre, les ressources et compétences qu'elles permettent de construire – d'où l'importance du référentiel – et qu'ils s'approprient des méthodes et outils didactiques qui leur permettent, concrètement, de les mettre en œuvre.

Mais pourquoi former au CARAP lui-même, et pas seulement aux approches plurielles ? Une première réponse concerne le contenu même du référentiel *Le CARAP - Compétences et ressources*. Comme on l'a vu dès l'introduction du présent livret, puis au chapitre 2, les descripteurs de compétences et de ressources du CARAP se concentrent essentiellement sur des éléments qui, de fait, ne sont pas exprimés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et qui constituent en quelque sorte la « plus value » apportée aux enseignements langagiers par les approches plurielles – à savoir tout ce qui est, au sens fort, *pluri-, inter-, trans-...* dans les ressources et compétences langagières et culturelles. On ne trouve par exemple pas dans le CECR de savoir-faire tels que *Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues / cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une °langue / culture° particulière* (ressource indexée S 1.1.4 dans le référentiel CARAP). Ainsi, même si la grande majorité des enseignants connaissent le CECR⁴⁷, il nous paraît important de les former à ces aspects caractéristiques, spécifiques, du référentiel CARAP.

Amener les enseignants à connaître les descripteurs du CARAP, à comprendre leur organisation en catégories, leurs déclinaisons en fonction des objets concernés, cela revient par conséquent à les aider à voir (repérer, analyser, expliciter...)

- ce qu'il y a de véritablement *plurilingue* et/ou *interculturel* dans un objet d'apprentissage, une attitude, un projet... ;
- ce que des activités didactiques, quelles qu'elles soient, peuvent contenir – potentiellement – pour travailler ces compétences et ressources.

En un mot, il s'agit de favoriser chez les enseignants une conscience claire des objectifs poursuivis dans des activités relevant des approches plurielles, afin qu'ils en comprennent

⁴⁷ Comme le CECR ne concerne que les langues étrangères, cela n'est pas vrai pour les enseignants de la langue de scolarisation! Dans la perspective intégrée prônée aujourd'hui par le Conseil de l'Europe (Langue dans l'éducation / Langues pour l'éducation: *cf.* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp), la formation – et la persuasion – de ces derniers prend assurément une importance centrale.

toute la dimension formative et ne les réduisent pas, par méconnaissance des enjeux, à un divertissement sympathique et "ludique" à pratiquer avant Noël ou les vacances...

Mais connaître ne suffit pas: il faut aussi que les enseignants *adhèrent* aux objectifs d'enseignement / apprentissage qui sont proposés dans le CARAP, au travers des descripteurs de compétences et de ressources, qu'ils soient persuadés de leur utilité et de leur légitimité. Cela se développe vraisemblablement en partie «de soi» dans les discussions qui, inévitablement, accompagnent la découverte des descripteurs. Mais on verra aussi que nous avons prévu un module de formation qui met en lien (un peu comme nous l'avons fait ici au chapitre 1) le CARAP avec des finalités éducatives plus générales que se doit de viser l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui.

Enfin, si les éléments qui précèdent constituent sans doute les aspects principaux – et la justification essentielle – d'une formation au CARAP, celle-ci doit toutefois aussi comprendre une introduction au maniement même des outils que constituent le référentiel (organisation, explication des formulations, etc.), sa présentation sous forme de liste et sous forme graphique et les *Matériaux didactiques en ligne*. Et elle doit comprendre aussi un entraînement à leur mise en relation, qui articule objectifs visés par les enseignants (en lien ou non avec les programmes ou plans d'études) et matériaux permettant de les atteindre par un travail en classe. Cet aspect plus technique ne doit en aucune façon être négligé, ne serait-ce que parce que nombre d'enseignants ont plutôt l'habitude de travailler avec un manuel et savent moins comment s'y prendre pour trouver des activités en fonction des intentions pédagogiques qui leur sont sous-jacentes et les adapter au contexte dans lequel ils enseignent.

2. Une formation au CARAP: contextes et publics

Pour différent que le CARAP soit du CECR, il n'en reste pas moins qu'une formation au CARAP ne peut être la même dans un contexte où le CECR et, par exemple, le *Portfolio européen des langues*, sont largement en usage que dans un contexte où ces instruments seraient pour ainsi dire inconnus. La formation ne sera pas non plus la même pour des formateurs d'adultes ou des enseignants du primaire, pour des enseignants de langues étrangères ou pour des enseignants de langue de scolarisation (*cf. supra*, note 47), en formation initiale ou continue, pour des enseignants ou pour des formateurs, voire pour des directeurs d'établissement ou des auteurs de moyens d'enseignement. Enfin, elle diffèrera aussi selon que le contexte est plutôt homogène, monolingue, ou très marqué par le plurilinguisme.

Cette longue énumération de contextes montre bien la difficulté à penser un modèle de formation qui soit adaptable à toute situation. Pourtant, et tout particulièrement compte tenu de la dimension européenne de notre projet, il importe d'assumer les contraintes liées à cette diversité en formulant des propositions à même d'être mises en œuvre, moyennant adaptation, dans les différents contextes potentiels.

3. Une formation au CARAP: comment?

Afin de répondre à la diversité des situations potentielles de formation, nous avons retenu trois options générales concernant les modes de présentation et d'utilisation du matériel de formation :

- Proposer un matériel en ligne incluant tout ce qui est nécessaire à la formation (matériaux didactiques, documents de référence, liens au référentiel *Le CARAP* -

Compétences et ressources et à la banque de *Matériaux didactiques en ligne*), mais qui soit également utilisable sous forme papier.

- Proposer un matériel de formation qui puisse être utilisé individuellement, en auto-formation, mais également en présentiel, sous la conduite d'un formateur ou d'une formatrice.
- Proposer un matériel souple, le plus facilement adaptable possible; sous forme d'un *kit de formation* contenant différents modules, largement autonomes, qui pourront ou non être mis en œuvre selon le contexte d'enseignement : temps à disposition, objectif de la formation, connaissances déjà acquises du public, etc.

Ce *kit de formation* contient – dans son état actuel – quatre modules distincts: un *Module de découverte*, un module centré sur les liens entre le CARAP et les politiques linguistiques éducatives développées aujourd'hui dans le contexte européen (*Le CARAP et les politiques linguistiques éducatives*) et deux modules à orientation pratique, focalisés respectivement sur des difficultés – que nous supposons "liées" à la diversité linguistique et culturelle – que l'enseignant est susceptible de rencontrer dans sa classe (~~*Le CARAP en classe ... Pour chercher à résoudre des problèmes à dimension langagière ou interculturelle*~~) et sur l'élaboration et l'exploitation de projets à dimensions plurilingues et interculturelles qu'il souhaiterait réaliser avec sa classe (~~*Le CARAP en classe... Pour concevoir des projets de classe ou d'école*~~).

Dans ce qui suit, nous décrirons un peu plus en détail l'un des modules, le *Module de découverte*, et donnerons un aperçu rapide du contenu des autres modules, en nous efforçant de faire ressortir ce qui les distingue.⁴⁸ On trouvera sur le site <http://carap.ecml.at/> l'ensemble des modules sous format PowerPoint ainsi que les matériaux qui les complètent (documents audios ou Word), prêts à l'usage.

3.1. Le Module de découverte (articulations principales)

Temps 1: mise en situation à travers une activité

L'entrée est concrète, directe, via une activité didactique, empruntée aux *Matériaux didactiques en ligne* et choisie en fonction du contexte de la formation (public, disciplines concernées, niveau d'enseignement). Les enseignants sont invités à réaliser l'activité « en jouant les apprenants », tout en notant leurs propres démarches réflexives et en gardant leur regard de professionnels.

Temps 2 : exploitation de la mise en situation

Après la distribution des corrigés, on oriente d'abord la discussion vers les démarches suivies, en faisant ressortir l'importance du recours à l'établissement de liens entre les langues. Un travail de groupe complémentaire invite les participants à formuler d'eux-mêmes les savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'un apprenant peut développer avec ce type d'activité.

Temps 3 : les approches plurielles

On revient sur l'expérience faite (lors du *Temps 1*) de l'établissement de liens entre les langues, que l'on met en rapport avec la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle proposée par le CECR. On montre ainsi la nécessité du recours aux approches plurielles (cf. *supra* chapitre 1, point 1.), approches dont on donne quelques exemples.

Temps 4 : découverte active des listes de ressources du CARAP

⁴⁸ Nous nous centrerons ici sur le fonctionnement de ces modules en présentiel, autrement dit sous la conduite d'un formateur.

On revient sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire formulés au *Temps 2* par les participants comme étant ce qui peut être développé par des apprenants pratiquant l'activité de départ. Cette activité relevant d'une approche plurielle, on invite les participants à vérifier si leurs propositions se trouvent bien dans le référentiel de ressources du CARAP. Ils découvrent simultanément d'autres ressources auxquelles ils auraient pu éventuellement penser à propos de cette activité.

Temps 5 : Des ressources aux matériaux didactiques

On signale l'existence des *Matériaux didactiques en ligne* et on invite les participants à utiliser l'interface de recherche de la base de données afin de trouver d'autres activités correspondant aux ressources dont ils avaient eux-mêmes eu l'idée.

Temps 6 : Visite plus complète du site CARAP et discussion globale

... selon les besoins exprimés par les participants.

Temps 7: pour aller plus loin : les autres modules du Kit de formation

Brève présentation.

Ce module de découverte a fait l'objet de diverses mises en œuvre – qui ont servi d'expérimentation et contribué à son élaboration (Cf. ci-dessous, point.4).

3.2. Module *Le CARAP et les politiques linguistiques éducatives*

Orienté vers les enjeux sociaux et les finalités éducatives des approches plurielles et du CARAP, il s'adresse en particulier aux responsables éducatifs, mais également aux enseignants qui souhaitent mieux en comprendre les enjeux globaux. Il est conçu comme une sorte de parcours balisé par la découverte de textes de référence et de questionnaires favorisant la prise de conscience de ces enjeux.

Il débute par une réflexion – appuyée sur des documents d'accompagnement – sur ce qu'il serait souhaitable d'atteindre dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, en tenant compte des contextes, en se demandant également *pour quelles langues? comment? souhaitable pour qui?...* Les participants découvrent ensuite ce que disent les textes, du Conseil de l'Europe principalement, à ce propos et confrontent leurs avis.

Le module se poursuit de la même manière, dans un va-et-vient permanent entre réflexion (généralement soutenue par des questionnaires), prise de connaissance de documents, inscription dans le contexte d'enseignement concerné, etc.

3.3. Module ~~*Le CARAP en classe... Pour chercher à résoudre des problèmes à dimension langagière ou interculturelle*~~

Ici, ce sont les enseignants et les formateurs qui constituent le public cible du module, qui se veut au plus près de la réalité des classes. Le point de départ est constitué par une discussion autour de « problèmes », de « difficultés », peut-être mais même pas nécessairement liés à la pluralité des langues et cultures, que les enseignants sont susceptibles de rencontrer dans leur classe ; l'objectif consiste alors à examiner dans quelle mesure les approches plurielles, le référentiel *Le CARAP - Compétences et ressources* et les *Matériaux didactiques en ligne* peuvent contribuer à la résolution du "problème". Autrement dit, il s'agit – ainsi que nous le postulions en 1. ci-dessus, – d'apprendre à percevoir ce qu'il y a, éventuellement, de *pluri-* ou

inter- dans le problème rencontré puis, le cas échéant, de découvrir en quoi les outils élaborés dans le cadre du projet s'avèrent alors particulièrement pertinents⁴⁹.

3.4. Module ~~*Le CARAP en classe... Pour concevoir des projets de classe ou d'école*~~

Ce module s'adresse aux mêmes publics que le précédent et il est conçu sur le même modèle. Toutefois, il s'agit cette fois de partir non pas d'un problème mais d'un projet que la classe souhaiterait conduire. L'enjeu, dès lors, consiste à aider les enseignants à percevoir les dimensions plurilingues et interculturelles d'un tel projet – autrement dit de les aider à percevoir le bénéfice qu'ils pourraient en tirer en vue de la construction chez leurs élèves de ressources et de compétences plurilingues et interculturelles –, puis de découvrir avec eux comment utiliser les outils fournis dans le projet CARAP pour les soutenir dans la réalisation de tels projets.

Nous ajoutons quelques considérations relatives à la durée et à l'ordre d'utilisation des modules :

La pratique que nous avons du *Module de découverte* avec différents publics enseignants montre qu'il peut être effectué, en présentiel sous la conduite d'un formateur, en deux heures et demie à trois heures. Avec cette durée relativement restreinte, les enseignants (ou futurs enseignants) disposent des éléments nécessaires pour repenser (penser) leur enseignement en fonction de l'apport que représentent les approches plurielles et pour utiliser dans ce but les outils proposés par le CARAP.

Pour le module *Le CARAP et les politiques linguistiques éducatives*, il faut prévoir, toujours selon notre expérience, un minimum de trois heures.

Deux à trois heures constituent également la durée nécessaire pour les deux autres modules consacrés au *CARAP en classe*. Mais on cherchera souvent à les articuler, par un va-et-vient entre formation et activité enseignante, avec des mises en œuvre sur le terrain. Ce qui nécessite une ou deux autres séances de deux heures environ, pour le suivi et la réflexion sur les difficultés rencontrées et les effets constatés.

Globalement, on peut donc estimer que la durée d'une formation aux approches plurielles et au recours au CARAP oscille entre trois heures et une douzaine d'heures, selon le soutien que l'on veut / peut apporter aux enseignants et, par conséquent, les modules qu'on va leur présenter.

Si, *a priori*, le *Module de découverte* semble le plus adapté en tant que module de départ, rien n'oblige à ce qu'il en soit toujours ainsi; d'autres parcours peuvent être choisis en fonction du temps à disposition, du public ou d'objectifs particuliers, et certains va-et-vient sont possibles, y compris entre parties de modules.

Nous faisons par conséquent l'hypothèse que ce *kit de formation* disponible en ligne – moyennant les adaptations nécessaires – peut être utilisé dans de nombreux contextes différents. Sous des formes parfois un peu différentes, pour des publics très différents, dans des conditions très variables et avec des buts partiellement distincts, il a déjà fait l'objet de plusieurs utilisations dont nous allons à présent évoquer quelques exemples, certains étroitement liés au projet et d'autres qui s'y rattachent plus indirectement.

⁴⁹ Pour une présentation plus détaillée de ce module et de son élaboration dans le cadre d'une formation expérimentale proposée dans la Vallée d'Aoste, voir de Pietro & Facciol 2012.

4. Quelques exemples concrets de formation

Le tableau de la page suivante présente les caractéristiques essentielles de quelques actions de formation : lieu, type (initiale, continue...), durée et public cible. La rubrique *Déroulement* réfère à la manière dont chaque formation a été conçue et réalisée. La rubrique *Remarques / évaluation* nous permet de fournir toute information supplémentaire jugée utile, en particulier sur l'évaluation de la formation lorsque nous disposons de données à ce propos.

5. Réflexions conclusives

Au terme de ce chapitre, il devrait apparaître plus clairement qu'une formation est nécessaire pour que le dispositif CARAP soit pleinement opératoire. Le kit proposé, à travers ses différents modules, doit permettre aux destinataires du projet de se familiariser – lors de cours de formation ou en auto-formation – aux aspects du CARAP qui les concernent plus directement, selon qu'ils sont impliqués eux-mêmes dans l'administration scolaire, l'animation d'équipe pédagogique, la réalisation de moyens d'enseignement, la formation... ou, avant tout bien sûr, dans l'enseignement.

Les quelques exemples que nous évoquons, dans un tableau (très) synthétique, suggèrent qu'il est possible de proposer un tel kit, adaptable à différents contextes et publics, et que les modules déjà élaborés peuvent tout à fait fonctionner et satisfaire les participants.

Le mode de diffusion retenu pour ce kit (la mise en ligne) en fait un matériel potentiellement évolutif, que nous pensons pouvoir enrichir en fonction des remarques qui nous parviendront des utilisateurs, avant tout dans le sens d'une meilleure adaptation à la diversité des contextes.

Au-delà de ces considérations, il importe néanmoins aussi de rappeler que l'enjeu fondamental d'une telle formation réside avant tout dans la prise de conscience de la pertinence d'un travail didactique centré sur les compétences et ressources plurilingues et interculturelles des apprenants et intégrant toutes les langues – celle de scolarisation et celles liées aux processus migratoires entre autres; et, par conséquent, dans la prise de conscience de l'intérêt des approches plurielles qui sont à la base et au cœur du projet et apparaissent comme des outils décisifs pour une éducation au plurilinguisme.

L'enjeu majeur de la formation est donc bien d'aider les enseignants à mettre en œuvre ces approches et de les amener à adopter des démarches telles que l'appui sur les compétences linguistiques préalables de tout apprenant ou la mise en place de synergies entre les apprentissages, deux facteurs décrits comme composantes de la *dimension professionnelle* de la formation des enseignants dans les résultats du projet LEA (Bernaus *et al.*, 2007)⁵⁰.

Le témoignage qui suit, d'une étudiante ayant suivi une formation en ligne dans le cadre du Master *Didactique des langues* de l'Université du Maine, nous permet d'être optimistes: *Oui, j'envisagerai d'utiliser le CARAP, notamment les descripteurs qui sont proposés pour préparer des activités et fixer les objectifs que je souhaite atteindre. Ce qui a attiré mon attention sur le site a été les matériaux didactiques, car ils sont très variés, originaux et faciles à mettre en place en classe avec des adultes. Il faudra les adapter dans certains cas car ils sont souvent destinés aux enfants, mais ces ressources fournissent beaucoup d'idées. Aussi, dès que j'aurais intégré un centre d'enseignement stable, je compte sensibiliser mes collègues de travail aux projets du CARAP et aux approches plurielles pour les diffuser.*

⁵⁰ Il s'agit là d'un autre produit du CELV destiné à la formation des enseignants, qui s'inscrit parfaitement dans la conception générale proposée dans le CARAP.

Quelques formations avec le dispositif CARAP - Un aperçu de la diversité des contextes

Lieu de la formation	Type de formation	Durée	Public et contexte	Déroulement	Remarques / évaluation
Allemagne (Université Justus-Liebig de Giessen)	Formation initiale	2 heures (dans un séminaire de 12h).	Futurs enseignants d'espagnol et de français langue étrangère (FLE) dans le secondaire II (N = 10) ⁵¹ . Formation proposée dans le cadre d'un séminaire sur différentes thématiques liées à l'enseignement des langues.	Formation basée sur le Module de découverte . 6 phases: 1. Les instruments des politiques éducatives en Europe – 2. Notions de compétence et de ressource, première découverte du référentiel CARAP – 3. Mise en œuvre d'une activité, réflexion sur ses apports possibles – 4. Examen de la fiche de l'activité et des ressources qui y figurent – 5. Introduction aux listes de ressources – 6. Questionnaire et discussion finale.	- Une partie théorique paraît nécessaire. - Il faudrait 4h. plutôt que 2. - Évaluation positive : les participant-e-s disent avoir compris les objectifs et la notion de ressource. Ils souhaitent mieux connaître les matériaux en ligne.
Catalogne (Université Autonome de Barcelone)	Programme de Master. Communication interculturelle.	5 heures.	Étudiants du Master "Didactique des langues", issus de plusieurs milieux professionnels: enseignants, éducateurs, sociologues et pédagogues.	Les étudiants ont suivi le Module "Projet" pour définir un projet de leur intérêt en s'appuyant sur le CARAP. Dans le même cadre, ils ont également été initiés aux approches plurielles, au référentiel <i>Le CARAP - Compétences et ressources</i> et aux <i>Matériaux didactiques en ligne</i> .	- Les étudiants ont fait une évaluation très positive de la formation et ont montré un grand intérêt pour les matériaux en ligne.
France (Université du Maine)	Formation initiale. Programme de Master (Professeur des écoles).	10 heures (4 surtout dédiées aux approches plurielles et au CARAP)	Étudiants du Master "Professeur des écoles". Dans le cadre d'un cours d'introduction à la didactique du plurilinguisme à l'école primaire (5 Séances). (N = 90, en 3 cours parallèles)	Présentation du CARAP suivant la logique du Module de découverte . Mais l'entrée par l'activité a été précédée de séances dans lesquelles divers aspects théoriques du plurilinguisme ont été largement traités (définition, enjeux, conséquences didactiques, etc.).	- Temps un peu court. - Étudiants plutôt plus actifs que lors des séances précédentes. - Cela malgré un refus initial de certains, apparemment dû à la pression des concours, très sélectifs et où la didactique du plurilinguisme n'a guère de place...
Hongrie (Université de Hongrie de l'Ouest)	Séminaire de diffusion du CARAP.	15 heures.	Directrices d'établissement et formateurs d'enseignants (N = 13, puis diffusion par les participants touchant environ 75 personnes).	À partir du Module découverte , avec des moments de conceptualisation (présentation des approches...), et du Module "Projet" , sur la base d'un cas de figure concret (perspective de projet interrégional hongrois-autrichien Edtwin Wien-Győr).	- Les participants ont été très satisfaits du séminaire, en particulier du caractère innovant, inductif et ludique des activités et de leur variété linguistique. - La dimension "défi pour l'enseignement" a été considérée comme un élément positif.

⁵¹ N = le nombre de participants.

Italie - Vallée d'Aoste (IRRE-Val d'Aoste)	Formation continue	30 heures.	Enseignants du primaire et du secondaire, la plupart engagés dans un projet (concours) régional portant sur les langues (italien, français, anglais et dialecte franco-provençal en particulier). (N = environ 20).	Cette formation a servi à élaborer et "tester", en collaboration étroite avec les enseignants, le Module "Je rencontre une difficulté..." . Les enseignants ont formulé quelques difficultés rencontrées, ils les ont analysées en s'appuyant sur le référentiel de compétences et ressources alors en construction, ils ont découvert les approches plurielles et quelques activités qu'ils ont pu expérimenter dans leur classe et, pour certains, utiliser dans le cadre d'un projet pour le concours.	- Large satisfaction générale. - L'usage des listes du référentiel a toutefois été perçu comme compliqué et quelque peu rébarbatif.
Majorque (Centre de formació de professors i de Recursos de Palma de Mallorca.)	Formation continue. Séminaire mixte: 50% présentiel-50% à distance.	30 heures.	Enseignants de langues étrangères du secondaire et du primaire assumant des enseignements de langues, ou simplement intéressés au monde des langues et au plurilinguisme. (N= 17)	L'objectif de la formation étant de faire connaître les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle, de faire analyser des contextes plurilingues et les manières d'agir dans de tels contextes, la formation a consisté à présenter des outils, des ressources et des matériaux pour une mise en œuvre concrète.	- Certains enseignants se sont proposés pour mener une recherche-action dans leur classe en utilisant des activités de la banque de matériaux en ligne.
Suisse (HEP-Vaud)	Formation postgrade.	1h.30.	Enseignants francophones travaillant en structures d'accueil pour élèves allophones. Public très hétérogène (N = 11).	Module de découverte , avec une entrée par une activité relevant des approches interculturelles (activité portant sur les stéréotypes culturels). L'organisation du module a été légèrement raccourcie et allégée: T1, T2, T4 (incluant partiellement T3) et T6 (très brièvement car déjà vu ailleurs).	- L'architecture du module semble pertinente. L'entrée par une activité est particulièrement appréciée. - Importance de l'accès internet. - Grand intérêt des étudiants, surtout pour les matériaux didactiques disponibles en ligne.

Bibliographie⁵²

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Bahr, A. Bausch, K.-R., Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F.G. & Tönshoff, W. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht : Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum : Brockmeyer.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J.-F. & Perregaux, Ch. (dirs). (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan (Espaces discursifs).
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Page Web]. Accès : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_fr.asp (page consultée le 26.9.2012).
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques [Page Web]. Accès : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf (Page consultée le 25.9.2012).
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bernaus, M., Andrade, A.I., Kervran, M., Murkowska, A. & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education : a training kit = La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*. Strasbourg : Council of Europe ; Graz : European centre for modern languages.
- Blanche-Benveniste, C. (dir.). (1997). *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*. Florence : La Nuova Italia.
- Blanche-Benveniste C. & Valli, A. (éds). (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde : recherches et applications, no spécial janvier*.
- Byram, M. (2010). Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship. *The Modern language journal*, 94(2), 317-321.
- Byram, M. (éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (éd.). (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg : Council of Europe.

⁵² Nous remercions Isabelle Deschenaux, IRDP de Neuchâtel, pour l'aide qu'elle a apportée à la réalisation de cette bibliographie.

- 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 [Page Web]. Accès : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf. (Page consultée le 25.9.2012).
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dirs), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 417-436). Bern : Peter Lang.
- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues : une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire : contribution au rapport mondial de l'UNESCO "Construire des sociétés du savoir". In D. Cunningham, R. Freudenstein & C. Odé (eds), *Language teaching : a worldwide perspective : celebrating 75 years of FIPLV* (pp. 145-180). Graz : FIPLV.
- Candelier, M. (2007). Awakening to languages and language policy. In J. Cenoz & N. Hornberger, *Encyclopedia of language and education. Vol. 6, Knowledge about language* (pp. 219-232). Heidelberg : Springer.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65–90 [Page Web]. Accès : <http://acedle.org/spip.php?article1009> (Page consultée le 25.9.2012).
- Candelier, M. (2009). "L'éveil aux langues" : ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen ... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In W. Wiater & G. Videsott (Hrsg.), *Migration und Mehrsprachigkeit* (pp. 93-114). Bern : Peter Lang.
- Candelier, M. (dir.). (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (dir.). (2003b). *Janua Linguarum : la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (éds), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2012²). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV ; Strasbourg : Conseil de l'Europe (édition révisée de 2007). Accès : <http://carap.ecml.at/> (Page consultée le 12 octobre 2012).

- Candelier, M. & Castellotti, V. (à paraître). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In *Sociolinguistique du contact, modèles, théories : dictionnaire encyclopédique des termes et concept*. Lyon : ENS.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèses et évolutions. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris : Archives contemporaines.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues : le cas du Val d'Aoste*. Paris : Crédif-Didier (Langue et apprentissage des langues).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519> (Page consultée le 25.9.2012).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=703> (Page consultée le 25.9.2012).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Langue dans l'éducation, langues pour l'éducation : plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* [Page Web]. Accès : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp (Page consultée le 29 avril 2012).
- Conseil de l'Europe. (2009). *Langues de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [Page Web]. Accès : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_fr.doc (Page consultée le 29 avril 2012).
- Conti, V. & Grin, F. (dirs). (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009, version originale 1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études?. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cummins, J. (2010). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté?*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [Page Web]. Accès : <http://edudoc.ch/record/94228/files/Importance.pdf> (Page consultée le 29 avril 2012).
- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (éds), *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 179-186). Neuchâtel : Université, Faculté des lettres ; Genève : Droz.

- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- Dabène L. et al. (éds). (2002). *Galatea : méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais* (CD-Rom). Chambéry : Génération5.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- De Pietro, J.-F. (2005). EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école. In L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 459-483). Berne : Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In V. Conti & F. Grin (dirs), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 197-226). Genève : Georg.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.
- De Pietro, J.-F. (2010). Voyage spatiotemporel dans l'univers des mots : à propos de la place de l'étymologie dans la didactique du français et des langues étrangères. *Babylonia*, 4, 36-41.
- De Pietro, J.-F. & Faccioli, R. (2012). Quelle formation au "Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures" (CARAP)? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & Ch. Perregaux (dirs), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 231-253). Paris : L'Harmattan.
- Elmiger, D. & De Pietro, J.-F. (dirs). (2012). *EOLE et patois : éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel : IRDP [Page Web]. Accès: http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/index.html (Page consultée le 29 avril 2012).
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- Forlot, G. (dir.). (2009). *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Goullier, F. (2011). *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation : le rôle des compétences linguistiques et interculturelles : Forum de politiques linguistiques intergouvernemental, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010 : rapport*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Huffeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Ioannidou, A. (2012). Le rôle des congénères français-anglais dans l'appropriation du lexique en français langue étrangère (FLE). In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & Ch. Perregaux (dirs), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 409- 424). Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée* (Thèse de doctorat non publiée). Le Mans : Université du Maine.
- Kervran, M. (dir.). (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues* (2 volumes). Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kervran, M. & Deyrich, M.-C. (dirs). (2007). Les langues en primaire : quelles articulations. *Les langues modernes*, 4.
- Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker.
- Klieme, E. et al. (2004). *Le développement des standards nationaux de formation : une expertise*. Bonn : Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF). (Traduction de S. Queloz et O. Maradan, de *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards : eine Expertise*. 2003. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 101-106.
- Meissner, F.-J., Meissner, Cl., Klein, H.G. & Stegmann, T.-D. (2004). *EuroComRom : les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.
- Perregaux, Ch., De Pietro, J.-F., Goumoëns, Cl. de & Jeannot, D. (dirs). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement). Neuchâtel : CIIP.
- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances?. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Rosselló, V. (2011). *El desenvolupament de la competència plurilingüe : estudi de la mobilització de recursos en activitats multilingües*. Segundas lenguas & inmigración [Page Web]. Accès: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=114&Itemid=15. (Page consultée le 29 avril 2012).
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Crédif-Hatier.
- Scampa, P. (2010). Les «non amis». *Babylonia*, 4, 31-35.
- Szépe, G. (1980). A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése = Développement de l'éducation langagière et communicationnelle. In R. Rét (szerk.), *Műveltségkép az*

ezredfordulón = Image de notre culture au tournant du millénaire (pp. 33-69).
Budapest : Kossuth Kiadó.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe ; Graz : CELV.

Sites internet

EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) –
<http://www.edilic.org/>

Discovering languages –
http://www.ascl.org.uk/resources/library/discovering_language/contents

The Language Investigator –
<http://www.language-investigator.co.uk/>

Galanet –
<http://www.galanet.eu/>

Elodil –
<http://www.elodil.com/>

EOLE en ligne
<http://www.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html>

Redinter
<http://redinter.eu/web/>

Galapro
<http://www.galapro.eu/?language=POR>

EuroComRom5
<http://www.eurom5.com/>

<http://eurocom.httc.de/index.php>

Euromania
<http://www.euro-mania.eu/index.php>

Union latine, promotion et enseignement des langues
http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

Programmes de Catalogne

Currículum educació primària – Àmbit de Llengües, 2007, décret 142/2007, no 4915 du Diari oficial de la generalitat de Catalunya (Annexe 2). En ligne :

http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=451702&type=01&language=ca_ES (accès 9 septembre 2012).

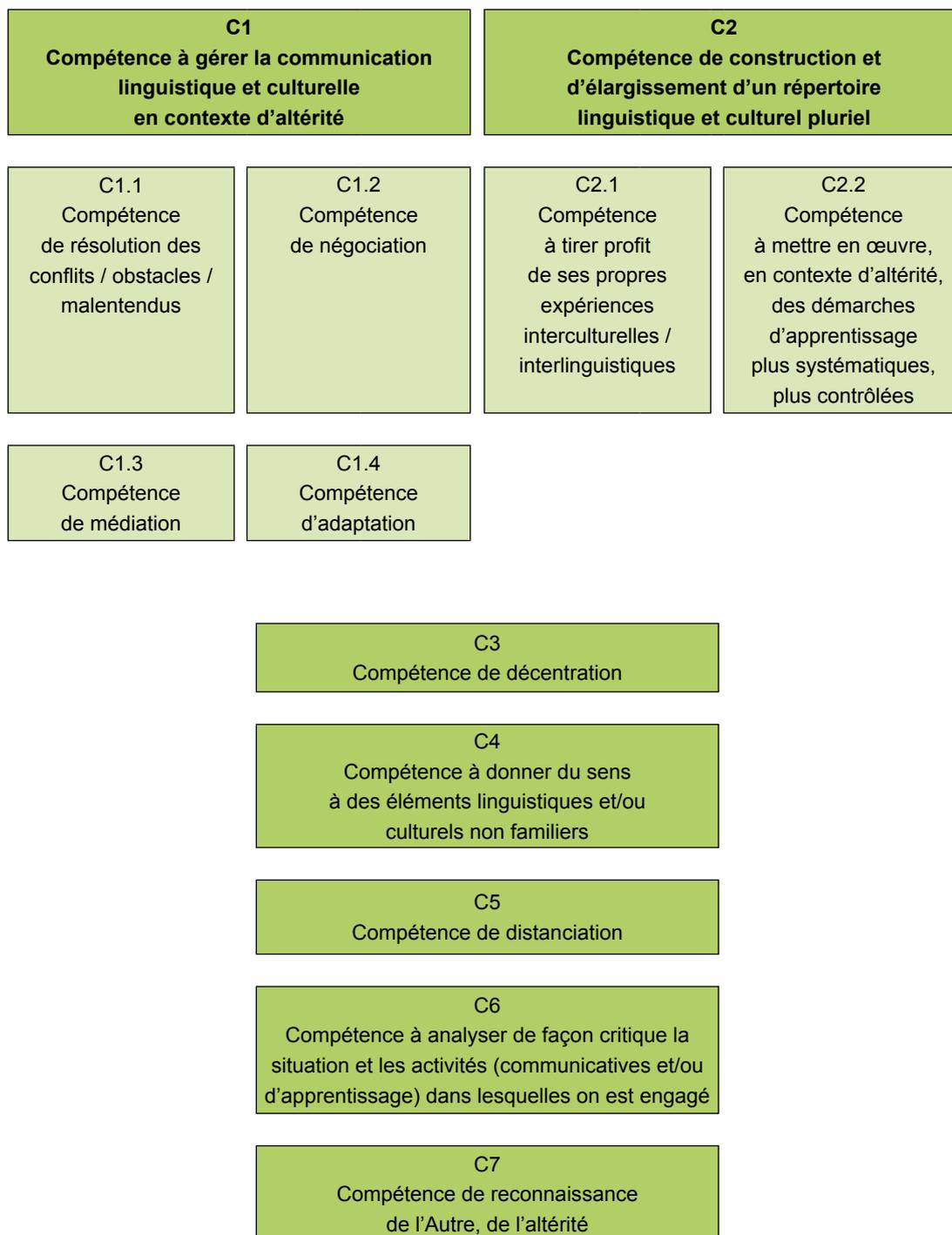
Currículum educació secundària obligatòria – Àmbit de Llengües, 2007, décret 143/2007, no 4915 du Diari oficial de la generalitat de Catalunya (Extrait). En ligne:

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum>

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.



LES SAVOIRS

Préscolaire	Primaire 1	Primaire 2	Secondaire 1	Sdaire 2 et au-delà
LANGUE (Sections I-VII)				
	K-1 ++	Connaître quelques principes de fonctionnement des langues (La langue comme système sémiologique)		
	K-2 ++	Connaître le rôle °de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société °		
	K-3 ++	Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication		
	K-4 +++	Savoir que les langues sont en constante évolution		
	K-5 +++	Avoir des connaissances sur °la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme°		
	K-6 +++	Savoir qu'il existe entre °les langues / les variétés linguistiques° des ressemblances et des différences		
	K-7 ++	Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue		

LES SAVOIRS

Préscolaire	Primaire 1	Primaire 2	Secondaire 1	Sdaire 2 et au-delà
Culture (Sections VIII-XV)				
				
K-8 +++ Avoir des connaissances à propos °de ce que sont les cultures / de leur fonctionnement°				
				
K-9 ++ Savoir qu'il existe des liens étroits entre la diversité culturelle et la diversité sociale				
				
K-10 ++ Connaître le rôle de la culture dans les relations interculturelles et la communication interculturelle				
				
K-11 ++ Savoir que les cultures sont en constante évolution				
				
K-12 +++ Connaître divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures				
				
K-13 +++ Savoir qu'il existe entre les (sous-) cultures des ressemblances et des différences				
				
K-14 +++ Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenances °linguistiques / culturelles°				
				
K-15 +++ Savoir comment on °acquiert / apprend° une culture				

LES SAVOIR-ETRE

Préscolaire	Primaire 1	Primaire 2	Secondaire 1	Sdaire 2 et au-delà
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 10px; width: 80%; height: 80%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>I. (A-1 à A-6) °Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation° relatives aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures</p> </div>			
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 30%; width: 60%; height: 60%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>II. (A-7 à A-8) °Disponibilité / Motivation / Volonté / Désir° pour s'engager dans l'action par rapport aux langues / cultures et à la diversité des langues et cultures</p> </div>			
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 15%; width: 70%; height: 50%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>III. (A-9 à A-12) Attitudes / postures de : questionnement- distanciation-décentration-relativisation</p> </div>			
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 50%; width: 40%; height: 60%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>IV. (A-13 à A-15) Volonté d'adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité</p> </div>			
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 45%; width: 45%; height: 50%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>V. (A-16) Identité</p> </div>			
				
	<div style="position: absolute; top: 10px; left: 15%; width: 70%; height: 60%; background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p>VI. (A-17 à A-19) Attitudes face à l'apprentissage</p> </div>			

LES SAVOIR-FAIRE

Préscolaire	Primaire 1	Primaire 2	Secondaire 1	Sdaire 2 et au-delà
	<p>S-1.+</p> <p>Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques/ des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières</p>			
	<p>S-2 +</p> <p>Savoir °identifier [repérer]° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières</p>			
	<p>S-3 +++</p> <p>Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir percevoir la proximité et la distance °linguistique / culturelle°]</p>			
	<p>S-4 +</p> <p>Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures°</p>			
	<p>S-5 ++</p> <p>Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue</p>			
	<p>S-6 ++</p> <p>Savoir interagir en situation de contacts °de langues / de cultures°</p>			
	<p>S-7 +</p> <p>Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières</p>			