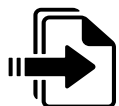


Le CARAP et le CECR – Essais d’articulation

Ildikó Lőrincz | Sopron-Győr | H

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) versteht sich im vorliegenden Text als Ergänzung zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER), da er bestimmte Domänen berücksichtigt, die bezüglich Sprachgebrauch und -rezeption in verschiedenen institutionellen Kontexten un- oder unterberücksichtigt bleiben. REPA ergänzt den GER bezüglich mehrsprachiger Kompetenz im Bereich der «sprachlichen und kulturellen Diversität». Demnach setzt die Evaluation auf dieser Ebene bei der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz des Sprechers an – die sich festigen, verändern und erweitern kann.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 10 und 26

Introduction

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR, 2001) est aujourd’hui le document de référence le plus largement utilisé pour l’élaboration de curricula, de matériaux didactiques et de dispositifs d’évaluation. Cependant, depuis sa parution, l’évolution des conceptions didactiques a fait apparaître progressivement la nécessité de compléter cet instrument en direction d’une prise en compte renforcée d’aspects tels que la compétence et l’éducation plurilingues et interculturelles et la médiation. Le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), de conception plus récente (2012) propose des outils (principes didactiques, listes de descripteurs, matériaux d’enseignement) qui semblent pouvoir jouer un rôle dans ces domaines lacunaires.

1. Le cadre conceptuel et pédagogique du CECR et du CARAP – points communs et contraintes

Le CECR et le CARAP sont deux outils de statut comparable par les modèles et approches pédagogiques qui les sous-tendent: ils s’inscrivent dans la même politique linguistique éducative qui vise à la mise en œuvre d’une éducation plu-

ringue et interculturelle et dans un même cadre «sociodidactique» (Coste, 2014). Le concept de compétence plurilingue et interculturelle est décrit dans le chapitre 6 du CECR, dans une perspective communicative, actionnelle et fonctionnelle. Cependant, cette compétence n’est pas explicitée en tant que telle, sous forme de descripteurs spécifiques: de fait, les descripteurs des niveaux de compétences standardisés qu’on trouve dans le CECR (2001, 40-101) s’inscrivent dans un cadre structuraliste considérant chaque langue comme un système en soi et, par conséquent, s’appliquent toujours à une seule langue. Cette contradiction du cadre épistémologique du CECR (Huver, 2014) contribue à réduire la compétence plurilingue «à la somme des compétences acquises dans chaque variété» (Beacco et Byram, 2007, 113) – contrairement aux finalités mêmes du Cadre. Enfin, Castellotti et Nishiyama (2011) appellent «deux cadres en un» la procédure consistant à faire apparaître dans le CECR à la fois le concept de compétence plurilingue et interculturelle – impliquant des dimensions dynamiques, processuelles et biographiques qui caractérisent l’acteur social – et la logique dont procède la certification basée sur des standards. Le principal apport du CARAP, du point de vue de sa complémentarité au CECR, est qu’il spécifie en détails la compétence plurilingue et interculturelle en l’opérationnalisant sous forme de descripteurs et de matériaux didactiques reliés à ces descripteurs. Ces descripteurs correspondent à des ressources susceptibles d’être mobilisées par le locuteur / par l’apprenant pour C1) gérer la communication en situation d’altérité (communication) et/ou C2) construire / élargir son répertoire pluriel (apprentissage) (*cf.* Candelier & Schröder-Sura ici-même). Autrement dit, ces ressources correspondent – selon le CARAP – à ce qui peut être enseigné, travaillé en classe, afin de contribuer au développement des diverses

Les descripteurs CARAP ont essentiellement été conçus pour guider un enseignement visant à développer les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence.

composantes de la compétence plurilingue et interculturelle, et notamment des compétences C1 et C2 qui en sont constitutives (cf. tableau des compétences globales proposé par le CARAP (2012, 20)).

2. Des modèles d'évaluation différents

Une différence majeure entre les deux instruments relève de la conception de l'évaluation. En proposant des descripteurs pour les différents niveaux de compétences, le CECR a mis l'accent sur le résultat – à même d'être évalué – des apprentissages, favorisant de ce fait dans l'utilisation qui en est faite, une approche évaluative positiviste par standards sommatifs. De fait, dans les usages et réceptions qui ont été réservés au CECR, la fonction de l'évaluation prévaut actuellement, même si cette orientation ne correspondait qu'à l'une de ses préoccupations – telles que celles-ci sont mentionnées dans le sous-titre: *Apprendre, enseigner, apprendre, évaluer* (Coste 2006, 2014). Ces usages reflètent en fait une double réduction didactique: le CECR c'est l'évaluation et l'évaluation c'est le CECR. Dans les faits, la dominance de l'évaluation certificative portant sur des niveaux de compétence limite les pratiques évaluatives et tend à exclure d'autres démarches d'évaluation comme l'évaluation formative, réflexive, de même que la prise en compte des compétences partielles et des dimensions plurilingues de la compétence à communiquer comme les phénomènes d'alternances, de contact, d'intercompréhension, d'appui (Huver, 2014). Or, ne faudrait-il pas que la compétence plurilingue soit évaluée en tant que telle, notamment par le choix de démarches adaptées et par la prise en compte de ses spécificités?

Le CARAP, de son côté, n'a pas été conçu pour l'évaluation (Candelier *et al.*, 2011). Les descripteurs CARAP ont essentiellement été élaborés pour guider l'enseignement – un enseignement visant à développer les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence. Toutefois, de cette orientation sur le processus d'enseignement-apprentissage découle la pertinence du CARAP dans le domaine de l'évaluation formative. Quelques tentatives expérimentales que nous avons menées en lien avec le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation ini-*

tiale (PEPELF) montrent par exemple que les descripteurs de ressources peuvent souvent être reformulés en fonction des publics pour servir d'items d'autoévaluation (Schröder-Sura, 2013). Cela vaut y compris pour un public de jeunes apprenants, comme le montre l'exemple suivant, emprunté à un prototype non publié de portfolio électronique conçu pour des enfants de 8-10 ans, qui met en évidence sa correspondance avec les descripteurs du CARAP: *Je sais répéter des mots que j'ai entendus dans une langue que je ne connais pas* (formulation pour jeune public) – S 7.2.1 *Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}* (descripteur CARAP).

3. Articulation CECR-CARAP – domaines possibles

Malgré les difficultés de la mise en continuité de ces instruments qui reposent sur certains présupposés plus ou moins incompatibles présentés plus haut, l'articulation du CARAP avec le CECR nous paraît envisageable. Elle devrait permettre 1) d'explicitier certains concepts du CECR qui n'y figurent pas sous formes de descripteurs, et/ou 2) de proposer une sélection de descripteurs CARAP pour donner un volet pluriel à des descripteurs CECR existants en explicitant les dimensions plurilingues. Par l'analyse qui suit, nous proposons une sélection de descripteurs pour illustrer le caractère complémentaire du CARAP dans la description de la compétence plurilingue et interculturelle par le CECR.

3.1. Concepts décrits par le CECR pouvant être opérationnalisés par des descripteurs CARAP

3.1.1. Savoir apprendre

Le chapitre 5.1 du CECR décrit des *compétences générales* de l'utilisateur/apprenant qui ne sont pas directement en relation avec des compétences linguistiques proprement dites. La description intègre notamment le *savoir apprendre* (5.1.4), décrit en lien avec la conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1), avec la conscience et les aptitudes phonétiques (5.1.4.2), avec les aptitudes à l'étude (5.1.4.3) et les aptitudes heuristiques. Ces descriptions restent toutefois cantonnées à des catégories générales, sauf pour quelques points comme la conscience et les aptitudes phonétiques (pp. 85-86), mais on n'y trouve pas d'échelles de descripteurs.

Quant au CARAP, il consacre à chaque fois, dans les listes des savoirs, savoir-faire et savoir-être, une section entière à l'apprentissage et propose une liste systématique qui tient compte des phénomènes d'ordre pluriel et réflexif de l'apprentissage comme les passages interlinguistiques et la mise en relation des langues du répertoire par l'apprenant. La section K.7, notamment, *Savoir comment on acquiert, apprend une langue*, explicite quelques principes généraux de la manière dont on

apprend une langue, en particulier le rôle de l'appui sur les acquis préalables ainsi que les stratégies d'apprentissage exploitant les ressemblances entre les langues.

On y trouve par exemple

K.7.2 – Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles, discursives, pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues.

Les listes des savoir-faire décrivent des ressources qui peuvent être mobilisées par l'apprenant pour créer des passerelles entre les langues afin de tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques et les exploiter de manière plus systématique, plus contrôlée (compétences globales C2.1 et C2.2, CARAP, Candelier *et al.*, 2011, 20).

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

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.7.7 – Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive.

Il est à noter que de nombreux descripteurs situés hors des sections où se regroupent les ressources qui contribuent directement au *savoir apprendre* décrivent eux aussi des opérations qui sous-tendent les apprentissages langagiers et culturels comme *savoir observer, savoir percevoir, savoir comparer*. Par exemple:

S.3.4 – Savoir percevoir la proximité lexicale.

3.1.2. La médiation comme compétence

La médiation apparaît dans le CECR sous le chapitre 4.4.4, dans le sous-chapitre «Activités de médiation et stratégies». Elle est définie comme une activité pendant laquelle «l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.» (2001: 71) Le CECR décrit les activités de translation en tenant compte de la situation de communication, du degré de formalité de l'activité à l'écrit et à l'oral (2001: 71-72). Cependant il ne fournit pas d'échelles permettant d'illustrer cette section.

Apport du CARAP pour opérationnaliser la compétence de médiation

Dans la liste des savoir-faire du CARAP, la médiation apparaît principalement dans la section VI. Cette section formule diverses ressources pertinentes pour l'interaction en contexte d'altérité, qui permettent à l'apprenant/locuteur de gérer l'asymétrie en exploitant son répertoire pluriel:

S.6.1.1 – Savoir reformuler, en simplifiant la structure de l'énoncé, en variant le lexique, en veillant à prononcer plus distinctement. (volonté de coconstruction du sens, de coopération).

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.6.2 – Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues.

S.6.2.3 – Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue.

3.1.3. L'appui interlinguistique, la mise en valeur des transferts

L'appui sur les savoirs et savoir-faire préalables du répertoire langagier impliquant différentes variétés linguistiques est un concept central dans le CARAP. Ce principe général de l'apprentissage est thématisé dans le CECR lors de la description des stratégies de production où la construction sur le savoir antérieur apparaît comme une stratégie (4.4.1.3). Ces savoirs antérieurs sont indiqués «comme îlots de sécurité» lors de la production des énoncés «à travers lesquels il/elle (le locuteur) se fait un chemin vers le concept nouveau» (p. 53). Le même chapitre propose des échelles pour les stratégies de planification, de compensation, de contrôle et de correction, mais pas pour ce qui concerne l'appui interlinguistique. Les descripteurs CARAP des sections V et VII de la liste des savoir-faire mettent en valeur l'appui entre les langues et représentent ainsi une valeur ajoutée à la description essentiellement d'ordre monolingue du CECR dans ce domaine.



Fernand Léger, Skating Rink – dessin du rideau de scène, 1921.

Dans le champ de l'activité communicative en contexte altérité (C1), on trouve notamment:

S.5 – Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue. Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue.

Et dans le champ de l'apprentissage (C2):

S.7.4 – Savoir tirer profit des transferts effectués, réussis et non réussis, d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue.

3.1.4. La compétence sociolinguistique et la compétence interculturelle

North (2014) évoque les potentialités du CARAP en tant que piste possible pour affiner les descripteurs de la compétence sociolinguistique, une composante qui – contrairement à la compétence linguistique, minutieusement détaillée sous formes de descripteurs (pp. 86-93) – est très faiblement développée par le CECR et dont les descripteurs sont cantonnés au domaine de la correction sociolinguistique (p. 95). Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registres, les accents et les dialectes sont évoqués sans être développés. Le CARAP, de son côté, prend en compte ces notions en les situant dans un cadre pluriel, notamment dans plusieurs sections des listes de savoirs et de savoir-faire:

K.2 – Langue et société. Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société.

K.14 – Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenance(s) linguistique(s) / culturelle(s).

De même, North considère que le CARAP est une bonne source pour décrire en termes d'objectifs la compétence interculturelle en tant que finalité majeure de l'apprentissage des langues. Toutefois, les

descripteurs CARAP n'étant pas validés, il en conclut qu'ils pourraient servir à des démarches d'autoévaluation – type portfolio – de la compétence interculturelle (North, 2014: 94).

4. Descripteurs CARAP complétant des descripteurs CECR existants

Les échelles de compétences standardisées du CECR se réfèrent de fait à une approche monolingue des activités communicatives. Les descripteurs CARAP, eux, se focalisent sur les dimensions plurilingues de la communication en thématisant les passages interlinguistiques, l'intercompréhension, la biographie de l'apprenant et les compétences partielles. En d'autres termes, ils mettent en valeur les mises en relations entre les langues, légitimant ainsi – en accord avec la définition proposée dans le CECR – une conception de la compétence plurilingue composite, synergique et évolutive contre une vision additive de plusieurs compétences monolingues superposées ou juxtaposées.

4.1. Les ressources pertinentes en réception

Le chapitre 4 du CECR – envisagé ici à titre d'exemple – décrit les activités de réception selon un ordre croissant des opérations: percevoir, identifier, comprendre, interpréter (pp. 54-60). Les échelles de référence rappellent ce paradigme. Le tableau qui suit propose une articulation CECR-CARAP qui élargit le champ de l'évaluation à la mise en relation des éléments du répertoire langagier du sujet à évaluer:

CECR	CARAP
Pour écouter, l'apprenant doit être capable: <i>de percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)</i>	S.1.2.1 – <i>Savoir écouter attentivement, de manière ciblée, des productions dans différentes langues</i>
<i>d'identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques)</i>	S.2.3 – <i>Savoir, à partir de différents indices linguistiques, identifier (repérer) des mots d'origines diverses</i>
<i>de comprendre le message (aptitudes sémantiques)</i>	S.1.4.3 – <i>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°</i>
<i>d'interpréter le message (aptitudes cognitives)</i>	S.6.4.1 – <i>Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres</i>



Pablo Picasso, Sylvette.

Conclusion

L'analyse conceptuelle des deux outils de référence nous a permis de constater que leur mise en relation, quoique difficile, est possible. Le CARAP est complémentaire au CECR dans la mesure où il explicite et approfondit les dimensions plurilingues de la compétence à communiquer sous forme de descripteurs et où il peut contribuer à son développement en fournissant des matériaux didactiques disponibles pour les professionnels de l'enseignement sur le terrain. Toutefois, la différence de focalisation des deux référentiels – sur les résultats de l'apprentissage dans le CECR et sur les processus d'apprentissage dans le CARAP – reste un point difficilement conciliable.

L'enjeu du rapprochement proposé ici consiste à répondre de manière adéquate aux besoins des enseignants sur le terrain. Or, à l'heure actuelle, les enseignants utilisent en fait le CECR et l'approche qu'il propose en fonction de ce qui leur est le plus souvent recommandé par leurs autorités éducatives, renforçant ainsi une interprétation tendanciellement monolingue (superposition de compétences juxtaposées) du CECR – qui ne corres-

pond pas à la définition de la compétence plurilingue et interculturelle qui y est proposée – et conduisant à des usages trop souvent centrés sur une évaluation sommative servant avant tout au classement des apprenants.

Pour ce qui est du CARAP, la recherche action menée dans le cadre des formations réalisées, entre 2011 et 2013, dans 9 pays et visant à la diffusion des approches plurielles et des outils CARAP a fait ressortir un vif intérêt des participants: 75 % d'entre eux se sont déclarés prêts à utiliser ces outils dans leur contexte, contre 24 % sans réponse et seulement 1% de refus (Schröder-Sura, 2013; cf. également la contribution de Schröder-Sura ici-même). Ça nous paraît par conséquent de la responsabilité des chercheurs en didactique d'aider les enseignants à articuler le CECR et le CARAP, à un niveau explicite et réflexif, et à trouver ainsi des pistes complémentaires pour leur pratique.

Bibliographie

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueurol, A. & Molinié, M. (2011, 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. [Version révisée et actualisée]

Candelier, M., de Pietro, J.-F., Faccioli, R., Lőrincz, I., Pascual, X., Carrasco, E., Rosselló, V. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: une introduction à l'usage*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/>

Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. (Dir.). (2011). Contextualisation du CECR: le cas de l'Asie de Sud-Est. *Le français dans le monde: recherche et applications*, 50.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. <http://www.coe.int>

Coste, D. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46.

Coste, D. (2013). De la conception aux usages: CECR et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index2628.php>

Huver, E. (2014). CECR et évaluation: interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Les Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>

North, B. (2014). *The CEFRL in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schröder-Sura, A. (2013a). Describing language teacher competences with FREPA-descriptors?: «Crossing continents: EPOSTL around the world» Epostl conference, 17-18 février 2014. <http://epostl2.ecml.at/Link-Click.aspx?fileticket=aFb1rgzqgY%3d&tabid=3548&language=en-GB>

Schroeder-Sura, A. (2013b). Modèle d'intervention et dispositifs éducatifs, les approches plurielles et le CARAP au seuil de l'école. Les formations au CARAP – Analyses et principaux résultats. Intervention au symposium pour le Colloque Pluri-L, juin 2014.

Ildikó Lőrincz

PhD, travaille comme maître de conférence en didactique des langues à la Faculté *Apáczai Csere János* de l'Université de Hongrie de l'Ouest. Elle a contribué à l'élaboration du CARAP/FREPA – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Elle participe actuellement au projet de diffusion intitulé *Compétences Plurilingues et Interculturelles: Descripteurs et matériaux didactiques*, soutenu par le Centre Européen des Langues Vivantes dans l'objectif de diffuser et mettre en œuvre les outils développés dans des contextes divers.