

Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives

Michel Candelier & Anna Schröder-Sura | Le Mans | F & Giessen | D

Der REPA versteht sich als ein unterstützendes Instrument zur transparenten Gestaltung und Umsetzung eines sprachen- und kulturenübergreifenden Sprachunterrichts. In diesem Beitrag wird die Entstehung dieses am europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelten Projekts nachgezeichnet. Seine Weiterentwicklungen werden dargestellt und diskutiert. Nach einer vorrangig auf sich selbst zentrierten Entwicklungsphase, konnte das Projekt die Entwicklungen seines Umfelds intensiver berücksichtigen sowie gezielter auf die vielfältigen Bedürfnisse seiner Nutzerinnen und Nutzer eingehen.

Dieser Prozess wird insbesondere durch die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen deutlich: Welche didaktischen Ansätze können heute als plurale Ansätze bezeichnet werden? Wie können Lehrende die REPA-Deskriptoren nutzen? Inwieweit haben plurale Ansätze und der REPA europaweit Eingang in offizielle Dokumente und in Unterrichtsmaterialien gefunden? Und schließlich: Mit welchen Herausforderungen wird der REPA in Zukunft konfrontiert werden?

pouvons ainsi nous consacrer entièrement à la tâche que nous nous sommes fixée pour la présente contribution: parler des approches plurielles (pour rappel: éveil aux langues – intercompréhension entre langues parentes – didactique intégrée – approches interculturelles) et du CARAP en ayant recours à quelques focalisations relevant du chemin parcouru et de l'interaction avec les contextes éducatifs.

1. Au commencement étaient... les quatre approches plurielles. Mais ensuite?

Notre première focalisation relève du chemin parcouru et a trait, en toute logique, aux origines des descripteurs, et par-delà, à celles de la notion d'*approche plurielle* elle-même.

A propos de cette dernière, il est important de noter qu'elle est le résultat d'une caractérisation «après-coup». Les quatre approches plurielles elles-mêmes ont vu le jour, indépendamment les unes des autres, pendant les dernières décennies du 20^e siècle, sous leur propre nom. Mais ce n'est qu'à l'aube du nouveau siècle que le projet est apparu de les réunir sous un même terme-chapeau, sur la base de l'explicitation d'une caractéristique commune – la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles – que nous considérons comme la définition même des approches plurielles.²

C'est aussi sur la base des quatre approches plurielles existantes et reconnues comme telles que les descripteurs du CARAP ont été établis. Ils sont le résultat d'un travail inductif systématique mené à partir d'une centaine de publications-sources relevant en très grande majorité des approches plurielles, dont les auteurs du CARAP ont collecté des extraits décrivant les objectifs visés. Ils en ont effectué une synthèse en les distribuant entre *compétences* et *ressources*, en s'autori-



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 14 und 26

Pendant des années, l'auteur d'un article concernant les approches plurielles et le CARAP devait bien garder en tête que la très grande majorité de ses lecteurs ignorait tout ou presque de ces approches et de cet instrument. Cela n'est plus vrai aujourd'hui, et tout particulièrement si l'on écrit pour les lecteurs de *Babylonia*, qui ont pu bénéficier de nombreuses contributions à ce sujet.¹

Nous proposons aux personnes les moins averties de s'orienter d'abord vers l'encart N. 78 où elles pourront trouver, dans la partie A, quelques rappels fournis en lien avec le site du CARAP. Nous



Georges Braque, La table, 1928.

sant quelques ajouts et en supprimant ce qui n'était pas suffisamment clair (cf. Candelier & de Pietro, 2011: 263-268).

Cet ancrage historique (les publications-sources sont antérieures à 2006) nous place devant des questions de deux ordres, que nous traiterons successivement.

1.1 Les approches plurielles: quatre et pas plus?

Était-il, est-il aujourd'hui, légitime de s'en tenir à ces quatre approches? N'y a-t-il pas d'autres approches – ou simplement démarches – auxquelles la définition retenue pourrait s'appliquer et qui devraient de ce fait s'appeler aussi «plurielles»? Ou, pour reprendre le titre d'un article de J.-F. de Pietro: «Des approches plurielles, oui, mais combien?» (de Pietro, 2014).

Si les quatre approches déjà répertoriées se sont imposées aux auteurs du CARAP, c'est sans doute parce que la présentation qu'elles donnaient d'elles-mêmes mettait clairement en avant le recours à la mise en relation entre variétés linguistiques ou variétés culturelles. De plus, elles étaient ressenties, qu'elles soient alors récentes ou non, comme des innovations.

De telles conditions n'étaient pas remplies, par exemple, pour la démarche de *traduction*, dont la possible appartenance aux approches plurielles était déjà discutée dans Candelier *et al.* 2007 (note 2, p. 7). Elle fait à nouveau l'objet de réflexions dans de Pietro 2014. Pour rejoindre, en tant que démarche didactique, la famille des approches plurielles, il faudrait cependant – et il suffirait – qu'elle soit constituée en moyen d'apprentissage (bien sûr non exclusif, il ne s'agit pas de retourner aux méthodologies de la fin du 19^e siècle!), qui tirerait parti de façon systématique de la mise en regard entre les langues.

De Pietro pose également la question de l'appartenance à propos de la *communication exolingue*, désignation qui «renvoie à des formes de communication entre des locuteurs qui, à des degrés divers, ne partagent pas les mêmes codes communicatifs et références culturelles» (2014: 233). Ici aussi, le pas à franchir pour qu'une reconnaissance en tant qu'approche plurielle soit pertinente est celui de la constitution d'une didactique. Comme le constate de Pietro: «il n'y a malheureusement guère de travaux, à ma connaissance du moins, qui auraient véritablement didactisé de tels procédés en tant qu'approche plurielle» (ibid.: 234).

C'est à propos de l'*enseignement bilingue*, dans ses diverses formes allant de cursus bilingues (*immersifs* ou non) aux démarches plus ponctuelles de

type *EMILE* (*Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère*), que la question de l'appartenance aux approches plurielles a fait l'objet d'un véritable débat (cf. de Pietro, 2014: 232-233 et Cavalli, 2014: 199-201). Il n'y a pas eu volonté *a priori* de la part des auteurs du CARAP d'exclure les enseignements bilingues hors des approches plurielles, mais simplement, comme cela apparaît dès la première publication du CARAP, volonté de tenir compte du fait que la plupart des enseignements bilingues se sont constitués sur le dessein affiché de séparer les langues, d'éviter de les mettre en contact (cf. les *deux solitudes* de Cummins, 2008).³ Il était donc justifié de ne conserver au nombre des pratiques plurielles que «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» (Candelier *et al.*, 2007: 8). Puisque cette mise en relation concerne des langues «dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire» (Candelier *et al.*, 2012: 6), il était logique d'introduire cette pratique plurielle au sein de l'approche *Didactique intégrée des langues*.

Gajo (2014: 123) fait de l'éducation bilingue (du type de celle qu'il préconise, avec mise des langues en contact) une approche plurielle parmi d'autres en indiquant sa spécificité:

«Among the pluralistic approaches, bilingual education is the only one to be fundamentally 'action-oriented' and based on bi-plurilingual practices, in the sense that students have to deal with different languages in the accomplishment of several tasks in the everyday life of the school.»

Il convient peut-être de relativiser l'affirmation selon laquelle elle serait «la seule». Les formes non-bilingues de didactique intégrée, sous l'effet de l'approche actionnelle, peuvent aussi être clairement «orientées vers l'action», comme le montre l'exemple du projet *Passepartout* qui combine entre autres *Handlungsorientierung* et *sprachenübergreifendes Lernen* (Bertschy *et al.*, 2015: 8). Il s'agit sans doute d'une question de degré, comme l'exprime de Pietro en affirmant que «les formes d'enseignement bilingue [...] s'approchent encore plus d'une maîtrise actionnelle dans la langue-culture cible» que les autres types de *didactique intégrée* (2014: 232).

Que ce soit comme variété de didactique intégrée ou comme approche plurielle spécifique, l'éducation bilingue mettant les langues en contact a toute sa place, avec ses spécificités, au sein des approches plurielles. C'est cela l'essentiel.⁴

1.2 Les descripteurs de ressources: tels quels de toute éternité?

Les listes de descripteurs ne devraient-elles pas être révisées, par reformulation de descripteurs existants ou ajout de nouveaux descripteurs? Depuis les toutes premières versions, publiées à compter de 2007, seuls quelques ajustements ont été apportés, dont certains (en 2013) dans le but de lever des ambiguïtés possibles, d'harmoniser les choix lexicaux, et assurer une meilleure correspondance entre les langues.⁵ Le souci premier des membres de l'équipe du CARAP était de stabiliser l'acquis, pour ne pas contrarier la diffusion par des modifications constantes.

Cependant, plusieurs facteurs peuvent engendrer un besoin d'évolution:

Un examen attentif des descripteurs montre que, même s'ils sont tous liés à la caractéristique commune aux approches plurielles (*cf. supra*), certains relèvent plus particulièrement d'une des approches plurielles. C'est le cas par exemple pour l'intercompréhension et les descripteurs qui se trouvent sous S 5 (*Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue*). On peut donc penser que l'introduction au sein des approches plurielles d'autres démarches ou approches (*cf. point précédent*), possédant leurs propres spécificités en matière de publics, buts et méthodologie, conduira / conduirait à l'introduction d'autres descripteurs.

Il faut ensuite compter avec les évolutions internes qui peuvent toucher chacune des approches plurielles, dont le développement se poursuit, tant au niveau de la conception des objectifs qu'à celui des pratiques qu'elles explorent. Un premier exemple peut en être fourni par l'importance grandissante prise – selon nous au sein d'une *didactique intégrée* – par des activités relevant de la *médiation* (*cf. Lőrincz, 2015, ici même*), pour lesquelles le CARAP dispose certes de descripteurs spécifiques, mais en nombre qui peut s'avérer trop restreint.

Le second exemple est fourni par les remises en cause dont l'éducation interculturelle a été et est le théâtre.⁶ L'équipe CARAP a décidé d'entreprendre la révision de certains descripteurs hérités des publications-sources d'origine afin de ne pas laisser de doute sur son adhésion à une conception des «cultures» dans laquelle celles-ci sont *conçues comme hybrides, perméables et dynamiques* (*cf. la présentation qui est donnée de cette approche dans le site du CARAP, dans la rubrique idées clés*). C'est ainsi qu'un descripteur comme *K 8.7.2 Connaître quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures* est appelé à évoluer vers *Connaître quelques particularités des*

cultures dans lesquelles on s'inscrit par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures. Un fichier *Modifications et ajouts* a été mis en place sur le site, dans lequel des mises à jour partielles sont indiquées.

D'autres évolutions, concernant des domaines plus transversaux de la didactique des langues, sont également susceptibles de conduire, à terme, à réviser certaines parties des listes de descripteurs. Nous pensons ici en particulier aux riches développements récents et actuels à propos de la compétence d'apprentissage.

Toutes ces lignes consacrées à des évolutions possibles ou probables des descripteurs ne doivent cependant pas amener à penser que la version actuelle manque de consistance ou de solidité. En témoignent les échos rencontrés par le CARAP, dont nous parlerons plus loin.

2. Les descripteurs du CARAP et les enseignants

Comme le site l'indique clairement, le CARAP et ses instruments sont destinés à quatre ordres de publics:

«Enseignant-e-s de toutes matières s'intéressant à la formation pluri-lingue et interculturelle des apprenant-e-s; Formateurs/formatrices d'enseignant-e-s; Responsables éducatifs; Concepteurs/conceptrices de curricula et de matériaux d'enseignement».

Si chacun comprend bien l'usage qui peut être fait du kit d'autoformation ou de la base de données de matériaux didactiques – et pas seulement pour les enseignants –, des questions sont apparues, en particulier lors des premières présentations que nous en avons faites, sur celui que les enseignant-e-s pourraient faire des listes de descripteurs. Ces questions étaient accompagnées le plus souvent de demandes visant à la «simplification» ou la réduction de ces listes.

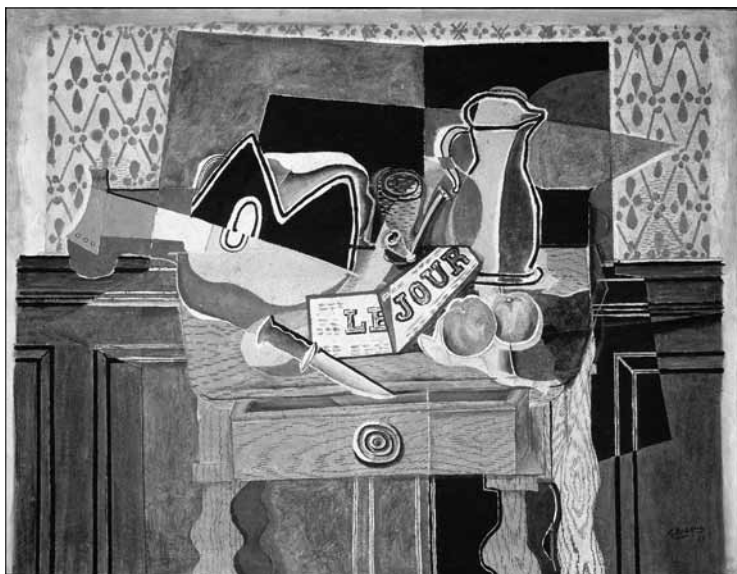
La réponse que les auteurs du CARAP ont apportée renvoie tout d'abord à leur conception du rôle des enseignant-e-s, conçu-e-s comme les acteurs réflexifs de leur pratique, attentifs aux besoins spécifiques des apprenants dans leur contexte particulier. Cette conception est d'autant plus indispensable ici que l'innovation que représentent les approches plurielles suppose un travail de remise en cause de certaines représentations acquises, afin en particulier de dépasser la vision cloisonnante de la compétence pluri-lingue et de comprendre que les approches plurielles enrichissent l'enseignement des langues prises isolément. Les descripteurs du CARAP apparaissent alors comme une «aide à penser» les objectifs à poursuivre, par-delà le soutien qu'ils peuvent fournir lors du choix de matériaux didactiques dans la base de données. Celle-ci peut intervenir de diverses manières. Soit en aidant l'enseignant-e à formuler un besoin qu'il / elle perçoit, que ce soit sous forme de l'énoncé d'un *savoir, savoir-être* ou *savoir-faire* à construire, ou sous forme de problème (*cf. de Pietro et Facciol, 2011*). Soit en lui proposant des types d'objectifs auxquels il/elle n'aurait pas spontanément pensé. Dans tous les cas, ce n'est pas seulement la formulation qui constitue une aide, mais aussi la place que les listes attribuent à chaque descripteur. Cette place contribue à le situer au sein d'un monde complexe d'objectifs possibles, et à construire une représentation cohérente de ce monde. C'est le cas, par exemple, pour les descripteurs relevant de l'*acceptation* (A4): leur place entre la *curiosité* (A3) et l'*ouverture* (A5) en fait percevoir à la fois l'ampleur et les limites.

C'est justement parce que ces listes sont des aides à penser qu'elles doivent être au plus près des représentations éventuellement très précises de l'enseignant en fonction des besoins qu'il ressent concrètement, ce qui nécessite qu'elles soient relativement exhaustives. Sinon, l'aide ne fonctionne pas, on en reste à un discours vague, déconnecté du vécu. C'est pour cette

même raison que nous ne nous limitons pas, lors d'activités de formation d'enseignants, à des descripteurs de niveau hiérarchique supérieur, comme c'était semble-t-il le cas dans les expériences relatées par D. Zappatore (2015, ici même). Un descripteur tel que *K 6 – Savoir qu'il existe entre les langues ou les variétés linguistiques des ressemblances et des différences*, qui constitue en fait un titre, ne peut être perçu que comme abstrait; en revanche, lorsqu'on descend au niveau de descripteurs plus précis, cela devient bien plus concret et didactiquement pertinent: *K 6.8.1 – Savoir que l'ordre des mots peut être différent selon les langues*. De même, il est sans doute peu indiqué de se limiter aux descripteurs pour lesquels le CARAP indique que «*L'apport des approches plurielles est nécessaire pour développer la ressource*» (descripteurs marqués de trois «+» dans la version de 2007, *ibid.*): pour articuler la démarche de formation à l'expérience didactique des enseignants, il faut établir des passerelles vers cette expérience par le biais de ressources qu'ils ont pu déjà viser (même si c'est de façon moins efficace) avec des approches non-plurielles.

Notons aussi que les descripteurs du CARAP fournissent une aide précieuse lors de l'examen de matériaux didactiques existants, dont les objectifs ne sont pas toujours suffisamment explicités, pour mieux comprendre leur potentiel ou leurs lacunes.

La réponse apportée par les auteurs du CARAP aux interrogations sur l'utilisabilité des listes de descripteurs par les enseignant-e-s et sur leur longueur comporte un second aspect, d'apparence technique: il est vivement recommandé d'utiliser non pas les supports papier, mais les listes de descripteurs en ligne sur le site, qui permettent d'embrasser d'un seul coup d'œil les catégories globales (qui ont donc une fonction de repérage), avant «d'entrer» dans celle(s) qui correspond(ent) à ce qui est recherché. Les expériences de formation que nous avons eues avec un tel dispositif ont été très généralement positives (*cf.* Schröder-Sura, 2015, *ibid.*)... Et nous vous invitons à vivre cette démarche dans la partie B de l'encart.



Georges Braque, Nature morte.

Il est évidemment possible de réduire les 534 descripteurs à un nombre plus restreint. Mais cela ne peut se faire qu'en fonction de certaines catégories d'intervention didactique, pas *a priori*. On peut penser bien sûr à des réductions en fonction des niveaux de la formation où l'intervention prévue se situe (préscolaire, secondaire, adultes...). Pour ce faire, on peut s'aider d'un outil proposé par le site du CARAP (*Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, dans la partie Documents du site).⁷ On peut penser aussi à une sélection préalable en fonction du but global de l'intervention, sélection qui peut être effectuée par les enseignants eux-mêmes, comme les auteurs de cet article en ont fait l'expérience positive lors de deux ateliers de formation et de fabrication de matériaux didactiques impliquant des enseignants d'un lycée allemand.⁸ Le premier visait à la fabrication de portfolios remplis progressivement par les élèves à l'occasion d'échanges scolaires⁹; le second à l'établissement plus systématique de liens entre les enseignements de l'espagnol et de l'anglais.

3. Evolution – Vue d'ensemble

3.1 Le projet initial

L'ambition du CARAP, à son origine, était explicitement d'accompagner un *changement de paradigme* en didactique des langues (Candelier *et al.*, 2012: 9), celui-là même que le CECR qualifiait de *retournement de paradigme* (Conseil de l'Europe, 2001: 11) en référant à une *approche plurilingue qui met l'accent sur le fait [...] que, lors de l'extension de son expérience langagière [...] dans son contexte culturel, un individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent*. (Pour plus de détails sur le contenu exact de ce changement de paradigme et les questionnements qui l'entourent, *cf.* Troncy, 2014a: 26-36)

Pour cela, le CARAP cherchait à soutenir le développement des approches plurielles, dont il affirmait qu'elles *ont un rôle capital à jouer dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun* (Candelier *et al.*, 2012, *ibid.*). Dans cette perspective, et conformément au titre porté par le projet de 2004 à 2007 (*ALC – A travers les langues et les cultures*), le projet CARAP a contribué à attirer l'attention sur les compétences globales et transversales et à légitimer ainsi les approches plurielles, trop souvent perçues

Tout comme celles et ceux qui les conçoivent, et tout comme d'autres outils didactiques, les approches plurielles et le CARAP se sont construits et continuent à se construire par rapport à l'environnement et dans l'interaction avec l'environnement.

jusqu' alors comme anecdotiques. En mettant en lumière les liens existant entre ces approches, il a fait apparaître les continuités qu'elles permettent de bâtir sur un plan curriculaire. Revendiqué à juste titre comme un complément nécessaire à d'autres instruments (cf. Lórinicz, 2015), il n'en constitue pas moins un outil en soi, pour les objectifs qu'il poursuit, en offrant à la fois les moyens de la réflexion et de l'intervention didactiques.

3.2 L'extension des approches plurielles – quelques exemples

Sans conteste, les approches plurielles ont acquis au cours de la dernière décennie une place sans cesse croissante sur la scène didactique. Ce développement semble s'être accéléré encore pendant les toutes dernières années et il conviendrait sans doute de lui consacrer une étude en soi. La diversité des contributions du présent numéro de *Babylonia* en constituent un premier témoignage d'ensemble et nous nous limiterons ici à y ajouter quelques repères en distinguant trois niveaux: la diffusion de la notion même d'approche plurielle, les matériaux didactiques, les programmes scolaires.

Dans la littérature didactique francophone, mais aussi lusophone ou, de façon moindre, germanophone, parler d'approches plurielles devient chose courante (il n'en va pas de même, malgré les efforts du CELV et de certains chercheurs, dans la littérature didactique anglophone). Comme le constate Christel Troncy, *la notion s'installe*, ce qui ne signifie pas qu'elle se perpétue nécessairement sans se modifier. Elle *trouve sa place dans le champ*, s'exposant à *différentes interprétations et réinterprétations* (Troncy, 2014b: 369), dont on trouvera de nombreuses traces dans le chapitre V de Troncy [Dir] 2014 (405-460).

La Suisse est à coup sûr aujourd'hui le pays où les matériaux didactiques mettant en œuvre des approches plurielles sont les plus nombreux, du moins pour ce qui concerne l'éveil aux langues (particulièrement en Suisse romande) et la didactique intégrée (particulièrement en Suisse alémanique), qu'il s'agisse de matériaux sur papier ou en ligne.¹⁰ Dans d'autres pays également, de nouveaux matériaux, en assez grand nombre, ont vu et continuent à voir le jour, dont nous ne citerons que quelques-uns. Par exemple pour l'éveil aux langues, soit en renforcement de dispositifs existants, comme le nouveau site ELODIL au Canada (www.elodil.umontreal.ca), soit en com-

plément, pour de nouveaux publics, tels que les enfants de petite section de maternelle (Kervran, 2013) ou les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (Jonckheere & Civetta, 2014). Ou pour la didactique intégrée, une série d'ouvrages pour l'italien, l'espagnol et le français comme troisième langue parus en Autriche (cf. par exemple Rückl *et al.*, 2013), ou les réalisations récentes publiées en Allemagne pour l'espagnol après l'anglais (Leitzke-Ungerer *et al.*, 2012; Dorn *et al.*, 2012). Pour l'intercompréhension, on pourra se référer à Ollivier & Strasser 2013, dont le chapitre 4 est consacré à la présentation d'une quinzaine de projets d'intercompréhension ayant donné lieu à la production de matériaux didactiques. Le chapitre 5 fournit des exemples pratiques d'activités, dans la perspective d'un enseignement spécifique ou de l'intégration dans un enseignement des langues «traditionnel».¹¹

C'est à nouveau en Suisse que la prise en compte des approches plurielles dans les curriculums officiels apparaît comme la plus systématique. Un article de la présente revue y est consacré spécifiquement. On trouvera dans Daryai-Hansen *et al.* 2015 de précieuses indications sur ce qui a été réalisé en la matière en Espagne (et tout particulièrement en Catalogne, dès 2007) et sur ce qui se met en place en Autriche. Au Luxembourg, *l'éveil aux langues* figure dans le curriculum de l'école fondamentale depuis 2011 (Gouvernement ... 2011, en particulier 59 sq.).¹² Il vient d'entrer dans les programmes de maternelle en France et la comparaison entre les langues, élément fondamental de la didactique intégrée, est présente dans les projets de programme de 2015 pour l'école primaire et le collège adoptés par le Conseil supérieur des programmes (en particulier au Cycle 4, pour «l'entrée 3» intitulée *Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs*).¹³ En Allemagne, cette même comparaison figure dans les «Bildungsstandards» pour l'allemand et les langues étrangères à divers niveaux depuis 2004 (cf. par exemple Kultusministerkonferenz, 2005: 13; 2012: 21-22). Les indications sont plus détaillées dans les programmes du Land de Thuringe (Behr, 2011). Généralement, la mise en œuvre suit plus difficilement... (cf. pour l'enseignement de l'allemand Oomen-Welke, 2014: 213).

3.3 Le rôle du CARAP

S'il est clair que le CARAP a joué un rôle déterminant pour la diffusion du concept d'approches plurielles, le rôle qu'il a pu jouer dans la genèse de nouveaux matériaux didactiques et de curriculums intégrant des approches plurielles est difficile à déterminer. D'autant que ce rôle peut être divers, simple incitation ou prise en compte lors de la définition des contenus, comme cela a été le cas, par exemple, pour certains domaines du plan d'étude intercantonal suisse *Passepartout* (Egli Cuenat, 2012: 26). On peut aussi penser que le CARAP ne faisant, contrairement au CECR, généralement pas partie de la politique linguistique éducative déclarée des Ministères, il peut être plus «straté-

gique» pour certains concepteurs, selon les rapports de force et d'autorité, de ne pas mettre en avant toutes les sources. La démarche actuellement suivie par le *Bureau national finlandais de l'éducation* constitue un exemple très intéressant de prise en compte explicite du CARAP dans l'élaboration d'un nouveau *Curriculum national de base pour l'enseignement fondamental*. Les autorités éducatives nationales ont décidé de tirer parti d'un travail réalisé par les autorités éducatives régionales de Oulu. Il s'agit d'une *Version modifiée finlandaise* du CARAP constituée de deux grilles de 20 points, une pour les aspects culturels, l'autre pour les aspects linguistiques. Ces points, correspondant à des savoirs, savoir-être et savoir-faire et répartis sur les dix années de la scolarité fondamentale, sont explicitement issus des descripteurs du CARAP, au terme d'un processus de sélection et de regroupement. Ils sont accompagnés de matériaux didactiques empruntés à la base de données du CARAP, mais aussi à des matériaux finlandais préexistants (pour plus de détails, cf. <https://frepafin.wordpress.com/>). Ces développements ont sans doute un lien avec une action de formation aux approches plurielles et au CARAP initiée par le CELV en 2011, mais comme on vient de le voir, ils s'appuient aussi sur des dynamiques parallèles: il existe en Finlande des écoles qui travaillent avec conviction au développement de projets d'éveil aux langues. Les progrès en cours résultent de la conjonction d'un mouvement *top down* et d'un mouvement *bottom up*. Pour les références explicites au CARAP et à ses descripteurs dans des matériaux didactiques, nous renvoyons d'une part à la série d'ouvrages autrichiens déjà citée (comme Rückl, 2013) et d'autre part aux matériaux pour les échanges scolaires produits dans le cadre du projet PluriMobil (Egli Cuenat *et al.*, 2011).

3.4 Perspectives

Nous terminerons par une mention rapide de «chantiers prioritaires» qui devraient retenir à présent l'attention

des didacticiens chercheurs intéressés par le développement du recours aux approches plurielles et au CARAP.

Il s'agit tout d'abord de l'articulation entre approches plurielles et approches dites *singulières* ([prenant en compte] *une langue ou une culture particulière, prise isolément* – Candelier *et al.* 2012, 6). Dire que *l'ensemble des enseignements de langue* [doit être] *appréhendé dans une dialectique entre des moments d'approches singulières, spécifiques (travail dans la langue), et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures)* (de Pietro, 2014: 237) indique sans doute le chemin, mais ne le trace pas concrètement. La question doit sans doute être posée sous l'angle proposé par Daniel Coste, c'est-à-dire en se demandant *comment chaque didactique de langue singulière* [peut], à l'intérieur d'un curriculum général, retenir une «approche plurielle» de l'enseignement/apprentissage de cette langue qui, tout à la fois, renforce ce dernier et contribue à une ouverture plurilingue et interculturelle (Coste, 2014: 459). Par-delà de tels principes, c'est sans doute par la multiplication de travaux de terrain que des progrès seront faits.

La question du recours aux descripteurs du CARAP à des fins d'évaluation est abordée dans l'article de Ildikó Lörincz dans la présente revue (Lörincz, 2015). Nous voudrions simplement ajouter une mention du grand intérêt du travail actuellement en cours sur ces questions dans le domaine de *l'intercompréhension*, au sein du projet Miriadi (<http://portail.miriadi.net/basic-page/introduction>). Le CARAP y est sollicité de façon systématique. Une réflexion d'ensemble, portant sur l'évaluation au sein des approches plurielles en général, aura tout à gagner à partir des constats et propositions effectués par les chercheurs réunis dans ce projet (cf. en particulier Carrasco & De Carlo sous presse; Carrasco, 2012).

Il faudra également chercher à mieux comprendre ce qui rapproche et peut séparer les approches plurielles d'un domaine d'innovation et de recherche qui prend son essor dans la littérature anglophone sous le nom de *Translanguaging in education* (cf. par exemple Garcia & Wei, 2014). Tous deux reposent sur des principes de base communs: une vision holistique de la compétence plurilingue et le souci d'une prise en compte globale du répertoire langagier des apprenants lors des apprentissages. Dans les deux cas, les apprenants sont amenés à effectuer des tâches d'investigation linguistique impliquant des comparaisons interlangues et visant au développement de la conscience métalinguistique. Il existe certes une différence de focalisation: les tenants du *translanguaging* s'intéressent prioritairement, au départ, à l'éducation bilingue et considèrent que ce qu'ils développent peut s'appliquer à l'éducation en général, alors que les personnes engagées dans les approches plurielles pensent d'emblée à l'éducation en général et estiment que ce qu'ils proposent peut s'appliquer aussi aux enseignements bilingues. Une meilleure connaissance réciproque devrait cependant permettre à tous de profiter au mieux de leurs convergences et complémentarités (sur ce point, cf. également Candelier à paraître).

Tout comme celles et ceux qui les conçoivent, et tout comme d'autres outils didactiques, les approches plurielles et le CARAP se sont construits et continuent à se construire par rapport à l'environnement et dans l'interaction avec l'environnement. Cela n'exclut pas l'existence de phases de consolidation dans lesquelles les porteurs de l'innovation se concentrent plus fortement sur leur objet. Elles alternent avec des phases d'ouverture qui correspondent à la fois à la vocation réelle des outils – contribuer en articulation avec des approches «singulières», visant l'enseignement d'une langue particulière, à la formation et

l'éducation plurilingues – et aux nécessités de leur transfert vers les pratiques existantes.

Après une période marquée par sa propre consolidation, le CARAP s'ouvre aujourd'hui de façon plus large aux évolutions de son contexte et à la diversité des besoins de ses utilisateurs. Le présent article ambitionne d'en être un témoignage.

Notes

¹ Voir en particulier de Pietro & Lörincz, 2011 et la note 7 de ce même article qui renvoie aux contributions parues dans *Babylonia* concernant les Approches plurielles et le CARAP.

² M. Candelier (2008) situe la première apparition de *approche plurielle* dans le sens retenu ici dans certains de ses écrits de 2002 et 2003 et indique que cette expression était à l'origine liée à l'éveil aux langues avant de s'élargir aux trois autres approches. L'expression *didactique du plurilinguisme* est quant à elle liée au départ aux évolutions des enseignements bilingues, et la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* germanophone à la *didactique intégrée* et à l'*intercompréhension entre les langues parentes* (ibid.).

³ Selon Cummins (conférence lors du colloque *Translanguaging – Practices, Skills and Pedagogy*, Falun, Suède, avril 2015), ces deux solitudes continuent à dominer dans les programmes d'immersion en français au Canada. Dans son étude portant sur des classes bilingues en Suisse, Gabriela Steffen (2013) met en évidence la grande diversité des pratiques sur ce point.

⁴ On ne revient pas ici sur la possibilité souvent évoquée de considérer qu'il y a une seule approche plurielle avec des déclinaisons particulières en fonction des contextes didactiques, ce qui rendrait moins importantes encore des questions comme celle du nombre d'approches plurielles (cf. Candelier, 2008: chapitre 4).

⁵ On parle ici des trois versions disponibles en format pages web sur le site (allemand, anglais, français). Des traductions dans d'autres langues peuvent être téléchargées (arabe, espagnol, hongrois, italien, japonais).

⁶ Cf. Blanchet & Coste, 2010. Pour la place de l'interculturel dans les descripteurs du CARAP, cf. la contribution de Anna Schröder-Sura sur le site de l'Institut Goethe, <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>.

⁷ On peut donc tout à fait concevoir que les formateurs préfèrent utiliser, là où ils existent, des outils déjà contextualisés plutôt que l'outil général qu'est le CARAP, comme le propose D. Zappatore, 2015, ici même.

⁸ Albert-Schweitzer-Gymnasium, Hürth, Nordrhein-Westfalen.

⁹ En coopération avec le projet du CELV, PluriMobil (www.plurimobil.ecml.at), représenté par Kristin Brogan, membre de l'équipe.

¹⁰ Cf. en particulier les sites <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer-lehrpersonen/lehrrmittel/> et <http://www.irdp.ch/eole/index.html>.

¹¹ Pour une discussion des formats de tâche en didactique de l'intercompréhension, cf. Meissner, 2011.

¹² Pour d'autres informations concernant la diffusion de l'éveil aux langues, cf. Candelier à paraître.

¹³ Cf. <http://eduscol.education.fr/cid87314/nouveau-programme-pour-l-ecole-maternelle-rentree-2015.html> et <http://www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html>.

Références bibliographiques

Behr, U. (2011). Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen: ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 2, 33-44.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Projet Passepartout: <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer-lehrpersonen/worum-geht-es/>

Blanchet, Ph. & Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité»: analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Ph. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d'«interculturalité»: Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 7-27). Paris: L'Harmattan.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. [http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf, repris dans Troncy 2014, 387-403]

Candelier, M. (à paraître). Awakening to languages and educational language policy. In J. Cenoz & D. Gorter (Dir.), *Multilingualism and language awareness: encyclopedia of language and education*. (Vol. 6). Heidelberg: Springer-Verlag. [Version révisée]

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 Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 259-273). Paris: Eds des Archives contemporaines: Agence universitaire de la Francophonie.

Candelier, M. et al. (2007). *CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. En ligne: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_Epdf.

Candelier, M. et al. (2012, nouv. éd.). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP: une introduction à l'usage*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/>

Carrasco, E. (2012). Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insertion?: de la nécessité d'un référentiel de compétences en intercompréhension. In Ch. Degache & S. Garbarino (Dir.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration: actes du Colloque IC2012, du 21-23 juin 2012*. En ligne: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/Open-Conf/papers/6.pdf>.

Carrasco, E. & De Carlo, M. (à paraître). Évaluer en intercompréhension ou Oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino & M.C. Jamet (Dir.), *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*. Venezia: EL.LE, Ca' Foscari.

- Cavalli, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums: approches plurielles et fondements didactiques en questions. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 195–201). Rennes: PUR.
- Coste, D. (2014). «Approches plurielles» et/ou «Approche plurielle»: entre diversité du singulier et singularité du pluriel. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 451–461). Rennes: PUR.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education*. (Vol. 5: Bilingual education). Boston: Springer Science.
- Daryai-Hansen, P.G. et al. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International journal of multilingualism*, 12(1), 109–127.
- De Pietro, J.-F. (2014). Des approches plurielles, oui, mais combien? In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 227–238). Rennes: PUR.
- De Pietro, J.-F. & Lőrincz, I. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP. *Babylonia*, 1, 49–56.
- De Pietro, J.-F. & Faccioli, R. (2012). Quelle formation au «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures», CARAP? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 227–238). Paris: L'Harmattan.
- Dorn, R., Navarro Gonzalez, J. & Strathmann, J. (2012). ¡Gramática! de la lengua española. Stuttgart: Klett Verlag.
- Egli Cuenat, M. (2012). Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues. *Babylonia* 1, 22–28.
- Egli Cuenat, M. et al. (2011). *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle: outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants* (Version provisoire). Graz: CELV. Eds du Conseil de l'Europe.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didacticization of multilingualism: european and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In J. Conteh & G. Meier (Eds), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (pp. 113–131). Bristol: Multilingual Matters.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gouvernement du Grand Duché de Luxembourg (2011). Plan d'études – École fondamentale. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>.
- Jonckheere, S. & Civetta, P. (2014). *Buitengewoon Talig*. Bruxelles: Regionaal Integratiecentrum Foyer. <http://www.foyer.be/BuitengewoonTalig>.
- Kervran, M. (Ed.) (2013). *Les langues du monde au quotidien: une approche interculturelle: cycle 1*. Rennes: SCÉRÉN-CRDP.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife: Beschluss vom 18.10.2012*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Leitzke-Ungerer, E., Blell, G. & Vences, U. (Dir.) (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Meissner, F.-J. (2011). Les formats de tâche en didactique de l'intercompréhension. In F.-J. Meissner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiiță & M. Tost (Dir.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung* (pp. 267–284). Tübingen: Narr.
- Ollivier, Ch. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: PraesensVerlag.
- Oomen-Welke, I. (2014). Éveil aux langues durch Sprachvergleich in der Sekundarstufe. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 211–219). Rennes: PUR.
- Rückl, M. et al. (2013). *Découvrons le français. Français interlingual, Lehr- und Arbeitsbuch*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue: apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main: PL Academic research.
- Troncy, Ch. (2014a). Le champ des approches plurielles en construction: dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 21–45). Rennes: PUR.
- Troncy, Ch. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier*. Rennes: PUR.

Michel Candelier

est Professeur émérite à l'Université du Maine. Germaniste de formation, il a exercé de nombreuses activités associatives nationales et internationales. Chercheur en didactique des langues et politiques linguistiques éducatives, il a coordonné plusieurs projets européens dont les projets EVLANG et CARAP, dont il continue à coordonner la diffusion au CELV de Graz.

Anna Schröder-Sura

est enseignante en didactique des langues romanes à l'Université de Justus-Liebig (Gießen, Allemagne). Ses domaines de spécialité et de recherche sont la didactique du plurilinguisme, l'intercompréhension des langues romanes pour germanophones et la formation des enseignants. Elle a participé à plusieurs projets de recherche et de formation, en particulier à l'élaboration du référentiel CARAP, dont elle a coordonné la diffusion en 2012–2013.