Revue TDFLE

N° 70 | 2017
La pensée CECR

Le CARAP. A la recherche de la didactique du plurilinguisme

Bruno MAURER *Professeur des universités*
Dipralang (UR 739)
University of Lausanne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/233-le-carap-a-la-recherche-de-la-didactique-du-plurilinguisme
DOI : numerev_1260
Date de publication : 02/04/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MAURER, B. (2017) Le CARAP. A la recherche de la didactique du plurilinguisme. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1260

Résumé :

L'article analyse un des outils théoriques qui se propose de réaliser les promesses du CECR en matière de didactique du plurilinguisme, le Cadre de référence pour les approches plurielles (dorénavant CARAP).

S'agissant des « approches plurielles », nous commençons par montrer qu'il s'agit là d'un regroupement artificiel de courants didactiques nés dans des horizons différents.

Analysant la conception de ce document, nous aurons l'occasion de montrer que sa construction s'éloigne des exigences d'une démarche scientifique pour laisser la place à une démarche de compilation où règne la subjectivité des auteurs. Nous terminons ce travail en montrant que le CARAP est un outil d'une complexité extrême que plusieurs caractéristiques rendent inutilisable, en soulignant les problèmes que pourrait poser une éventuelle application dans les systèmes éducatifs.

Mots-clés : Approches plurielles, cadre de référence, didactique du plurilinguisme.

Abstract :

With regard to "plural approaches", we begin by showing that this is an artificial grouping of didactic currents born in different horizons.

Analysing the conception of this document, we will have the opportunity to show that its construction moves away from the requirements of a scientific approach to give way to a compilation approach where the subjectivity of the authors reigns. We conclude this work by showing that CARAP is a tool of extreme complexity that several characteristics make it unusable, and by highlighting the problems that could arise from its possible application in education systems.

Keywords : Plural approaches, frame of reference, didactics of plurilingualism.

Bruno Maurer - Université de Montpellier

bruno.maurer@univ-montp3.fr - bruno.maurer@unil.ch

Mots-clés :
Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles, Cadre de référence

---

Introduction

Le CARAP (http://carap.ecml.at/) fait partie des éléments didactiques qui s'inscrivent dans la lignée du CECR. Il émane d'un projet soutenu par le CELV de Graz (Conseil de l'Europe) et se réfère de manière constante au CECR.

Le CARAP joue un rôle particulier, qui lui vaut d'être analysé ici. Son ambition est d'être en quelque sorte l'aboutissement du CECR en matière de didactique du plurilinguisme.

En effet, le CECR, on l'a montré (Maurer, 2011), ne s'inscrit pas dans l'optique de l'enseignement de langues de manière séparées mais vise bien à la construction a priori de compétences plurilingues (et non à un plurilinguisme résultant *a posteriori* de l'apprentissage de différentes langues). Mais l'essentiel de son effort, parce qu'il vise avant tout à la mise en place de certifications (lesquelles se font, pour des raisons bien compréhensibles de marché de la certification, dans une langue, pas sur quelque hypothétique compétence plurilingue), ignore la construction de descripteurs qui réaliseraient, concrétiseraient cette optique plurilingue très particulière. Le constat est du reste fait par un des universitaires qui connaît le mieux le CECR, Daniel Coste.

« C'est d'une certaine manière pour pallier ce manque que les auteurs du CARAP ont travaillé dans le même esprit que les auteurs du CECR, en produisant à leur tour un « cadre de référence » dont le cœur est également un "Référentiel de compétences et ressources", qui "peuvent être développées par les approches plurielles". »

Si l'on veut reprendre une métaphore spatiale devenue commune, le CECR serait le premier étage de la fusée « didactique du plurilinguisme », le CARAP en serait le second, porté par le premier et destiné à être mis en orbite.

Il importe donc d'analyser la composition de ce document, son ambition et sa portée, sa conception également, pour en apprécier didactiquement l'intérêt. Cet examen sera sous-tendu par deux interrogations :

- est-il possible de construire a priori des compétences plurilingues dans le cadre d'une politique des langues (on ne peut plus réellement parler ici d'enseignement des langues car il s'agit d'autre chose, d'éducation aux langues, voire de sensibilisation à des dimensions sociolinguistiques, identitaires des langues...) ? En d'autres termes, l'examen du CARAP devrait achever de nous convaincre du bien-fondé (ou de l'impasse ?) de la didactique du plurilinguisme telle qu'elle est promue par le CECR et le Conseil de l'Europe ?
- la construction de cadres de référence est-elle intéressante, pertinente, pour orienter l'enseignement des langues ?

1. Le CARAP et les langues : peut-on toujours parler d'enseignement des langues ?

1.1. Présentation du CARAP

Pour présenter rapidement le CARAP, on peut dire qu'il s'agit d'un travail de synthèse qui cherche à mettre à la disposition de la communauté éducative un référentiel de compétences et de ressources concernant ce que nous appellerons du terme le plus large possible des « attitudes » face aux langues, aux cultures, à l'apprentissage des langues. Le CARAP est conçu comme une tentative de mise en cohérence de quatre courants didactiques qui ne visent pas directement à l'enseignement proprement dit de langues particulières (mis à part peut-être la didactique intégrée) :

- éveil aux langues ;
- intercompréhension des langues parentes ;
- didactique intégrée des langues apprises ;
- approche interculturelle.

Ces quatre courants se sont développés de manière séparée, ayant en commun le souci de travailler à la mise en relation de plusieurs univers linguistiques dans le cadre de la classe.

Le CARAP s'est construit sur l'analyse des différentes compétences que visaient à travailler ces courants, à partir des travaux et publications de chacun pour en tirer en quelque sorte la substantifique moelle, les éléments communs ou pouvant être mutualisés.

Il est constitué, à la manière du CECR, d'un référentiel de compétences (et ressources) ; en ligne, le site du CARAP propose en outre des exemples de séances pouvant être menées et des outils de formation à son utilisation.

Nous concentrerons notre étude sur le document principal, *CARAP*, *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. *Compétences et ressources*, que l'on trouve sur le site http://carap.ecml.at. Il sera éclairé de deux autres documents disponibles sur le même site.

1.2. Le CARAP, un référentiel de compétences aux proportions démesurées

Au niveau le plus général, le CARAP présente deux grands ensembles de compétences, appelées « zones de compétences » :

1. la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d’altérité ;
2. la compétence de construction et d’élargissement d’un répertoire linguistique et

culturel pluriel.

Un tableau du CARAP fournit la liste des compétences que l'on peut qualifier de deuxième niveau, qui déclinent ces compétences de premier niveau, et où l'on voit que pas moins de cinq ensembles de compétences (de C3 à C7) sont communs aux deux zones :



En observant les dénominations de ces compétences, sur pas moins de sept domaines, on remarque la prévalence de compétences comportementales générales, que l'on nomme d'ordinaire des savoir-être. Il apparaît ainsi que les approches plurielles, et avec elles la didactique du plurilinguisme, ne visent pas le développement de compétences linguistiques, au sens classique du terme en didactique des langues, mais des compétences de gestion de la communication interculturelle et des compétences métacommunicatives et métacognitives.

Ensuite, la formulation de ces compétences marque clairement l'influence de certaines disciplines scientifiques sur la question de l'enseignement des langues. Si dans les années 60 et 70, la référence était à chercher du côté de la linguistique, notamment structurale, le centre de gravité s'est clairement déplacé du côté des sciences de la communication, de la sociolinguistique, de l'interculturalité, du métacognitif. Les savoirs de référence ne sont plus du tout ceux qui s'attachaient à décrire les langues, mais ceux qui servent à analyser la communication (inter-)culturelle.

Ces compétences sont déclinées ensuite en trois ensembles de « ressources » :

- savoir ;
- savoir-être ;
- savoir faire.

Ces « ressources » sont présentées sous forme de listes de descripteurs. Les descripteurs C1 concernent les savoirs sur les langues et les cultures : ils sont au nombre de 211 ; puis vient la catégorie C2 – les savoir-être – qui compte 169 ressources et la C3, celle des savoir-faire, avec 153 ressources, etc. : au total, la passion quasi entomologiste du CARAP conduit à proposer un référentiel composé de 7 grandes compétences pour lesquelles sont distinguées pas moins de 533 ressources, différentes et complémentaires.

Cette présentation quantitative appelle d'emblée quelques commentaires :

- sur l'enseignabilité de ces ressources : s'il s'agit de former les apprenants à l'ensemble de ces éléments, le temps scolaire risque d'être saturé par les approches plurielles et l'on risque de manquer un peu de temps pour les approches singulières, dont il est affirmé qu'elles ne sauraient s'effacer ;
- sur la lisibilité de l'ensemble : un référentiel composé de 533 ressources est une machinerie très complexe ; on laissera le lecteur faire son chemin dans le système

de références et renvois utilisés ;
- sur le sérieux de l'entreprise : peut-on réellement distinguer 533 ressources (dont, rappelons-le, aucune ne concerne les compétences linguistiques enseignées dans les approches singulières) au service de 7 compétences métacommunicatives et métacognitives ? N'est-on pas dans une entreprise scientiste qui réalise des inventaires infinis, se grise de l'affichage de sa scientificité et qui finit par perdre de vue le réel dans son entreprise de dissection ?

De fait, il ne faut pas considérer le CARAP comme un instrument d'enseignement des langues. Le syntagme n'est du reste pas utilisé par ses auteurs qui évitent d'employer le mot enseignement dans le nom de l'outil et préfèrent parler de « cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », en utilisant soigneusement le terme "approche" pour éviter la référence à "l'enseignement" des langues.

En revanche, ces « approches plurielles » ont vocation à être articulées – on verra si la manière est précisée – aux « enseignements » traditionnels :

« 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 ». (CARAP, p.9)

En réalité, on y reviendra, la manière dont les approches plurielles sont articulées aux approches singulières n'est pas explicitée dans le CARAP et reste vague, en termes d'importance quantitative notamment, dans les documents d'accompagnement.

2. Les apparences d'un discours scientifique

De plusieurs manières, le CARAP cherche à donner des gages du côté de la scientificité de sa démarche.

2.1. Une méthode de travail qui a les apparences de la rigueur scientifique

L'effort de scientificité commence par l'affichage de la méthodologie de travail.

> « 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 ici 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 1800 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 ». (CARAP, 14)

De quelle démarche s'agit-il ?

D'un travail de compilation de travaux réalisés dans le domaine. L'exercice lui-même repose sur une circularité des références. Les auteurs du CARAP analysent et compilent des publications réalisés par eux-mêmes ou par des collègues travaillant dans le même domaine. La compilation dans un tableau ne saurait masquer les arbitraires et la subjectivité qui président ensuite au choix des données pertinentes : on réalise des « tris », des « synthèses », des « ajouts » sans savoir sur quelles bases… On n'a ainsi jamais retenu – et donc écarté - dans la liste des ressources les savoirs propres à la didactique intégrée et qui pourraient concerner des compétences proprement linguistiques (et non des savoirs relatifs aux langues en général) : pourquoi ? Parce que ceux-ci ne correspondaient pas à la vision très particulière du plurilinguisme qui est celle du Conseil de l'Europe.

2.2. Une tentative (vaine) d'inscription de l'étude des compétences dans la durée d'un curriculum

La quête de scientificité est également présente dans la nécessité, ressentie par les auteurs, de proposer des repères sur les niveaux d'enseignement auxquels ont peut/doit travailler ces compétences. L'exigence est compréhensible : tout enseignement doit pouvoir être repéré par rapport à un ou plusieurs niveaux, dans des logiques de programmation (logiques assez peu contraignantes) ou de progressions (qui supposent des apprentissages qui s'enchaînent).

Qu'en est-il au juste ?

Le lecteur du CARAP ne trouvera aucun élément lui disant ce qu'il doit/peut commencer à travailler au préscolaire, au primaire ou au secondaire. Ce manque est déjà très important en ce que le « référentiel » n'est donc pas un outil qui se suffit à lui-même.

Pour trouver ces indications, le lecteur doit se reporter à l'annexe d'un document complémentaire de Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó LÅ□rincz, Xavier Pascual, intitulé *Le CARAP – Une introduction à l'usage,* qui peut être considéré comme un document d'accompagnement, un mode d'emploi. A la fin, se trouve une annexe composée de 4 tableaux, aux pages 64-65-66-67.

Nous reproduisons ici celui de la page 64, qui est un tableau portant sur les savoirs sur les langues.

Quand doit-on étudier les différentes ressources ? Et à quels niveaux ?

Chaque ressource à étudier se présente sous la forme d'un trapèze de hauteur et de longueur variables. La hauteur doit sans doute correspondre au volume d'étude, toujours croissant à mesure que les années passent ; la longueur est proportionnelle au nombre d'années pendant lesquelles il conviendrait de travailler ces ressources.

On notera d'abord que l'étude de la plupart des ressources est quasiment programmée en même temps pour se terminer à la fin du secondaire 2…. ou plutôt ne jamais se « terminer » puisque figure la mention d'un « au-delà » qui correspondrait dans un tableau d'étude de fonctions mathématiques au symbole de l'infini. Cela signifie qu'on n'en a jamais fini de travailler ces questions… On sent là l'influence de l'idéologie de « l'apprentissage tout au long de la vie » qui tend à s'imposer partout[1]. Voilà au passage qui est fort discutable : prenons n'importe laquelle de ces ressources, K6 par exemple « savoir qu'il existe des différences et des ressemblances entre les langues/les variétés linguistiques »… Ce savoir, qui correspond à une prise de conscience, n'est-il pas acquis une fois pour toutes après quelques expériences/contacts avec une autre langue, que ce soit dans une approche plurielle ou singulière ? Il va certes s'enrichir toujours de nouveaux exemples au fur et à mesure qu'on étudiera d'autres langues, mais doit-on considérer que son apprentissage n'est jamais terminé ? Une fois que je sais que les langues sont différentes et ressemblantes, je le sais… Je peux passer à autre chose, non ? Quel sens a le fait de poursuivre indéfiniment la quête de ce savoir tout au long d'un curriculum ? Dans le même ordre d'idées, s'agissant de développer des attitudes par rapport aux langues, on ne voit pas pourquoi ce volume irait toujours croissant… Logiquement, on pourrait même attendre le contraire : une fois les grandes découvertes faites, au moment des premiers contacts, on pourrait considérer que les volumes d'études consacrés aux ressources baissent ou, à tout le moins qu'ils se présentent comme des losanges, avec un volume maximum atteint au bout de quelques années d'études, puis une décroissance une fois l'essentiel des éléments installés.

On remarquera ensuite l'arbitraire extrême, et sans aucune justification, qui conduit les auteurs à proposer le début de tel apprentissage en pré-scolaire (ex : K2 : Connaître le

rôle de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société… où l'on n'hésite pas à faire déjà de la sociolinguistique en maternelle donc) mais à réserver pour le début du primaire le fait que « les langues sont en constante évolution » (K4… où l'on prépare des linguistes diachronistes cette fois), tout en sachant qu'entre temps on juge bon de commencer l'apprentissage d'un autre savoir, le K6, légèrement avant le K4 donc : « savoir qu'il existe des différences et des ressemblances entre les langues/les variétés linguistiques »…

Enfin, on notera que si les trapèzes n'ont pas tous la même forme, c'est sans doute que dans l'esprit des concepteurs du CARAP le volume de travail à y consacrer est sensiblement différent. On aimerait savoir en quoi et pourquoi…

On me rétorquera sans doute que je m'amuse à chicaner, que ce ne sont là que des indications… Le problème est que ces indications sont sans valeur, sans aucune justification, et qu'à la fin du secondaire on travaille sur tout en même temps… Ne rien pouvoir programmer réellement signifie l'impasse théorique même d'un référentiel incapable de penser des apprentissages en progression et qui ne remplit donc pas du tout son rôle.

Tout est censé se faire en même temps : en réalité, ces tableaux ne sont là que pour jouer le rôle de garant de scientificité.

Le tableau de la page 65 se présente sous les mêmes aspects, à ceci près que des rectangles apparaissent mystérieusement à la place de trapèzes (signe non équivoque du fait que le même volume d'effort doit être maintenu du début à la fin sur certaines ressources) et que certains trapèzes s'interrompent bizarrement en milieu de secondaire et ne sont donc pas dignes d'accéder à « l'au-delà », celui de l'éducation tout au long de la vie. On se demande bien pourquoi et l'on n'a pas non plus de réponse.

En comparant les deux tableaux, on s'aperçoit que le K7, « savoir comment on apprend/acquiert une langue » ne saurait commencer avant le primaire 2, mais que le K13 « savoir on comment on acquiert/apprend un culture » est supposé beaucoup plus accessible puisqu'envisageable dès le début du primaire 1… La notion de culture serait-elle plus simple que la notion de langue ? Sans doute… Et les auteurs du CARAP dissocieraient-ils à cette occasion langue et culture ? Ce serait surprenant…

Cette tentative impossible d'inscription dans le temps des savoir, savoir-faire et savoir-être relevant des approches plurielles montre l'impasse dans laquelle se trouve ce référentiel. Impasse qui se retrouve dans de graves problèmes de cohérence interne.

3. Problèmes de cohérence

3.1. Les approches sont plurielles… mais peut-on réellement les rapprocher ?

Les auteurs du CARAP demandent à leur lecteur de considérer comme un ensemble cohérent ce qu'ils nomment approches plurielles. Nous allons regarder de plus près ce qui est ainsi rapproché.

Examinons pour commencer la définition en compréhension de ces approches dites « plurielles ». Où commence le « pluriel » ?

> « 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 traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement. »

Notons d'abord que la définition proposée met en jeu, à côté de « variétés linguistiques », concept qui fait l'objet d'un relatif consensus en linguistique (on parle de variétés dialectales, sociolectales, diachroniques, etc.), des réalités à l'existence beaucoup moins évidente nommées « variétés culturelles », sortes de projection sur l'axe culturel de l'idée de variation linguistique mais dont la définition, qui n'est jamais donnée dans le CARAP, nous paraît très problématique. Qu'est-ce donc qu'une « variété culturelle » ?

Ensuite, on remarque que la définition s'appuie sur l'idée qu'il y a approche plurielle dès qu'il y a plus d'une variété en présence dans la classe. On pourrait penser que tout enseignement de langue qui utilise de quelque manière la langue des apprenants serait donc pluriel… Les auteurs, pour ne pas élargir ainsi leur définition au point de la rendre inopérante, se servent en fait d'une caricature des enseignements de langue structuraux puis communicatifs : la langue étrangère y aurait régné et y régnerait exclusivement, sans aucun recours à la ou aux langues premières des apprenants… d'où le fait que tout enseignement de langue particulière serait dit « singulier ». Mais de quelle réalité didactique parle-t-on ici ? Des classes effectives de primaire, de collège, de lycée, de cours pour adultes dans lesquelles la langue étrangère occupe souvent moins de place que la L1 ou d'un idéal de classe de langue étrangère qui n'existe à peu près nulle part, sans aucun recours à un mot de L1 ? Cette caricature a une utilité : si l'on voulait bien considérer la réalité des classes de langue en Europe, celles-ci relèveraient dans leur très grande majorité de la définition des approches plurielles… à

tel point que le concept même d'approche plurielle se viderait de son sens.

Celui-ci est du reste à ce point si peu pertinent que les auteurs du CARAP ont recours à une contorsion pour en exclure l'enseignement-traduction et faire naître (à toute force) les approches plurielles après la mode de l'enseignement structural : on trouve les considérations suivantes à la note 4 de la page 6.

> « L'enseignement-traduction n'est pas "pluriel" car il ne va pas au-delà de deux. »

On est en face de rien de moins que d'une contradiction manifeste, absolue, exprimée au sein de la même page à quelques lignes d'écart. Alors que la définition, que nous venons de rappeler, posait que les approches plurielles commençaient dès que l'on mettait deux variétés en présence, voilà qu'il s'agirait à présent d'aller au-delà ? Et les auteurs de tenter de justifier l'exclusion de l'enseignement-traduction :

> « 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 ».

Voilà l'enseignement-traduction écarté des approches plurielles. La raison donnée est que celui-ci ne serait pas assez « global », sans que ce terme soit du reste défini…Ne serait-ce pas parce qu'il serait au contraire trop « linguistique », trop centré sur les langues-cultures comme systèmes, sur les savoirs linguistiques ? C'est notre hypothèse en tout cas.

Que sont alors les « approches plurielles » ? Un mélange de courants nés indépendamment les uns des autres et qui n'ont pas grand-chose à voir. On trouve d'abord l'éveil aux langues, qui ne prétend pas enseigner de langue précise mais sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle… Puis l'intercompréhension, qui n'a pas encore à ce jour une réalité didactique très précise – je veux dire par là qu'on « n'enseigne pas » (encore ?) l'intercompréhension - et reste surtout une philosophie de la communication, intéressante, positive… Ensuite, la didactique intégrée qui est, elle, très différente des deux premières : en effet, elle se situe clairement du côté de l'enseignement de deux ou plus de deux langues-cultures dans une démarche à la fois comparative et métacognitive… Pour finir, voilà qu'est invitée au bal des approches plurielles une réalité aux contours très peu définis, très imprécise, que les auteurs du CARAP nomment « l'approche interculturelle » (au singulier) et qu'ils peinent tellement à définir qu'ils ne lui consacrent en tout et pour tout que deux lignes :

> « La première, l'approche interculturelle, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. »

Le fait qu'elle « semble de ce fait assez bien connue » les dispensera d'en parler… Quand on connait les débats qui agitent ce champ, on ne peut qu'être frappé par la légèreté avec laquelle ceux-ci sont évacués au profit de l'usage du singulier et d'un enrôlement dans les « approches plurielles ».

En conclusion, l'objet même qui constitue la raison d'être du CARAP n'est défini de manière satisfaisante ni de manière abstraite ni par l'addition des termes – bien trop hétérogènes - qui le composent.

3.2. Le flou des concepts

Ce vaste travail de construction d'un référentiel ne repose sur aucune assise théorique solide. Quelles que soient les différentes approches par les compétences, toutes reposent sur l'idée qu'un référentiel de compétences repose sur la distinction entre des compétences à atteindre et des ressources à mettre en œuvre pour y parvenir. Quand il s'agissait d'enseigner les langues, les choses étaient encore assez simples : on visait des **compétences** communicatives (actes de paroles) et on proposait l'étude de **ressources** (grammaticales, phonétiques, lexicales, culturelles).

Le CARAP tente lui aussi de faire cette distinction, essentielle pour son existence même. Mais les notions qu'il manipule qui sont des attitudes vis-à-vis des langues – ne les appelons ni compétences ni ressources parce que cette distinction n'est en fait pas fondée – sont si problématiques que les auteurs s'avèrent incapables de définir précisément les buts (compétences) et les moyens (ressources) et que les éléments définis à un niveau pourraient tout aussi bien se retrouver à l'autre ! Reconnaissons aux auteurs un mérite : leur honnêteté intellectuelle sur ce plan. Eux-mêmes reconnaissent qu'ils devraient pouvoir faire cette distinction mais qu'ils en sont incapables.

Une première approche est tentée page 11 :

> « 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…)

Les choses seraient donc « simples » : les compétences « représentent »,

« constitutivement », des « unités »… « d'une certaine complexité »… Notons qu'on n'a là encore aucun élément de définition. Poursuivons… « impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement complexes » : ce sont peut-être là des *caractéristiques*, très floues également, mais pas des éléments de définition. On termine la « définition »… : « elles consistent (…) en la mobilisation de ressources diverses (…) ».

Que sont donc les *compétences* ? Des unités complexes qui mobilisent des ressources. Que sont alors les ressources ? Les voici « définies » à la note 13 de la même page :

> « Par commodité, nous parlerons simplement de « ressources» pour référer aux «ressources internes» (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qui sont les seules qui ont à être listées dans un référentiel tel que le nôtre, qui n'a pas pour fonction de lister des instruments ou appuis externes à l'individu. »

Les ressources sont donc des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire, listables et utilisés par les compétences. On n'a pas avancé d'un pouce. Le problème est que les « compétences » ressemblent comme deux gouttes d'eau… à des ressources : elles sont strictement de même nature. Le lecteur s'en convaincra aisément en se reportant à la liste des « compétences », de C1 à C7 que nous avons reprise plus haut. Les auteurs du CARAP ne peuvent faire autrement que le reconnaître, par exemple à la note 14 de la page 12 :

> « Nous verrons toutefois (*infra*, chapitre D-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 ».

Un autre passage de la page 13 confesse le caractère « fourre-tout » de la notion de ressources, si fourre-tout qu'on ne peut lui accorder le statut de concept et qu'elle est précisément choisie parce qu'on peut y mettre toutes sortes de réalités :

> « 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 placer. »

On pense toucher le fond de la confusion à la page 20 avec ce passage :

> « 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 4 de la partie A – 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. »

Comme cela avait été rapidement formulé dans la note 16 de la page 13, les auteurs, après avoir posé – ou tenté de le faire - la différence entre compétences et ressources, finissent par avancer le contraire en établissant qu'il y a un continuum des unes aux autres et qu'elles sont, par conséquent… de même nature !

Le point de non-retour de la confusion est atteint quand les auteurs reconnaissent honnêtement que leurs distinctions ne fonctionnent pas, à la page 86, dans une sorte de conclusion sur …l'absence de fondement théorique de leur travail qui ne se fonde sur aucun concept stable :

> « 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. »

Bref, on ne parvient pas à définir ce que sont respectivement compétences et ressources, on reconnaît que la distinction repose sur un artefact (« idéalisation nécessaire », p. 12 ; pas de « critères objectivables », p. 86), mais ce n'est pas grave, on poursuit. La maison n'a pas de fondation, mais montons tout de même les murs… On sait que cela ne fonctionne pas mais on va quand même essayer de faire semblant. Où est passée la rigueur scientifique revendiquée ? Est-on toujours dans un produit de la recherche ou fondamentalement dans « autre chose » ?

3.3. Le marteau-pilon et la mouche

Des compétences visées que ne renieraient pas des sociolinguistes, des acquisitionnistes, des dialectologues, des anthropologues, des dizaines de pages de tableaux de ressources, des codages complexes…. Et tout cela pour quoi, dans le fond ? Pour que les élèves comprennent que chacun a sa culture, que les langues sont différentes entre elles, qu'elles évoluent, que tout le monde ne les parle pas de la

même manière, qu'il faut respecter son prochain, qu'il faut accepter de se tromper quand on parle une langue étrangère…

Pour cela, le CARAP organise les ressources en trois échelles :



La colonne de gauche pose trois adjectifs, en gradation : utile, important, nécessaire.

Il y aurait donc *toujours* un apport des approches plurielles ; la chose est normale, attendu qu'on a soigneusement omis de proposer une quatrième catégorie de ressources qui serait : « l'apport des approches plurielles est inutile car on peut parfaitement atteindre la ressource sans les approches plurielles ». Comment ? En enseignant la langue première dans une optique métalinguistique bien comprise, en enseignant une, puis deux langues étrangères ou régionales. Et en disant "ensegnant la langue étrangère ou régionale", je parle bien de langue-culture, sous tous ses aspects, en ne renonçant pas à « l'enseigner » au profit d'une sensibilisation…

Tout lecteur qui se souvient de son premier contact avec une langue-culture étrangère, le tout premier, sait que ce jour-là, dans ces moments-là, il a découvert d'un coup ou presque l'essentiel de ce que les approches plurielles veulent installer au cours de plusieurs années de « réflexion », sans « apprentissage » des langues : on découvre que la langue étrangère a d'autres sons, d'autres lettres, que les mots ne correspondent pas, que l'ordre des mots n'est pas le même, que la politesse ne prend pas partout les mêmes formes, que pour me faire comprendre de l'autre, je dois faire des efforts, que je dois aussi en faire pour le comprendre, que pour apprendre une langue je peux utiliser certaines stratégies, plus ou moins appropriées… Tout cela ne se fait pas en un jour quand on APPREND une langue étrangère. Mais à mon tour de faire un pari : je fais le pari que si l'on évalue des élèves seulement soumis à un enseignement des langues « singulier », ils auront sur toutes les compétences et ressources listées ici des scores aussi bons que ceux qui auront dû passer par les approches plurielles et le CARAP. Mais entre temps, les premiers auront commencé à apprendre des langues ! Langues dont l'apprentissage pourra se poursuivre, plus aisément, tout au long de la vie…

On admirera les nuances de la colonne de droite, qui ne peut que reconnaître que les mêmes effets sont atteints aussi par les approches « singulières », qui ne sont pas nommées : on préfère dire pudiquement « sans les approches plurielles ». On admirera les contorsions rhétoriques : « ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles mais beaucoup moins facilement », « ressources que l'on ne peut probablement pas atteindre sans les approches plurielles » : on est toujours dans l'ordre du pari… on n'en sait rien mais on fait comme si.

En fait, la didactique du plurilinguisme, du moins telle que comprise dans le CARAP, relève d'une erreur logique, celle de vouloir mettre la charrue avant les bœufs.

Le problème de l'entreprise est que l'on veut travailler d'emblée à l'exercice de compétences/ressources qui caractérisent la personne **effectivement** plurilingue, c'est-

à-dire connaissant et pratiquant à des degrés divers plusieurs langues, sans forcément les maîtriser du reste. Les auteurs du CARAP ont en tête les comportements d'individus réellement plurilingues, leurs savoirs sur les langues, sur la communication, la culture, leur supposée manière d'être (ouverte, etc.) et ils font le pari que l'on peut accéder à ces comportements directement sans passer par la case « apprentissage de la langue X, puis de la langue Y, de la langue Z ». Comme si l'on pouvait aller directement au pluri- sans passer par le 1+1+1.

La note 57, page 75 est assez explicite à ce propos :

> « 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**. »

Était-on déjà allé aussi loin dans l'idéalisme, la déconnexion du réel ?

À côté des déclarations sur la nécessaire articulation avec les approches singulières, on trouve donc des affirmations de ce type, nettement plus inquiétantes et qui pourraient, si elles venaient à être développées, légitimer une baisse future des enseignements de langue au profit de ces approches plurielles. Nous ne disons pas que cela se fait actuellement, ni même que cela se fera : nous remarquons que cela est considéré comme possible et cela suffit à nous inquiéter.

Le CARAP tient en effet un discours par rapport aux approches dites « singulières ».

Les rares fois où il en est question dans le CARAP (deux mentions seulement), elles sont dévalorisées :

> « Car comment assurer que les "variétés" ne seront pas "abordées de manière isolée" si on s'en tient à des approches "singulières" ? » (page 8)

Logiquement, le CARAP devrait prévoir une articulation entre approches plurielles et singulières, sauf à penser que dorénavant les approches plurielles occuperaient tout l'espace dévolu aux langues dans les systèmes scolaires… ce qui n'est pas (encore… ?) à l'ordre du jour. Mais dans l'ensemble du CARAP, on cherchera en vain trace de cette

articulation. Pour trouver quelques indications, il faut se reporter au document d'accompagnement, *Le CARAP – Une introduction à l'usage*.

> « Elles ne se substituent pas aux apprentissages de langues existants, elles les facilitent en aidant l'apprenant à faire des liens avec ce qu'il connaît ou maitrise déjà. » (page 7)

Le point 4. 2. Approches plurielles et singulières dans l'enseignement y est consacré, une demi-page :

> « Nous devons être clairs sur ce point: le curriculum doit aussi accorder de la place à ce qui peut / doit rester spécifique à chaque enseignement de langue considéré pour lui-même. C'est d'ailleurs, essentiellement, ce qu'on trouve dans le CECR. Pour le dire autrement encore, un curriculum intégré "situe chaque enseignement par rapport aux autres enseignements et favorise les ponts, les mises en relations entre les enseignements" mais, par ailleurs, "chaque enseignement de langue est pris dans une dialectique entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue, communication et réflexion) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures). » (page 28)

Mais rien n'est dit de la manière dont on va articuler les deux approches, ni des volumes respectifs des deux. En revanche, on revient sur les problèmes des approches singulières :

> « Et, à l'inverse, quels sont les "risques" d'une approche singulière, en termes de représentation (de la langue X, du langage en général...) par exemple. »

Une piste très intéressante est proposée dans ce document :

> « Un curriculum orienté vers la compétence plurilingue et interculturelle doit par conséquent, selon les langues concernées, planifier ces synergies, d'une part en organisant et coordonnant la progression des apprentissages, et d'autre part en prévoyant des mises en relation – au moyen des approches plurielles – entre toutes les langues concernées. » (page 32)

Nous ne pouvons que souscrire à un tel programme... mais en faisant remarquer qu'il relève purement et simplement d'une démarche de didactique intégrée et non d'une didactique du plurilinguisme telle que la prévoit le CARAP à partir de ses compétences

et ressources, « au moyen des approches plurielles ». Un curriculum intégré des différentes langues enseignées ne peut être qu'un progrès par rapport à un curriculum qui n'établit jamais de lien… Mais il y a loin de cet exercice nécessaire au référentiel CARAP.

Combien de ressources retient finalement le référentiel CARAP ? Dans la catégorie C1 – les savoirs sur les langues, elles sont au nombre de 211 ! Pour les C2 – les savoir-être, ce sont 169 ressources et les C3, les savoir-faire, en regroupent 153 autres.

Au total, la passion entomologiste et taxinomiste des auteurs du CARAP les conduit à trouver pas moins de 533 ressources différentes…

Examinons donc le cœur du CARAP, la catégorie,



Si l'on s'en tient à la catégorie C1, on trouve 60 ressources pour lesquelles l'apport des approches plurielles est nécessaire, 60 sur un total de 211 ressources.

Ainsi, si l'on reste à un critère purement quantitatif et en suivant les auteurs eux-mêmes, on voit que finalement, les approches plurielles ne seraient nécessaires que pour à peine un tiers des ressources. Corollairement, cela signifie que pour plus des deux tiers, les approches plurielles seront au mieux importantes, voire simplement utiles.

Je préfère le formuler autrement : les approches singulières, selon le diagnostic des auteurs du CARAP, permettraient d'atteindre pas moins de 151 ressources sur 211, ce qui est déjà considérable. Elles jouent donc un rôle majeur dans la construction des attitudes plurilingues sur les langues-cultures… ce que la présentation adoptée ne met pas du tout en évidence. A-t-on réellement besoin du CARAP ?

Et si l'on avait construit un marteau-pilon pour écraser une mouche ?

3.4. Les limites du CARAP d'après ses auteurs

Le CARAP est un outil qui ne sert pas vraiment à enseigner : le fait qu'il puisse proposer sérieusement plus de 500 ressources, sans un début de programmation tout au long de la scolarité, même minimal, suffit à le démontrer. Les auteurs ne disent d'ailleurs pas autre chose, s'en remettant aux didacticiens pour le traduire en une série d'activités mises en cohérence.

Le CARAP est en fait une construction *a posteriori*, faite par de bons praticiens qui ont développé des pratiques de terrain intéressantes – d'éveil aux langues essentiellement, d'intercompréhension ensuite – et qui aimeraient bien comprendre ce qu'ils ont fait et même essayer de lui donner une rationalité après coup. Et si par chance l'entreprise pouvait en plus donner corps à une didactique du plurilinguisme qui peine à se trouver ? Et si elle pouvait parachever le travail du CECR ? D'où la production d'un appareil

pseudo-théorique et les apparences scientifiques d'une taxinomie complexe avec des tableaux, des codages (le formalisme mathématique de la page 19…), des échelles, des systèmes de renvois, dans un ensemble qui compose une immense usine à gaz.

Écoutons les auteurs, encore une fois, parler des limites de leur travail, à la page 16.

> « 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, basée sur les objectifs formulés dans la littérature didactique concernant la compétence plurilingue et interculturelle (cf.A-5), le montre bien ».

Les auteurs du CARAP reconnaissent que leur travail est fait sur la base de compilations de travaux produits… le plus souvent par eux-mêmes, dans un processus extrêmement autoréférentiel. La note 18 de la même page reconnaît d'ailleurs honnêtement que peu de sources sur le fonctionnement réel de la compétence plurilingue ont été exploitées !

> « Comme on l'a vu en A-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. »

Qu'est-ce que cela signifie ? Que le CARAP rend compte non des éléments effectivement requis dans la performance plurilingue, mais des présupposés de ses auteurs sur ce qu'ils pourraient être.

> « 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 B 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. » (page 16).

En fait, on le voit, on est dans l'ordre du pari : pari que ce document pourrait être d'une quelconque utilité, éventuellement ; pari que le plurilinguisme met essentiellement en œuvre ces compétences et ressources (et pas d'autres, linguistiques par exemple), mais sans chercher à le démontrer, ni *a priori*… ni *a posteriori* par des évaluations !

3.5. Absence d'évaluation

Les auteurs renoncent en effet à chercher à évaluer ce qu'ils proposent.

> « 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'entrainer 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 (cf. plus largement A-3.2). 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. »

La posture est commode : comme il est difficile d'évaluer toute action didactique, et que le référentiel n'est de plus pas un outil directement didactique, on ne saurait donc évaluer ses effets…

Voilà un raisonnement qui devrait pousser ses auteurs à une extrême réserve quant aux utilisations du CARAP. Pourtant, le contraste est saisissant entre ces doutes et même ces aveux d'une part et d'autre part les perspectives d'utilisation qui en sont faites.

Ce que nous allons examiner à présent.

4. À quoi sert le CARAP ?

J'ai eu l'occasion de montrer (Maurer, 2011) que la promotion de la didactique du plurilinguisme s'accompagnait d'un changement de paradigme qui a tout d'une rupture assez radicale, même si elle passe encore assez largement inaperçue : le passage de l'enseignement des langues à l'éducation aux langues.

4.1. Dépasser l'enseignement des langues

Stricto sensu, la didactique intégrée des langues est la seule des approches dites

plurielles à s'intéresser à l'enseignement des langues-cultures en tant que systèmes cohérents aux plans grammatical, lexical, culturel : mais sans doute est-ce le courant qui a le moins inspiré les auteurs du CARAP… En effet, quand on consulte la liste des savoirs sur les langues, on est confronté à une série d'attitudes générales sans jamais entrer dans des savoirs précis sur le fonctionnement effectif de ces langues. Quelles sont en effet les ressources d'ordre linguistique listées ? On les trouve résumées à la page 15 :

> « Comme on le verra dans la partie C, la liste des savoirs se compose de deux sous-groupes thématiques (Langue et Culture) et inclut des catégories telles que Langue comme système sémiologique; Langue et société; Communication verbale et non verbale; Évolution des langues; Diversité culturelle et diversité sociale; Relations interculturelles; etc. »

Les savoir-faire ne sont plus des savoir-faire communicatifs mais des opérations cognitives générales, page 15 :

> « 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. ».

Ainsi, on est bien dans ce que les documents produits autour du CECR, comme le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010), appellent « Éducation aux langues » et plus dans l'enseignement de celles-ci.

Le changement de paradigme est revendiqué à la page 8 :

> « 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 ».

Il est du reste tout à fait symptomatique que le syntagme « enseignement des langues » ne figure plus dans aucun des documents produits par le Conseil de l'Europe. Le nom du référentiel évite ainsi soigneusement de parler « d'enseignement » : il s'agit d'un « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures », non d'un « Cadre de référence pour l'enseignement des langues et des cultures par les approches plurielles »… Par rapport au *Cadre européen commun de référence pour les*

langues. Apprendre, enseigner, évaluer où le terme enseigner était encore présent, il s'agit d'un recul supplémentaire.

La production du CARAP, qui mobilise depuis plusieurs années (au moins depuis 2004…) un nombre important de praticiens, didacticiens, chercheurs, à ce projet d'éducation aux langues contribue à ce passage, en évacuant les questions de méthodologie de l'enseignement des langues, comme si tous les problèmes avaient été réglés à ce niveau…

Le risque est que, si l'on continue à développer l'usage d'un instrument tel que le CARAP, le temps consacré dans les formations d'enseignants et dans la mise en œuvre en classe ne finisse par occuper l'essentiel des temps de formation et d'enseignement.

En effet, les auteurs du CARAP envisagent que leur outil occupe à l'avenir une place importante.

Le chapitre 5 du document d'accompagnement, intitulé « Former les enseignants à l'usage du CARAP » est entièrement consacré à cette question en parlant de « former au CARAP ». Pour les auteurs, il s'agit d'abord de former les enseignants et futurs enseignants aux approches plurielles, en formant au CARAP, même au prix d'une certaine confusion didactique (page 48) :

> « Il importe relativement peu que les enseignants sachent précisément s'ils font de l'éveil aux langues, de la didactique intégrée ou de l'intercompréhension, d'autant que les frontières entre ces approches restent incertaines et qu'on y trouve presque toujours au moins un peu d'interculturel (cf. introduction, point 4) ».

Contrairement à ce qui est dit, les frontières entre ces approches ne sont pas « incertaines », l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique intégrée occupent trois positions épistémologiquement et méthodologiquement très différentes, et il n'y aucune raison à les confondre … sauf à vouloir créer de la confusion là où il n'y en a pas et à noyer la didactique intégrée, dont les objectifs restent fondamentalement l'enseignement/apprentissage des langues dans les tourbillons de compétences non linguistiques du CARAP.

> « Mais pourquoi former au CARAP lui-même, et pas seulement aux approches plurielles ? » demandent les auteurs à la page 48.

Leur propos est d'amener les enseignants à connaître les descripteurs (au nombre de 533, rappelons-le…), à pouvoir ainsi comprendre pleinement en quoi consiste ce que le CECR posait, sans le développer, comme de l'ordre du pluri- et de l'inter-. Voilà pour l'objectif didactique.

Au-delà se met en place ce que j'appellerai un objectif de propagande. Il s'agit de faire adhérer les enseignants de langue à tout un ensemble de valeurs, à les faire entrer dans un projet qui dépasse les attributions traditionnelles des cours de langue et peut, à ce titre, être critiqué (Maurer, 2011).

4.2. Le CARAP, instrument de propagande : mettre l'enseignement des langues au service d'une certaine vision du plurilinguisme européen

La dimension de propagande apparaît dans cette même page 48 :

> « Mais connaître ne suffit pas: il faut aussi que les enseignants adhèrent aux objectifs d'enseignement / apprentissage qui sont proposés dans le CARAP, au travers des descripteurs de compétences et de ressources, qu'ils soient persuadés de leur utilité et de leur légitimité. »

Les termes utilisés sont choquants : les enseignants, esprits supposés libres et dotés d'esprit critique, doivent adhérer à des objectifs ; les auteurs ne doivent pas être si persuadés de l'utilité de leur entreprise, ni de sa légitimité, qu'ils se proposent comme objectif de travailler en ce sens. Il faut formater les esprits des enseignants afin qu'ils cessent de considérer que les cours de langue servent d'abord à apprendre des langues… et les faire entrer dans la ronde de la vision politique européenne du plurilinguisme.

> « On verra aussi que nous avons prévu un module de formation qui met en lien (un peu comme nous l'avons fait ici au chapitre 1) le CARAP avec des finalités éducatives plus générales que se doit de viser l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. » (page 49)
> Ainsi, dans l'ensemble censé constituer la formation au CARAP figure un module de formation intitulé « Le CARAP et les politiques linguistiques éducatives », qui est présenté à la page 51 : « Orienté vers les enjeux sociaux et les finalités éducatives des approches plurielles et du CARAP, il s'adresse en particulier aux responsables éducatifs, mais également aux enseignants qui souhaitent mieux en comprendre les enjeux globaux. Il est conçu comme une sorte de parcours balisé par la découverte de textes de référence et de questionnaires favorisant la prise de conscience de ces enjeux.
> Il débute par une réflexion – appuyée sur des documents d'accompagnement – sur ce qu'il serait souhaitable d'atteindre dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, en tenant compte des contextes, en se demandant également pour quelles langues ? comment ? souhaitable pour qui ?… Les participants découvrent ensuite ce que disent les textes, du Conseil de l'Europe principalement, à ce propos et confrontent leurs avis.

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

Un rapide aperçu de la manière dont est conçu ce module révèle un discours de propagande : intitulé *Module de découverte CARAP*, disponible en ligne, daté du 06-08-13, cette présentation en 96 diapositives invite à suivre les aventures d'un petit personnage sympathique nommé CARAPITO dont on pourrait penser qu'il s'adresse à des enfants alors qu'il parle à des enseignants... puis à écouter les discours d'un hibou savant nommé Uhu. On y trouve bien entendu de nombreux extraits du CECR, du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Le Module de formation « *Le CARAP et les politiques linguistiques* » va plus loin dans l'allégeance. Ce diaporama daté de février 2014 commence par proposer au public, et aux enseignants en priorité, d'imaginer ce qui est appelé le « souhaitable » en matière de langues... Puis il présente « le souhaitable – selon le Conseil de l'Europe », dans une démarche de subordination claire à cette institution politique. La diapositive 8 cite les incontournables *Guides*, puis les 7 suivantes en donnent de larges extraits. Le cadre de pensée politique et éducatif est donné, il s'agit d'y faire entrer l'enseignant. C'est le rôle de la diapositive 9 qui l'interpelle en ces termes « Moi et le Guide... ou plutôt (c'est plus modeste) Le Guide et moi. »

Le texte de la diapositive invite à faire ce travail par la consigne suivante :

> « Pouvez-vous à présent faire une synthèse en 10 à 20 lignes des différences que vous constatez entre ce que le Guide considère comme souhaitable et ce que vous, vous considériez comme souhaitable. »

et il engage à poursuivre par une sorte d'examen de conscience :

> « Éventuellement, cherchez à comprendre (et à exposer en quelques lignes) les raisons des différences... Y compris en regardant à nouveau la diapositive « Quels fondements pour les politiques linguistiques pour l'Europe ? ». Peut-être n'aviez vous pas les mêmes principes de départ ? »

La diapositive 19 enfonce le clou :

> « Dans quelle mesure vos propres représentations de ce qui est souhaitable

> sont elles influencées par les textes officiels nationaux et les manuels scolaires ? (Question dérangeante ?) »

La question entre parenthèses cherche à faire croire qu'on se situe du côté de l'impertinence et du politiquement incorrect alors même qu'on est en train de faire un travail de mise en conformité des esprits.

La diapositive 20 invite à repartir dans les textes des *Guides* pour y trouver la bonne parole, à la manière des prédicateurs :

> « Bien évidemment, il vous faut (re)lire ces textes et regarder (à nouveau) ces manuels en ayant bien en tête ce que vous avez écrit dans les fiches 1 et 2 et la synthèse de 10 à 20 lignes que vous avez faite ensuite. (…) Si vous entreprenez ces activités, nous vous souhaitons des réflexions fructueuses. Elles vous permettront sans doute de mieux comprendre encore les enjeux éducatifs liés aux langues, ainsi que les raisons pour lesquelles vous pensez… ce que vous pensez ! »

On poursuit par la diapositive 22 sur fond de mer bleue, avec un texte toujours écrit dans une veine messianique : « La réalité… telle que vous la vivez et l'écart avec ce que souhaite le Conseil de l'Europe. Réduire l'écart entre le rêve et la réalité ? » La réponse est donnée à la diapositive 24 : « Nous avons la prétention d'affirmer que les approches plurielles et le CARAP pourraient contribuer à combler cet écart » avant de nuancer de manière faussement humoristique pour évacuer la part de prétention : « Mais personne n'est obligé de partager ce point de vue ! » Heureusement que la précision est apportée… mais il suffirait que les autorités ayant en charge les systèmes éducatifs nationaux se laissent abuser par le discours du CARAP et ses apparences pseudo-scientifiques pour que l'obligation de partager ce point de vue s'impose… comme s'est imposé, sans débat, le CECR dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux européens !

Le CARAP fait allégeance totale à la conception très particulière du plurilinguisme qui est celle du Conseil de l'Europe (Maurer, 2011) et il contribue à en mettre en œuvre les principes.

Conclusion

L'examen didactique du CARAP révèle plusieurs défaut majeurs qui devraient détourner les didacticiens de son emploi et rendre sceptiques les prescripteurs institutionnels.

Il mêle sans distinction quatre courants didactiques qui n'ont en fait rien en commun dans leurs présupposés. La distinction compétence / ressources, censée fonder le référentiel, ne tient pas. L'émiettement des compétences en centaines de ressources

décrédibilise un ensemble à peu près inutilisable. L'essentiel des compétences visées peut tout aussi bien être atteint soit par des approches singulières des langues soit par des curriculums bien pensés reposant sur des principes de didactique intégrée, mais restant centrés sur l'enseignement des langues, non sur une éducation à celles-ci. Le CARAP est donc non valide, inutilisable, non pertinent.

Pourquoi s'acharner sur ce document ? Ne pourrait-on l'ignorer plutôt que de lui consacrer cette attention ? Si nous le faisons, ce n'est pas par malignité envers les auteurs qui ont, chacun dans leur approche respective produit des travaux de qualité, très intéressants, mais parce que nous craignons que les autorités éducatives ne se saisissent de ce nouvel instrument pour aller plus avant dans leur entreprise consistant à tourner le dos aux enseignements des langues – minimisation croissante des compétences linguistiques : un tendance à laquelle, croyons-nous, il faut résister. C'est aussi parce que les auteurs du CARAP proposent tout bonnement de consacrer une partie du peu de temps qui reste pour la formation des enseignants à former non plus à la didactique des langues mais au ... CARAP lui-même et que l'appui du Conseil de l'Europe, sa capacité à entraîner à sa suite les corps d'inspection nationaux, peuvent faire craindre qu'il en soit un jour ainsi !

Espérons que la lecture de cette contribution dissuadera les décideurs de s'aventurer sur pareil terrain...

Notes

1 Et dont l'un des risques pourrait être, si l'on n'y prend garde, de cantonner l'école à un socle restreint de connaissances en déscolarisant l'essentiel des apprentissages pour les renvoyer à la sphère marchande...

Annexe

Liste des ressources de la catégorie SAVOIRS