

Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP

Ildikó Lőrincz | Győr H

Jean-François de Pietro | Neuchâtel CH

In diesem Beitrag wird das RePa-Projekt (Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) des Europäischen Fremdsprachenzen- trums vorgestellt. Ziel des Projektes war es, den Gemeinsamen Europä- ischen Referenzrahmen (GER) zu ergänzen und zu erweitern, indem es den Lehrpersonen konkrete Instrumente zur Verfügung stellt, welche es ihnen ermöglichen, diverse und plurale Aspekte einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz im Unterricht aufzugreifen. Die Autoren erläutern, inwiefern das Projekt den neusten Entwicklungen der Fremd- sprachendidaktik entspricht und welchen Stellenwert ihm im Rahmen der Veröffentlichungen des Europarats zukommt. Danach werden die ver- schiedenen Aspekte des Projektes beschrieben: die pluralen Ansätze, der Kompetenzen- und Ressourcenkatalog, die online verfügbaren didaktischen Materialien und das Fortbildungspaket.

1. Une contribution à l'éducation plurilingue et interculturelle

Le projet que nous présentons ici a été développé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Il a conduit à la réalisation d'un *référentiel* – le CADre de Référence pour les Ap- proches Plurielles¹ – recensant, organisant et expli- citant des ressources et compétences qui relèvent de la compétence plurilingue et interculturelle (telle que définie par le Conseil de l'Europe) et sont construites de manière privilégiée par ce que nous avons nommé des *approches plurielles* – à savoir des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles à la fois. Le référentiel est de plus com- plété par de nombreux *matériaux didactiques en ligne*, auxquels on accède selon divers critères (langue de l'activité, langues utilisées dans l'activité, théma- tiques abordées, niveau des élèves...), en particulier par les descripteurs de ressources du référentiel. Un «kit de formation», accessible en ligne, a en outre été élaboré afin que les enseignants puissent se for- mer à l'usage de ces différents outils.

Après avoir situé notre projet dans le contexte ac- tuel de l'enseignement des langues et, surtout, dans la politique linguistique et éducative développée par le Conseil de l'Europe (§2), nous en retracerons brièvement l'historique et les enjeux (§3) puis nous

présenterons les différentes composantes de ce que nous nommerons désormais «le CARAP»: les ap- proches plurielles (§4), le référentiel (§5) et les ma- tériaux didactiques en ligne (§6). Dans la conclu- sion, nous évoquerons le kit de formation et envisa- gerons quelques-unes des perspectives qu'ouvre, selon nous, le CARAP pour la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle (§7).

2. Valoriser toutes les langues à l'école... Oui, mais comment?

Ce projet s'inscrit très directement dans la concep- tion globale des *langues de l'éducation* et des *langues pour l'éducation* que le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir, conception qui met au premier plan – dans le contexte actuel de mondialisation, de mo- bilité et d'échanges – la notion de compétence plu- rilingue et interculturelle, tout en y intégrant, de manière centrale, les langues de scolarisation, trop souvent ignorées jusqu'alors dans les travaux concernant le plurilinguisme. Il s'agit en particulier, comme l'indique notre titre – qui reprend l'intitulé même du Forum de Genève –, de *valoriser toutes les langues...* ou, du moins, toutes celles qui peuvent s'avérer pertinentes en contexte scolaire: la langue de scolarisation, les langues étrangères vivantes et classiques, les langues régionales, minoritaires et de la migration, voire les langues de spécialité, telles qu'elles sont utilisées, par exemple, dans les disci- plines non linguistiques du curriculum.² D'un point de vue politique – tout en soulignant que la manière même de les désigner est déjà un acte politique –, le Conseil de l'Europe affirme l'égalité lé- gitimité de toutes ces langues, quel que soit leur stat- ut (langues, dialectes, sociolectes, officielles ou non). Et, d'un point de vue pédagogique et didactique, il postule avec force que «[l]a valorisation des langues apprises ou parlées en dehors de l'École est une né- cessité pédagogique et éducative.»(2010, 7)³.

Tout particulièrement dans le contexte idéologique actuel, où d'autres voix prôneraient plutôt un repli sur la langue locale ou nationale et la mise à l'écart des langues d'origine des élèves⁴, il importe de se rendre compte de l'importance considérable de telles affirmations à propos des langues et de leur diversité et de les prendre vraiment au sérieux – c'est-à-dire en ne se contentant pas de tolérer la diversité linguistique et culturelle dans l'environnement scolaire, ni même de la prendre en compte à des fins ludiques lors de quelque fête de l'école ou durant les périodes creuses qui précèdent Noël ou les vacances, mais bien de leur donner un véritable statut dans les processus psychosociaux et cognitifs d'enseignement / apprentissage. Comme nous le verrons, les approches plurielles, qui sont en fait à la base et au cœur de notre projet, proposent des démarches didactiques qui impliquent précisément cela et favorisent tout particulièrement une telle valorisation.

3. Histoire et enjeux du projet CARAP

Suivant le Conseil de l'Europe, la compétence plurilingue, qui est censée constituer le résultat ultime de l'éducation plurilingue, doit être définie comme «la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.» (CECR, 2001, 129). Cependant, le *Cadre* n'explique guère en quoi pourrait consister – au-delà d'une juxtaposition des compétences dans chaque langue concernée – le caractère pluriel, «complexe, voire composite», de cette compétence car il traite en fait essentiellement de compétences propres à

chacune des langues qui, bien que *plurielles*, restent ainsi comme juxtaposées. Le projet CARAP (2008-2011) – ainsi que son antécédent, le projet *A travers des Langues et les Cultures* (ALC, 2004-2007)⁵ – vise à combler cette lacune en cherchant à expliciter, en un ensemble structuré de savoirs, savoir-être, et savoir-faire, les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière mais qui, précisément, en expriment le caractère pluriel, complexe et composite, qui mettent en relation les langues, qui concernent les modes d'appréhension de l'altérité, qui fondent l'apprentissage de l'une sur ce que l'on sait dans une autre, etc.

En ce sens, le projet CARAP est bien un complément au CECR, et un enrichissement puisqu'il en concrétise les dimensions à proprement parler plurilingues et interculturelles.

4. Les approches plurielles

Nous appelons *approches plurielles des langues et des cultures* des démarches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (Candelier *et al.*, 2007, 7). Nous opposons ces approches à celles que l'on pourrait appeler *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément.

On peut distinguer (au moins) quatre approches plurielles:

- la *didactique intégrée des langues enseignées*;
- l'*éveil aux langues*;
- l'*intercompréhension entre les langues parentes*;
- et l'*approche interculturelle*⁶.

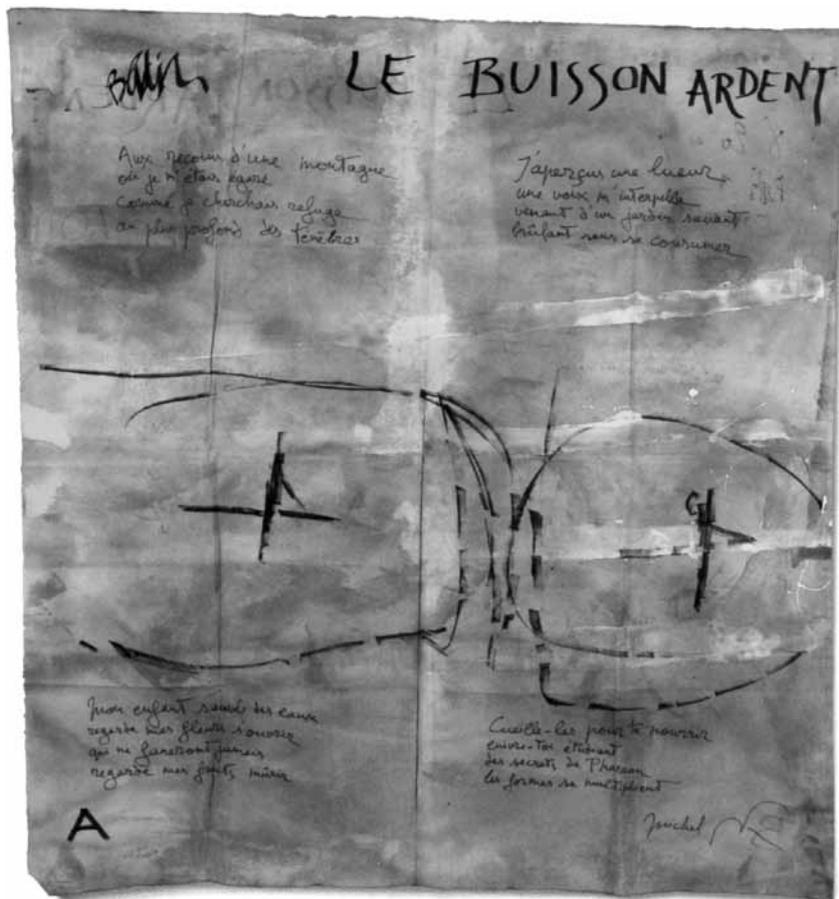
À part l'approche interculturelle, les approches plurielles sont prioritairement orientées sur la langue. Elles se distinguent entre elles à la fois du point de vue de leurs finalités (en particulier les deux premières ont pour but l'enseignement / apprentissage des langues prises en

compte, l'éveil aux langues pas, ou du moins pas directement) et des procédés didactiques mis en avant. Comme ces approches sont bien connues des lecteurs de *Babylonia*, nous ne ferons ici qu'en rappeler succinctement quelques caractéristiques⁷.

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; l'idée en est de prendre 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, lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc, dans ce cas, deux langues (voire trois) qui sont «travaillées» en même temps (Roulet, 1980; Szépe, 1980; Neuner & Hufeisen, 2004; etc.)⁸.

L'*intercompréhension entre langues parentes* propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Il s'agit en premier lieu de développer des habiletés (le plus souvent partielles) de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues (Dabène, 1996 et 2002; Blanche-Benveniste *et al.*, 1997; Blanche-Benveniste & Valli [Dir], 1997; Meissner *et al.*, 2003; Klein, Meissner & Zybatow, 2005; Conti & Grin [Eds], 2008; de Pietro, 2008; Escudé & Janin, 2010; *Euromania*, 2008; www.galanet.be/; etc.)⁹

L'*éveil aux langues* représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle; son trait distinctif, en quelque sorte, réside dans le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Il permet en revanche aux



Georges Badin et Michel Butor, *Le buisson ardent*, 2001.

élèves de découvrir et reconnaître la diversité des langues et de se forger des habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages, grâce à l'observation de langues plus ou moins familières. (Perregaux *et al.* [Dir.], 2002; Candelier [Dir.], 2003, a et b; de Pietro, 2003; Kervran [Coord.], 2006; etc.). De manière générale, les approches plurielles reposent donc sur l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et interculturelle est conçue par le *Cadre européen commun de référence*: cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition et qui en assure la gestion et le développement (Guide, 2007, 73).

Conçues ainsi pour la prise en compte de toutes les compétences existantes de l'apprenant, d'origine scolaire ou non, de toute ses expériences langagières et de toutes les langues de son répertoire, elles apparaissent comme des outils décisifs pour une *éducation au plurilinguisme*. C'est la raison pour laquelle elles sont à la base et au cœur du projet CARAP.

5. Le Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)¹⁰

Le référentiel propose un ensemble structuré et hiérarchisé de *compétences* et de *ressources* à la construction desquelles il est possible de contribuer grâce aux approches plurielles. Il inclut ainsi un *tableau de compétences* et *trois listes de ressources* relevant respectivement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. 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*...). 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 directement enseignées. En effet, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible 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, entre autres 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. Dans le CARAP, les compétences s'organisent en deux zones liées respectivement à la gestion de la communication (C1) et au développement personnel (C2):

C1 – Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, incluant

- une compétence de *résolution des conflits, obstacles, malentendus*..., évidemment importante dans les contextes d'altérité et de pluralité linguistique et culturelle, où la différence menace sans cesse de se transformer en problème;
- une compétence de *négociation*, qui soutient la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité;

(connaître, savoir que, savoir identifier, savoir comparer...) et d'un objet auquel s'applique le contenu du prédicat. Et elles sont qualifiées en fonction de leur degré de spécificité par rapport aux approches plurielles, selon que celles-ci paraissent *nécessaires* (+++), *importantes* (++) ou *utiles* (+) pour les construire.

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 métalinguistique et se termine par des catégories qui relèvent de l'action en situation de communication (*savoir interagir*). La catégorie *Savoir apprendre* (d'ailleurs présente dans les trois listes de ressources), 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.¹² Elle n'inclut que des ressources «publiques» de l'individu, donc rationalisables. Dans ce domaine, les prédicats expriment des manières d'être du sujet comme *attention à*, *sensibilité à*, *curiosité / intérêt à*, *disponibilité à*, *motivation à*, etc. Ils sont tantôt orientés vers le monde tantôt vers soi.

Voici quelques exemples de tels descripteurs, qui décrivent donc des ressources constitutives de la compétence plurilingue et interculturelle et pouvant être travaillées de manière privilégiée par les approches plurielles:

Savoirs

- K-11 [++] Savoir que les cultures sont en constante évolution
- K-11.1 [++] Savoir que les °pratiques / valeurs° culturelles se constituent et évoluent sous l'influence de différents facteurs (/ l'histoire / l'environnement / l'action des membres de la communauté / ...)
- K-11.1.1 [++] Savoir que les membres d'une communauté culturelle °jouent / peuvent jouer° un rôle important dans l'évolution de leur culture

Savoir-faire

- S-3 [+++] Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes
- S-3.1 [+++] Maitriser des démarches de comparaison
- S-3.1.1 [+++] Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre °les langues / les cultures° à partir de °l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage° de certains de leurs éléments

Savoir-être

- A-4 [+++] Acceptation positive °°de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent°
- A-4.1 [++] Maitrise de ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent °linguistiquement / culturellement°

- une compétence de *médiation*, qui fonde toutes les «mises en relation» concrètes entre langues, entre cultures et entre personnes;
- une compétence de *adaptation*, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour aller vers ce qui est autre, différent.

C2 – 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*, que celles-ci soient positives, problématiques ou même franchement négatives;
- une compétence à *mettre en œuvre*, en contexte d'altérité, *des démarches d'apprentissage plus systématiques, mieux contrôlées*.

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:

- une compétence de *décentration*, qui consiste à sortir de son «cocon» d'origine, à changer de point de vue, à relativiser;
- une compétence à *donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers*, en s'appuyant sur l'entier des ressources disponibles;
- une compétence de *distanciation* qui permet, en situation, d'adopter un comportement critique;
- une compétence à *analyser de façon critique la situation et les activités* (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé;
- une compétence de *reconnaissance de l'Autre, de l'altérité*, dans ses différences et ses similitudes.

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

Les ressources, elles, se présentent sous la forme d'une liste hiérarchisée de *descripteurs* dans chacun des domaines (savoirs, savoir-faire, savoir-être)¹¹. Elles sont généralement constituées d'un prédicat

De manière générale, les approches plurielles reposent donc sur l'abandon d'une vision «cloisonnante» des compétence des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et interculturelle est conçue par le *Cadre européen commun de référence*.

6. Les Matériaux Didactiques en ligne (MDL)

La banque des matériaux didactiques relie le référentiel en tant qu'outil conceptuel à des outils didactiques concrets, c'est-à-dire à des 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 les approches plurielles vont véritablement pouvoir être diffusées et se développer.

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», «coutumes», etc.; cf. liste de mots-clés),
 - par âge et degré scolaire (de la maternelle à l'âge adulte!),
 - par la langue dans laquelle l'activité est formulée,
 - par les langues travaillées dans l'activité,
- et, surtout,
- par les descripteurs du référentiel.

C'est en effet cette dernière entrée qui est la plus originale: à partir d'objectifs qu'il choisit de viser et qu'il explicite au moyen des listes ou tableaux de ressources, l'enseignant formule une requête pour la banque de matériaux didactiques. Il obtient alors des fiches, correspondant à un matériel didactique accessible en ligne. Et, s'il le souhaite, il peut encore affiner son choix en fonction des autres critères.

Voici donc comment se présente une telle recherche dans la base de données¹³:

Les différents états de l'eau

Approach	Intercomprehension
Level	Primary 2
Duration	3x45
Language of teaching material	French
Thematic key-word	nature/environment weather grammar/syntax/morphology

Description of activity

Learners carry out experiments in connection with the water cycle (evaporation, condensation and fusion). The work is explained in Rumanian, Italian and Catalan. Learners are required to put different stages of an experiment in order: the stages are written in related languages and also reformulate a story (Pourquoi l'ours n'a pas de queue) told in a comic strip. The different sequences are narrated in a romance language (French, Spanish, Italian, Rumanian and Portuguese). Knowledge about the water cycle is reinforced by the story of the journey of a little drop of water in different countries where the official language is a romance language. Finally, the activity proposes activities which establish relationships of a morphosyntactic order: the diminutive in five languages, recognition of the same verb or the same word in romance languages.

CARAP DESCRIPTORS

Knowledge	Attitudes	Skills
K-6.7	A-1.1	S-1.4
K-6.9	A-2.4	S-2.2
	A-3.2	S-2.4
	A-6.4	S-2.5
	A-7.3	S-3.1
	A-7.5	S-3.3
	A-8.5	S-3.4
	A-9.1	S-4.3
	A-15.2	S-5.2
	A-17.4	S-5.3
		S-6.4

Source

Escudé, P. (dir.). (2008). *J'apprends par les langues: Manuel d'apprentissage européen des langues romanes*. Toulouse: IUFM/CRDP de Midi-Pyrénées.

Online version:

http://www.euro-mania.eu/images/euromania/m9/docs/m9_fr.pdf [login necessary but free]

Access

Click on Access (or right click and copy URL)

Les approches plurielles, fondées sur la prise en compte de plus d'une langue à la fois, constituent le cœur du dispositif élaboré dans le projet CARAP. Dans une perspective didactique, l'enjeu majeur est qu'elles puissent être mises en œuvre concrètement dans les classes de tous niveaux, de tous pays – en tenant compte du contexte.

Comme on le voit, une telle banque – ou, plutôt, les activités auxquelles elle donne finalement accès – devrait aider les enseignants à mettre en œuvre des approches plurielles et les amener par conséquent à adopter des démarches didactiques – telles que, par exemple, 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 du CELV¹⁴ – qui contribuent à la construction de compétences plurilingues et interculturelles.

7. Le CARAP, un complément nécessaire au cadre européen commun de référence

Nous espérons avoir montré dans notre texte que le CARAP constitue un outil important au service de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle qui ne consisterait pas seulement en une juxtaposition de compétences dans quelques langues – juxtaposition qui se ferait alors assurément au bénéfice surtout de l'anglais et au détriment de la diversité linguistique et culturelle – mais qui prendrait également en compte les composantes de cette compétence qui expriment le mieux son caractère composite, *pluriel*. Comme le prône aujourd'hui le Conseil de l'Europe, notre projet aspire à intégrer, et valoriser, *toutes* les langues, dont

celles liées aux processus migratoires et les langues de scolarisation (voir également Coste, ici-même). Les approches plurielles, fondées sur la prise en compte de plus d'une langue à la fois, constituent ainsi, comme nous avons essayé de le montrer, le cœur du dispositif élaboré dans le projet CARAP. Dans une perspective didactique, l'enjeu majeur est donc qu'elles puissent être mises en œuvre concrètement dans les classes de tous niveaux, de tous pays – en tenant compte bien sûr du contexte. La mise à disposition d'un référentiel, qui permet d'explicitier et structurer les compétences et ressources qu'elles contribuent à développer et de nombreuses activités, en ligne, qui en relèvent devraient rendre cela possible.

Toutefois, pour qu'un tel dispositif devienne opératoire, une formation est nécessaire. C'est pourquoi, en complément aux éléments présentés ici, un «kit de formation» en ligne est en cours d'élaboration. Il permettra de se familiariser au CARAP à travers différents modules:

- un module d'introduction, basé sur la mise en œuvre et l'analyse d'une activité relevant de l'une des approches plurielles et conduisant ainsi à la découverte du référentiel et des autres matériaux didactiques en ligne;
- un module orienté vers les enjeux sociaux et les finalités éducatives des approches plurielles et du CARAP,

conçu comme une sorte de parcours balisé par des textes “officiels” et des questionnaires favorisant la réflexion et la prise de conscience (ce qu'il serait souhaitable d'atteindre – et pour qui? – dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, en tenant compte des contextes et en s'interrogeant sur les langues à prendre en considération, etc.)¹⁵;

- deux modules qui se situent au plus près des pratiques de classe et dont le point de départ est constitué, pour le premier, par une discussion autour de “problèmes”, de “difficultés”, liés à la pluralité des langues et cultures, que les enseignants peuvent rencontrer dans leur classe, et, pour le second, par une réflexion à partir d'un projet que la classe souhaiterait réaliser; l'objectif, dans les deux cas, consiste alors à examiner dans quelle mesure les approches plurielles, le référentiel et les matériaux didactiques peuvent contribuer à la résolution du problème, respectivement à l'élaboration du projet. Autrement dit, il s'agit pour les enseignants d'apprendre à percevoir ce qu'il y a, éventuellement, de pluri- ou inter- dans le problème rencontré ou le projet envisagé puis, le cas échéant, de découvrir en quoi les outils élaborés dans le cadre du projet s'avèrent alors pertinents.

Loin de remettre en question les apports des outils élaborés par le Conseil de l'Europe (CECR, Portfolios, *Guide*, etc.), le CARAP devrait ainsi venir les compléter et les enrichir, en offrant à son tour des outils concrets, opératoires, pour travailler les aspects *pluriels* et *composites* de la compétence plurilingue et interculturelle.



Pierre Alechinsky, Sur des indications de jeu d'Erik Satie, 2002.

Notes

¹ REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) dans la version allemande et FREPA (Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures) dans la version anglaise. L'ensemble des documents dont il est question ici peuvent être consultés à l'adresse <http://carap.ecml.at/>.

² Voir à ce propos la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* proposée par le Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp.

³ Cf. *Rapport du Forum de politiques linguistiques intergouvernemental – Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010 (sous: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_FR.asp). Une telle valorisation passe entre autre «par le Portfolio européen des langues (PEL) dont l'une des fonctions est précisément de permettre à l'utilisateur de documenter et de valoriser la richesse de son répertoire plurilingue et pluriculturel ainsi que de réfléchir à l'usage des ressources qui le composent.» (2010, 7)

⁴ Voir à ce propos, en Suisse, le «Programme scolaire UDC» et le document intitulé «Le chemin conduisant à une école publique basée sur la performance» récemment diffusés par ce parti. Ces documents ne sont pas sans rappeler, en France cette fois, le fameux *Rapport Benisti* «Sur la prévention de la délinquance», où l'on pouvait lire, concernant les enfants de 1 à 3 ans (car il s'agissait de prévenir la délinquance!), des horreurs du genre «Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.» (2004, 9; http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf).

⁵ Cf. Candelier et al., 2007. C'est en fait dans le cadre de ce premier projet qu'a été élaboré le *Cadre de Référence des approches plurielles des langues et des cultures*. Le second projet était centré sur les enseignants et avait pour but le développement, en ligne, d'une banque de matériaux didactiques dans laquelle ils pourraient trouver des activités à utiliser dans leur classe et d'outils pour la formation.

⁶ En fait, comme pour les approches centrées sur la langue, il serait vraisemblablement pertinent de subdiviser l'approche interculturelle selon les principes didactiques qui sont mis en avant: appui sur une culture pour en comprendre une autre, démarches de comparaison, stratégies de contact, etc.

⁷ Voir en particulier les numéros 2/1995, 2/1999, 1/2004 (pour l'éveil aux langues), 3-4/2006, 1/2008 et 4/2009 et Wokusch, 2005 (pour la didactique intégrée), Dabène, 2002, et Meissner, 2006 et 2008 (pour l'intercompréhension), etc.; quant à l'approche interculturelle, elle est le plus souvent présente, mais de manière intégrée à une autre problématique. Voir également le numéro 3/2009 (Babylonia: une mine d'or pour la formation), dans lequel figurent des fiches de présentation pour l'éveil aux langues et la didactique intégrée.

⁸ Notons que notre conception de la didactique intégrée, à l'intérieur de la notion englobante d'«approche plurielle», est plus restrictive que celle d'autres auteurs.

⁹ Certaines démarches d'intercompréhension adoptent en plus les principes CLIL en intégrant contenus langagiers et disciplinaires (*Euromania*, 2008).

¹⁰ La version originale date de 2007 et une 3^e version a été éditée en 2010, mais une version mise à jour est régulièrement actualisée sur le site, dans les différentes langues du projet (cf. <http://carap.ecml.at/ressources>).

¹¹ 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 d'une ressource (cf. <http://carap.ecml.at/Products/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>).

¹² Mais nous n'y plaçons pas certaines catégories évoquées par le *Cadre* que nous attribuons plutôt au savoir faire (tel le style cognitif) ou aux savoirs (comme les croyances).

¹³ Soulignons que, pour le moment, il s'agit encore d'un prototype: la base de données est en cours d'élaboration, mais environ deux cents activités sont d'ores et déjà prêtes à y figurer.

Les recherches pourront s'effectuer en deux temps: premier accès à une recherche «simple», qui prend en compte les descripteurs de ressources, la langue dans laquelle se présente l'activité et le niveau scolaire; mais possibilité aussi, ensuite, de choisir l'option d'une recherche «croisée», qui permet de mettre en commun deux ou plusieurs critères, y compris des mots-clés thématiques, les types d'approche et les langues présentes dans le matériel.

¹⁴ LEA: Langue et Education Au plurilinguisme – La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Cf. Bernaus *et al.*, 2007.

¹⁵ En fait, ce module concerne prioritairement les responsables éducatifs, mais il peut également intéresser les enseignants qui souhaitent mieux comprendre les fondements des approches et du Cadre proposés.

Bibliographie

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 / Graz: Council of Europe / European Center for Modern Languages.

Blanche-Benveniste, Cl. & Valli, A. (1997). L'Intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde, janvier (numéro spécial)*.

Blanche-Benveniste, Cl. *et al.* (1997). *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien, français*. Firenze: La Nuova Italia.

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

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 / Graz: CELV.

Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Nogueroles, A., Schröder-Sura, A. (2007): CARAP, *Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: ECML, Strasbourg: Conseil de l'Europe (<http://carap.ecml.at/ressources>).

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 (www.coe.int/lang/fr).

Conseil de l'Europe (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version de synthèse). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (www.coe.int/lang/fr).

Conti, V. & Grin, F. [Eds.] (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Editions Georg.

Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée*, 104, 393–400.

Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia 2*.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161–185.

De Pietro, J.-F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. & Grin, F. [Eds.], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Editions Georg, 197–226.

Euro-mania (2008). *J'apprends par les langues: Manuel d'apprentissage européen des langues romanes*. Edition française (niveau A1, 8–11 ans). CRDP-Midi-Pyrénées/SCÉRÉN (<http://www.euro-mania.eu>).

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: ECML, Strasbourg: European Council (<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>).

Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes: CRDP de Bretagne, 2 volumes.

Klein, H.-G., Meissner F.-J. & Zybatow, L. (2005). *EuroCom – European Intercomprehension* (http://www.hgklein.de/eurocom/lit/ECengl-Innsbruck.htm#_ftnref3).

Meissner F.-J. (2006). Construire une compétence de lecture pluri-langues. *Babylonia 3-4*.

Meissner F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. *Babylonia 1*.

Meissner F.-J., Meissner, Cl., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2003). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker [Version allemande: *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 2000].

Perregaux, Ch., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.

Szépe, G. (1980). A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése [Développement de l'éducation langagière et communicationnelle]. In Rét R. (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*.

Ildikó Lőrincz

enseignante chercheuse en linguistique et en pédagogie des langues à l'Université de Hongrie de l'Ouest, s'occupe de l'impact de la mise en oeuvre des approches plurielles sur les compétences métalinguistiques des élèves et a contribué à l'élaboration du CARAP.

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD, Neuchâtel). Ses principales recherches portent sur l'enseignement de l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse), «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLING, projet européen), et CARAP.