



Le CARAP

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

Compétences et ressources

Michel Candelier (coordinateur), Antoinette Camilleri-Grima,
Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz,
Franz-Joseph Meißner, Artur Nogueroles et Anna Schröder-Sura

Avec le concours de Muriel Molinié

Edition anglaise :

CARAP – FREPA

***A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures
Competences and resources***

ISBN : 978-92-871-7173-3

Actualisation et aménagements en vue de la présente version :

Michel Candelier (coordinateur), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz,
Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura.

Avec le soutien de Karen Gonzalez Orellana et Karine Witvitzky (stagiaires CELV – Université du
Maine, Le Mans), Chantal Bousquet (stagiaire Université du Maine, Le Mans) et de Anke Englisch
(étudiante, Justus-Liebig-Universität, Gießen).

*Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas
nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis,
sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.),
mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite
de la Division de l'information publique, Direction de la communication (FR-67075 Strasbourg Cedex
ou publishing@coe.int).

Couverture : Georg Gross

Mise en page : Christian Friedrich

Photo de la couverture : © Andres | shutterstock.com

Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe

Nikolaipplatz 4

AT-8020 Graz

www.ecml.at

ISBN : 978-92-871-7172-6

© Conseil de l'Europe, mai 2012

Imprimé en Autriche



SOMMAIRE

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE	5
1.1 Le référentiel <i>Compétences et ressources</i> au cœur du CARAP	5
1.2 Les approches plurielles	6
1.2.1 Brève présentation	6
1.2.2 Approches plurielles et développement de la <i>compétence plurilingue et pluriculturelle</i>	8
1.3 La nécessité d'un référentiel	9
1.3.1 Quelle nécessité ?	9
1.3.2 Pour quels utilisateurs ?	10
1.4 Compétences et ressources – options théoriques	11
1.5 Méthodologie du référentiel	13
1.6 La présentation des compétences et ressources dans le référentiel	14
1.7 Remarques conclusives	15
1.8 Conventions graphiques	17
1.8.1 Spécificité des ressources	17
1.8.2 Autres conventions	18
2. LES COMPÉTENCES GLOBALES – UN TABLEAU	19
3. LES LISTES DE RESSOURCES	25
3.1 Les savoirs	25
3.2 Les savoir-être	38
3.3 Les savoir-faire	49
4. POUR MIEUX COMPRENDRE LE RÉFÉRENTIEL – COMPLÉMENTS	58
4.1 Mieux comprendre les listes de ressources	58
4.1.1 Commentaires	58
4.1.1.1 Commentaires généraux	58
4.1.1.2 Commentaires concernant la liste des <i>Savoirs</i>	61
4.1.1.3 Commentaires concernant la liste des <i>Savoir-être</i>	67
4.1.1.4 Commentaires concernant la liste des <i>Savoir-faire</i>	74
4.1.2 Remarques terminologiques	80
4.1.2.1 Remarques transversales	80
4.1.2.2 Remarques concernant la liste des <i>Savoir-être</i>	81
4.1.2.3 Remarques concernant la liste des <i>Savoir-faire</i>	82
4.2 Quelques commentaires et précisions concernant les compétences et ressources	83
4.2.1 Un référentiel partiellement hiérarchisé	83
4.2.2 Des ressources aux compétences, un continuum	84
4.2.3 Compétences et ressources : un exemple de mise en lien	84
ANNEXE : Liste des publications qui ont servi de base à l'élaboration du référentiel CARAP	92
BIBLIOGRAPHIE	98



1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1.1 Le référentiel *Compétences et ressources* au cœur du CARAP

L'équipe du projet CARAP met à disposition des enseignants, formateurs d'enseignants et responsables éducatifs un ensemble d'outils¹ dans lequel le référentiel *Compétences et ressources*, en tant que présentation systématique et (partiellement) hiérarchisée des compétences et ressources qui peuvent être développées par les approches plurielles, joue un rôle central.²

C'est d'ailleurs ce référentiel qui a constitué le premier produit CARAP, élaboré au cours du projet ALC (*A travers les Langues et les Cultures*) de 2004 à 2007 (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). Les descripteurs de compétences et de ressources constituent les parties 2 et 3 du présent document. Les descripteurs de ressources sont également présentés sur le site du CARAP (<http://carap.ecml.at>) où ils bénéficient d'une structure hypertextuelle qui en facilite l'exploration. Tous les autres outils – y compris cette présentation hypertextuelle – ont été réalisés au cours du troisième programme à moyen terme du CELV, entre 2008 et 2011.

La base de données *Le CARAP – Matériaux didactiques en ligne*, qui propose des matériaux didactiques relevant des quatre approches plurielles, dans diverses langues, a pour but de donner aux enseignants un accès facilité à des matériaux qui leur permettent de mettre en œuvre dans la classe des activités visant à aider les apprenants à s'approprier des savoirs, savoir-être et savoir-faire listés dans le référentiel en tant que « ressources » susceptibles d'être développées par les approches plurielles. Tous les matériaux didactiques proposés réfèrent explicitement à des descripteurs de ressources du référentiel.

Le *kit de formation* comprend plusieurs modules utilisables en autoformation en ligne ou lors de séances de formation en présentiel. Sans être toujours indispensable (selon les modules et le public visé), il apparaîtra souvent utile pour assurer une utilisation effective des matériaux proposés.

Le document en ligne *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages* reprend les listes de savoirs, savoir-être et savoir-faire contenus dans le présent référentiel – également sous forme hypertextuelle. La représentation graphique qu'il adopte permet de situer chacun de ces éléments dans un cursus d'apprenant (de façon qui reste bien sûr approximative et guidée par la seule expérience des auteurs).

Pour une présentation plus complète de cet ensemble, nous renvoyons au livret *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, qui expose le détail de chaque instrument et fournit des exemples d'utilisation.

1 Tous ces outils sont disponibles sur le site <http://carap.ecml.at/>. Certains sont diffusés par le CELV en version imprimée.

2 Nous parlerons des approches plurielles au point 1.2 ci-dessous. La distinction compétences / ressources sera exposée en 1.4. Les raisons pour lesquelles seule une hiérarchisation partielle (portant sur des zones réduites du référentiel) est apparue possible sont exposées au chapitre 4.2.1.

1.2 Les approches plurielles

1.2.1 Brève présentation³

Nous appelons *Approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler «singulières» dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis *communicatives* se sont développées et que toute traduction⁴, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Les évolutions de la didactique des langues pendant les trente dernières années ont fait émerger quatre approches plurielles. La première, l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. 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 autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.⁵

Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une présentation un peu plus détaillée. Il s'agit de l'*éveil aux langues*, de l'*intercompréhension entre les langues parentes* et de la *didactique intégrée des langues* apprises pendant le cursus scolaire et au-delà.

La *didactique intégrée des langues*, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre **limité** de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des *compétences partielles* pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980 (Roulet, 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*, comme Neuner & Hufeisen, 2004).⁶

3 A quelques différences près, le présent texte a été repris dans la présentation qui est faite des approches plurielles dans l'introduction de *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, que l'on pourra consulter pour quelques compléments.

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

5 Cf. par exemple Byram, 2003, 2010 ; Zarate *et al.* 2003.

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, [...].*

6 Voir aussi Castellotti, 2001 ; de Pietro, 2009 ; Forlot, 2009 ; Kervran & Deyrich, 2007 ; Wokusch, 2005.

On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue (Cavalli, 2007).

L'*intercompréhension entre les langues parentes* propose un travail parallèle 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. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne, ainsi que dans les pays scandinaves et slavophones. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore peu concernés par l'*intercompréhension*.⁷

Selon la définition qui a été donnée de l'*éveil aux langues* dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement (cf. en particulier les programmes Eulang et Janua Linguarum, Candelier 2003a et 2003b), *il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner*. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appprises». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle «extrême». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité.⁸

Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980 (cf. Hawkins, 1984 et James & Garret, 1992). Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective *Language Awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche : *awakening to languages*.

Nous avons signalé plus haut que nous considérons que certaines approches de l'enseignement bilingue (donc d'un enseignement où les matières (dites) non linguistiques sont enseignées dans deux langues) peuvent relever de la *didactique intégrée*. De la même façon, on peut combiner enseignement de disciplines *non linguistiques* avec une approche de type éveil aux langues (cf. le projet ConBaT+ du CELV : <http://combat.ecml.at>) ou une approche relevant de l'intercompréhension entre les langues parentes (cf. le site Euromania : www.euro-mania.eu/).

7 Cf. entre autres Blanche-Benveniste *et al.*, 1997 ; Dabène, 2002 ; Conti & Grin (dirs.), 2008 ; Doyé, 2005 ; Escudé & Janin, 2010 ; Klein & Stegmann, 2000 ; Meissner *et al.*, 2004.

8 Cf. également Perregaux *et al.* (dirs.), 2002 ; de Pietro, 2003 ; Kervran (coord.), 2006 ; Candelier, 2007 ; sites web EDiLiC, EOLE, Discovering language, The language investigator.

1.2.2 Approches plurielles et développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Comme on l'a rappelé plus haut, le présent référentiel CARAP a été élaboré au sein du projet ALC (*A travers les Langues et les Cultures*), de 2004 à 2007. Ce projet s'inscrivait au sein du deuxième programme à moyen terme du CELV, dont l'appel d'offre invitait à contribuer au *changement de paradigme majeur* que constitue *l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles*.

Ce qui était en jeu dans ce changement de paradigme (qui se poursuit aujourd'hui)⁹, c'est l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la *compétence plurilingue et pluriculturelle* est conçue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* : cette compétence ne consiste pas en *une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues*, mais bien en **une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition** (Conseil de l'Europe, 2001 : 129 ; cf. aussi, déjà, Coste, Moore et Zarate, 1997).

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

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

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

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

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

On trouvera dans le livret *Le CARAP – Une introduction à l'usage* quelques pages (chapitre 1) dans lesquelles nous cherchons à montrer que les approches plurielles – 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 éducatives et sociales

9 Cf. par exemple le récent *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010). On parle aujourd'hui de *compétence plurilingue et interculturelle* et non plus de *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Nous emploierons les deux expressions, en fonction des travaux auxquels nous nous référerons.

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.

1.3 La nécessité d'un référentiel

1.3.1 Quelle nécessité ?

Si on dispose aujourd'hui de nombreux travaux, tant théoriques que pratiques, concernant chacune des diverses approches plurielles des langues et des cultures (cf. les quelques éléments de bibliographie donnés en 1.2.1 plus haut), il n'existe jusqu'alors (hors de notre projet) aucun référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et cultures.

L'absence d'un tel référentiel, pour un domaine de l'éducation aux langues et aux cultures dont nous venons de mettre en évidence le caractère central pour toute didactique s'appuyant sur les conceptions récentes de la compétence linguistique et culturelle des individus et visant la réalisation des buts et finalités fixés par le Conseil de l'Europe, constitue un handicap important pour l'enseignement-apprentissage des langues et cultures.

Puisqu'il existe plusieurs approches plurielles, la question de leur mise en synergie se pose. Dans la mesure où, nous l'avons vu, elles reposent sur un même principe (la mise en relation dans l'activité pédagogique elle-même, de plusieurs variétés linguistiques / culturelles) dont on peut attendre des effets spécifiques, on serait mal avisé de chercher à les mettre en œuvre de façon non coordonnée. Si, dans un premier temps, leurs promoteurs, préoccupés de défricher des terrains nouveaux, ont pu se «contenter» de suivre leur piste particulière (l'une des quatre approches mentionnées), c'est bien l'ensemble du champ qu'il convient de prendre aujourd'hui en considération, y compris pour relier ce champ aux enseignements de langues particulières et aux autres disciplines éducatives. Un chapitre entier du livret *Le CARAP – Une introduction à l'usage* (le chapitre 3) est consacré à la manière dont les approches plurielles peuvent contribuer à l'élaboration de curricula visant à un décloisonnement des apprentissages. On y trouvera non seulement des réflexions sur la contribution des approches plurielles et du CARAP à la conception et à la mise en œuvre d'une éducation langagière globale, mais également une présentation des curricula récents adoptés en Catalogne et en Suisse francophone, qui peuvent être considérés comme des premières réalisations effectives de principes issus de telles réflexions.

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

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

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

- peut contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt des approches plurielles, dont le potentiel n'est pas mis suffisamment en évidence (de sorte que deux d'entre elles, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes, sont souvent perçues comme de simples *sensibilisations*) ;
- représente un complément indispensable aux outils existants que constituent, en particulier, le *Cadre européen de référence pour les langues* ou les Portfolios européens des langues, qui continuent le plus souvent, malgré l'affirmation de principe rappelée plus haut concernant la nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle, à traiter les capacités langagières en termes de juxtaposition, langue par langue (cf. *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, Introduction, point 2).

1.3.2 Pour quels utilisateurs ?

Le référentiel élaboré dans le cadre du projet ALC s'adresse à différents acteurs de la scène éducative :

- à toute personne travaillant à l'élaboration de curricula ou programmes scolaires dans toute institution en charge de cette mission (ministère, agence, institut...) ;
- à toute personne travaillant à l'élaboration de matériaux didactiques (dans le secteur public ou privé), qu'il s'agisse de matériaux spécifiquement orientés vers la mise en œuvre d'approches plurielles ou de matériaux plus «traditionnels» de ce point de vue, puisque, on l'a vu, les enseignements de langues doivent selon nous être articulés à et par des approches plurielles ;
- aux enseignants (de langue – de toute langue – ou d'autres disciplines, s'interrogeant sur les dimensions langagières de leur enseignement), en lien avec les *Matériaux didactiques en ligne* (<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>) qui leur sont proposés par le projet CARAP ;
- aux formateurs d'enseignants, que ces derniers pratiquent déjà ou non des approches plurielles. Il s'agit autant de soutenir les enseignants / formateurs déjà engagés dans des innovations que d'inciter d'autres à s'y engager.

Dans les quatre cas, le domaine d'intervention des personnes désignées peut concerner tout niveau scolaire ou extra-scolaire (puisque le CARAP vaut pour l'ensemble des cursus d'enseignement des langues). Il concerne aussi, puisque la perspective est celle de l'éducation linguistique et culturelle globale, des langues de tout statut, non seulement les langues *étrangères* ou *secondes*, mais aussi les langues de scolarisation et les langues de la famille des élèves allophones (langues de migrants, langues régionales).

Il reste entendu que par-delà et à travers ces quatre groupes de destinataires, ce sont bien les apprenants qui sont les bénéficiaires ultimes de nos propositions.

1.4 Compétences et ressources – options théoriques

Le référentiel doit pouvoir s'appuyer sur une conception aussi claire, solide et cohérente que possible de la notion de *compétence* – qui est centrale tant dans la perspective du *Cadre européen commun de référence pour les langues* que pour le projet CARAP. Toutefois, cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connaît des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous. Et elle est l'objet de débats nombreux et parfois virulents¹⁰.

Nous avons dû, par conséquent, lors de la première phase d'élaboration du CARAP, nous livrer à un examen des diverses acceptions et conceptions actuellement en usage de cette notion de compétence, ainsi que de notions voisines ou complémentaires qui pouvaient également nous être utiles¹¹. Nous n'y reviendrons pas, car notre propos est ici essentiellement pragmatique : nous avons besoin pour construire notre édifice d'une notion opératoire qui permette de saisir ce qui est visé à travers les approches plurielles et, en particulier, ce qui est susceptible d'être travaillé en classe – autrement dit ce qui va entrer dans le référentiel. Nous nous centrerons prioritairement ici sur les options théoriques auxquelles nous avons abouti – sans aucunement prétendre avoir résolu les difficultés, réelles, qu'on rencontre lorsqu'on aborde ces questions – en renvoyant le lecteur intéressé au document mentionné dans la note précédente.

C'est donc dans ce but, parmi d'autres choix théoriques, que nous avons d'abord voulu éviter que la notion de compétence soit utilisée de manière trop large, des composantes les plus complexes de l'être humain aux savoir-faire les plus triviaux – ce qui a inévitablement pour conséquence de «diluer» la notion au point de la rendre confuse et peu utile.

Pour nous, les compétences représentent – en quelque sorte constitutivement – des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...).¹²

C'est dans ce but, aussi, que nous distinguons de manière forte entre compétences et ressources (internes).¹³ L'intérêt de cette distinction consiste en effet à faire mieux apparaître, d'un côté, le caractère complexe et situé des compétences, et ce faisant le fait qu'elles ne peuvent être décrites indépendamment des tâches et des situations dans lesquelles elles sont activées ; et, de l'autre côté, le fait que ces compétences font appel à des ressources diverses, différentes pour chaque tâche et dans

10 Voici par exemple, à ce propos, ce que dit M. Crahay (2005) en se référant à Bronckart et Dolz (1999) : *La notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés* (p. 15). Il ajoute : [...] *Il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement "penser" la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les "fonctions psychologiques supérieures" (...) et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques)* (p. 35).

La variabilité de cette notion est également liée à son histoire, complexe, empruntée à la fois à la linguistique (cf. compétence chomskyenne, revue par le sociolinguiste Hymes par exemple), aux théories de la qualification professionnelle (cf. évaluation des compétences d'un individu) et à l'ergonomie.

11 Voir à ce propos Candelier [coord.], 2007, *A travers les langues et les cultures / Across Languages and Cultures*, [<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>].

12 Par commodité, nous parlerons simplement de *ressources* pour référer aux *ressources internes* (savoirs, savoir-être et savoir-faire). Un référentiel tel que le nôtre n'a pas pour fonction de lister des instruments ou appuis externes à l'individu.

13 Pour quelques autres définitions de la notion allant dans cette direction, cf. Beckers, 2002 ; Jonnaert 2002 ; Le Boterf, 1994.

chaque situation, ressources qui, elles, s'avèrent – jusqu'à un certain point – indépendantes de ces tâches et situations.¹⁴

Un exemple

Prenons tout de suite un exemple pour illustrer notre position.¹⁵ Il nous paraît assez clair que la communication en contexte de pluralité et d'altérité – finalité même de la compétence plurilingue et interculturelle – requiert de la part des participants, de manière particulièrement marquée, une compétence d'*adaptation* consistant en un mouvement vers ce qui est «autre», «différent». Mais il nous paraît également évident que la mise en œuvre de cette compétence est très étroitement liée à la configuration situationnelle (qui sont les autres participants ?...), au but de la communication et à la tâche précisément effectuée. Selon les cas, elle va faire appel à des ressources telles que, pour les *savoir-faire*, *savoir identifier des comportements particuliers liés à des différences culturelles* (S 2.10)¹⁶, voire *savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers* (S 1.8) ou, encore, *savoir prendre en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles° pour communiquer* (S 6.3) ; pour les *savoirs*, *savoir qu'il existe plusieurs cultures plus ou moins différentes* (K 8.2), *que dans chaque culture les acteurs définissent °des règles / normes / valeurs° (partiellement) spécifiques concernant °les pratiques sociales / les comportements°* (K 8.4) ; et pour les *savoir-être*, enfin, il faut déjà une *disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte* (A 7.2), *être prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°* (A 7.3), etc. Mais, dans d'autres cas, il faudra peut-être *savoir °identifier [repérer]° des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières* (S 2) ou, encore, si la situation s'avère particulièrement délicate, *être prêt à sentir son identité menacée [à se sentir désindividué]* (A 7.3.4). Selon le contexte, la compétence ne se réalisera jamais de la même manière. En revanche, des savoirs tels que K 8.2 ou K 8.4, etc., ainsi que – mais dans une mesure déjà moindre, il faut le reconnaître – des savoir-faire tels que S 1.8 ou S 2.10 et des savoir-être tels que A 7.2 ou A 7.3 semblent tout de même moins variables selon le contexte.

Nous considérons donc, à toutes fins utiles, que les ressources mobilisées par les compétences peuvent dans une certaine mesure être décontextualisées, isolées et listées, qu'elles peuvent être définies en termes de maîtrise et, surtout, qu'elles peuvent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage grâce à des activités appropriées.

Une telle position peut sembler paradoxale puisque ce sont les compétences – et, en premier lieu, la compétence plurilingue – qui sont généralement placées aujourd'hui au cœur même des finalités de l'enseignement et de l'apprentissage... alors qu'elles ne pourraient, du fait de leur complexité et de leur ancrage dans une situation, être directement enseignées ! Nous devons par conséquent préciser encore notre idée : en effet, ce sont bien des compétences qui constituent, finalement, l'enjeu de l'éducation plurilingue. Et ce sont bien ces 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. Mais, d'un point de vue didactique, ce sont les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources qu'elles mobilisent.

Finalement, nous avons donc retenu de l'examen de cette notion

- que les compétences sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes, et qu'elles sont donc «situées» ;

14 Nous verrons toutefois (*infra*, chapitre 4.2.2), d'une part, que la distinction proposée n'est pas toujours si aisée à établir et, d'autre part, que l'affirmation du caractère décontextualisé des ressources est, d'une certaine manière, une idéalisation nécessaire.

15 Cet exemple sera repris, de manière plus approfondie, dans le chapitre 4.2.3.

16 Voir les listes du chapitre 3.

- qu'elles sont des unités d'une relative complexité ;
- qu'elles font appel à («mobilisent») différentes «ressources» **internes** (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) et **externes** (dictionnaires, médiateurs, etc.) ;
- que les ressources internes (ainsi que l'usage des ressources externes, mais non les compétences) peuvent être enseignées dans des situations / tâches au moins partiellement décontextualisées.

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 sera amené à y placer¹⁷.

Avant d'indiquer (en 1.6) la manière dont nous avons organisé le présent référentiel en fonction de la distinction *compétences* / *ressources*, nous voudrions dire quelques mots de la manière dont il a été élaboré.

1.5 Méthodologie du référentiel

La démarche retenue pour l'élaboration du référentiel CARAP peut être qualifiée de démarche inductive systématique.

Les auteurs ont décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici publications-sources), dont on trouvera la liste en annexe. et dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées.

Les publications-sources sont constituées principalement de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects...) auxquels on a ajouté quelques curricula / programmes scolaires dans lesquels certaines dimensions des approches plurielles avaient déjà pu trouver un écho, ainsi qu'un nombre limité de travaux d'orientation plus psycholinguistique ou acquisitionnelle cherchant à décrire le fonctionnement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en acte. Il s'agit de publications rédigées majoritairement en français (environ 60%), mais aussi en anglais (21 publications), en allemand (15 publications) et en portugais (2 publications).

Les extraits collectés ont été insérés en un seul et unique tableau sous Word, de très grande dimension (près de 120 pages, soit environ 1 800 entrées), sur lequel diverses opérations de regroupement (à l'aide de la fonction *tri* de Word) puis de synthèse (et parfois d'ajout) ont été effectuées, qui ont progressivement conduit aux listes de savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'on trouvera plus loin.

Pour plus de détails sur ces opérations, nous renvoyons à Candelier & de Pietro 2011, où on trouvera des indications quant à la manière dont certains problèmes ont pu être résolus.

Chacun des auteurs du présent référentiel disposait sans doute, dès le début du projet ALC, d'une expérience suffisamment riche de divers aspects des approches plurielles qui aurait permis de construire un référentiel par la seule adjonction / confrontation de leurs propres représentations. Une telle démarche, qui aurait vraisemblablement été plus rapide, a été considérée comme dangereuse (danger d'enfermement sur le savoir propre) et immodeste, puisqu'elle revenait à postuler que ce que d'autres auteurs avaient pu écrire à ce sujet n'aurait rien apporté de plus à ce que les auteurs du CARAP savaient déjà...

17 Signalons encore que, par rapport à la première version de notre référentiel, nous avons désormais renoncé à la notion de *micro-compétence*, que nous voyions alors comme un niveau intermédiaire entre les compétences et les ressources. Toutefois, ce niveau intermédiaire s'est avéré peu opérant et peu éclairant. Nous préférons par conséquent considérer aujourd'hui qu'il y a en quelque sorte un continuum, des ressources les plus petites aux compétences les plus globales.

1.6 La présentation des compétences et ressources dans le référentiel

Comme on l'a vu en 1.4, notre référentiel propose, 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 (partiellement)¹⁸ hiérarchisé de *ressources* participant selon des combinaisons sans cesse différentes (selon la tâche et la situation) à la mise en œuvre de compétences spécifiques 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*, présenté dans la partie 2 – *Les compétences globales – Un tableau* ;
- trois *listes de descripteurs de ressources*, relevant respectivement des savoirs, des savoir-être, et des savoir-faire, présentées dans la partie 3 – *Les listes de ressources*.

Comme on le verra plus en détail dans la partie 2, les *compétences* s'organisent en deux «zones» liées respectivement à la gestion de la communication (C1 – *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité*) et au développement personnel (C2 – *Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel*). Certaines, à l'évidence pertinentes en contexte de pluralité, se situeront 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 C4 (*Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers*), assurément importante en situation de communication, mais aussi pour l'apprentissage.

Soulignons en outre que les compétences prises en compte 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.

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

Comme on le verra dans la partie 3, 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.

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. 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...*).

Enfin, 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*).

18 Chapitre 4.2.1.

Les descripteurs relevant du *Savoir apprendre*, pour leur part, se répartissent entre les trois catégories ci-dessus.

Nous avons opté, de manière partiellement arbitraire, pour l'ordre *Savoirs*, *Savoir-être*, *Savoir-faire*. Divers commentaires et précisions, portant à la fois sur les compétences et les ressources, seront encore apportées au chapitre 4.

1.7 Remarques conclusives

Dans cette présentation générale du référentiel CARAP, nous avons souhaité fournir les indications qui sont nécessaires à sa consultation et qui concernent les objets sur lesquels il porte, son statut épistémologique, son utilité de principe, ses usages potentiels et sa structure. Dans la partie 4 de ce document figurent des compléments destinés à approfondir, au besoin, la compréhension de certains de ces aspects.

En conclusion, nous voudrions proposer quelques repères concernant la question de la «**qualité**» de l'instrument que constitue ce référentiel.

Fondamentalement, deux dimensions peuvent être distinguées : la correspondance à ce qui est censé être décrit (dimension «**épistémologique**») et l'efficacité en tant qu'outil soutenant des démarches didactiques (dimension «**praxéologique**»).

Pour ce qui concerne le premier aspect, une ambiguïté possible doit être levée. L'ambition du référentiel n'est pas de fournir une description scientifiquement élaborée de (parties de) la compétence plurilingue des individus, ou des ressources internes auxquelles elle fait appel. La méthodologie adoptée pour concevoir les descripteurs, basée sur les objectifs formulés dans la littérature didactique concernant la compétence plurilingue et interculturelle (cf. 1.5), le montre bien.¹⁹

Ce qui est visé par le référentiel, c'est par conséquent une synthèse de ce que les didacticiens promoteurs des approches plurielles – dont nous sommes – pensent pouvoir atteindre par les activités didactiques qu'ils proposent. On peut certes penser qu'ils font le pari que les savoirs, savoir-être, savoir-faire et compétences qu'ils visent à développer constituent des éléments qui permettent à un individu de gérer ce que nous appelons *la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* (cf. partie 2 ci-dessous) ou d'assurer la *construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel* (*ibid.*), mais ils ne se donnent pas – tout comme nous – les moyens de le démontrer *a priori*. Seul le succès – ou l'échec – de l'entreprise didactique menée pourrait finalement, s'ils cherchaient à l'évaluer, fournir des indices, très indirects, de la validité de leur pari. On aura sans doute compris qu'une telle validation par les résultats de la démarche didactique nous a déjà placés sur le terrain de l'aspect «**praxéologique**» annoncé plus haut.

Sur ce terrain, les choses ne sont pas moins complexes. Aux difficultés bien connues de l'évaluation de toute action didactique, confrontée à la complexité et à l'intrication des facteurs susceptibles d'entraîner un résultat, s'ajoute ici le statut même du référentiel – qui n'est pas lui-même l'outil pédagogique, mais qui se situe en quelque sorte en amont de celui-ci, en lui fournissant les objectifs en fonction desquels il peut être conçu. Autrement dit, il y a loin du référentiel CARAP aux résultats obtenus chez l'apprenant en termes de construction de compétences par le biais d'activités relevant des approches plurielles.

19 Comme on l'a vu en 1.5, les rédacteurs du référentiel ont introduit, parmi les publications-sources, un nombre très limité (cf. la liste des publications-sources fournie en annexe) d'études de psycholinguistique portant sur le fonctionnement de la compétence plurilingue. Les études ainsi prises en compte sont beaucoup trop peu nombreuses pour qu'on puisse affirmer que le référentiel reflète (également) les résultats des analyses de la compétence plurilingue en action.

Dans le meilleur des cas, ce dont on dispose aujourd'hui, ce sont des évaluations ponctuelles des effets de telles approches,²⁰ qui n'ont d'ailleurs pas attendu le référentiel CARAP pour exister (et qui avaient elles-mêmes le plus souvent formulé leurs objectifs que le référentiel CARAP a ensuite cherché à regrouper et synthétiser).

D'autres questions relatives à la «qualité» du référentiel CARAP, sans doute moins fondamentales mais plus directement pertinentes pour l'utilisateur, peuvent être posées : dans quelle mesure les compétences et ressources sont-elles exhaustives, cohérentes ... et lisibles ?

Les conditions de son élaboration (cf. 1.5), et tout particulièrement le nombre important de publications-sources sur lesquelles elle s'est appuyée, permettent sans doute d'affirmer notre confiance dans le niveau d'**exhaustivité** du référentiel en ce qui concerne l'aspect le plus objectivable de ce dont il cherche à rendre compte, c'est-à-dire l'ensemble des ressources dont on peut viser le développement par le recours à des approches plurielles.

Pour ce qui est de la **cohérence**, notre confiance prend sa source dans le travail important de systématisation et de réflexion sur les critères d'organisation qui a été accompli à partir du corpus brut que représentaient les éléments recueillis dans les publications-sources (cf. sur ce point non seulement 1.5, mais aussi Candelier & De Pietro 2011). Nous continuons cependant à nous interroger sur le niveau de détail que nous proposons et qui est peut-être inégal selon les listes ou parties de listes.

Depuis ses premières versions, le référentiel a fait l'objet de modifications ponctuelles dont la motivation principale était la question de la **lisibilité**, à la suite de remarques qui ont été transmises aux auteurs. Celle-ci s'est donc progressivement améliorée. Contrairement à ce qui nous a été parfois demandé, nous n'avons pas cru possible de réaliser une version «simplifiée» du référentiel, en particulier pour ce qui est des listes de descripteurs. Leur précision sémantique nous a paru être une exigence première, au nom de laquelle nous n'avons pas hésité à imposer certains efforts de lecture. En revanche, nous proposons désormais trois modes de présentation des descripteurs de ressources : les listes contenues dans la partie 3 ci-dessous et leurs deux reprises sous forme de schématisations hypertextuelles²¹ – qui nous paraissent de nature à aider le lecteur dans son utilisation du référentiel.

20 Cf. par exemple, pour l'éveil aux langues, Candelier (dir.), 2003a ; pour l'intercompréhension, Meißner & Senger, 2001 ; Bär, 2009.

21 Cf. d'une part la présentation sur le site du CARAP (<http://carap.ecml.at/>) et *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, également disponible en ligne sur le site web.

1.8 Conventions graphiques

On trouvera ci-dessous les conventions graphiques qui seront utilisées dans les listes de ressources (partie 3).

1.8.1 Spécificité des ressources

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

Si certaines ressources qui mettent en jeu plusieurs langues (*Savoir comparer les langues, Savoir effectuer des transferts inter-langue, ...*) ou qui portent sur la diversité elle-même (*Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences, Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain, ...*) semblent ne pas pouvoir être construites en dehors d'approches qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (cf. la définition même des approches plurielles, en 1.2 ci-dessus), de nombreuses autres ressources peuvent être développées à la fois par des approches plurielles et non plurielles.

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

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

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

1.8.2 Autres conventions

°x / y°	soit x, soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x) Savoir identifier des °particularités / phénomènes° culturel(le)s ²² Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques ²³
°x [y]°	variantes terminologiques considérées comme (quasi)-équivalentes Savoir identifier [repérer] des éléments phonétiques simples [des sons]
x (/ y / z /)	soit x, soit y, soit z (y et z étant des sous-catégories de x) Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)
{...}	liste d'exemples (ne pas confondre avec des sous-catégories de l'objet !) ²⁴ Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...} ²⁵ Être sensible à la diversité des cultures {manières de tables, règles de circulation...}
x <...>	explication d'un terme Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale *indirecte* entre éléments de deux langues <à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots>
<...>	toute autre explication / précision (ou en note) S'efforcer de vaincre ses propres résistances envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>
(...)	partie facultative (à la différence de <...>, la partie entre (...) fait partie du descripteur) Être sensible à l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples° (en particulier lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe)

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

23 Les ° sont indispensables pour délimiter deux ou plusieurs termes qui sont mis en alternative. Les °° délimitent des parties entières d'un descripteur contenant une mise en alternative d'un terme. Les parties du descripteur en question sont marquées par //. On doit pouvoir distinguer :
- Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques
- Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements linguistiques°

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

25 «...» signifie que la liste n'est pas close.

2. LES COMPÉTENCES GLOBALES – UN TABLEAU

Il s'agit donc ici de présenter l'ensemble de ce que nous considérons comme des compétences globales et dont le développement nous semble particulièrement favorisé par la mise en œuvre des approches plurielles. Soulignons d'emblée qu'il ne s'agit pas là d'un rapport d'exclusivité : ces mêmes compétences – sous certaines de leurs facettes – peuvent également être développées par d'autres approches et, à l'inverse, les approches plurielles peuvent contribuer aussi, mais de manière vraisemblablement moins décisive, au développement d'autres compétences.

Cet ensemble sera exposé sous la forme d'un tableau et suivi de quelques commentaires susceptibles de justifier et d'expliciter nos choix. Dans le chapitre 4.2, on trouvera en outre un exemple destiné à illustrer – et, dans une certaine mesure, valider – la conception que nous avons de l'articulation entre *compétences* et *ressources*.

Il n'est pas facile de définir le niveau de généralité auquel on doit situer les compétences figurant dans un tel référentiel. Il n'existe pas de critère absolu et objectif ; notre choix est fondé avant tout sur des critères pragmatiques : les compétences doivent être suffisamment générales pour s'appliquer à de nombreuses situations et tâches, mais pas si générales qu'elles en deviendraient vides de tout contenu... Comme nous l'avons vu (*cf.* chapitre 1.4 – *Présentation générale*), ressources et compétences forment en fait un continuum, des capacités les plus élémentaires aux compétences les plus générales. D'une certaine manière, nous semble-t-il, tout arrangement de ressources est susceptible de fonctionner, dans une situation concrète, en tant que compétence, que celle-ci puisse être explicitement dénommée ou non.

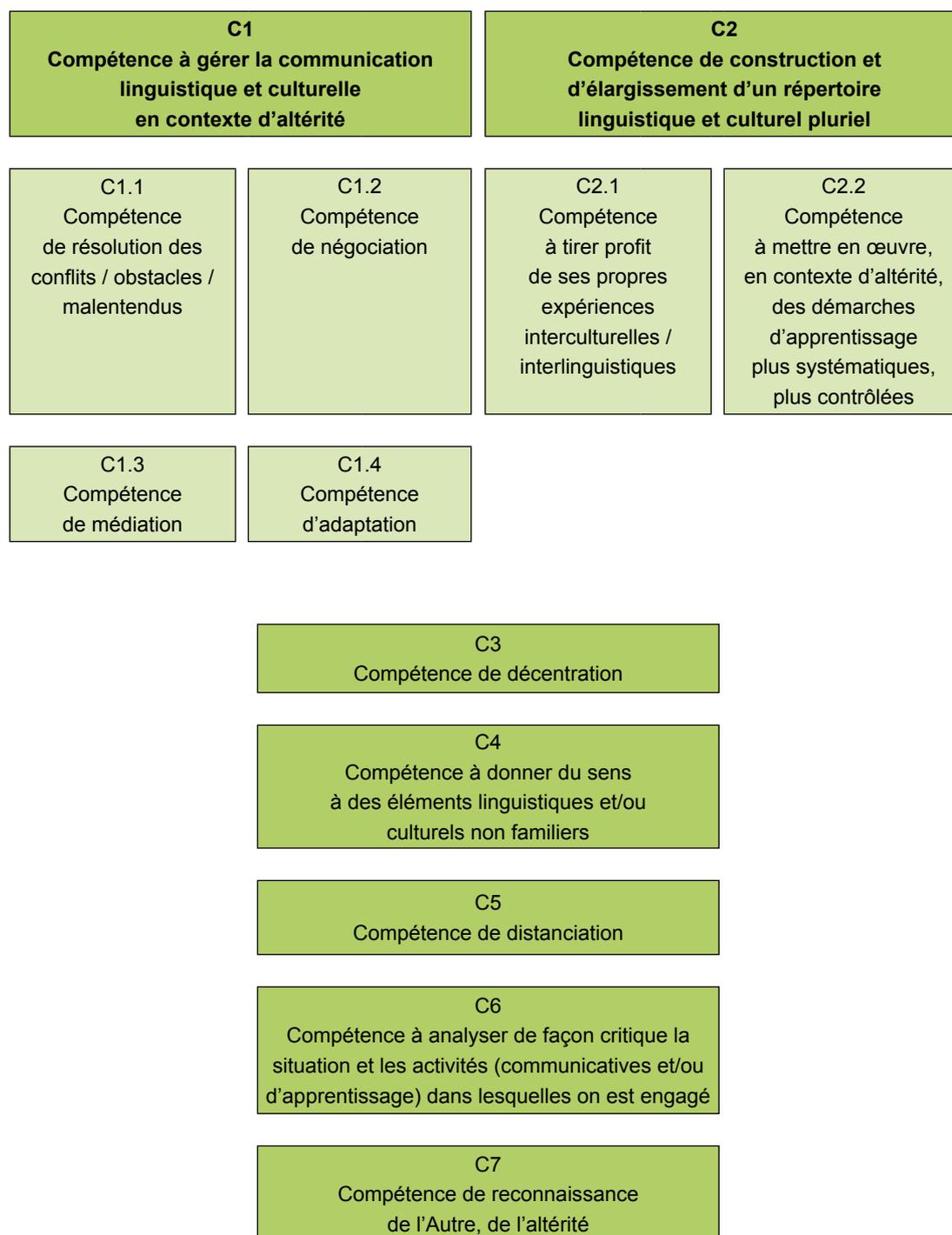
Les compétences sont présentées ci-après sous forme d'un tableau que nous éviterons de « sur-structurer ». On n'y trouvera pas, en particulier, de flèches exprimant une relation d'implication (ou d'appui) entre les diverses compétences qui y figurent, car cela laisserait entendre – à tort – que nous maîtrisons le jeu complexe des liens qui les unissent. Nous préférons un tableau ouvert, dans lequel les éléments qui le composent (les compétences) s'actualisent de manière originale dans différentes situations, tout en instaurant à chaque fois des relations différentes avec les autres éléments de l'ensemble. Dès lors, ce sont essentiellement les relations spatiales entre les éléments du tableau (proximité, répartition en zones selon l'axe gauche-droite et haut-bas) qui fournissent quelques indications à propos des relations qu'ils entretiennent entre eux tout en garantissant le niveau de souplesse adéquat.

Voici tout d'abord le tableau des compétences que nous avons finalement retenues.

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.



Commentaires

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

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

- valables pour toute langue et toute culture ;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.²⁶

Suivant ce que nous disions précédemment, une compétence que l'on formulerait en reprenant les éléments de ce titre (*compétence à mobiliser dans la réflexion et dans l'action ...*) serait trop générale pour être opératoire. Ce titre est bien l'expression générale de ce qui est commun à / caractéristique de l'ensemble des compétences que nous désirons retenir dans ce tableau, une caractérisation générique déclinée dans toutes ces compétences que les approches plurielles sont susceptibles de développer de façon spécifique²⁷.

Le tableau contient ensuite deux compétences englobantes qui expriment ce que nous considérons comme les deux compétences globales qui se partagent, au niveau le plus élevé, l'ensemble du domaine recouvert par le titre :

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

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

C1 et C2 définissent en quelque sorte des zones de compétences – liées à la gestion de la communication d'un côté, au développement personnel de l'autre – qui permettent de rapprocher diverses compétences d'un degré de généralité moindre, et qui paraissent jouer un rôle privilégié dans la réalisation des deux compétences plus globales, tout en en restant clairement distinctes dans la mesure où elles peuvent intervenir indépendamment d'elles²⁸. Quelles que soient les difficultés qu'on peut éprouver à tracer une frontière nette entre des compétences – de niveau plus ou moins élevé – et des ressources qui elles-mêmes peuvent être «composées» (cf. partie 4.2.2), l'essentiel est de bien comprendre la nature de l'articulation fondamentale que nous cherchons à instaurer au sein du référentiel entre ses deux volets : d'une part des compétences d'un niveau de complexité variable mais toujours relativement élevé et qui sont toujours liées à des situations concrètes («situées»), et d'autre part les listes de ressources qu'elles peuvent mobiliser dans ces situations (cf. 1.4 et 4.2.2).

26 Le premier aspect peut être désigné comme *trans-linguistique / trans-culturel*, le second comme *inter-linguistique / inter-culturel* (cf. 1.2.2 ci-dessus).

27 Cf. Partie 1. *Présentation générale*, chapitre 2.

28 Par exemple lorsque la *compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques* (C2.1) sert plutôt à *gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* (C1).

La zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (C1)

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

- une **compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus**, évidemment importante dans ces contextes où la différence menace sans cesse de se transformer en problème ; c'est à l'évidence – comme toutes celles qui sont listées ci-après – une compétence qui fait elle-même appel à des savoir-faire (cf. S 6.2 : *Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues*), à des savoirs (cf. 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...}*) et à des savoir-être (cf. 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*)³⁰ ;
- une **compétence de négociation**, qui soutient la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité ;
- une **compétence de médiation**, qui fonde toutes les « mises en relation » concrètes entre langues, entre cultures et entre personnes ;
- une **compétence d'adaptation**³¹, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour « aller vers ce qui est autre, différent ».

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

- L'ordre dans lequel nous présentons ces compétences n'est pas pertinent, même si nous avons plutôt tendance ci-dessus à faire que les premières citées soient plus englobantes.
- Le fait que nous placions ces compétences dans une zone ne signifie pas qu'elles n'ont aucune pertinence dans une autre zone.
- Les compétences sélectionnées ici ne sont pas nécessairement spécifiques des approches plurielles : la compétence de *négociation*, par exemple, prise ici dans un sens général, est également pertinente pour des situations endolingues / endoculturelles et peut également parfaitement être travaillée de manière pertinente dans le cadre d'approches non plurielles, voire ailleurs que dans des enseignements de langue (formation au management, etc.) ; mais elle joue un rôle évidemment crucial dans les situations plurielles dans lesquelles les *différences*, linguistiques, culturelles, nécessitent une attention toute particulière de la part des interactants, et elle doit donc être prise en compte dans les approches plurielles qui ont pour vocation de préparer à de telles situations.

29 Nous ne répéterons pas systématiquement le fait que ces compétences s'entendent ici « en contexte d'altérité » : c'est cela bien sûr qui fonde leur pertinence et leur spécificité dans le cadre des approches plurielles.

30 Comme souligné, le fait que chacune de ces compétences puisse à son tour – selon la situation / tâche dans laquelle elle est activée – faire appel à des ressources relevant et des savoir-faire et des savoirs et des savoir-être constitue véritablement le cœur de notre conception du référentiel. Dès lors, nous ne le répéterons pas à chaque fois. En revanche, nous l'illustrerons un peu plus loin par un exemple plus développé (cf. 4.2.3).

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

La zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (C2)

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

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

Une zone intermédiaire

Enfin, nous trouvons des compétences qui relèvent clairement des deux zones :

- une **compétence de décentration**, exprimant cet aspect constitutif des buts des approches plurielles qui consiste à changer de point de vue, à le relativiser, grâce à de multiples ressources relevant des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs ;
- une **compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers**, en refusant l'échec (communicatif ou d'apprentissage), en s'appuyant sur l'ensemble des ressources à notre disposition et, en particulier, celles qui fondent l'*intercompréhension* (cf. par exemple, parmi les savoir-faire, *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 5.1 Savoir construire °un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses»° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues*) ;
- une **compétence de distanciation** qui, en s'appuyant sur diverses ressources, permet, en situation, d'adopter un comportement critique, de conserver un contrôle et de ne pas être totalement immergé dans l'échange immédiat ou l'apprentissage ;
- une **compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage)** dans lesquelles on est engagé (correspondant largement à ce qu'on appelle parfois la *critical awareness*), qui focalise plutôt les ressources mises en œuvre une fois la distanciation effectuée ;
- une **compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité**, dans ses différences et ses similitudes. Nous utilisons ici volontairement un terme qui, comme nous le verrons dans les remarques terminologiques (cf. 4.1.2), recouvre à la fois le domaine des savoir-faire (*identifier*) et des savoir-être (*accepter*).³³

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

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

33 Cet usage bivalent du lexème *reconnaître*, qui s'appuie sur les particularités lexicales d'une langue particulière, est ici permis, puisque les compétences ont justement comme caractéristique d'avoir recours à des ressources relevant des diverses listes.

en contexte d'altérité. Ces compétences, répétons-le, 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 précisément qu'on trouve dans le référentiel du CARAP.

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

Nous discuterons une fois encore ces difficultés au chapitre 4.2.

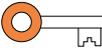
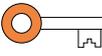
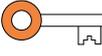
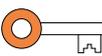
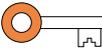
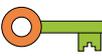
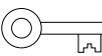
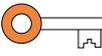
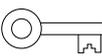
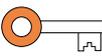
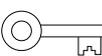
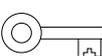
3. LES LISTES DE RESSOURCES

3.1 Les savoirs

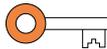
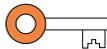
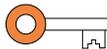
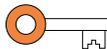
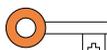
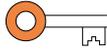
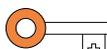
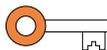
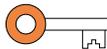
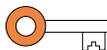
 L'apport des approches plurielles est NÉCESSAIRE pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est IMPORTANT pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est UTILE pour développer la ressource
--	---	---

Langue (Sections I à VII)

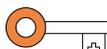
Section I. La langue comme système sémiologique

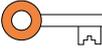
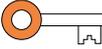
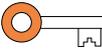
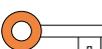
K 1	Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues	
K 1.1	Savoir que °la langue est / les langues sont° constituée(s) de signes qui forment un système	
K 1.2	Savoir que le rapport °entre les mots et leur* référent* <le réel auquel ils renvoient> / entre le *signifiant* <le mot, la structure, l'intonation...> et le sens° est <i>a priori</i> arbitraire	
K 1.2.1	Savoir que même les onomatopées, pour lesquelles un lien existe entre mot et référent, conservent une part d'arbitraire et varient d'une langue à l'autre	
K 1.2.2	Savoir que deux mots °de forme identique / qui se ressemblent° dans des langues différentes n'ont pas pour autant forcément le même sens	
K 1.2.3	Savoir que les catégories grammaticales ne sont pas un calque de «la» réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue	
K 1.2.3.1	Savoir qu'il ne faut pas confondre genre grammatical et sexe	
K 1.3	Savoir que le lien arbitraire °entre le mot et le référent / entre le signifiant et le sens° est fixé, le plus souvent implicitement, par convention au sein de la communauté linguistique	
K 1.3.1	Savoir qu'au sein d'une même communauté linguistique, les individus accordent approximativement le même sens aux mêmes signifiants	
K 1.4	Savoir que les langues fonctionnent selon des °règles / normes°	
K 1.4.1	Savoir que ces °règles / normes° peuvent être plus ou moins °strictes / souples° et qu'elles peuvent parfois être violées intentionnellement dans l'intention de transmettre un contenu implicite	
K 1.4.2	Savoir que ces °règles / normes° peuvent évoluer dans le temps et l'espace	
K 1.5	Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue	
K 1.6	Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral	
K 1.7	Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/ la langue maternelle / la langue de l'école / les langues étrangères / ...)	

Section II. Langue et société

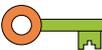
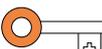
K 2	Connaître le rôle °de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société°	
K 2.1	Avoir des connaissances sur la variation des langues en synchronie {variétés °régionales / sociales / générationnelles / par profession / pour un public spécifique (anglais international, «foreigner talk», motherese...) ...°}	
K 2.1.1	Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions	
K 2.1.2	Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques socioculturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations	
K 2.1.3	Connaître des catégories de langues relatives à leur statut (/ langue officielle / langue régionale / «argot» / ...)	
K 2.2	Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique	
K 2.3	Savoir que l'identité se °construit / définit° en interaction avec un «autre» dans la communication	
K 2.4	Savoir que l'identité se construit entre autres en référence à la langue	
K 2.5	Connaître quelques caractéristiques de °sa situation / son environnement° linguistique	
K 2.5.1	Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre	
K 2.5.2	Connaître le rôle joué par les diverses langues de l'environnement (/ la langue commune et scolaire / la langue familiale / ...)	
K 2.5.3	Savoir que son identité linguistique propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...)	
K 2.5.3.1	Connaître les éléments déterminants de sa propre identité linguistique	
K 2.6	Connaître quelques faits historiques (liés aux relations entre °les peuples / les gens°, aux déplacements...) qui °ont influencé / influencent° l'apparition ou l'évolution de certaines langues	
K 2.7	Savoir qu'en s'appropriant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre °historique / géographique°	

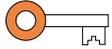
Section III. Communication verbale et non verbale

K 3	Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication	
K 3.1	Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique [que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication]	

K 3.1.1	Connaitre quelques exemples de communication animale	
K 3.1.2	Connaitre quelques exemples de communication humaine non linguistique {gestique, mimique...}	
K 3.2	Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...}	
K 3.3	Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule	
K 3.4	Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication {simplification / reformulation / etc.}	
K 3.4.1	Savoir qu'on peut essayer de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques {°liens généalogiques / emprunts / universaux°} pour faciliter la communication	
K 3.5	Savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre linguistique, culturel et social généralement implicites	
K 3.5.1	Savoir que l'on dispose pour la communication de savoirs implicites et explicites et savoir qu'autrui dispose de savoirs du même ordre	
K 3.5.2	Connaitre quelques aspects des connaissances implicites sur lesquelles repose la compétence propre à communiquer	
K 3.6	Savoir que le locuteur alloglotte possède, en lien avec sa compétence plurilingue et pluriculturelle, un statut particulier dans la communication	
K 3.6.1	Savoir qu'un locuteur alloglotte ne possédant une langue que de manière partielle peut rencontrer des difficultés dans la communication et qu'il °peut / doit° être aidé pour que la communication soit plus satisfaisante	
K 3.6.2	Savoir que le locuteur alloglotte, disposant de connaissances relevant d'au moins une autre °langue / culture°, peut jouer un rôle de médiateur vers cette autre °langue / culture°	

Section IV. Évolution des langues

K 4	Savoir que les langues sont en constante évolution	
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 4.1.1	Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie	
K 4.2	Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue	
K 4.2.1	Avoir des connaissances sur les conditions dans lesquelles les emprunts s'effectuent {situations de contact, besoins terminologiques liés à °de nouveaux produits / de nouvelles techniques°, effets de mode...}	
K 4.2.2	Savoir ce qui différencie emprunt et parenté linguistique	

K 4.2.3	Savoir que certains emprunts se retrouvent dans de très nombreuses langues (taxi, computer, hotel...)	
K 4.3	Connaître certains éléments de l'histoire des langues (/ l'origine de certaines langues / certaines évolutions lexicales / certaines évolutions phonologiques / ...)	

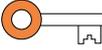
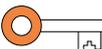
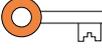
Section V. Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

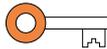
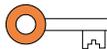
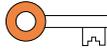
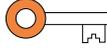
K 5	Avoir des connaissances sur °la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme°	
K 5.1	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde	
K 5.2	Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores {phonèmes, schémas rythmiques...}	
K 5.3	Savoir qu'il existe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

Section VI. Ressemblances et différences entre langues

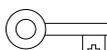
K 6	Savoir qu'il existe entre °les langues / les variétés linguistiques° ³⁴ des ressemblances et des différences	
-----	---	---

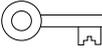
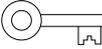
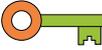
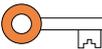
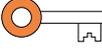
34 Dans ce tableau, langue renvoie à toute variété linguistique, quel que soit son statut social.

K 6.1	Savoir que chaque langue a un système propre		
K 6.1.1	Savoir que le système de sa propre langue n'est qu'un système possible parmi d'autres		
K 6.2	Savoir que chaque langue a sa façon en partie spécifique °d'appréhender / d'organiser° la réalité		
K 6.2.1	Savoir que la façon spécifique dont chaque langue °exprime / «découpe»° le monde est influencée culturellement		
K 6.2.2	Savoir que de ce fait, la traduction d'une langue vers une autre peut rarement se faire terme à terme, comme un changement d'étiquettes, mais s'inscrit nécessairement dans un découpage différent de la réalité		
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...}		
K 6.4	Savoir que même lorsque ces catégories se retrouvent dans une autre langue, elles ne sont pas forcément organisées de la même manière		
K 6.4.1	Savoir que le nombre d'éléments qui composent une catégorie peut différer d'une langue à l'autre {masculin et féminin / masculin, féminin, neutre...}		
K 6.4.2	Savoir qu'un même mot peut changer de genre à travers les langues		
K 6.5	Savoir que chaque langue a un système °phonétique / phonologique° propre		
K 6.5.1	Savoir que les langues, du point de vue °de leurs sonorités / de leur système sonore°, peuvent être plus ou moins différentes °°les unes des autres / de °sa / ses° propre(s) langue(s)°°		
K 6.5.2	Savoir qu'il existe parfois dans des langues autres des sons que nous ne percevons même pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres		
K 6.5.3	Savoir qu'il existe des ressemblances et des différences d'ordre prosodique (/ relatives au rythme / à l'accentuation / à l'intonation /) entre les langues		
K 6.6	Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre		
K 6.6.1	Savoir que les langues n'utilisent pas toujours le même nombre de mots pour exprimer la même chose		
K 6.6.2	Savoir qu'à un mot du lexique d'une langue peuvent correspondre deux ou plusieurs mots dans une autre langue		
K 6.6.3	Savoir qu'il arrive qu'une langue n'exprime pas par des mots certains aspects de la réalité, alors que d'autres langues le font		
K 6.7	Savoir que les mots peuvent se construire de façon différente selon les langues		
K 6.7.1	Savoir qu'il y a des façons différentes de marquer °certaines catégories / d'exprimer certaines relations° {l'accord / le pluriel / la possession...}		

K 6.7.2	Savoir que l'ordre des éléments qui composent un mot peut être différent d'une langue à l'autre	
K 6.7.3	Savoir qu'à un mot composé d'une langue peut correspondre un groupe de mots dans une autre langue	
K 6.8	Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues	
K 6.8.1	Savoir que l'ordre des mots peut être différent selon les langues	
K 6.8.2	Savoir que les relations entre les éléments d'un énoncé (/ groupes de mots / mots /) peuvent être exprimées de façon différente selon les langues {par l'ordre des éléments, par des marques ajoutées aux mots, par des °prépositions / postpositions° ...}	
K 6.9	Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux	
K 6.9.1	Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture {phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes}	
K 6.9.2	Savoir que le nombre d'unités utilisées pour l'écriture peut être très différent d'une langue à l'autre	
K 6.9.3	Savoir que des sonorités proches peuvent donner lieu à des graphies complètement différentes dans des langues différentes	
K 6.9.4	Savoir que dans un système alphabétique les correspondances graphèmes-phonèmes sont des relations spécifiques à chaque langue	
K 6.10	Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication °verbale / non verbale° des ressemblances et des différences	
K 6.10.1	Savoir qu'il existe des différences dans l'expression °verbale / non verbale° des sentiments (/ de l'émotion /...) dans diverses langues	
K 6.10.1.1	Connaitre quelques différences dans l'expression des émotions dans quelques langues	
K 6.10.2	Savoir que certains actes langagiers (/ les rituels de salutation / les formules de politesse / ...) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre	
K 6.10.3	Savoir que les règles d'adresse [relatives à la façon dont on s'adresse à d'autres] peuvent différer d'une langue à l'autre {qui ose parler à qui ? qui commence à parler ? qui peut-on tutoyer ou voussoyer ?...}	

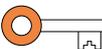
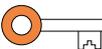
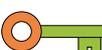
Section VII. Langue et °acquisition / apprentissage°

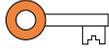
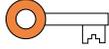
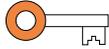
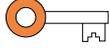
K 7	Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue	
K 7.1	Connaitre quelques principes généraux à propos de la manière dont on apprend une langue	
K 7.1.1	Savoir que l'apprentissage d'une langue est un processus long et difficile	
K 7.1.2	Savoir qu'il est normal de faire des erreurs lorsqu'on ne maîtrise pas encore la langue	

K 7.1.3	Savoir qu'il est possible d'aider celui qui apprend par son comportement, mais qu'on peut également le «bloquer» si on le corrige sans cesse ou qu'on se moque de lui	
K 7.1.4	Savoir °qu'on ne connaît jamais totalement une langue / qu'on a toujours des choses qu'on ne sait pas et qu'on peut toujours s'améliorer°	
K 7.2	Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques /) entre les langues pour apprendre des langues	
K 7.3	Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques	
K 7.4	Savoir que la représentation qu'on a de la langue à apprendre influence l'apprentissage	
K 7.5	Savoir qu'il existe diverses stratégies d'apprentissage des langues et qu'elles n'ont pas toutes la même pertinence en fonction des buts visés	
K 7.5.1	Connaître quelques stratégies d'apprentissage et leur pertinence {écouter et répéter, recopier plusieurs fois, traduire, essayer de construire soi-même des énoncés ...}	
K 7.6	Savoir qu'il est utile de bien connaître les stratégies que l'on utilise afin de les adapter à ses buts	

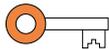
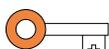
Culture (sections VIII-XV)

Section VIII. Cultures : caractéristiques générales

K 8	Avoir des connaissances à propos °de ce que sont les cultures / de leur fonctionnement°	
K 8.1	Savoir qu'une culture est un ensemble °de pratiques / de représentations / de valeurs° de toutes sortes partagé (partiellement du moins) par ses membres	
K 8.2	Savoir qu'il existe plusieurs cultures plus ou moins différentes	
K 8.3	Savoir que les systèmes culturels °sont complexes / se manifestent dans divers domaines {interaction sociale, relation avec l'environnement, connaissances sur la réalité, langue, manières de table, ...}°	
K 8.4	Savoir que dans chaque culture les acteurs définissent °des règles / normes / valeurs° (partiellement) spécifiques concernant °les pratiques sociales / les comportements°	
K 8.4.1	Connaître quelques °règles / normes / valeurs° relatives aux pratiques sociales d'autres cultures dans certains domaines {salutations, besoins quotidiens, sexualité, mort, etc.}	
K 8.4.2	Savoir que certaines de ces normes peuvent constituer des tabous	

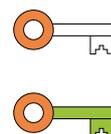
K 8.4.3	Savoir que ces °règles / normes / valeurs° peuvent être plus ou moins °strictes / souples°	
K 8.4.4	Savoir que ces °règles / normes / valeurs° peuvent évoluer dans le temps et l'espace	
K 8.5	Savoir que certaines pratiques sociales propres à chaque culture peuvent être arbitraires {rites, langue³⁵, manières de table, etc.}	
K 8.6	Savoir que chaque culture °détermine / organise°, en partie du moins, °la perception / la vision du monde / les manières de penser° de ses membres	
K 8.6.1	Savoir que des °faits / comportements / paroles° peuvent être °perçus / compris° de manière différente par des membres de cultures différentes	
K 8.6.2	Connaitre quelques schémas d'interprétations propres à certaines cultures pour ce qui relève de la connaissance du monde {la numérotation, les mesures, la façon de compter le temps, etc.}	
K 8.7	Savoir que les cultures influencent °les comportements / pratiques sociales / les valorisations individuelles° (°personnelles / des autres°)	
K 8.7.1	Connaitre quelques °pratiques sociales / coutumes° de différentes cultures	
K 8.7.1.1	Connaitre quelques °pratiques sociales / coutumes° des cultures de l'environnement proche	
K 8.7.2	Connaitre quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures	

Section IX. Diversité culturelle et diversité sociale

K 9	Savoir qu'il existe des liens étroits entre la diversité culturelle et la diversité sociale	
K 9.1	Savoir qu'une culture est toujours complexe et elle-même composée de sous-cultures (plus ou moins) différentes et °conflictuelles / convergentes°	
K 9.2	Savoir qu'il existe des sous-groupes culturels liés à des groupes °sociaux / régionaux / générationnels° à l'intérieur d'une même culture	
K 9.2.1	Connaitre quelques exemples de la variation des pratiques culturelles en fonction des groupes °sociaux / régionaux / générationnels°	
K 9.2.2	Connaitre (dans sa propre culture ou dans d'autres cultures) quelques normes propres à certains groupes °sociaux / régionaux / générationnels° relatives aux pratiques sociales	
K 9.3	Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté culturelle	

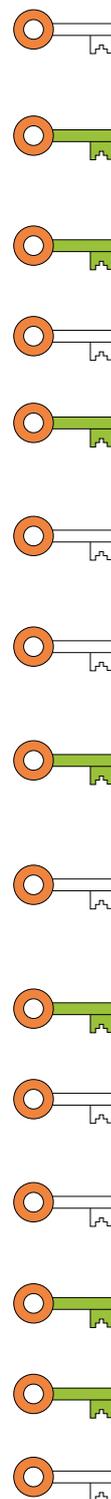
³⁵ Cf. supra, K 1.2 et K 1.3.

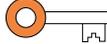
K 9.4	Connaître quelques caractéristiques de °sa situation / son environnement° culturel(le)
K 9.4.1	Savoir (au moins en partie) quelles sont les cultures auxquelles on participe



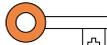
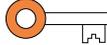
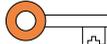
Section X. Cultures et relations interculturelles

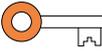
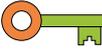
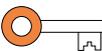
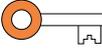
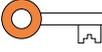
K 10	Connaître le rôle de la culture dans les relations interculturelles et la communication interculturelle
K 10.1	Savoir que les °usages / normes / valeurs° spécifiques de chaque culture rendent complexes °le comportement / les décisions personnelles° en contexte de diversité culturelle
K 10.2	Savoir que la culture et l'identité influencent les interactions communicatives
K 10.2.1	Savoir que les °comportements / paroles° et les manières de les °interpréter / évaluer° sont liés aux références culturelles
K 10.2.2	Disposer de connaissances sur la façon dont les cultures structurent les rôles dans les interactions sociales
K 10.3	Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication / de l'interaction° °verbale / non verbale°
K 10.3.1	Savoir que les difficultés relatives à la communication causées par des différences culturelles peuvent prendre la forme de °choc culturel / lassitude culturelle°
K 10.4	Savoir que les relations et la communication interculturelles sont influencées par les °connaissances / représentations° que l'on a des autres cultures et que les autres ont de notre propre culture
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>
K 10.4.2	Connaître quelques stéréotypes d'origine culturelle qui peuvent influencer sur les relations et la communication interculturelles
K 10.4.3	Savoir qu'il y a des préjugés culturels
K 10.4.3.1	Connaître quelques exemples de °préjugés / malentendus° d'origine culturelle (en particulier à propos des cultures de communautés dont on apprend la langue)
K 10.5	Savoir que l'interprétation que d'autres font de nos comportements propres est susceptible d'être différente de celle que nous en faisons
K 10.5.1	Savoir que ses propres pratiques culturelles peuvent être interprétées par les autres sous la forme de stéréotypes
K 10.5.1.1	Connaître quelques stéréotypes des autres cultures à propos de sa propre culture



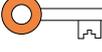
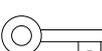
K 10.6	Savoir que la perception de sa propre culture et de celle des autres dépend également de facteurs individuels {expériences antérieures, traits de personnalité...}	
K 10.7	Connaitre les [être conscient des] réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (/ linguistique / langagière / culturelle /)	
K 10.8	Disposer de références culturelles qui structurent notre connaissance et notre perception °du monde / des autres cultures° ainsi que nos pratiques sociales et communicatives interculturelles	
K 10.8.1	Disposer de connaissances relatives aux cultures °qui font l'objet d'apprentissages scolaires / d'autres élèves de la classe / de l'environnement proche°	
K 10.8.2	Connaitre certains éléments qui caractérisent la culture propre par rapport aux autres cultures °qui font l'objet d'apprentissages scolaires / d'autres élèves de la classe / de l'environnement proche°	
K 10.9	Connaitre des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels	
K 10.9.1	Savoir qu'il faut °rechercher / expliciter° en commun les causes de malentendu	

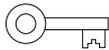
Section XI. Evolution des cultures

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	
K 11.1.2	Savoir que l'environnement permet souvent °de comprendre / d'expliquer° certaines °pratiques / valeurs° culturelles	
K 11.1.2.1	Connaitre le rôle des institutions et de la politique dans l'évolution des cultures	
K 11.1.3	Savoir que °l'histoire / la géographie° permettent souvent °de comprendre / d'expliquer° certaines °pratiques / valeurs° culturelles	
K 11.1.3.1	Connaitre quelques faits °historiques (liés aux relations entre °les peuples / les gens°, aux déplacements...) / géographiques° qui °ont influencé / influencent° la constitution ou l'évolution de certaines cultures	
K 11.2	Savoir que certaines cultures sont liées entre elles par des relations historiques particulières (origine commune, contacts anciens, etc.)	
K 11.2.1	Connaitre quelques grandes aires culturelles (liées à l'histoire, à la religion, à la langue, etc.)	

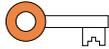
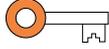
K 11.3	Savoir que les cultures échangent sans cesse des éléments entre elles	
K 11.3.1	Savoir que les cultures peuvent s'influencer les unes les autres	
K 11.3.2	Connaître quelques éléments culturels que sa propre culture a empruntés à d'autres, ainsi que l'histoire de ces éléments	
K 11.3.3	Connaître quelques éléments que sa propre culture a fournis à d'autres	
K 11.4	Savoir que les différences culturelles ont tendance à s'amenuiser sous l'emprise de la mondialisation	

Section XII. La diversité des cultures

K 12	Connaître divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures	
K 12.1	Savoir qu'il existe (encore) une grande pluralité de cultures à travers le monde	
K 12.1.1	Savoir qu'il existe, en lien à la diversité des cultures, une grande pluralité de °pratiques / coutumes / usages° différents	
K 12.1.2	Savoir qu'il existe, en lien à la diversité des cultures, une grande pluralité de °valeurs / normes° différentes	
K 12.2	Savoir qu'il est souvent difficile de distinguer les cultures les unes des autres	
K 12.2.1	Savoir que les frontières entre cultures sont le plus souvent °floues / indéterminées / mouvantes°	
K 12.2.2	Savoir qu'il est difficile de °distinguer / «compter»° les cultures	
K 12.3	Savoir qu'il existe une grande variété de situations de contacts entre cultures	
K 12.3.1	Savoir qu'il ne faut pas confondre °culture et pays / culture et langue°	
K 12.4	Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche	
K 12.5	Savoir que la diversité des cultures ne signifie pas °la supériorité / l'infériorité° de l'une par rapport aux autres	
K 12.5.1	Savoir que les relations entre pays sont souvent °inégalitaires / hiérarchisées°	
K 12.5.2	Savoir que la hiérarchie parfois postulée arbitrairement entre les diverses cultures change à travers l'histoire	

K 12.5.3	Savoir que la hiérarchie parfois postulée arbitrairement entre les diverses cultures change selon °le point d'où on l'envisage / le point de référence°	
K 12.5.3.1	Savoir que la représentation graphique du monde change selon les cartes utilisées	

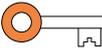
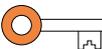
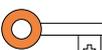
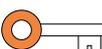
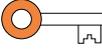
Section XIII. Ressemblances et différences entre cultures

K 13	Savoir qu'il existe entre les (sous-)cultures des ressemblances et des différences		
K 13.1	Savoir que chaque culture possède son fonctionnement (partiellement) propre		
K 13.1.1	Savoir qu'un même comportement peut avoir °une signification / une valeur / une fonction° différentes selon les cultures		
K 13.2	Savoir qu'il peut y avoir °des ressemblances / différences° entre cultures		
K 13.2.1	Connaitre certaines °ressemblances / différences° entre sa propre culture et celle des autres		
K 13.2.2	Connaitre quelques °ressemblances / différences° entre °pratiques sociales / coutumes / valeurs / modalités d'expression° de différentes cultures		
K 13.2.3	Connaitre certaines °ressemblances / différences° entre les cultures de différents groupes °sociaux / générationnels / régionaux°		
K 13.2.3.1	Connaitre certaines °ressemblances / différences° entre les cultures de différents groupes (°sociaux / générationnels / régionaux°) de l'environnement proche		
K 13.2.4	Connaitre quelques différences dans l'expression °verbale / non verbale° des sentiments (/ de l'émotion / ...) dans diverses cultures ³⁶		
K 13.2.5	Connaitre quelques différences dans l'expression °verbale / non verbale° des relations sociales dans diverses cultures		

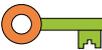
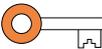
Section XIV. Culture, langue et identité

K 14	Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenance(s) °linguistique(s) / culturelle(s)°		
K 14.1	Savoir que l'identité se construit sur divers plans {social, national, supranational...}		
K 14.1.1	Savoir que des similitudes et des différences entre les cultures européennes sont constitutives de l'identité européenne		

36 Cf. K 6.10.1.1 plus haut.

K 14.2	Savoir que l'on appartient toujours à plusieurs (sous-)cultures	
K 14.3	Savoir que l'on peut avoir une identité °multiple / plurielle / composite°	
K 14.3.1	Savoir qu'une telle identité peut être difficile à °assumer / vivre°, mais qu'elle peut également être vécue de manière tout à fait harmonieuse	
K 14.4	Savoir qu'il existe des identités °bi/pluriculturelles / bi/plurilingues°	
K 14.5	Savoir qu'il existe °des dangers °d'appauvrissement / d'aliénation° culturel(le) // des possibilités d'enrichissement culturel° qui peuvent être provoqués par le contact avec d'autres °langues / cultures° (dominantes)	
K 14.6	Savoir que son identité culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...)	
K 14.6.1	Connaitre quelques éléments déterminants de sa propre identité culturelle	

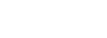
Section XV. Culture et °acquisition / apprentissage°

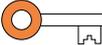
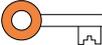
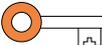
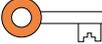
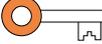
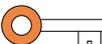
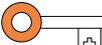
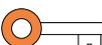
K 15	Savoir comment on °acquiert / apprend° une culture	
K 15.1	Savoir que °l'appartenance à une culture / l'enculturation° est le fruit d'un long apprentissage (largement implicite et inconscient)	
K 15.2	Savoir que l'on peut s'approprier une nouvelle culture pour autant que l'on en ait envie et que l'on accepte d'adhérer aux valeurs liées à cette culture	
K 15.3	Savoir que l'on n'est jamais obligé d'adopter les °comportements / valeurs° d'une autre culture	
K 15.4	Savoir qu'il est normal de faire des «erreurs» °de comportement / d'interprétation des comportements° lorsqu'on ne connaît pas suffisamment une culture et que s'en rendre compte permet d'apprendre	

3.2 Les savoir-être

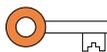
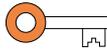
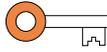
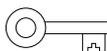
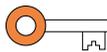
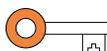
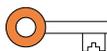
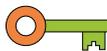
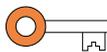
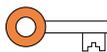
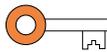
 L'apport des approches plurielles est NECESSAIRE pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est IMPORTANT pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est UTILE pour développer la ressource
--	---	--

Section I. °Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation° relatives aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures (A 1 à A 6)

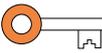
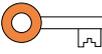
A 1	Attention pour les °langues / cultures / personnes° «étrangères» pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement pour le langage en général pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle]	
A 1.1	Attention °au langage (aux manifestations sémiotiques) / aux cultures / aux personnes° en général	
A 1.1.1	Attention aux signaux verbaux et non verbaux de la communication	
A 1.1.2	°Considérer / appréhender° des phénomènes °langagiers / culturels° comme un objet °d'observation / de réflexion°	
A 1.1.3	Attention à [porter son attention sur] les aspects formels °du langage et des langues / des cultures°	
A 2	Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° // à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes° °°	
A 2.1	Sensibilité pour sa °langue / culture° et les autres °langues / cultures°	
A 2.2	Sensibilité aux différences °langagières / culturelles°	
A 2.2.1	Être sensible à différents aspects de la °langue / culture° qui peuvent varier de °langue à langue / culture à culture°	
A 2.2.1.1	Être sensible à la diversité des °univers langagiers {formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} / univers culturels {manières de tables, règles de circulation, etc.}°	
A 2.2.2	Être sensible aux variantes (locales / régionales / sociales / générationnelles) d'une même °langue (dialectes...) / culture°	
A 2.2.3	Être sensible à des marques d'altérité dans une °langue (par exemple aux mots empruntés à d'autres langues par le français) / culture°	
A 2.3	Sensibilité aux similitudes °langagières / culturelles°	

A 2.4	Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des °langues / cultures° différentes		
A 2.4.1	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 2.5	Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain		
A 2.5.1	Être sensible à [avoir conscience de ³⁷] la diversité °langagière / culturelle° de la société		
A 2.5.2	Être sensible à [avoir conscience de] la diversité °langagière / culturelle° de la classe		
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 2.6	Sensibilité à la relativité des usages °langagiers / culturels°		
A 3	Curiosité / Intérêt pour °des °langues / cultures / personnes° «étrangères» // des contextes pluriculturels // la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement // la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle]°°		
A 3.1	Curiosité envers un environnement °multilingue / multiculturel°		
A 3.2	Curiosité envers la découverte du fonctionnement °des langues / des cultures° (/ la (les) sienne(s) / les autres /)		
A 3.2.1	Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa °langue / culture° et la °langue / culture° cible		
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 3.4	Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles / plurilingues		
A 4	Acceptation positive °de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent°°		
A 4.1	Maîtrise de ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent °linguistiquement / culturellement°		
A 4.2	Accepter qu'une autre °langue / culture° peut fonctionner de manière différente de sa propre °langue / culture°		

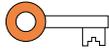
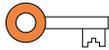
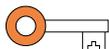
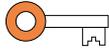
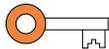
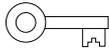
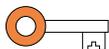
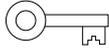
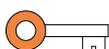
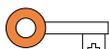
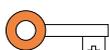
37 A propos de *avoir conscience*, cf. section 4.1.2.1.

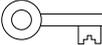
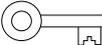
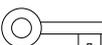
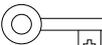
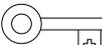
A 4.2.1	Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des °distinctions phonologiques et sémantiques / constructions syntaxiques° différentes de celles de sa propre langue	
A 4.2.2	Accepter qu'une autre culture peut mettre en œuvre des comportements culturels différents (/ manières de table / rites / ...)	
A 4.3	Accepter qu'une autre °langue / culture° peut comporter des éléments différents de sa propre °langue / culture°	
A 4.3.1	Accepter qu'il existe des °sons <phonèmes> / formes prosodiques et accentuelles° différents de celles de sa propre langue	
A 4.3.2	Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue {guillemets, accents, «ß» en allemand, etc.}	
A 4.3.3	Accepter qu'il existe des éléments culturels différents de ceux de sa propre culture {institutions (système scolaire, système juridique...), traditions (repas, fêtes...), artefacts (vêtements, outils, aliments, jeux, habitat...)}	
A 4.4	Accepter qu'il existe °d'autres modes d'interprétation du réel / d'autres systèmes de valeurs° (implicites langagiers, signification des comportements, etc.)	
A 4.5	Accepter [Reconnaître³⁸] l'importance de toutes les °langues / cultures° et les places différentes qu'elles occupent	
A 4.5.1	°Acceptation [reconnaissance] / Prise en compte de la valeur° de toutes les °langues / cultures° de la classe	
A 4.5.1.1	Accepter positivement les °langues / cultures° minoritaires en classe	
A 4.6	Réagir sans <i>a priori</i> négatif au(x) (fonctionnement des) *parlers bilingues* <manières de parler faisant appel à deux (ou plus) langues employées en alternance, essentiellement entre locuteurs partageant un même répertoire plurilingue>	
A 4.7	Réagir sans <i>a priori</i> négatif aux pratiques culturelles «mixtes» (intégrant les éléments de plusieurs cultures : éléments musicaux, culinaires, religieux, etc.)	
A 4.8	Accepter l'étendue et la complexité des différences °linguistiques / culturelles° (et, par conséquent, le fait qu'on ne peut tout saisir)	
A 4.8.1	Accepter [Reconnaître] la complexité °linguistique / culturelle° des identités °individuelles / collectives° comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés	
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]°	
A 5.1	Empathie [Ouverture] envers l'altérité	

38 A propos de *reconnaître*, cf. section 4.1.2.1.

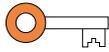
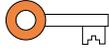
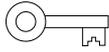
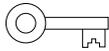
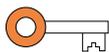
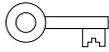
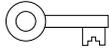
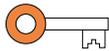
A 5.2	Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)	
A 5.3	Ouverture aux °langues / cultures°	
A 5.3.1	Ouverture envers des °langues / cultures° peu valorisées {°langues / cultures° minoritaires, °langues / cultures° des migrants...}	
A 5.3.2	Ouverture envers les °langues / cultures° étrangères enseignées à l'école	
A 5.3.3	Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)	
A 5.3.3.1	Être ouvert (et maîtriser ses propres résistances éventuelles) envers ce qui semble incompréhensible et différent	
A 6	°Respect / Estime° des °langues / cultures / personnes° «étrangères» / «différentes»° de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en tant que telle [en général]	
A 6.1	Respecter les différences et la diversité (dans un environnement plurilingue et pluriculturel)	
A 6.2	Accorder de la valeur aux [apprécier les] contacts °linguistiques / culturels°	
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	
A 6.3	Avoir de l'estime pour le [accorder de la valeur au] bilinguisme	
A 6.4	Considérer toutes les langues comme égales en dignité	
A 6.5	Avoir du respect pour la dignité humaine et l'égalité des droits humains pour tous	
A 6.5.1	Avoir de l'estime pour [accorder de la valeur à] la langue et la culture de chaque individu	
A 6.5.2	Considérer chaque °langue / culture° comme moyen de développement humain, d'inclusion sociale et de condition à l'exercice de la citoyenneté	

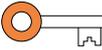
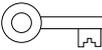
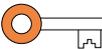
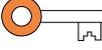
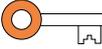
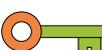
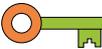
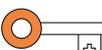
Section II. °Disponibilité / Motivation / Volonté / Désir° pour s'engager dans l'action par rapport aux langues / cultures et à la diversité des langues et cultures (A 7 / A 8)

A 7	Disponibilité / motivation par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°	
A 7.1	Disponibilité pour une socialisation °plurilingue / pluriculturelle°	
A 7.2	Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte	
A 7.2.1	Disponibilité à essayer de communiquer dans la langue de l'autre et de se comporter de manière considérée comme appropriée par l'autre	
A 7.3	Être prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°	
A 7.3.1	Capacité d'affronter (avec confiance) ce qui est °nouveau / étrange° °°dans le comportement °langagier / culturel° / dans les valeurs culturelles°° d'autrui	
A 7.3.2	Être prêt à assumer l'anxiété inhérente aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°	
A 7.3.3	Être prêt à vivre des expériences °linguistiques / culturelles° différentes de ce qu'on attendait	
A 7.3.4	Être prêt à sentir son identité menacée [à se sentir désindividué]	
A 7.3.5	Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»	
A 7.4	Disponibilité à partager ses connaissances °linguistiques / culturelles° avec d'autres	
A 7.5	Motivation pour °étudier / comparer° le fonctionnement des différentes °langues {structures, vocabulaire, systèmes d'écriture...} / cultures°	
A 7.5.1	Motivation pour l'observation et l'analyse des faits °de langue / de culture° peu ou pas familiers	
A 8	°Désir / volonté° °de s'engager / d'agir° °°par rapport à la °diversité / pluralité° linguistique ou culturelle // dans un environnement plurilingue ou pluriculturel°°	
A 8.1	Volonté d'engager le défi de la diversité °linguistique / culturelle° (avec la conscience d'aller au-delà de la simple tolérance, vers des niveaux plus profonds de compréhension et de respect, vers l'acceptation)	
A 8.2	Participer de façon consciente à la construction de sa propre compétence °plurilingue / pluriculturelle° / Engagement volontaire dans le développement d'une socialisation °plurilingue / pluriculturelle°	

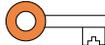
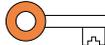
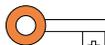
A 8.3	Volonté de °construire / de participer d'° une culture langagière commune (composée de savoirs, valeurs et d'attitudes face à la langue, généralement partagés par une communauté)	
A 8.4	Volonté de construire une culture langagière solidement fondée sur des connaissances «expérimentées» des langues et du langage	
A 8.4.1	Engagement pour disposer d'une culture langagière qui aide à mieux comprendre ce que sont les langues {d'où elles viennent, comment elles évoluent, ce qui les rapproche ou les différencie, ...}	
A 8.4.2	Volonté de °verbaliser / discuter de° certaines représentations que l'on peut avoir de certains phénomènes linguistiques (/ emprunts / «mélanges» de langues / ...)	
A 8.5	Désir de découvrir °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples°	
A 8.5.1	Désir de se confronter à °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples° liés à l'histoire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît	
A 8.6	°Volonté / Désir° °de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures / d'entrer en contact avec autrui°	
A 8.6.1	Volonté d'entrer en interaction avec des membres de la °culture / langue° d'accueil <ne pas éviter ces membres / ne pas rechercher uniquement la compagnie de membres de sa propre culture>	
A 8.6.2	Volonté d'essayer de comprendre les différences °de comportement / de valeurs / d'attitudes° des membres de la culture d'accueil	
A 8.6.3	Volonté d'instaurer une relation égalitaire dans les interactions °plurilingues / pluriculturelles°	
A 8.6.3.1	Engagement pour aider les personnes d'une autre °culture / langue°	
A 8.6.3.2	Accepter d'être aidé par des personnes d'une autre °culture / langue°	
A 8.7	Volonté de [Engagement à] assumer les °implications / conséquences° de ses décisions et comportements <dimension éthique, responsabilité>	
A 8.8	Volonté d'apprendre d'autrui (°sa langue / sa culture°)	

Section III. Attitudes / postures de : questionnement – distanciation – décentration – relativisation (A 9 à A 12)

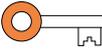
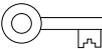
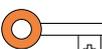
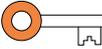
A 9	°Attitude critique de questionnement / posture critique° face au langage / à la culture en général		
A 9.1	Volonté de poser des questions à propos °des langues / des cultures°		
A 9.2	Considérer °les °langues / cultures° // la diversité des °langues / cultures° // les «mélanges» de °langues / cultures° // l'apprentissage des langues // leur importance // leur utilité...°° comme des objets «questionnables»		
	A 9.2.1	Considérer le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités {phonèmes / mots / phrases / textes} comme des objets d'analyse et de réflexion	
	A 9.2.2	Considérer le fonctionnement des cultures et de leurs domaines {institutions / rites / usages} comme des objets d'analyse et de réflexion	
	A 9.2.3	Considérer ses représentations et ses attitudes face au °bilinguisme / au plurilinguisme / aux pratiques culturelles mixtes° comme questionnables	
	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 liés aux fonctions et aux statuts des langues°	
	A 9.2.4.1	Avoir un regard critique sur l'usage de la langue comme instrument de manipulation	
A 9.3	Volonté de questionner les valeurs et présuppositions des produits et pratiques culturels °de l'environnement propre / d'autres contextes culturels°		
	A 9.3.1	Capacité à prendre une distance critique avec les informations et les opinions °des médias / du sens commun / d'interlocuteurs° °sur leur propre communauté / sur sa propre communauté°	
A 9.4	Attitude critique à l'égard °de ses propres valeurs [normes] / des valeurs [normes] d'autrui°		
A 10	Volonté de construire des °connaissances / représentations° «informées»		
	A 10.1	Volonté d'avoir une vision °plus réfléchie / moins normative° des phénomènes °langagiers / culturels° {emprunts / mélanges linguistiques et culturels / etc.}	
	A 10.2	Volonté de °prendre en compte la complexité / éviter les généralisations°	
	A 10.2.1	Volonté d'avoir une vision différenciée des diverses formes et différents types de plurilinguisme	

A 10.3	Volonté de prendre une distance critique par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles	
A 10.4	Volonté de °dépasser les barrières / d'être disponible° vis-à-vis °des langues / des cultures / de la communication° en général	
A 11	°Disponibilité à / Volonté de° suspendre °son jugement / ses représentations acquises / ses préjugés°	
A 11.1	°°Être disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre °langue / culture° // regarder sa propre langue de l'extérieur°°	
A 11.2	Disponibilité à suspendre son jugement °à propos de sa propre culture / à propos des autres cultures°	
A 11.3	Volonté de combattre (/ déconstruire / dépasser /) ses préjugés envers les autres °langues / cultures° et leurs °locuteurs / membres°	
A 11.3.1	Être attentif à ses propres réactions négatives envers les différences °culturelles / linguistiques° {craintes, mépris, dégoût, supériorité...}	
A 11.3.2	Être disposé à adopter vis-à-vis de la diversité des attitudes conformes aux connaissances qu'on °peut en acquérir / en a acquis°	
A 11.3.3	Assumer une représentation °dynamique / évolutive / métissée° des langues (à l'opposé de l'idée de «pureté de la langue»)	
A 11.3.4	Être prêt à éliminer ses préjugés sur des langues minorisées (/ langues régionales / langues des élèves migrants / langues des signes / ... /)	
A 12	Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle°	
A 12.1	Être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et être vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes	
A 12.2	Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres °comportements / attitudes / valeurs° que ceux/celles jusqu'alors constitutifs/ves de «l'identité» linguistique et culturelle	
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 12.2.2	Être disposé à se mettre à la place de l'autre	
A 12.3	Disponibilité à dépasser les évidences qui sont forgées en relation avec la °langue / culture° maternelles pour appréhender les °langues / cultures° quelles qu'elles soient {mieux comprendre leur fonctionnement}	
A 12.4	Disponibilité à réfléchir sur les différences entre °langues / cultures° et sur le caractère relatif de son propre système °linguistique / culturel°	
A 12.4.1	Disponibilité à prendre du recul face aux ressemblances formelles	

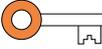
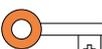
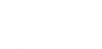
Section IV. Volonté d'adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité (A 13 à A 15)

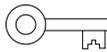
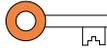
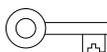
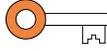
A 13	°° °Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse°°		
A 13.1	Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différentes de soi		
A 13.2	Être prêt à vivre les différentes étapes d'un processus d'adaptation à une autre culture		
A 13.2.1	Volonté de (tenter de) gérer les °frustrations / émotions° générées par sa participation à une culture autre		
A 13.2.2	Volonté d'adapter son propre comportement à ce que l'on °sait / apprend° à propos de la communication dans la culture hôte		
A 13.3	Souplesse dans la manière d'être (/ le comportement / les attitudes /) vis-à-vis des langues étrangères		
A 13.4	Volonté de se confronter à diverses façons °de percevoir / de s'exprimer / de se comporter°		
A 13.5	Supporter l'ambiguïté		
A 14	Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise		
A 14.1	Se sentir capable d'affronter °la complexité / la diversité° °des contextes / des locuteurs°		
A 14.2	Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (°d'expression / de réception / d'interaction / de médiation°)		
A 14.3	Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (/ à leur analyse / à leur utilisation /)		
A 14.3.1	Confiance en ses capacités °d'observation / d'analyse° de langues non ou peu familières		
A 15	Sentiment de familiarité		
A 15.1	Sentiment de familiarité lié aux °similitudes / proximités° °entre langues / entre cultures°		
A 15.2	Ressentir toute °langue / culture° comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)		
A 15.2.1	Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles °caractéristiques / pratiques° d'ordre linguistique ou culturel {nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements ...}		

Section V. Identité (A 16)

A 16	Assumer une identité (langagière / culturelle) propre		
A 16.1	Être sensible °à la complexité / à la diversité° des relations que chacun entretient avec °le langage / les langues / les cultures°		
A 16.1.1	Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses °langues / cultures° à travers °son histoire / sa place actuelle dans le monde°		
A 16.2	Accepter une identité sociale dans laquelle °la ou les langue(s) qu'on parle / les cultures auxquelles on participe° occupent une place (importante)		
A 16.2.1	S'assumer [se reconnaître] comme membre d'une communauté °sociale / culturelle / langagière° (éventuellement plurielle)		
A 16.2.2	Accepter une identité °bi/plurilingue / bi/pluriculturelle°		
A 16.2.3	Considérer qu'une identité °bi/plurilingue / bi/pluriculturelle° est un atout		
A 16.3	Considérer sa propre identité historique avec °confiance / fierté°, mais aussi dans le respect des autres identités		
A 16.3.1	Estime de soi, quelle(s) que soi(en)t la/les °langue(s) / culture(s)° concernée(s) {°langue / culture° °minoritaire / dénigrée° ...}		
A 16.4	Être attentif [vigilant] face aux dangers °d'appauvrissement / d'aliénation° culturel(le) que peut entraîner le contact avec °une autre / d'autres° °langue(s) / culture(s)° (dominante(s))		
A 16.5	Être attentif [vigilant] face aux possibilités d'°ouverture / enrichissement° culturel(le) que peut entraîner le contact avec une autre ou d'autres °langue(s) / culture(s)°		

Section VI. Attitudes face à l'apprentissage (A 17 à A 19)

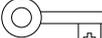
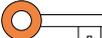
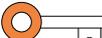
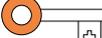
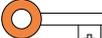
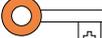
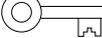
A 17	Sensibilité à l'expérience		
A 17.1	Être sensible à °l'étendue / la valeur / l'intérêt° des compétences °linguistiques / culturelles° propres		
A 17.2	Accorder de la valeur aux °connaissances / acquis linguistiques°, quel que soit le contexte dans lequel ils ont été acquis {°en contexte scolaire / en dehors du contexte scolaire°}		
A 17.3	Être disposé à apprendre de ses erreurs		

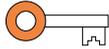
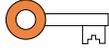
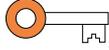
A 17.4	Confiance °en ses propres capacités d'apprentissage linguistique / en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres°	
A 18	Motivation pour apprendre des langues (/ de l'école / de la famille / étrangères / régionales / ...)	
A 18.1	Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)	
A 18.1.1	Intérêt pour l'apprentissage °de la langue / des langues° de l'école <particulièrement pour élèves alloglottes>	
A 18.1.2	Désir de perfectionner la maîtrise °de sa langue première / de la langue de l'école°	
A 18.1.3	Désir d'apprendre d'autres langues	
A 18.1.4	S'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celle(s) dont l'enseignement est actuellement dispensé	
A 18.1.5	S'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement	
A 18.2	Intérêt pour des apprentissages linguistiques °plus conscients / plus contrôlés°	
A 18.3	Être disposé à poursuivre de façon autonome des apprentissages linguistiques déjà initiés dans un cadre pédagogique	
A 18.4	Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie	
A 19	Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage	
A 19.1	Disponibilité à modifier ses °connaissances / représentations° en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage {préjugés négatifs}	
A 19.2	S'intéresser °aux techniques d'apprentissage / à son propre style d'apprentissage°	
A 19.2.1	S'interroger sur les stratégies de compréhension °adaptées / spécifiques° face à °une langue / un code° inconnu(e)	

3.3 Les savoir-faire

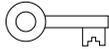
 L'apport des approches plurielles est NÉCESSAIRE pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est IMPORTANT pour développer la ressource	 L'apport des approches plurielles est UTILE pour développer la ressource
--	---	---

Section I. Savoir observer / savoir analyser

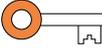
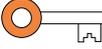
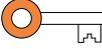
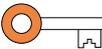
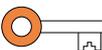
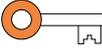
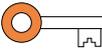
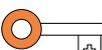
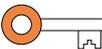
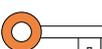
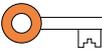
S 1	Savoir °observer / analyser° des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières		
S 1.1	°Savoir utiliser / maîtriser° des démarches °d'observation / d'analyse (/ segmenter en éléments/ les classer / les mettre en relation /)°		
S 1.1.1	Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes °linguistiques / culturels°		
S 1.1.2	Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes °linguistiques / culturels°		
S 1.1.3	Savoir prendre appui sur une °langue / culture° connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre °langue / culture°		
S 1.1.4	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 1.2	Savoir °observer / analyser° les sons (dans des langues peu ou pas connues)		
S 1.2.1	Savoir écouter °attentivement / de manière ciblée° des productions dans différentes langues		
S 1.2.2	Savoir isoler les sons [phonèmes]		
S 1.2.3	Savoir °isoler / segmenter° les syllabes		
S 1.2.4	Savoir analyser un système phonologique (/ isoler les unités / les classer /...)		
S 1.3	Savoir °observer / analyser° les écritures (dans des langues peu ou pas connues)		
S 1.3.1	Savoir isoler les unités graphiques (/ phrases / mots / unités minimales /)		
S 1.3.2	Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie		
S 1.3.2.1	Savoir déchiffrer un texte rédigé en écriture non familière lorsqu'on a isolé les unités et établi les correspondances grapho-phonétiques		
S 1.4	Savoir °observer / analyser° des structures syntaxiques et/ou morphologiques		
S 1.4.1	Savoir décomposer un mot composé en mots		

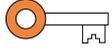
S 1.4.2	Savoir analyser une structure syntaxique dans une langue non familière à partir de sa répétition avec des formes lexicales différentes	
S 1.4.3	Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure °syntaxique / morphosyntaxique°	
S 1.5	Savoir analyser des fonctionnements et des fonctions pragmatiques (dans une langue peu ou pas °connue / familière°)	
S 1.5.1	Savoir analyser des liens entre formes et fonctions pragmatiques [actes de langage]	
S 1.5.2	Savoir analyser des liens entre formes et °contexte / situation°	
S 1.5.3	Savoir analyser des liens entre formes et interaction	
S 1.6	Savoir analyser des répertoires communicatifs °plurilingues / en situation plurilingue°	
S 1.7	Savoir analyser la nature culturelle de divers aspects relatifs à la communication	
S 1.7.1	Savoir analyser les malentendus d'origine culturelle	
S 1.7.2	Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)	
S 1.8	Savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers	
S 1.9	Savoir analyser certaines particularités d'ordre social en tant que conséquences de différences culturelles	
S 1.10	Savoir élaborer un système interprétatif permettant d'appréhender les particularités d'une culture {significations, croyances, pratiques culturelles...}	

Section II. Savoir identifier / savoir repérer

S 2	Savoir °identifier [repérer]° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières	
S 2.1	°Savoir °identifier [repérer]° des formes sonores [savoir reconnaître³⁹ auditivement]°	
S 2.1.1	Savoir °identifier [repérer]° °des éléments phonétiques simples [des sons]°	
S 2.1.2	Savoir °identifier [repérer]° des éléments prosodiques	

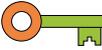
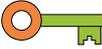
39 A propos de *reconnaître*, cf. section 4.1.2.1.

S 2.1.3	Savoir °identifier [repérer]° à l'écoute un morphème ou un mot	
S 2.2	Savoir °identifier [repérer]° des formes graphiques	
S 2.2.1	Savoir °identifier [repérer]° des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...}	
S 2.2.2	Savoir °identifier [repérer]° à l'écrit °un morphème / un mot° d'une langue familière ou non	
S 2.3	Savoir, à partir de différents indices linguistiques, °identifier [repérer]° des mots d'origines diverses	
S 2.3.1	Savoir °identifier [repérer]° °des emprunts / des mots d'origine internationale / des régionalismes°	
S 2.4	Savoir °identifier [repérer]° °des catégories / fonctions / marques° grammaticales {article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel...}	
S 2.5	Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques	
S 2.5.1	Savoir identifier des langues sur la base d'indices sonores	
S 2.5.2	Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques	
S 2.5.3	Savoir identifier des langues sur la base °de mots connus / d'expressions connues°	
S 2.5.4	Savoir identifier des langues sur la base de marques grammaticales connues	
S 2.6	Savoir identifier des fonctions pragmatiques	
S 2.7	Savoir identifier des genres discursifs	
S 2.8	Savoir °identifier [repérer]° des °spécificités / références / appartenances° culturelles	
S 2.8.1	Savoir °identifier [repérer]° °les spécificités / références / appartenances° culturelles °d'autres élèves de la classe / d'autres membres d'un groupe°	
S 2.8.2	Savoir °identifier [repérer]° ses propres °spécificités / références / appartenances° culturelles	
S 2.9	Savoir °identifier [repérer]° les variations communicatives dues à des différences culturelles	
S 2.9.1	Savoir identifier les risques de malentendu dus aux différences de cultures communicatives	

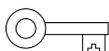
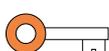
S 2.10	Savoir °identifier [repérer]° des comportements particuliers liés à des différences culturelles	
S 2.11	Savoir °identifier [repérer]° des préjugés culturels	

Section III. Savoir comparer

S 3	Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir °percevoir / établir° la proximité et la distance °linguistiques / culturelles°]		
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		
S 3.1.2	Savoir émettre des hypothèses concernant °la proximité / la distance° linguistique ou culturelle		
S 3.1.3	Savoir utiliser un éventail de critères pour établir °la proximité / la distance° linguistique ou culturelle		
S 3.2	°Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement]°		
S 3.2.1	Savoir percevoir la proximité et la distance entre °des éléments phonétiques simples [des sons]°		
S 3.2.2	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments prosodiques		
S 3.2.3	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments sonores de la taille °d'un morphème / d'un mot°		
S 3.2.4	Savoir comparer les langues à l'écoute		
S 3.3	Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques		
S 3.3.1	Savoir percevoir les ressemblances et différences entre signes graphiques		
S 3.3.2	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments écrits de la taille °d'un morphème / d'un mot°		
S 3.3.3	Savoir comparer les écritures utilisées par °deux / plusieurs° langues		
S 3.4	Savoir percevoir la proximité lexicale		
S 3.4.1	Savoir percevoir la proximité lexicale directe		

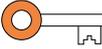
S 3.4.2	Savoir percevoir la proximité lexicale °indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots dans une des langues]°	
S 3.4.3	Savoir comparer la forme des emprunts à la forme qu'ils ont dans la langue d'origine	
S 3.5	Savoir percevoir une ressemblance globale entre °deux / plusieurs° langues	
S 3.5.1	Savoir, sur la base de ressemblances entre langues, formuler des hypothèses concernant leur éventuelle parenté	
S 3.6	Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues	
S 3.7	Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes	
S 3.7.1	Savoir comparer des structures de phrases entre langues différentes	
S 3.8	Savoir comparer les fonctions grammaticales entre des langues différentes	
S 3.9	Savoir comparer les cultures communicatives	
S 3.9.1	Savoir comparer les genres discursifs entre langues différentes	
S 3.9.1.1	Savoir comparer les genres discursifs dont on dispose dans sa langue avec les genres discursifs utilisés dans une autre langue	
S 3.9.2	Savoir comparer les répertoires communicatifs mis en œuvre dans diverses langues et cultures	
S 3.9.2.1	Savoir comparer ses °répertoires / comportements° langagiers à ceux de locuteurs d'autres langues	
S 3.9.2.2	Savoir comparer les pratiques de communication non verbales autres avec ses propres pratiques	
S 3.10	Savoir °comparer des phénomènes culturels [percevoir la proximité / distance culturelle]°	
S 3.10.1	Savoir utiliser un éventail de critères pour repérer °la proximité / la distance° culturelle	
S 3.10.2	Savoir percevoir quelques différences et similitudes concernant divers domaines de la vie sociale {conditions de vie, vie professionnelle, vie associative, respect de l'environnement...}	
S 3.10.3	Savoir comparer les °signifiés / connotations° correspondant à des faits culturels {comparer les conceptions du temps, ...}	
S 3.10.4	Savoir comparer diverses pratiques culturelles	
S 3.10.5	Savoir relier des °documents / événements° d'une autre culture à des °documents / événements° de sa propre culture	

Section IV. Savoir parler des langues et des cultures

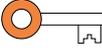
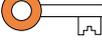
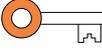
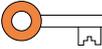
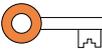
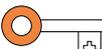
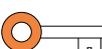
S 4	Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures°	
S 4.1	Savoir construire des explications °adaptées à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture / adaptées à un interlocuteur de sa propre culture sur un fait d'une autre culture°	
S 4.1.1	Savoir parler des préjugés culturels	
S 4.2	Savoir expliciter des malentendus	
S 4.3	Savoir exprimer ses connaissances sur les langues	
S 4.4	Savoir argumenter à propos de la diversité culturelle {avantages, inconvénients, difficultés...} et construire sa propre opinion à ce sujet	

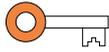
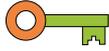
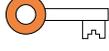
Section V. Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue

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 5.1	Savoir construire °un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses»° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues	
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 5.2.1	Savoir comparer des bases de transfert de la langue-cible avec celles des langues mentalement *activées* <dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche>	
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 5.3.1	Savoir °effectuer des transferts de forme [déclencher le transfert]° selon les °caractéristiques / régularités et irrégularités° interphonologiques et intergraphématiques	
S 5.3.2	Savoir effectuer des *transferts de contenu (sémantique)* <savoir reconnaître les significations noyaux à l'intérieur des correspondances de signification>	

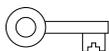
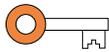
S 5.3.3	°Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière / savoir effectuer des transferts grammaticaux (/ transferts de fonction /)°	
S 5.3.4	Savoir établir des *transferts pragmatiques* <savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue>	
S 5.4	Savoir effectuer des transferts intra-langue (°précédant / suivant° les transferts inter-langues)	
S 5.5	Savoir contrôler les transferts effectués	
S 5.6	Savoir identifier ses propres stratégies de lecture dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2	

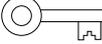
Section VI. Savoir interagir

S 6	Savoir interagir en situation de contacts °de langues / de cultures°	
S 6.1	Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs	
S 6.1.1	Savoir reformuler (/ en simplifiant la structure de l'énoncé / en variant le lexique / en veillant à prononcer plus distinctement /)	
S 6.1.2	Savoir discuter des stratégies d'interaction	
S 6.2	Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues	
S 6.2.1	Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation	
S 6.2.2	Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification	
S 6.2.3	Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue	
S 6.3	Savoir communiquer en prenant en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles°	
S 6.3.1	Savoir utiliser à bon escient les formules de politesse	
S 6.3.2	Savoir utiliser à bon escient les marques d'adresse	
S 6.3.3	Savoir varier les registres selon les situations	

S 6.3.4	Savoir utiliser les °expressions / formules° °imagées / idiomatiques° en fonction des appartenances culturelles des interlocuteurs	
S 6.4	Savoir communiquer «entre les langues»	
S 6.4.1	Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres	
S 6.4.1.1	Savoir présenter dans une langue un °commentaire / exposé° à partir d'un ensemble plurilingue de documents	
S 6.5	Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête	
S 6.5.1	Savoir °varier / alterner° °les langues / les codes / les modes de communication°	
S 6.5.2	Savoir produire un texte en alternant les registres / variétés / langues de façon fonctionnelle (lorsque la situation s'y prête)	

Section VII. Savoir apprendre

S 7	Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières	
S 7.1	Être capable de mémoriser des éléments non familiers	
S 7.1.1	Être capable de mémoriser des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}	
S 7.1.2	Être capable de mémoriser des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...}	
S 7.2	Savoir reproduire des éléments non familiers	
S 7.2.1	Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}	
S 7.2.2	Savoir reproduire des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...}	
S 7.3	Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures	
S 7.3.1	Savoir tirer profit d'expériences interculturelles préalables pour approfondir ses compétences interculturelles	
S 7.3.2	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue	

S 7.3.3	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intra-langue, d'induction, de déduction ...)	
S 7.4	Savoir tirer profit des transferts effectués (/ réussis / non réussis /) d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue	
S 7.5	Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers	
S 7.6	Savoir apprendre de façon autonome	
S 7.6.1	Savoir utiliser des ressources facilitant l'apprentissage linguistique et culturel	
S 7.6.1.1	Savoir utiliser des outils linguistiques de référence {dictionnaires bilingues, précis grammaticaux...}	
S 7.6.1.2	Savoir recourir à d'autres personnes pour apprendre (/ savoir solliciter des corrections de son interlocuteur / savoir solliciter des connaissances ou explications /)	
S 7.7	Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive	
S 7.7.1	Savoir définir ses propres °besoins / objectifs° d'apprentissage	
S 7.7.2	Savoir appliquer consciemment des stratégies d'apprentissage	
S 7.7.3	°Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage [Savoir effectuer des transferts d'apprentissage]°	
S 7.7.3.1	Savoir tirer profit, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'expériences antérieures d'utilisation de compétences et de connaissances dans °sa / ses / une autre° langue(s)°	
S 7.7.4	Savoir °observer / contrôler° ses propres démarches d'apprentissage	
S 7.7.4.1	Savoir repérer °les progrès / les absences de progrès° dans son propre apprentissage	
S 7.7.4.2	Savoir comparer ses chemins d'apprentissage en tenant compte de leur succès ou de leur échec	

4. POUR MIEUX COMPRENDRE LE RÉFÉRENTIEL – COMPLÉMENTS

4.1 Mieux comprendre les listes de ressources

4.1.1 Commentaires

4.1.1.1 Commentaires généraux

Prédicats et objets

Les descripteurs de ressources sont généralement constitués d'un prédicat épistémique ou praxéologique, verbal ou nominal (*connaitre, savoir, savoir identifier, savoir comparer, ouverture à, attitude critique, avoir confiance...*) et d'un objet auquel s'applique ce prédicat (*quelques familles de langues, les langues peu valorisées, les emprunts, la diversité, les préjugés, les relations phonie-graphie, que les cultures sont en constante évolution*) :

K 11 *Savoir /* *que les cultures sont en constante évolution*

[Prédicat] [objet] :⁴⁰

A 9.4 *Attitude critique* *à l'égard °de ses propres valeurs [normes] / des valeurs [normes] d'autrui°*

[Prédicat] [objet] :

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

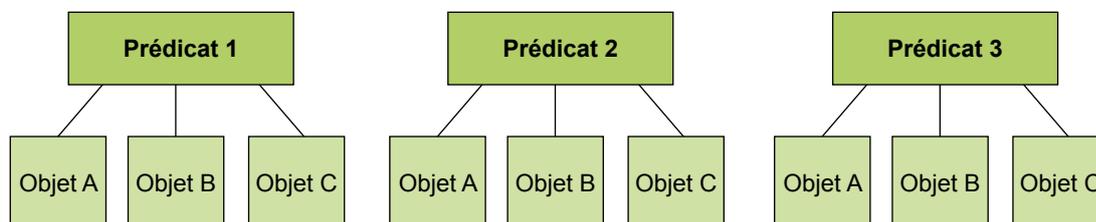
Dans la liste des savoirs, la variété très limitée des prédicats a conduit à privilégier comme premier principe d'organisation un découpage en domaines thématiques dans lesquels s'inscrivent les différents objets. Par exemple : *La langue comme système sémiologique / Ressemblances et différences entre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

On trouvera plus de détails dans les commentaires relatifs à chaque liste (*cf. ci-dessous, 4.1.1.2 à 4.1.1.4*).

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

Les difficultés dues à des classifications croisées

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



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

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

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

On verra dans les commentaires relatifs à chaque liste (4.1.1.2 à 4.1.1.4) comment la question des classifications croisées (qui peuvent impliquer d'autres axes de classement que la répartition *prédicats / objets*) est réglée dans chacune d'entre elles.

La question de l'exclusion mutuelle

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

C'est de cette question que nous traitons à présent. Nous renvoyons aux remarques terminologiques (cf. 4.1.2) la question du choix des termes eux-mêmes dans une langue donnée (ici : le français).⁴¹

L'idéal de l'exclusivité mutuelle semble bien irréalisable pour les prédicats dont nous traitons, dans la mesure où les opérations, modes de connaissance et manières d'être / attitudes auxquels ces prédicats renvoient (*observer, analyser, savoir, savoir que, respecter, être disposé à ...*, etc.) ont une autonomie très relative les unes par rapport aux autres.⁴²

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

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

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

A première vue, ces deux opérations semblent bien distinctes. Cependant, si l'on considère (cf. 4.1.2.3) qu'identifier un objet revient à constater :

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

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

Nous en signalerons d'autres exemples en 4.1.2.

A propos des catégories relatives à l'apprentissage

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

Cela ne signifie toutefois pas que nous considérons que ces ressources sont les seules qui contribuent à la compétence à construire et à élargir son répertoire linguistique et culturel pluriel (cf. la *Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel* que nous avons retenue dans le tableau des compétences, partie 2). De nombreuses autres ressources y contribuent également.

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

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

Regrouper ainsi les descripteurs particulièrement liés à l'apprentissage nous est apparu comme une solution intéressante pour bien faire ressortir l'importance de cette catégorie. Elle a néanmoins un inconvénient – mineur –, à savoir qu'elle conduit parfois à utiliser à nouveau des prédicats qui apparaissent déjà dans d'autres catégories.

Dans le référentiel des savoir-être, par exemple, le prédicat *Désir de...* qui constitue un des éléments de A 8 apparaît également dans A 18 (*Motivation pour apprendre des langues*), sous la forme *Désir de perfectionner la maîtrise °de sa langue première / de la langue de l'école°* (A 18.1.2) et *Désir d'apprendre d'autres langues* (A 18.1.3).

4.1.1.2 Commentaires concernant la liste des *Savoirs*

Langue et culture – une dichotomie justifiable

Dans la liste que nous proposons, nous avons séparé les descripteurs concernant les savoirs relatifs à la langue et la communication de ceux relatifs à la culture. Cela ne veut pas dire que nous pensons que la langue et la culture fonctionnent de façon séparée dans les pratiques langagières et les discours situés, ou que nous méconnaissions le rôle capital du lien entre langue et culture dans le développement des compétences communicatives. Si nous séparons langue et culture, c'est pour faciliter la délimitation et l'explicitation des concepts-clés et rendre plus aisée la réflexion sur la nature du savoir construit par les approches plurielles : avec cette distinction, la liste devient plus claire et plus compréhensible.⁴³ Enfin, cette séparation des concepts a aussi une finalité didactique : rendre l'analyse et l'évaluation des pratiques scolaires plus aisées, alors que ces dernières sont certainement globales – langue et culture entremêlées – dans leur réalisation.

Cependant, les deux aspects étant souvent étroitement mêlés, il n'a pas toujours été facile de prendre des décisions sur l'attribution des descripteurs à l'une ou l'autre de ces deux grandes parties de notre liste. Par exemple, nous avons décidé de placer dans la partie consacrée à la langue et à la communication des descripteurs comme *Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques socioculturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations* (K 2.1.2, en référence aux variations linguistiques) ou *Savoir que la culture et l'identité influencent les interactions communicatives* (K 10.2) où la référence s'effectue à la fois à la langue et à la communication. Dans d'autres cas, par exemple pour les descripteurs du type *Savoir que l'identité se construit...*, on a préféré énoncer un descripteur pour chacune des deux parties : K 2.4 : *Savoir que l'identité se construit entre autres en référence à la langue* dans la partie *Langue*, et K 14.1 : *Savoir que l'identité se construit sur divers plans {social, national, supranational...}* dans la partie *Culture*. Ces décisions ne signifient pas une séparation réelle, mais simplement une focalisation alternative sur l'un ou l'autre des deux aspects.

Prédicats et objets

Selon la distinction présentée en 4.1.1.1, les descripteurs référant à des savoirs, tout comme ceux référant à des savoir-être ou à des savoir-faire, peuvent se décomposer en *prédicats* et *objets*.

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

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

- a) **savoir que** (savoir qu'un phénomène existe) : *Savoir que la culture et l'identité influencent les interactions communicatives* (K 10.2) ;
- b) **savoir comment** (savoir comment fonctionne un phénomène – par exemple : comment un phénomène agit sur un autre phénomène) : *Disposer de connaissances sur la façon dont les cultures structurent les rôles dans les interactions sociales* (K 10.2.2) ;
- c) **connaître des exemples** qui relèvent d'une catégorie de savoir : *Connaître quelques aspects des connaissances implicites sur lesquelles repose la compétence propre à communiquer* (K 3.5.2)⁴⁴

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

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

Quel que soit l'intérêt de ces oppositions du strict point de vue de l'analyse sémantique, le contenu des ressources qu'il nous a paru nécessaire de retenir à l'issue de notre travail d'élaboration des descripteurs n'a pas fait apparaître la nécessité d'un recours systématique à ce triptyque pour un même objet.⁴⁵

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

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

A propos des *objets* : problèmes de classification croisée

Lors de l'élaboration de notre liste, nous avons rapidement constaté que deux des axes de différenciation de nos descripteurs, qu'il nous semblait indispensable de conserver pour les organiser⁴⁶, nous plaçaient nécessairement devant un problème de classification croisée. Il s'agit des deux axes suivants, qui ont chacun donné lieu à l'établissement de catégories :

- catégorisation en fonction de **niveaux d'analyse linguistique** (pour la partie *Langue*), tels que la sémiologie, la pragmatique, etc., qui nous conduisaient, même en en restant à quelques grands sous-ensembles, à distinguer des catégories telles que : *Langue comme système sémiologique*, *Langue et société*, *Communication verbale et non verbale* ; ou en fonction de **champs de la culture** comme les caractéristiques générales des cultures et les liens entre diversité culturelle et diversité sociale, qui ont eux aussi donné lieu à des catégories distinctes (VIII et IX) ;
- catégorisation en fonction de pertinences que l'on peut qualifier de «**transversales**», dans la mesure où elles peuvent s'appliquer à tous les niveaux d'analyse résultant de l'axe précédent : *Évolution des langues*, *Pluralité et diversité*, *Ressemblances et différences*, ainsi que, sur un registre un peu différent, *Acquisition et apprentissage*, dans la partie *Langue* ; ou *Culture et relations interculturelles*, *Évolution des cultures*, *Diversité des cultures*, *Ressemblances et différences entre cultures*, *Culture et acquisition / apprentissage* et *Culture et identité* dans la partie *Culture* ; notons que pour la question de l'identité, nous avons finalement opté pour une catégorie unique (*Culture, langue et identité*) qui réunit d'emblée les deux ensembles *Langue* et *Culture*, tant ils paraissent liés sur ce point.

On a vu plus haut (cf. 4.1.1.1) comment nous avons cherché à tenir compte des difficultés inhérentes à ce type de croisement de classification.

45 Ce qui signifie, pour le dire d'une autre façon (cf. la démarche explicitée en 1.5) que pour un seul et même objet : 1) nous n'avons pas trouvé dans les entrées issues des documents-ressources d'entrées déclinant les trois types de prédicats ; 2) nous n'avons pas ressenti, en fonction des buts didactiques de notre référentiel, la nécessité d'ajouter de nous-mêmes des descripteurs permettant de compléter le triptyque.

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

Le choix des descripteurs (partie *Langue*)

Nature métalinguistique des descripteurs retenus

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

Par ailleurs, ces ressources de type *savoir* relèvent du métacognitif et ont trait à l'analyse, à l'observation et à l'apprentissage des langues : *Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques /) entre les langues pour apprendre des langues (K 7.2)*.

Enfin, d'autres savoirs, toujours de nature «méta», réfèrent à l'action en situation de communication et sont censés faciliter la communication endolingue ou exolingue : *Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule (K 3.3)* ou *Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques socioculturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations (K 2.1.2)*.

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

Objets linguistiques et objets non linguistiques

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

La dénomination des catégories

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

Langue

<i>Section I</i>	<i>Langue comme système sémiologique</i>
<i>Section II</i>	<i>Langue et société</i>
<i>Section III</i>	<i>Communication verbale et non verbale</i>
<i>Section IV</i>	<i>Evolution des langues</i>
<i>Section V</i>	<i>Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme</i>
<i>Section VI</i>	<i>Ressemblances et différences entre langues</i>
<i>Section VII</i>	<i>Langues et °acquisition / apprentissage°</i>

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

C'est ainsi qu'on trouve dans la section VI (*Ressemblances et différences entre langues*) des descripteurs qui relèvent de la langue en tant que système sémiologique (donc section I). Ils sont regroupés dans la première partie de cette catégorie et sont suivis d'un ensemble de descripteurs qui concernent la communication (section III).

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

La langue comme système sémiologique (section I)

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

Langue et société (section II)

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

Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme (section V)

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

Langue et °acquisition / apprentissage° (section VII)

Dans cette section, que nous considérons comme une catégorie transversale, nous n'avons pas ressenti la nécessité de distinguer entre acquisition / apprentissage d'éléments phonologiques, de fonctions pragmatiques, de régularités de registre en fonction du milieu social... Nous référons par les descripteurs évoqués sous ce point à l'aspect déclaratif d'une compétence majeure, celle de savoir apprendre. Les descripteurs présentés dans la liste sont susceptibles de développer la capacité de transfert des savoirs par les sujets d'un domaine de savoir à l'autre. Il s'agit plus particulièrement des connaissances concernant l'appui sur un savoir langagier pour comprendre un autre fait langagier lors de l'apprentissage : *Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques /) entre les langues pour apprendre des langues (K 7.2)*. Il s'agit de répertoires de savoirs explicites de l'ordre du méta-apprentissage qui peuvent faciliter les processus d'appropriation dans le domaine des langues et dans tout autre domaine : *Savoir qu'il est utile de bien connaître les stratégies que l'on utilise afin de les adapter à ses buts (K 7.6)*.

Le choix des descripteurs (partie Culture)

Nature des objets retenus

Dans la partie consacrée à la culture, nous avons proposé deux sortes de savoirs – qui s'inscrivent donc dans les deux axes susmentionnés (champs de la culture et catégories transversales) :

a) la culture comme système (modèles) de pratiques apprises et partagées, caractéristiques d'une certaine communauté, qui aide à prédire et à interpréter certains comportements des personnes de cette communauté, par exemple : *K 13.2.1 Connaître certaines °ressemblances / différences° entre sa propre culture et celle des autres ;*

b) la culture comme ensemble de formes mentales (façons de penser, de sentir, etc.), de représentations, acceptables pour une communauté, c'est-à-dire non strictement individuelles. Il s'agit donc là de savoirs tels *K 8.6.2* qui renvoient à la connaissance de ces formes mentales, de ces schèmes interprétatifs culturellement définis et partagés : *Connaître quelques schémas d'interprétations propres à certaines cultures pour ce qui relève de la connaissance du monde {la numérotation, les mesures, la façon de compter le temps, etc}.*

La dénomination des catégories

Comme on l'a dit plus haut à propos des classifications croisées, nos catégories concernant la culture relèvent également de deux axes. Nous avons choisi de les répartir en plusieurs sections qui se rapprochent autant que possible de celles prises en compte pour la langue :

Culture (Sections VIII à XV)

<i>Section VIII</i>	<i>Cultures : caractéristiques générales</i>
<i>Section IX</i>	<i>Diversité culturelle et diversité sociale</i>
<i>Section X</i>	<i>Cultures et relations interculturelles</i>
<i>Section XI</i>	<i>Evolution des cultures</i>
<i>Section XII</i>	<i>La diversité des cultures</i>
<i>Section XIII</i>	<i>Ressemblances et différences entre cultures</i>
<i>Section XIV</i>	<i>Culture, langue et identité</i>
<i>Section XV</i>	<i>Culture et °acquisition / apprentissage°</i>

Ainsi, comme on le voit, la section VIII (*Cultures : caractéristiques générales*) correspond à la section I du domaine *Langue (Langue comme système sémiologique)*, la section XI à la section IV, etc. Deux remarques tout de même :

- Le parallélisme n'a pas pu être maintenu pour toutes les sections : il n'y a pas dans le domaine *Culture*, d'équivalent à la section III, *Communication verbale et non verbale*, car cela ne ferait pas sens.

- A l'inverse, les sections X (*Cultures et relations interculturelles*) et XIV (*Culture, langue et identité*) du domaine *Culture* n'ont pas à proprement parler de correspondant dans le domaine *Langue*. Mais ici, la raison est différente : c'est en effet précisément parce que ces deux sections portent déjà sur des mises en relation des deux domaines qu'il a fallu faire un choix et les placer d'un côté ou de l'autre. Ainsi, nous avons situé la section X dans le domaine *Culture* car nous avons voulu mettre l'accent sur l'influence de la culture sur les relations interculturelles, que celles-ci soient ou non verbales ; pour la section XIV, il aurait fallu en fait créer un troisième domaine, subsumant les deux premiers ! Par souci de simplicité, nous avons décidé d'en rester à deux domaines et de placer cette section dans le domaine *Culture*.

Voici encore, pour clore ces commentaires, quelques mots sur ces différentes sections du domaine *Culture* :

La **section VIII (*Cultures : caractéristiques générales*)** concerne, comme son nom l'indique, des connaissances générales à propos de ce que sont les cultures (leur complexité, leur diversité, les champs qui la composent...), le fait qu'elles sous-tendent des règles / normes de comportement et de pensée, leur lien avec une vision du monde et l'influence de l'appartenance culturelle, le plus souvent multiple, sur les individus.

La **section IX (*Diversité culturelle et diversité sociale*)** met en relation culture et société. Elle inclut des descripteurs qui soulignent le caractère partiellement hétérogène de toute culture, composée de sous-cultures qui peuvent être basées sur des critères sociaux, mais aussi sexuels, générationnels ou autres.

Comme mentionné dans la remarque *supra*, la **section X (*Cultures et relations interculturelles*)** focalise l'impact de l'appartenance culturelle sur les relations interculturelles, qu'elles soient verbales (interaction, communication interculturelle) ou autres (stéréotypes, schèmes d'interprétation du comportement des ressortissants d'autres cultures, etc.). Notons que dans cette section – comme dans toutes d'ailleurs –, nous voulons également mettre l'accent sur la connaissance de soi et de ses propres réactions face aux différences culturelles, ainsi que sur des connaissances (références culturelles) et des stratégies qui permettent précisément d'améliorer les relations interculturelles.

Les **sections XI (*Evolution des cultures*)**, **XII (*La diversité des cultures*)** et **XIII (*Ressemblances et différences entre cultures*)** correspondent largement aux sections correspondantes du domaine *Langue* (cf. sections IV, V et VI) et ne nécessitent pas de commentaire particulier.

Comme nous l'avons déjà relevé, cette **section XIV (*Culture, langue et identité*)** renvoie autant au domaine *Langue* qu'au domaine *Culture*. Elle concerne en fait l'identité en tant que telle et les éléments – sociaux, culturels, langagiers... – qui la constituent. L'identité, en tant que construction de soi, est d'une certaine manière au cœur des approches plurielles, voire de l'éducation en général, et il nous a paru important de la focaliser en tant que telle, en termes de savoirs à propos de sa complexité, sa multiplicité, sa pluralité et sa dynamique.

Enfin, la **section XV (*Culture et °acquisition / apprentissage°*)** correspond en partie à la section correspondante du domaine *Langue* (cf. **section VII**), mais avec diverses spécificités qui distinguent en fait assez fortement l'enculturation de l'acquisition / apprentissage langagier, en particulier lorsqu'il est question d'une seconde (ou troisième, quatrième, etc.) langue ou culture. Par exemple, alors que dans le domaine langagier il paraît toujours préférable d'entrer plus profondément dans l'autre langue (meilleure maîtrise), cela n'est pas nécessairement le cas pour l'enculturation (cf. *K 15.3 : Savoir que l'on n'est jamais obligé d'adopter les °comportements / valeurs° d'une autre culture*).

4.1.1.3 Commentaires concernant la liste des *Savoir-être*

A propos des savoir-être

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

Notre référentiel de compétences – et donc la présente liste de ressources – doit par conséquent prendre en compte ce qu'on regroupe aujourd'hui sous la dénomination *savoir-être* dans le CECR. Toutefois, sous cette appellation, nous ne plaçons pas exactement les mêmes choses que le CECR. Celui-ci, en effet, y inclut certes des *attitudes*, des éléments relevant de la *motivation*, des *valeurs*, des *traits de la personnalité* (tels par exemple : *silencieux / bavard, entreprenant / timide, optimiste / pessimiste, introverti / extraverti, confiant en soi ou pas, ouverture / étroitesse d'esprit*, etc.), mais également des choses que nous attribuons quant à nous plutôt aux savoir-faire (les *styles cognitifs*, le *trait de personnalité intelligence*, pour autant que celui-ci puisse ainsi être isolé...) ou aux savoirs (les *croyances*⁴⁷...).

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

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

Nous considérons quant à nous que seuls doivent être pris en compte les savoir-être « publics » – c'est-à-dire ne relevant pas de la sphère purement privée de l'individu –, qui ont un effet « rationalisable » sur les compétences concernées⁴⁸ et, surtout, qui sont susceptibles d'être développés via des approches plurielles.

Ce sont donc les ressources⁴⁹ exprimant les divers aspects, publics, rationnels et enseignables, de ces savoir-être que nous avons réunis dans la partie *Savoir-être* du référentiel.

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

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

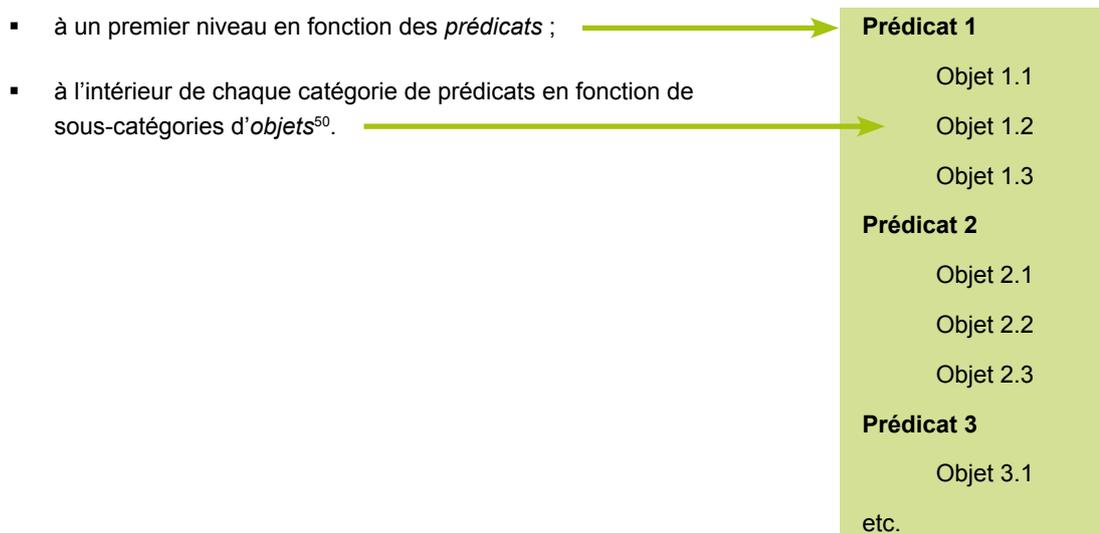
49 Ces ressources peuvent être « simples » ou « composées », comme on l'explicitera en 4.2.2.

Prédicats et objets

Comme pour les autres domaines (cf. 4.1.1.1), l'ensemble des ressources proposées dans cette partie du référentiel sont fondées sur des prédicats, qui expriment ici des «manières d'être» des sujets – et qui s'appliquent à des *objets* de nature diverse.

Catégories et sous-catégories

Dans la mesure du possible, nous avons ainsi tenté d'organiser la partie *Savoir-être* du référentiel en deux niveaux :



Nous parlerons donc d'*organisation catégorielle* pour ce qui concerne les prédicats et d'*organisation sous-catégorielle* pour ce qui concerne les subdivisions fondées sur les objets. Mais précisons d'emblée que, si l'organisation des catégories de prédicats se veut aussi méthodique et rigoureuse que possible, celle des sous-catégories l'est beaucoup moins – en particulier parce que a) la mention systématique de tous les objets auxquels les prédicats peuvent s'appliquer s'avèrerait à la fois redondante⁵¹ et fastidieuse, et b) la diversité des objets qui peuvent être pris en charge par un prédicat est importante et apparaît parfois comme un peu aléatoire. Nous y reviendrons plus bas (cf. *A propos des sous-catégories*).

Signalons encore que, comme pour les savoirs et les savoir-faire, les descripteurs qui – de manière particulièrement étroite – sont liés à l'apprentissage sont traités dans une partie séparée, quand bien même ils reprennent des prédicats déjà présents en tant que catégorie dans notre référentiel (cf. 4.1.1.1, *A propos des catégories relatives à l'apprentissage*).

50 Voir également 4.1.1.4.

51 En raison entre autres de nombreuses classifications croisées. Cf. 4.1.1.1.

A propos des catégories (les *prédicats*)

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

Précisons encore que nous incluons dans notre conception de *prédicat* des éléments qui, en première analyse, pourraient être considérés comme relevant déjà de l'*objet*. C'est ainsi que nous considérons que dans l'expression *Volonté de combattre [...] ses préjugés envers les autres °langues / cultures° et leurs °locuteurs / membres°* (A 11.3), le prédicat est *volonté de combattre*, et non simplement *volonté*. La «disposition interne» de l'individu n'est pas simplement une *volonté*, mais une *volonté de combattre*... C'est ainsi que nous distinguerons, pour prendre un autre exemple, le prédicat *accepter de remettre en question* (dans A 12.2 – *Accepter de [...] remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs ...°*) du prédicat *accepter* (comme dans *accepter la diversité*).

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

- Quand faut-il regrouper deux termes proches en un seul prédicat ? Nous l'avons fait pour *curiosité* et *intérêt* car nous avons estimé que ces deux termes exprimaient tous deux une attitude d'orientation d'intensité comparable vers l'objet (supérieure à *sensibilité*, mais inférieure à *acceptation positive*)⁵².
- Inversement, à partir de quand faut-il distinguer deux prédicats ? Nous avons choisi par exemple de distinguer l'*ouverture à...* de l'*acceptation positive de...* afin de marquer la disponibilité que suppose l'ouverture alors que l'acceptation positive peut encore rester une attitude essentiellement intellectuelle.

En fait, les relations entre prédicats ne peuvent être décrites de manière rigoureusement logique, entre autres pour deux raisons : la nature des objets auxquels ils s'appliquent influe en retour sur leur nature à eux (la *sensibilité pour sa propre langue* (cf. descripteur A 2.1) évoque une affectivité que ne suppose pas nécessairement la *sensibilité aux marques d'altérité dans une langue* (cf. descripteur A 2.2.3) ; et l'exclusion mutuelle des prédicats n'est pas toujours garantie (l'*acceptation positive* suppose une certaine *sensibilité*, mais, comme nous venons de le voir, la *sensibilité* peut à son tour supposer l'*acceptation* ; cf. également dans 4.1.1.1 : *La question de l'exclusion mutuelle*).

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

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

Ainsi, nous avons finalement distingué 19 catégories de prédicats, eux-mêmes regroupés en six grandes sections (Section I à Section VI). Pour les commentaires qui suivent, nous présenterons succinctement ces six ensembles et ferons, lorsque cela s'avère pertinent, quelques commentaires plus particuliers à propos de l'ordre des prédicats et/ou des prédicats eux-mêmes.

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

Section I

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

Cet ensemble regroupe six catégories de prédicats :

A 1 **Attention**

pour les °langues / cultures / personnes° «étrangères»

pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement

pour le langage en général

pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle]

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

A 2 **Sensibilité** °°à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° // à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes° °°

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

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

Il s'agit là d'une attitude dont l'orientation vers l'objet est clairement plus marquée. Toutefois, cette orientation ne présuppose pas encore nécessairement une «ouverture» (il peut y avoir de la curiosité «malsaine»...).⁵³

A 4 **Acceptation positive** °°de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent°°

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]°°

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

53 Il y a une certaine gradation entre *curiosité* et *intérêt*, mais nous ne la distinguerons pas ici (cf. ci-dessus *A propos des catégories (les prédicats)*).

Section II

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

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

A 7 *Disponibilité / motivation par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°*

A 8 *Désir / volonté° °de s'engager / d'agir° °par rapport à la °diversité / pluralité° linguistique ou culturelle // dans un environnement plurilingue ou pluriculturel°°*

Section III

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

A 9 *°Attitude critique de questionnement / posture critique° face au langage / à la culture en général*

A 10 *Volonté de construire des °connaissances / représentations° «informées»*

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

A 11 *°Disponibilité à / Volonté de° suspendre °son jugement / ses représentations acquises / ses préjugés°*

A 12 *Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle°*

Section IV

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

A 13 *°Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse*

A 14 *Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise*

A 15 *Sentiment de familiarité*

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

Section V

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

A 16 Assumer une identité (langagière / culturelle) propre

Section VI

Ce sixième ensemble regroupe les attitudes face à l'apprentissage. Il est différent des autres dans la mesure où il ne s'agit pas d'un nouvel ensemble de catégories de prédicats exprimant des attitudes envers la diversité, mais d'un ensemble de ressources attitudinales liées de manière particulièrement étroite aux savoir-apprendre.

A 17 Sensibilité à l'expérience

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

A 18 Motivation pour apprendre des langues (/ de l'école / de la famille / étrangères / régionales / ...)

A 19 Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage

A propos des sous-catégories (les objets)

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

Comme pour les *savoirs* et les *savoir-faire*, il n'y a pas de *savoir-être* indépendamment d'objets auxquels ils s'appliquent et qui, en retour, contribuent généralement à donner aux prédicats une forme en partie spécifique, une coloration à chaque fois légèrement différente⁵⁴. A un deuxième niveau, celui des sous-catégories, les *Savoir-être* sont par conséquent organisés selon des «**domaines**» d'**objets** (la langue, puis, à un niveau de description plus fin : les mots, les sons, les usages, etc. ; la culture ; les personnes ; etc.).

Mais il faut souligner que – pour les raisons invoquées en 4.1.1.1 et ici-même sous *Catégories et sous-catégories* plus haut (en particulier le fait que la plupart des objets pourraient être mis en relation avec plusieurs prédicats) – nous n'avons pas essayé d'être aussi systématiques dans l'organisation des objets que dans celle des prédicats. Dans la mesure du possible, nous avons veillé à favoriser, pour chacun des prédicats, les exemples ou illustrations qui semblaient à la fois les plus caractéristiques de ce que nous avons rencontré dans les ouvrages de notre corpus et, surtout, ceux qui nous semblent avoir une pertinence didactique particulière dans la perspective des approches plurielles des langues et des cultures.

54 Cf. plus haut à propos du prédicat *sensibilité*. Mais nous n'entrerons pas davantage ici dans l'explicitation de ces différentes colorations.

Il aurait pu être pertinent de distinguer nos prédicats selon les «types» d'objets auxquels ils s'appliquent de manière privilégiée : des objets *concrets* (la langue X par exemple), des objets *abstrait*s, qu'on peut eux-mêmes distinguer selon qu'ils évoquent sous une forme générale, *globale*, abstraite, des objets qui pourraient être matérialisés (la diversité des langues par exemple) ou qu'ils évoquent une notion, un sentiment véritablement *abstrait*s (par exemple la différence, l'altérité, etc.)⁵⁵. Nous y avons renoncé par souci de simplicité.

A propos des sous-catégories *Langue* et *Culture*

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

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

4.1.1.4 Commentaires concernant la liste des *Savoir-faire*

Prédicats et objets

Comme pour les savoirs et les savoir-être, on peut considérer qu'il y a dans les descripteurs de savoir-faire un prédicat et un objet. Le prédicat exprime un type de savoir-faire (*savoir observer, savoir écouter, savoir repérer, savoir comparer, savoir utiliser, savoir interagir, savoir s'approprier, être capable de mémoriser...*), et l'objet ce à quoi s'applique ce savoir-faire : *des systèmes d'écriture (savoir observer -), les malentendus (savoir repérer -), le répertoire des interlocuteurs (savoir tenir compte de -), situation de contacts (savoir interagir en -)*.⁵⁶

Catégories et sous-catégories

La liste de descripteurs est organisée :

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

Prédicat 1

Objet 1.1

Objet 1.2

Objet 1.3

Prédicat 2

Objet 2.1

etc.

A propos des catégories (les *prédicats*)

Nous avons distingué sept sections :

Section I *Savoir observer / savoir analyser*

Section II *Savoir identifier / savoir repérer*

Section III *Savoir comparer*

Section IV *Savoir parler des langues et des cultures*

Section V *Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue*

Section VI *Savoir interagir*

Section VII *Savoir apprendre*

A propos de leur choix⁵⁷

La question de l'exclusion mutuelle :

Cette difficulté a été explicitée en 4.1.1.1, où nous l'avons exemplifiée par un exemple pris dans la présente liste des savoir-faire.

⁵⁶ Nous rappelons qu'il ne s'agit pas ici pour nous de proposer une analyse logico-sémantique exhaustive et précise des descripteurs, mais de fournir une base approximative permettant d'explicitier l'organisation de la liste. Pour plus de détails, cf. 4.1.1.1.

⁵⁷ Les remarques qui suivent portent sur l'exemple des trois premières catégories de prédicats (*Section I – savoir observer / savoir analyser ; Section II – savoir identifier / savoir repérer ; Section III – savoir comparer*). Elles permettent de dégager des observations qui nous semblent également valables pour les autres catégories de prédicats.

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

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

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

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

Pour comparer des structures de phrase, il faut sans aucun doute les analyser (les structures ne s'observent pas directement, elles sont le produit d'une opération d'abstraction par rapport à l'énoncé directement perceptible). Cette analyse des structures (pour laquelle nous avons prévu un descripteur *savoir analyser*, cf. S 1.4) suppose elle-même des opérations qui relèvent de l'identification (*savoir identifier*) : pour analyser une structure de phrase, il faut par exemple pouvoir identifier la négation (déjà rencontrée par exemple dans une autre phrase)⁵⁸. Et nous savons depuis l'exemple précédent que *identifier* includ *comparer*.

Le contenu du paragraphe précédent peut se représenter par le schéma suivant, dans lequel $a \leftarrow b$ se lit *a* présuppose / includ *b* :

savoir comparer \leftarrow *savoir analyser* \leftarrow *savoir identifier* \leftarrow *savoir comparer*⁵⁹

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

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

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

Un autre cas, tiré du second exemple du point précédent, montrera l'incertitude liée à de telles décisions. Peut-on dire que *savoir comparer* (*des structures de phrase entre langues différentes*) «includ» *savoir analyser* (*des structures syntaxiques*) ? Dans le schéma explicitant l'exemple 2, nous avons pris la précaution d'utiliser *présupposer*⁶⁰ parallèlement à *inclure*. La première analyse qui vient à l'esprit est en effet que *comparer des structures syntaxiques* est une opération distincte de *analyser des structures syntaxiques*, qui présuppose qu'une analyse ait été faite, en se surajoutant à l'opération d'analyse.

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

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

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

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

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

Notre conviction est que, sous réserve de réflexions plus approfondies :

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

(Ces remarques rejoignent celles que nous faisons dans le chapitre 4.2.2 plus bas à propos de la difficulté de décider si une ressource est simple ou composée.)

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

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

Si les objets qui apparaissent «par nature» (dans le réel) plus complexes (un *répertoire communicatif*, S 1.6, les *structures syntaxiques*, S 1.4, etc.) semblent plutôt voués au prédicat *savoir analyser* qu'au prédicat *savoir observer*, il n'y a pas automaticité dans la variation. Cela tient à la fois :

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

On ne s'étonnera donc pas de voir les deux termes utilisés pour le même objet (cf. S 1.4 : *Savoir °observer / analyser° des structures syntaxiques et/ou morphologiques*).

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

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

- 1) tâche où **l'objet à identifier** (le mot *tutti* écrit sur la seule étiquette que le sujet a devant les yeux) **est seul** ; on dira alors que le sujet doit xxxxx le mot *tutti* (en disant par exemple : *C'est le mot que j'ai rencontré hier, je me souviens de ce mot*) ;

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

On peut utiliser :

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

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

A propos de leur ordre

Du métalinguistique à l'usage en situation de communication :

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

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

A propos de la catégorie *Savoir apprendre* :

Nous avons signalé en 4.1.1.1 ci-dessus (*A propos des catégories relatives à l'apprentissage*) que la décision de regrouper certains savoir-faire dans cette catégorie particulière ne signifie pas que les ressources qui s'y trouvent sont les seules qui contribuent à la compétence à construire et à élargir son répertoire linguistique et culturel pluriel.

C'est ainsi que de nombreux descripteurs situés hors de la catégorie *Savoir apprendre* de la présente liste – qu'ils soient d'orientation plutôt métalinguistique (tels que *S 1.5 – Savoir analyser des fonctionnements et des fonctions pragmatiques (dans une langue peu ou pas °connue / familière°)*, *S 3.4 – Savoir percevoir la proximité lexicale*) ou réfèrent à l'action en situation de communication (comme *S 6-5 – Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête*, *S 6.2.1 – Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation*) – contribuent également, pour une part très importante à la compétence à construire / élargir le répertoire propre.

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

Un axe complémentaire assez illusoire : du simple au complexe :

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

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

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

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

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

A propos de leur choix

Si on met de côté certaines contraintes du type de celles énoncées plus haut pour *savoir analyser* (l'objet doit être de nature complexe), la plupart des objets de nature linguistique ou culturelle présents dans les descripteurs de la liste semblent pouvoir se combiner avec la plupart des prédicats. C'est ainsi que, pour ne prendre que deux exemples,

- les *formules de politesse* dont il est question en S 6.3.1 dans le descripteur *Savoir utiliser à bon escient les formules de politesse* pourraient très bien se retrouver comme objet des prédicats *Savoir observer / analyser – Savoir identifier / repérer – Savoir comparer / Savoir parler de / Savoir utiliser ... d'une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue* ;
- les *systèmes d'écriture* dont il est question en S 1.3 dans le descripteur *Savoir °observer / analyser° les écritures (dans des langues peu ou pas connues)* pourraient très bien se retrouver comme objet des prédicats *Savoir observer / analyser – Savoir identifier / repérer – Savoir comparer / Savoir parler de / Savoir utiliser ... d'une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue / Savoir utiliser à bon escient*.

On aura reconnu ici un problème de classification croisée (cf. 4.1.1.1, où nous prenons justement un exemple relevant des savoir-faire).

La solution adoptée pour la liste des savoir-faire repose sur la décision suivante : on ne trouvera pas ici l'ensemble des combinaisons possibles, mais uniquement celles qui – conformément à l'objectif didactique de notre travail – peuvent être considérées comme des éléments constitutifs de compétences que l'on peut viser – à divers niveaux d'apprentissage – par le recours à des approches plurielles des langues et des cultures. Pour appliquer ce principe de pertinence didactique, nous nous sommes appuyés – comme cela a déjà été souligné en A 5 – d'une part sur ce qui avait déjà été énoncé par d'autres auteurs et d'autre part sur notre propre expertise de ces approches.

A propos de leur ordre

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

- les descripteurs généraux (par exemple, d'ordre méthodologique, comme °Savoir utiliser / maîtriser° des démarches °d'observation / d'analyse (/ segmenter en éléments / les classer / les mettre en relation /), S 1.1) avant les descripteurs portant sur des objets particuliers (comme *Savoir analyser des fonctionnements et des fonctions pragmatiques (dans une langue peu ou pas °connue / familière°), S 1.5*) ;
- ce qui concerne la langue avant ce qui concerne la culture ;
- les objets les moins complexes avant les objets les plus complexes ;
- au sein de la langue, le plan du signifiant (sonore, puis graphique) avant celui du signifié (référentiel, puis pragmatique, le cas échéant).

4.1.2 Remarques terminologiques

4.1.2.1 Remarques transversales

On trouvera ci-dessous les termes concernant au moins deux des trois listes de ressources du référentiel CARAP (Savoirs, Savoir-être, Savoir-faire) pour lesquels nous avons rédigé une remarque terminologique.

Comprendre

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

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

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

Concevoir

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

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

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

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

Conscience (avoir ---- de)

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

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

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

Reconnaître

Terme ambigu qui peut désigner (entre autres sens) :

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

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

On trouvera ci-dessous des remarques terminologiques spécifiques concernant les *savoir-être* et les *savoir-faire*.

Pour les *savoirs*, nous n'avons pas éprouvé le besoin de fournir des commentaires terminologiques particuliers. Cela est dû, d'une part, à la faible variété des prédicats et, d'autre part, à une adéquation assez forte de notre terminologie à celle retenue pour le CECR.

4.1.2.2 Remarques concernant la liste des *Savoir-être*

Rappel : voir également les commentaires terminologiques transversaux ci-dessus, en particulier pour *Comprendre* et *Reconnaître*.

Apprécier, estimer, priser

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

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

Attention

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

Nous l'employons ici dans la seconde acception.

Disposition / être disposé à...

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

Sensibilité [être sensible à], Ouverture...

Nous utilisons ces deux termes pour illustrer un fait que nous mentionnons dans nos commentaires (cf. *A propos des sous-catégories (les objets)* dans 4.1.1.3) : le fait que l'objet placé sous la portée du prédicat influe sur le sens de celui-ci (en linguistique, on peut ramener cela à une collocation ou l'attribuer pragmatiquement à un effet du contexte).

Ces termes peuvent être liés à des objets concrets relatifs de manière générale à la diversité (comme dans la catégorie A 5.5.3 – *Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)*) ou porter de manière plus abstraite sur la manière d'être de l'individu (A 17 – *Sensibilité à l'expérience*).

Valoriser

Terme ambigu qui peut signifier

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

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

4.1.2.3 Remarques concernant la liste des *Savoir-faire*

Rappel : voir également les commentaires terminologiques transversaux énoncés plus haut, en particulier pour *Comprendre* et *Reconnaitre*.

Identifier

Ce terme peut désigner fondamentalement :⁶¹

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

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

Nous utilisons *identifier* (ainsi que *repérer*, cf. 4.1.1.3 ci-dessus, partie *Savoir identifier / savoir repérer : une variation tenant à l'environnement de l'objet*) uniquement dans les sens a et b ci-dessus. Pour les autres emplois, nous préférons d'autres verbes (par exemple : *déterminer*, *spécifier*...)

Repérer

Voir identifier ci-dessus.

Transférer / effectuer un transfert

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

61 Cf. D'Hainaut, 1977, p. 205.

4.2 Quelques commentaires et précisions concernant les compétences et ressources

4.2.1 Un référentiel partiellement hiérarchisé

L'ambition affichée dès le départ pour le projet ALC (dans la demande présentée pour le deuxième programme à moyen terme du CELV, puis dans les premiers descriptifs en ligne sur le site internet du CELV)⁶², était d'élaborer *un ensemble structuré et hiérarchisé de compétences*.

L'effet conjoint 1) des nombreuses difficultés concrètes rencontrées lors de nos premières tentatives de construction de hiérarchies globales, même dans le cadre d'une seule dimension (par exemple : les savoirs) ; 2) de ce que nous avons pu lire de la nécessaire distinction entre *compétences* et *ressources* nous a conduits à la conviction qu'une telle ambition était : à la fois exorbitante – dans la mesure où, les mêmes ressources pouvant servir à diverses compétences, cela conduirait nécessairement à de très nombreuses redondances – et, surtout, vaine – puisque les compétences ne se concrétisant que dans l'action dans des situations par nature très variables, on peut en déduire qu'elles ne sont en fait jamais réellement descriptibles sous la forme d'un ensemble structuré et fermé.

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

Nous avons tout de même, lorsque cela nous semblait pertinent, esquissé des fragments de hiérarchies reposant sur des relations d'inclusion (élément générique – élément spécifique). Par exemple, si on postule une compétence formulée comme *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* (C1), on peut penser qu'une compétence que l'on désignerait par *Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus* (C1.1) ou par *Compétence de médiation* (C1.3) sont des compétences sur lesquelles s'appuie la première (voire qu'englobe la première).

Comme le montre ce bref extrait du référentiel, il en va de même pour les ressources :

- S 2 *Savoir °identifier [repérer]° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières*
- S 2.1 *°Savoir °identifier [repérer]° des formes sonores [savoir reconnaître auditivement]°*
 - S 2.1.1 *Savoir °identifier [repérer]° °des éléments phonétiques simples [des sons]°*
 - S 2.1.2 *Savoir °identifier [repérer]° des éléments prosodiques*
 - S 2.1.3 *Savoir °identifier [repérer]° à l'écoute un morphème ou un mot*

Ces éléments de hiérarchies sont exprimés dans le référentiel par le système d'indexation des compétences et ressources qu'il comporte. Pour les compétences en particulier, il importe cependant de souligner que celles qui apparaissent comme subordonnées restent des compétences à part entière, qui peuvent être activées indépendamment de la compétence de niveau apparemment supérieur⁶³.

Dans les commentaires aux listes (cf. 4.1), nous avons par ailleurs exprimé, ponctuellement, certaines relations entre ressources qui nous semblaient particulièrement intéressantes (en particulier, de l'ordre de l'implication).

62 Cf. <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>

63 C'est pourquoi, pour C1 et C2, nous avons préféré parler de zones.

4.2.2 Des ressources aux compétences, un continuum

Pour saisir la logique et le fonctionnement du référentiel, il importe de bien comprendre les liens entre compétences et ressources.

Dans une situation donnée et face à une tâche donnée, diverses compétences peuvent être mises en œuvre. Chacune de ces compétences fait 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 démontre 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 mentionne 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.

De fait, il n'y a 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 mobilisant des ressources de niveau inférieur.

Il est par ailleurs très difficile – et peut-être guère pertinent – de vouloir définir de manière absolue le caractère «simple» (au sens de «non-composés») des ressources contenues dans nos listes⁶⁴. Et si nous avons voulu limiter les listes de ressources à des éléments dont nous aurions pu démontrer clairement la «simplicité», certaines listes auraient été désespérément pauvres. Nous considérons donc que les ressources ne sont pas nécessairement des éléments «simples».

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 objectivables. Nous n'en avons pas moins continué à distinguer à l'intérieur du référentiel des ressources et des compétences.

4.2.3 Compétences et ressources : un exemple de mise en lien

Les compétences, selon la conception que nous avons retenue, se caractérisent donc par leur nature «située», à savoir le fait qu'elles ne se définissent / configurent de manière précise que lorsqu'elles sont mises en œuvre dans une situation – à chaque fois différente – et pour une tâche donnée – elle aussi jamais totalement identique⁶⁵.

64 On trouve des exemples de tels éléments à propos de *identifier* et *comparer* et de *comparer* et *analyser* dans le chapitre 4.1.1. (en particulier en 4.1.1.4).

65 A noter que, dans une conception résolument interactionniste, voire ethnométhodologique, les choses sont encore plus complexes, car la situation et la tâche elles aussi sont l'objet d'une construction interactive et, par conséquent, susceptibles de se modifier en cours de réalisation ! Comme cela est régulièrement souligné dans les approches interactionnistes (Bulea & Bronckart, 2005, Pekarek, 2005), les actions de l'individu pour effectuer la tâche, qui correspondent à la mise en œuvre de ses compétences, contribuent à la définition de cette tâche et de la situation dans laquelle il agit. C'est donc ici par souci de simplification que nous ferons comme si les définitions de la situation et de la tâche étaient claires et stables.

La manière dont le sujet effectue cette mise en œuvre, réalise ses compétences, dépend ainsi de la tâche et du cadre situationnel, mais aussi des ressources dont il dispose et de sa capacité à les mobiliser à bon escient. C'est cela, finalement, qui caractérise la maîtrise d'une compétence.

Ces quelques lignes nous paraissent nécessaires pour mettre en évidence la réelle complexité de la question des compétences et, surtout, pour prévenir les risques de réification de cette notion, qu'on observe très fréquemment aujourd'hui dans les contextes où il est fait appel à elle⁶⁶ !

Pour notre illustration, nous nous trouvons donc, en fait, face à une sorte de défi : il s'agit, moyennant les simplifications mentionnées dans l'avant-dernière note, de choisir une compétence, d'imaginer une situation et une tâche dans lesquelles elle est susceptible – parmi d'autres compétences – d'être activée et de réfléchir alors aux ressources qui sont / doivent être mobilisées. C'est ainsi que nous pourrions voir si notre «diptyque» compétences-ressources fait sens.

La compétence d'*adaptation*

Nous prendrons comme exemple la **compétence d'adaptation** (C 1.4) qui consiste, ainsi que nous l'avons vu (cf. partie 2), à aller vers ce qui est *autre, différent*. Comme nous l'avons souligné, une telle compétence est tout particulièrement requise *en contexte d'altérité*, lorsque des différences sont immédiatement perceptibles : différences de langues, maîtrise inégale des langues utilisées dans l'échange, comportements culturels *étranges*, etc. Précisons d'emblée que *s'adapter* ne saurait vouloir dire *s'identifier* à l'autre, ni nécessairement adopter totalement son comportement / sa langue, mais bien trouver des modalités d'action qui permettent à l'échange de se dérouler au mieux étant entendu que des différences sont *a priori* présentes et perçues par les interactants.

Imaginons le cas d'une interaction interlinguistique / interculturelle au cours de laquelle l'un des interlocuteurs n'a de cesse de se rapprocher fortement des autres interactants, d'empiéter sur leur territoire ; autrement dit une interaction qui s'avère, disons, «difficile» d'un point de vue proxémique (Hall, 1971 et 1981)⁶⁷. Une réaction est assurément nécessaire. Celle-ci peut être une adaptation.

Nous nous poserons successivement trois questions. Les deux premières concernent *l'adaptation* en tant que telle et se conditionnent en fait mutuellement :

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

La troisième renvoie aux contenus de notre référentiel :

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

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

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

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

- a) Dans la situation que nous avons choisie comme exemple, la communication sera d'autant plus satisfaisante que l'un des deux acteurs (ou les deux) se sera «adapté» à son vis-à-vis et cette adaptation sera d'autant plus appropriée qu'elle aura pu s'appuyer sur plusieurs ressources :
- dans la situation d'interaction décrite, *s'adapter* suppose d'abord de repérer un comportement problématique (le placement de l'interlocuteur dans l'échange) et d'identifier / interpréter cette différence de comportement comme une différence culturelle (et non comme une intention malveillante ou toute autre chose du genre) (savoir-faire) ;
 - cette identification / interprétation doit être elle-même soutenue par des savoirs : qu'il existe des différences de comportement proxémique selon les cultures, qu'il existe des normes (d'interaction) différentes selon les cultures, que l'interlocuteur est d'une autre culture, qu'il possède par conséquent d'autres normes, etc. ;
 - l'adaptation suppose parallèlement certaines dispositions qui permettent au sujet de tirer les conséquences de ce qui précède pour adopter un comportement approprié en s'adaptant à celui de l'interlocuteur : ouverture, souplesse, disposition à modifier ses propres normes et comportements... (savoir-être) ;
 - l'adaptation consiste ensuite (du côté de ce que l'on pourrait appeler le versant «résolution» du problème) à adopter des comportements idoines, qui peuvent être par exemple⁶⁸ : métacommuniquer à propos du «problème», demander à l'interlocuteur de modifier son comportement, modifier son propre comportement, etc.
- b) Devant faire appel à un tel ensemble de ressources (et à d'autres encore, vraisemblablement), l'adaptation apparaît donc bien comme une **compétence** (cf. chapitre 1.4), qui se caractérise par une certaine complexité (englobant la capacité à sélectionner les ressources correspondantes à la situation), par une fonction sociale (assurer un déroulement aussi harmonieux que possible de l'interaction «malgré» les différences de normes et de comportements qui la *menacent*). Cette compétence se manifeste, s'actualise entre autres dans la classe de situations «interaction entre ressortissants de langues / cultures différentes».
- c) Il s'agit donc à présent de vérifier si nos listes de ressources contiennent celles dont nous avons vu en a) qu'elles étaient nécessaires à l'activation de la compétence d'adaptation dans la situation considérée. Nous commencerons par lister les ressources pertinentes que nous trouvons dans nos listes en justifiant le choix de celles que nous avons retenues et en commentant ce qui pourrait manquer.

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

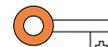
Savoir-faire

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



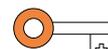
Cette première ressource est nécessaire au repérage du problème (ce que nous avons formulé ainsi : *repérer un comportement problématique*). Les suivantes donnent les bases de son analyse / interprétation.

S 1.7	Savoir analyser la nature culturelle de divers aspects relatifs à la communication
S 1.8	Savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers



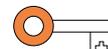
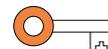
Ce sont bien là les bases de la compréhension du problème. La formulation *savoir analyser* reste cependant un peu vague. Interviennent alors des ressources qui portent plus précisément sur la comparaison :

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
S 3.9	Savoir comparer les cultures communicatives
S 3.9.2.1	Savoir comparer ses °répertoires / comportements° langagiers à ceux de locuteurs d'autres langues
S 3.9.2.2	Savoir comparer les pratiques de communication non verbales autres avec ses propres pratiques
S 2.8.2	Savoir °identifier [repérer]° ses propres °spécificités / références / appartenances° culturelles



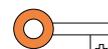
Pour aboutir à l'identification du problème :

S 2.8	Savoir °identifier [repérer]° des °spécificités / références / appartenances° culturelles
S 2.9	Savoir °identifier [repérer]° les variations communicatives dues à des différences culturelles



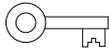
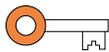
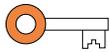
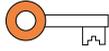
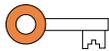
Mais les ressources de type *savoir-faire* interviennent également dans la partie de la compétence qui appartient au versant «résolution» du problème :

S 6.3	Savoir communiquer en prenant en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles°
S 4.2	Savoir expliciter des malentendus



Savoirs

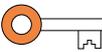
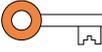
Notre référentiel en trois parties permet de mettre en évidence la place des savoirs dans les savoir-faire : les opérations d'analyse, de comparaison, etc., s'appuient essentiellement sur des opérations cognitives générales d'une part, sur des savoirs (et des savoir-être) d'autre part. En voici quelques-uns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

K 8.2	Savoir qu'il existe plusieurs cultures plus ou moins différentes	
K 10.7	Connaitre les [être conscient des] réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (/ linguistique / langagière / culturelle /)	
K 10.3	Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication / de l'interaction° °verbale / non verbale°	
K 10.3.1	Savoir que les difficultés relatives à la communication causées par des différences culturelles peuvent prendre la forme de °choc culturel / lassitude culturelle°	
K 10.2	Savoir que la culture et l'identité influencent les interactions communicatives	
K 10.2.1	Savoir que les °comportements / paroles° et les manières de les °interpréter / évaluer° sont liés aux références culturelles	
K 3.5	Savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre linguistique, culturel et social généralement implicites	
K 6.10	Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication °verbale / non verbale° des ressemblances et des différences	
K 8.4	Savoir que dans chaque culture les acteurs définissent °des règles / normes / valeurs° (partiellement) spécifiques concernant °les pratiques sociales / les comportements°	
K 10.5	Savoir que l'interprétation que d'autres font de nos comportements propres est susceptible d'être différente de celle que nous en faisons	
Certains savoirs sont également mobilisés pour la résolution du problème :		
K 10.9	Connaitre des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels	

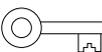
Savoir-être

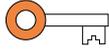
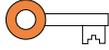
De nombreux savoir-être doivent également être mobilisés. Ils constituent en quelque sorte l'arrière-fond attitudinal qui rend possible l'action en contexte d'altérité, la mise en œuvre des savoir-faire et le recours aux savoirs. Il est difficile d'en arrêter la liste précise. Mais en voici quelques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

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

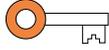
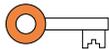
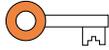
A 7.2	Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte	
A 7.3	Etre prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°	
A 7.3.1	Capacité d'affronter (avec confiance) ce qui est °nouveau / étrange° °dans le comportement °langagier / culturel° / dans les valeurs culturelles° d'autrui	
A 7.3.2	Etre prêt à assumer l'anxiété inhérente aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°	
A 7.3.3	Etre prêt à vivre des expériences °linguistiques / culturelles° différentes de ce qu'on attendait	
A 7.3.4	Etre prêt à sentir son identité menacée [à se sentir désindividué]	
A 14.1	Se sentir capable d'affronter °la complexité / la diversité° °des contextes / des locuteurs°	
A 14.2	Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (°d'expression / de réception / d'interaction / de médiation°	
A 13.2.1	Volonté de (tenter de) gérer les °frustrations / émotions° générées par sa participation à une culture autre	

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

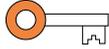
A 1.1.1	Attention aux signaux verbaux et non verbaux de la communication	
A 2.1	Sensibilité pour sa °langue / culture° et les autres °langues / cultures°	
A 2.2.1.1	Etre sensible à la diversité des °univers langagiers {formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.} / univers culturels {manières de tables, règles de circulation, etc.}°	
A 4.2.2	Accepter qu'une autre culture peut mettre en œuvre des comportements culturels différents (/ manières de table / rites / ...)	
A 11.3	Volonté de combattre (/ déconstruire / dépasser /) ses préjugés envers les autres °langues / cultures° et leurs °locuteurs / membres°	

A 4.1	Maitrise de ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent °linguistiquement / culturellement°	
A 6.1	Respecter les différences et la diversité (dans un environnement plurilingue et pluriculturel)	

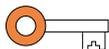
... pour conserver ses facultés d'analyse, ses facultés critiques :

A 8.6.2	Volonté d'essayer de comprendre les différences °de comportement / de valeurs / d'attitudes° des membres de la culture d'accueil	
A 10.3	Volonté de prendre une distance critique par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles	
A 11.1	°°Etre disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre °langue / culture° // regarder sa propre langue de l'extérieur°°	
A 11.2	Disponibilité à suspendre son jugement °à propos de sa propre culture / à propos des autres cultures°	
A 11.3	Volonté de combattre (/ déconstruire / dépasser /) ses préjugés envers les autres °langues / cultures° et leurs °locuteurs / membres°	
A 11.3.1	Etre attentif à ses propres réactions négatives envers les différences °culturelles / linguistiques° {craintes, mépris, dégoût, supériorité...}	

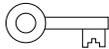
... et être prêt à tenter de résoudre le problème :

A 13.1	Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différentes de soi	
A 13.2.2	Volonté d'adapter son propre comportement à ce que l'on °sait / apprend° à propos de la communication dans la culture hôte	

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

A 12.2	Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres °comportements / attitudes / valeurs° que ceux/celles jusqu'alors constitutifs/ves de «l'identité» linguistique et culturelle	
A 10.1	Volonté d'avoir une vision °plus réfléchie / moins normative° des phénomènes °langagiers / culturels° {emprunts / mélanges linguistiques et culturels / etc.}	

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

A 3.4	Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles / plurilingues	
--------------	---	---

Que tirer de cet examen ?

Cette illustration nous permet de faire les constatations suivantes :

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

Nous restons bien sûr conscients des limites d'une démarche qui s'est appuyée sur un seul exemple et ne saurait être confondue avec une tentative de validation du modèle et de l'outil, que ce soit en tant que modèle descriptif ou en tant qu'outil pour guider l'action pédagogique (voir à ce sujet 1.7 ci-dessus).

Globalement, nous pensons pouvoir dire que le chemin proposé est certes toujours perfectible, mais c'est le bon chemin. Il s'avère pertinent pour cerner les aspects véritablement pluriels de la compétence plurilingue et interculturelle et, en liaison avec les approches plurielles, opératoire dans la perspective d'un enseignement / apprentissage. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'un travail en classe portant sur les ressources est de nature à soutenir le développement des compétences dont nous postulons l'importance dans la perspective du développement de la compétence plurilingue et interculturelle.

ANNEXE

Liste des publications qui ont servi de base à l'élaboration du référentiel CARAP

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

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

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

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

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

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

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

Babylonia, n° 2/1995, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux & Magnin-Hottelier).

Babylonia, n° 2/1999, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, n° 4/2005, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

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

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

Bailly, S., Castillo, D. & Ciekanski, M. (3 A.D.). «Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire». In Sabatier, C. *et al.* (dirs.). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

- Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J. & Ring, J. (2005). «Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul». *Hispanorama*, 110, p. 84-93.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paris, Didier & Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). «Une grammaire pour lire en quatre langues». In *Recherches et applications. L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Hachette, p. 33-37.
- Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M., Murkowska, A. et Trujillo Sáez, F. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at/mtp2/LEA/]
- Byram, M. (1997). «Teaching and assessing intercultural communicative competence». *Multilingual Matters*.
- 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. [www.coe.int]
- Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension : Intercultural competence through foreign language learning*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (Troisième partie). Paris, CLE-International.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier, CREDIF.
- CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Etudes et Rapports 22. Bern, Ediprim AG.
- Charmeux, E. (1992). «Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues». *Repères*, 6, p. 155-172.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). «Compétence plurilingue et pluriculturelle». In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, p. 8-67.
- Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris. [www.coe.int]

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (pas d'autres références) (2001).

Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Chapter 2. London, Sage.

Dabène, L. (1996). «Pour une contrastivité 'revisitée'». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.

Dabène, L. & Masperi, M. (1999). *Et si vous suiviez Galatea ... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.

Degache, C. (1996). «La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, p. 479-490.

Degache, C. & Masperi, M. (1998). «La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes». In Billiez, J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 361-375.

Donmall, G. (ed.) (1985). *Language awareness*. London, CILT.

Donmall, G. (1992). «Old problems and new solutions : LA work in GCSE foreign language classrooms». In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 107-122.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.

Esch, E. (2003). «L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir». In Carton, Francis et Riley, Philippe (dirs.). *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, juillet 2003, p. 18-31.

Evlang (Ensemble de supports didactiques).

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

Fenner, A.-B. & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks : Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

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

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

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

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

- Gorin-Pin, G. & Lamy-Dumond, M.-P. (2004). *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève*.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). «Foreign language study and language awareness». *Language Awareness*, 8, 3 & 4, p. 124-142.
- Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. & Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.
- Huber, J., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (Hrsg.) (1995). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell : Sprach- & Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III. Textes de : Delanoy, W. ; Wintersteiner, W. ; Penz, H. ; Meixner, Ch. ; Camilleri, A. ; Gstettner, P. ; Pihler, M.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (éds.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. (Version française de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*). Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]
- James, C. & Garrett, P. (1992). «The scope of language awareness». In James, C. et al. (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 3-20.
- Kervran, M., Delaume, L. & Langlois, G. (2004). *Le voyage de Plume*.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (1997). *Lernen für Europa 1991-1994, Abschlussbericht eines Modellversuchs*. 2-1997.
- Luchtenberg, S. (2003). «Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht : Widerspruch oder Chance ? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik». In Rastner, E.-M. (Hrsg.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, p. 27-46.
- Lutjeharms, M. (2002). «Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». In Kischel, G. (Hrsg.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen, Shaker, p. 119-135.
- Manço, A.A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris, L'Harmattan.
- Maspero, M. (1996). «Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants». In Dabène L. et Degache C. (dirs.). *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée*, 104, p. 491-502.
- Matzer, E. *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien : KIESEL*. (sans date)
- McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Meißner, F.-J. (2005). «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited : über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum». In Meißner, F.-J. (Koord.). «Neokommunikativer» Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen, Narr, p. 125-145.

Meißner, F.-J. (2005). «Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht». In Hufeisen, B., Lutjeharms, M., (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, p. 129-135.

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

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein H. G., Stegmann, T.D. (dirs.) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.

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

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

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

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

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

Oomen-Welke, I. (2003). «Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext». In Bredel, U. et al. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, p. 452-463.

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

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

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

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

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

Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re infantine – 2e primaire)*. Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel, Secrétariat général (SG/CIIP),.

Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE. Vol. 2 (3P-6P ; 8-11 ans)*. Neuchâtel, SG/CIIP.

Programmes scolaires en France (programmes de 2002).

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

Pusch, M.D., Seelye, H.N. & Wasilewski, J.H. (1984). «Training for multicultural education competencies». In Pusch, M.D. (éd.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick, G.W. (1984). «Evaluation : Some practical guidelines». In Pusch M.D. (éd.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Reymond, C. & Mack, O. (2006). «Didactique intégrée des langues : dispositif pour futurs enseignants primaires». In *Babylonia*, Nr. 1/2006. Comano, Fondazione Lingue e Culture, p. 52-54.

Riley, P. (2003). «Le 'linguisme'- multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques». In Carton, F. *et al.* (dirs.). *Vers une compétence plurilingue*, p. 8-18.

Roberts, C. *et al.* (2001). «Language learners as ethnographers». *Multilingual Matters*.

Rost-Roth, M. (2004). «The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching : German after English». In Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.). *The Plurilingual Project : Tertiary language learning – German after English*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

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

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

Seelye, H.N. (1994). *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. Illinois, National Textbook Company.

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Narr.

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. [www.coe.int/lang/fr]

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf]

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Labor.

Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (1999). «La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?». In Dolz, J. & Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 27-44.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). «Pour une approche dynamique des compétences (langagières)». In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 193-227.

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). «Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, p. 259-273. Paris, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe ; Paris, Editions Didier. [www.coe.int]

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Crahay, M. (2005). «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique : *Les compétences : concepts et enjeux*), Université de Liège, p. 5-40.

D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation – L'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).

Hall, E.T. (1981). «Proxémique». In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, p. 191-221.

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

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

Meißner, F.-J. & Senger, U. (2001). «Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung». In Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht : Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Narr, p. 21-50.

Pekarek Doehler, S. (2005). «De la nature située des compétences en langue». In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 41-68.

Didactique intégrée

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

Cavalli, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Crédif-Didier, coll. LAL, 369 p.

De Pietro, J.-F. (2009). «Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient». *Babylonia*, 4, p. 54-60.

Forlot, G. (dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris, L'Harmattan.

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

Kervran, M. & Deyrich, M.-C. (dir.) (2007). *Les langues en primaire : quelles articulations [= Les Langues Modernes 4]*.

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

Wokusch, S. (2005). «Didactique intégrée : vers une définition». *Babylonia*, 4.

Eveil aux langues

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

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

Candelier, M. (2007). «Awakening to languages and language policy». In Cenoz, J. & Hornberger, N. *Encyclopedia of language and education*, 2nd edition, Vol. 6, *Knowledge about language*. Heidelberg, Springer-Verlag, p. 219-232.

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

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

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

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

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

Sites internet :

Discovering languages – [www.ascl.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/]

EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) – [www.edilic.org/]

The Language Investigator – [www.language-investigator.co.uk/]

Intercompréhension entre langues parentes

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

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

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

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

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

Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.

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.

Approche interculturelle

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

Byram, M. (2010). «Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship». *The Modern Language Journal* 94 (ii), p. 317-321.

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. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf]

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

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel. : +32 (0)2 231 04 35
Fax : +32 (0)2 735 08 60
E-mail : info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>
Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel. : +32 (0)2 538 43 08
Fax : +32 (0)2 538 08 41
E-mail : jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel. : + 387 33 640 818
Fax : + 387 33 640 818
E-mail : robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel. : +1 613 745 2665
Fax : +1 613 745 7660
Toll-Free Tel. : (866) 767-6766
E-mail : order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovićeve 67
HR-21000, SPLIT
Tel. : + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax : + 385 21 315 804
E-mail : robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel. : +420 2 424 59 204
Fax : +420 2 848 21 646
E-mail : import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel. : +45 77 66 60 00
Fax : +45 77 66 60 01
E-mail : gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel. : +358 (0)9 121 4430
Fax : +358 (0)9 121 4242
E-mail : akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél. : +33 (0)1 40 15 70 00
Fax : +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail : commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG



Tel. : +33 (0)3 88 15 78 88
Fax : +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail : librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel. : +49 (0)228 94 90 20
Fax : +49 (0)228 94 90 222
E-mail : bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel. : +30 210 32 55 321
Fax. : +30 210 32 30 320
E-mail : ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel. : +36 1 329 2170
Fax : +36 1 349 2053
E-mail : euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel. : +39 0556 483215
Fax : +39 0556 41257
E-mail : licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel. : +47 2 218 8100
Fax : +47 2 218 8103
E-mail : support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel. : +48 (0)22 509 86 00
Fax : +48 (0)22 509 86 10
E-mail : arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel. : +351 21 347 42 82 / 85
Fax : +351 21 347 02 64
E-mail : info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel. : +7 495 739 0971
Fax : +7 495 739 0971
E-mail : orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE

Díaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel. : +34 93 212 86 47
Fax : +34 93 211 49 91
E-mail : david@diazdesantos.es

SPAIN/ESPAGNE (cont.)

<http://www.diazdesantos.es>

Díaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2

ES-28037 MADRID

Tel. : +34 91 743 48 90

Fax : +34 91 743 40 23

E-mail : jpinilla@diazdesantos.es

<http://www.diazdesantos.es>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl

16 chemin des Pins

CH-1273 ARZIER

Tel. : +41 22 366 51 77

Fax : +41 22 366 51 78

E-mail : info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd

PO Box 29

GB-NORWICH NR3 1GN

Tel. : +44 (0)870 600 5522

Fax : +44 (0)870 600 5533

E-mail : book.enquiries@tso.co.uk

<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/

ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co

2036 Albany Post Road

USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY

Tel. : +1 914 271 5194

Fax : +1 914 271 5886

E-mail : coe@manhattanpublishing.com

<http://www.manhattanpublishing.com>

COUNCIL OF EUROPE PUBLISHING / EDITIONS DU CONSEIL DE L'EUROPE

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel. : +33 (0)3 88 41 25 81, Fax : +33 (0)3 88 41 39 10

E-mail : publishing@coe.int, Website : <http://book.coe.int>

