L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES À TRAVERS LE DÉBAT DES INSTITUTIONS EUROPÉENNES

Geneviève ZARATE
PLIDAM, INALCO

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)[1] par le Conseil de l'Europe en 2001, année européenne des langues, est l'un des événements qui aurait pu donner une visibilité théorique et politique attendue aux compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues. Il n'en fut rien et rétrospectivement, il est clair que cette publication a joué le rôle exactement inverse en brouillant les débats et les acquis théoriques qui avaient précédé le projet. Cet article se donne pour objet de présenter l'arrière-plan de cet échec, sous l'angle de l'*insider*, expert engagé dans les années 90 pour quatre rapports, et de faire le point sur les conditions épistémologiques et politiques qui nourrissent la réflexion actuelle[2]. Il convient en effet de distinguer les discours produits dans le cadre de la recherche de ceux validés institutionnellement. Le but de cet article est de souligner aussi bien le va-et-vient que les ruptures entre les uns et les autres.

Standardisant l'évaluation des compétences dans un référentiel transversal et commun à toutes les langues de l'Union Européenne et de l'Europe centrale et orientale, le CECR occupe une position clé dans le débat lié à l'évaluation des compétences linguistiques et culturelles. Cette position stratégique de l'évaluation s'acquiert en se donnant le droit de définir et de décrire des compétences, en les hiérarchisant, notamment par regroupement et en institutionnalisant les résultats, souvent interprétés par les usagers du CECR en terme de *doxa*. Située en théorie au terme du processus au cours duquel s'élaborent les curricula, les programmes, les manuels, les objectifs de la formation initiale et continue de formateurs, l'évaluation est en fait prioritaire lorsqu'il s'agit de les convertir en certification et

[1] *Cadre européen commun pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001. Accessible sur le site *www.coe.int/t/dg4/linguistic/ _FR.asp*

[2] Nous avons distingué position de *l'expert* de celle du *chercheur* dans Zarate G., Identités et plurilinguisme : discours scientifique et champ d'action politique in : Bidaud F., Seghi J.P. coord. *Le chercheur / enseignant / formateur en langues étrangères dans les universités italiennes. Contraintes institutionnelles et autonomie.* Do.Ri.F. - Università, Wizarts Editore, pp. 14-26.

impose sa logique à l'amont de toute la chaîne didactique. Les normes de la certification gouvernent dans les faits rétroactivement les contenus des programmes et les priorités de formation.

1. Le contexte politique et institutionnel du débat européen des années 1990 et 2000 et les raisons d'un échec

Le creuset des experts auquel le Conseil de l'Europe fait appel s'est mis en place dès les années 70, au moment où Royaume Uni, Allemagne, France et Suisse développent une réflexion coordonnée sur leur langue appréhendée comme langue étrangère, ces pays étant à l'époque concernés par un débat commun, celui de l'apprentissage des langues par des publics immigrés. Des universitaires et des structures telles que le CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français à l'Etranger) sont mobilisées en qualité d'experts. Cet éventail d'experts régulièrement sollicités s'élargit lors des déclinaisons du *Niveau-Seuil*[3] dans les différentes langues de la Communauté européenne d'abord, de l'Europe centrale et orientale ensuite, mais les experts français et francophones (Suisses notamment), anglais et anglophones occupent de fait encore une position dominante. L'approche communicative, impulsée dès les années 70, est le support théorique commun de ces années fondatrices. Le principe d'une description des langues à usage d'enseignement est depuis définitivement acquis. Mais le questionnement initial sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage élude la question de l'évaluation des compétences. Les deux décennies suivantes ne feront que conforter cette position et en élargir l'assise. Le CECR peut être ainsi vu comme le prolongement et l'approfondissement de ces choix fondateurs, même s'il est le produit d'une impulsion nouvelle, amorcée dès 1991, lors d'un Symposium intergouvernemental tenu à Rüschlikon, qui vise à plus de « transparence et cohérence » dans l'évaluation et la certification.

Depuis cette époque fondatrice, la base théorique des années 70 n'est pas remise en question et la « linguistique appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues » reste le socle de référence de ces évolutions. Certes la Division des langues vivantes est régulièrement associée à une réflexion plus large qui touche la conception de l'apprentissage (par exemple, unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par des adultes)[4], elle se dote d'un programme intitulé *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989-1996)[5] qui ouvre le débat aux questions de société, elle participe à la campagne des *Contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance* (1995)[6]. Mais ces étapes ne

[3] Directeur du projet John Trim. Pour la version française, sont mobilisés au titre du CREDIF D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins Baltar, E. Papo au titre suisse, E. Roulet (Université de Neuchâtel) Parution *Un niveau seuil*, Conseil de la coopération culturelle, 1976.

[4] A partir de 71. Voir notamment H. Holec, D. Little, R. Richterich. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues* ; Conseil de l'Europe, 1998.

[5] Trim J. *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport final du groupe de projet (1898-1996)*. Conseil de l'Europe, 1997.

[6] Byram M., Zarate G. *Young People Facing Difference. Some Proposals for Teachers*, Conseil de l'Europe, 2005.

remettent pas en question l'assiette théorique initiale qui définit la langue comme un instrument de communication, la compétence linguistique comme « la compétence à communiquer avec des Européens de langue maternelle différente » et qui place le débat sur la citoyenneté européenne, la compétence culturelle et interculturelle comme un objet politique, placé de fait au dessus du débat linguistique technique et sans lien théorique identifié.

Les années 90 et 2000 sont des années charnières dans l'évolution européenne de l'enseignement des langues et voient arriver un nouvel acteur, l'Union Européenne. 1989 voit s'effondrer le Mur de Berlin et les barrières idéologiques de la guerre froide. Le Conseil de l'Europe est chargé de gérer les aspects éducatifs qu'entraîne ce basculement. Le concept politique d'Europe centrale et orientale y prend corps, y est posée la question de son articulation politique avec l'Union Européenne. Le Conseil de l'Europe met en place en 1992 la *Charte des langues régionales et minoritaires* qui gagnent ainsi un degré d'officialité et entrent de plein pied dans l'espace des débats en éducation. L'Union Européenne, avec le Traité de Maastricht signé en 1992 par les membres de l'Union, s'est dotée également d'une politique éducative et linguistique. Ces évolutions se traduisent dans les structures du Conseil de l'Europe et de l'Union. La Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe, qui avait jusque là impulsé les débats et donné le tempo des innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues, élargit et modifie l'axe de son champ d'action et devient Division des politiques linguistiques. L'Union Européenne se dote d'une politique linguistique officielle, le plurilinguisme, qui finit par prendre corps en un Commissariat au multilinguisme, sous le premier mandat du président de la Commission européenne. Alors que le Conseil de l'Europe était jusque là le seul lieu transnational où dialoguaient les états au sujet de leur politique d'enseignement des langues, deux instances européennes sont désormais concernées par le débat sur les langues. La question de l'articulation entre ces structures est posée et n'est que provisoirement résolue par des opérations de communication communes en 2001, lors de l'année européenne des langues.

La mise en place d'un Commissariat au multilinguisme à la Commission européenne a ouvert un nouveau front de débat. Mais après avoir soutenu la mise en place d'un Conseil Européen pour les Langues, ce projet est abandonné. Dans les faits, le Commissariat de l'Union Européenne délaisse le contexte de l'enseignement des langues et se situe plutôt les questions liées à l'interprétation et à la traduction. Le recul du temps montre que la Division des politiques linguistiques du Conseil et le Commissariat de l'UE n'ont pas privilégié la coordination de leur action et travaillent sur visions éloignées du plurilinguisme/ multilinguisme. Ce commissariat aborde le débat sous l'angle de la « multiplicité des langues » et le « dialogue interculturel » en promouvant « une langue personnelle adoptive », un concept *ad hoc*, issu du « Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel constitué à l'initiative de la Commission européenne »[7]. Composé d'écrivains, de philosophes et d'administrateurs, le groupe est *in fin*e éloigné du débat technique sur l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences.

[7] *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Bruxelles, Commission européenne, 2008. Ce texte si bref a plutôt la forme d'un manifeste.

2. Les acquis du débat suscité par le CECR

En dépit du double contexte institutionnel, la prise en compte des compétences culturelles et interculturelles a néanmoins progressé grâce à certaines dimensions présentes dans le CECR. Trois études préliminaires au CECR ont fait avancer le débat. Elles ont été rassemblées dans le numéro de la revue *Le Français dans le monde. Recherches et applications* de juillet 1998 et dans la revue *Language Teaching* d'octobre 1996, après publication par le Conseil : la première intitulée *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* dont nous sommes co-auteur avec M. Byram et la seconde de G. Neuner, intitulée *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, ont des répercussions sur le chapitre 5 ; celle intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*[8] alimente le chapitre 8. Les titres donnent une idée du flottement terminologique de cette époque qui hésitent entre une compétence socioculturelle, existant par elle-même mais en cours de définition et qui pose la question de son lien avec la compétence de communication, et une compétence pluriculturelle, associée explicitement à une compétence plurilingue.

Le débat technique englobe les questions suivantes : peut-on parler de « compétence » en utilisant le singulier, toujours limitatif, ou le pluriel qui exige une catégorisation des compétences ? Faut-il utiliser conjointement « compétence socioculturelle », qui à la fois cite et brouille les dimensions sociales et culturelles sans expliciter leur lien, et « compétence pluriculturelle » qui s'inscrit d'emblée dans une dialectique de la pluralité ? Dans ce paysage, que faire de « compétence interculturelle », terme déjà largement installé dans le paysage discursif de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues et dans d'autres secteurs sans lien avec l'apprentissage des langues ? Faut-il articuler ce / ces type(s) de compétence avec les 6 niveaux des « compétences communicative langagières » ?

Certaines des propositions des rapports préliminaires sont reprises dans le CECR, sans toutefois s'ancrer dans le débat théorique. Celui-ci y est en quelque sorte acté, mais les contradictions épistémologiques que contiennent ces différentes propositions n'y sont pas réglées. Le sommaire du chapitre 5 du CECR les donne à voir clairement : on y parle à la fois de « culture générale » (5.1.1.1.), de « savoir socioculturel » (5.1.1.2), de « prise de conscience interculturelle » (5.1.1.3.) et d' « aptitudes et savoir-faire interculturels » (5.1.2.2), sans que les liens entre ces objets soient clarifiés.

Dans le rapport préliminaire intitulé *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle,* des propositions avaient été ordonnées et je les avais définies et exemplifiées sous forme d'objectifs. La présentation de compétences

[8] Byram M., Zarate G. *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, Hachette, juillet 1998, pp. 70-154. Dans la version anglaise: *Language Teaching*, October 1996, pp. 239-243, sous le titre *Defining and Assessing Intercultural Competence : Some Principles and Proposals for the European Context*. Cambridge University Press. Neuner G. *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, Hachette, juillet 1998, pp. 97-155. Coste D., Moore D., Zarate G. Compétence plurilingue et pluriculturelle in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, paris, Hachette, juillet 1998, pp. 8-69.

sous forme d'objectifs était destinée à leur donner la visibilité nécessaire dans un CECR où la transparence dans l'évaluation était un des objectifs majeurs. Quatre compétences avaient été définies dans cet ordre : savoir-être[9], savoir-apprendre[10], savoirs[11] et savoir-faire[12] et illustrées avec les exemples suivants d'objectifs :

Exemples d'objectifs liés au savoir-être*

- Savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document venant de la culture de l'apprenant
- Savoir identifier des situations de valorisation / dévalorisation nationales (discours touristique, colonisateur)

Exemples d'objectifs liés au savoir-apprendre*

- Savoir utiliser différentes sources d'information sur le contexte étranger disponibles dans le pays de l'élève
- Savoir analyser des documents iconographiques (cartes, plans, publicités,…)

Exemples d'objectifs liés au savoir-faire*

1. Savoir contextualiser une référence
2. Savoir repérer et mettre en forme un système explicatif adapté au système de valeurs de son interlocuteur

Exemples d'objectifs liés au savoir*

3. Références liées à l'espace national
- Repères liés à la gestuelle, la proxémique
- Références associées aux influences étrangères

* Le document *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* propose d'autres exemples**.**

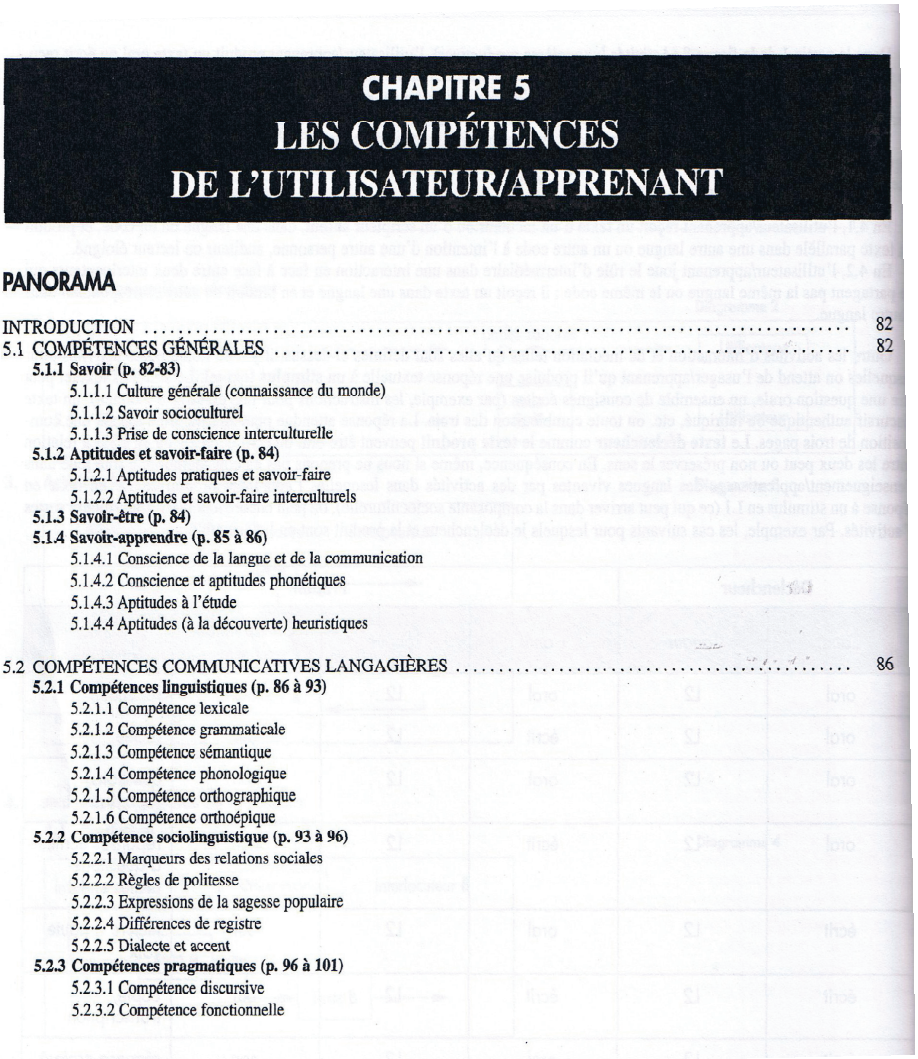
Ces avancées, en phase avec le projet du CECR, ont été introduites dans le CECR. Le sommaire du chapitre 5 permet de les visualiser clairement.

[9] Savoir-être : capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère. Opus cité, p. 76.

[10] Savoir-apprendre : aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non.

[11] Savoirs : système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif – et non des connaissances disciplinaires théoriques, ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu.

[12] Savoir-faire : capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la / les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la culture cible).



CHAPITRE 5
LES COMPÉTENCES
DE L'UTILISATEUR/APPRENANT

PANORAMA

INTRODUCTION 82
5.1 COMPÉTENCES GÉNÉRALES 82
5.1.1 Savoir (p. 82-83)
5.1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)
5.1.1.2 Savoir socioculturel
5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle
5.1.2 Aptitudes et savoir-faire (p. 84)
5.1.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire
5.1.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels
5.1.3 Savoir-être (p. 84)
5.1.4 Savoir-apprendre (p. 85 à 86)
5.1.4.1 Conscience de la langue et de la communication
5.1.4.2 Conscience et aptitudes phonétiques
5.1.4.3 Aptitudes à l'étude
5.1.4.4 Aptitudes (à la découverte) heuristiques

5.2 COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES 86
5.2.1 Compétences linguistiques (p. 86 à 93)
5.2.1.1 Compétence lexicale
5.2.1.2 Compétence grammaticale
5.2.1.3 Compétence sémantique
5.2.1.4 Compétence phonologique
5.2.1.5 Compétence orthographique
5.2.1.6 Compétence orthoépique
5.2.2 Compétence sociolinguistique (p. 93 à 96)
5.2.2.1 Marqueurs des relations sociales
5.2.2.2 Règles de politesse
5.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire
5.2.2.4 Différences de registre
5.2.2.5 Dialecte et accent
5.2.3 Compétences pragmatiques (p. 96 à 101)
5.2.3.1 Compétence discursive
5.2.3.2 Compétence fonctionnelle

Les notions de savoir (au singulier), de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre ont été retenues, mais en les détournant de leur sens initial, ce qui met en lumière un malentendu épistémologique. Alors que la notion de « savoirs » est présentée dans notre rapport préliminaire comme un système de références dépendant d'un entre-deux culturel, elle est définie dans le CECR de façon restrictive, par rapport à un « nouveau mot », « en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de la langue maternelle (des apprenants) »[13]. La « connaissance du monde » est invoquée au titre de la « culture générale », celle-ci

[13] CECR, p. 82.

étant posée comme un référent universel sans interroger sa dépendance par rapport à une société donnée et son potentiel idéologique. Les « savoir-socioculturels » sont intégrés à l'intérieur de la notion de « savoir », la « prise de conscience interculturelle » est elle-même appréhendée comme un savoir, alors que le *Cadre* peine à décomposer le « savoir-être » où celui-ci aurait trouvé une place plus légitime. Le CECR ratifie plus qu'il ne remet en question une vision essentialiste de la culture, ce dont témoigne l'ordre adopté en plaçant en tête le « savoir » que le singulier magnifie. Dans la définition donnée, il est composé de « traits culturels », de « valeurs et de croyances », alors que la littérature scientifique dans ce domaine a déjà montré combien ce type de description encourage la production de stéréotypes. Mais c'est surtout en plaçant ces notions sous le chapeau des « compétences générales », que le CECR élude la question centrale de leur évaluation. Seules en effet, les compétences communicatives langagières font l'objet de critères déclinés dans les 6 niveaux du CECR. Relégué ainsi au niveau des principes généraux et, dans la rédaction, au niveau du chapeau, le débat est à la fois enregistré et englouti dans un corps de définitions qui n'atteignent jamais le statut de « compétences ».

3. Les années 2000, une nouvelle donne politique et théorique

L'évolution géopolitique des années 2000 modifie une partie de la donne politique, ce qui se répercute dans le débat existant. L'impact des attentats du 11 septembre réactive les questions de sociétés portant sur l'identité religieuse, en particulier dans le contexte d'une Europe où la Turquie, candidate à l'adhésion à l'UE, est en majorité musulmane[14]. La dimension pluriculturelle, associée au plurilinguisme officiel de l'UE, se trouve ainsi couplée avec la dimension cultuelle de la politique européenne. Les dénominations « pluriculturel » et « interculturel » sont frappées d'ambiguïté : que ce soit d'un point de vue idéologique, au regard d'une terminologie française qui les associe à la négation des fondements laïques de la République, que ce soit du point de vue linguistique anglophone qui tend à privilégier linguistiquement le terme de « multiculturalism ».

Dans les années 2000, la mondialisation fait sentir ses effets à tous les niveaux des sociétés européennes : la délocalisation des emplois dans les pays fondateurs de l'UE et leurs nouvelles implantations dans les nouveaux pays adhérents de l'UE, la banalisation de la mobilité transnationale dans le monde académique et sur le marché de l'emploi, l'avènement d'une économie libérale qui doit intégrer la compétitivité des marchés chinois et des pays en émergence, l'anticipation des logiques issues d'une économie durable (et bientôt des émigrations suscitées par les changements climatiques), les nouveaux fronts de tension géopolitiques situés hors Europe imposent impérativement de revoir l'horizon qui présidait aux années 90. Le rôle de leadership joué en Europe par les pays ayant développé une réflexion historique sur leur langue comme langue étrangère s'émousse. C'est désormais l'ensemble des pays de l'UE qui, devenant attractifs pour une émigration non-

[14] Les débats autour du préambule du Traité constitutionnel européen, maintenant abandonné, ont porté sur le socle historique d'une Europe « chrétienne » ou « humaniste ».

européenne devant apprendre la / les langue(s) nationale(s), développent une réflexion sur leur langue comme langue étrangère, alors que l'anglais devient de plus en plus l'emblème de la réussite sociale et que la culture américaine est un modèle de référence obligé, où que l'on se trouve dans le monde. Le cadre des « langues nationales » de l'UE devient aussi trop étroit pour cibler le débat sur les compétences interculturelles quand se banalisent les intérêts économiques et financiers et les contacts réguliers et intenses à toutes les échelles qui soient, locales, régionales, nationales, européenne et planétaire. La question des contextes non-européens fait désormais partie intégrante de la politique intérieure européenne.

La réflexion sur les compétences culturelles et interculturelles reste en suspens au Conseil de l'Europe. Les tentatives conduites par Jean Claude Beacco[15] et Michael Byram[16], en tant que conseillers de programme à la Division des politiques linguistiques ont avorté, n'ayant guère été validées par l'institution. Cette problématique est actuellement visible sur le site de la Division des politiques linguistiques sous la forme d'une « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle ». Le paradigme des compétences interculturelles s'efface ou s'abrite derrière celui d'une « éducation interculturelle ». Pourtant le débat est plus que jamais d'actualité et se poursuit dans d'autres lieux et sous des formes internationalisées, notamment par les réseaux de chercheurs français, européens[17] et hors Europe. La traduction du CECR dans les langues non-européennes[18] souligne l'intérêt qu'il suscite hors Europe, plus qu'elle ne valide une influence européenne dans ce domaine. Deux notions, celle d'acteur social et celle de médiation, et un objet, le *Portfolio européen des langues*, cristallisent le débat qui suit la diffusion du CECR. En Europe, l'écho donné au concept d'« acteur social », concept cité mais non-défini dans le CECR, témoigne de l'intensité des débats. Présent dans le CECR au niveau du chapitre 2 (2.1. « Une perspective actionnelle »[19]) et de la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle[20], le concept d'acteur social est interrogé a minima en relation avec les tâches d'apprentissage[21], a maxima dans la relation de l'apprenant et du

[15] La proposition de Jean Claude Beacco qui visait à réduire la compétence culturelle au statut de « matière culturelle» est tombée à plat. Beacco J.C. in *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : Un référentiel.* Chapitre 9, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[16] Les initiatives de Byram M. pour une « compétence communicative interculturelle », qui visait à associer compétences linguistique et interculturelle dans une grille coordonnée de critères n'ont pas abouti. Byram M. *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

[17] Voir par exemple la liste des projets soutenus par le Centre Européen des Langues Vivantes (Conseil de l'Europe) dans le cadre de ses programmes triennaux, notamment celui de la période 2004-2007.

[18] Par exemple en chinois, deux versions : l'une venue de Taïwan à partir de la version anglophone du CECR ; l'autre venue de la République Populaire de Chine, à partir de la version francophone. Pour en savoir plus sur les contraintes de la traduction en japonais voir Himeta M. et en chinois Fu R. dans le numéro *du Français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 2009, pp. 78-87 et 88-97.

[19] CECR, p. 15.

[20] CECR, p. 129. : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».

[21] Rosen E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Clé international, 2007.* Rosen E. (coord.) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue *Le français dans le monde Recherches et Applications*, n°45, janvier 2009.

locuteur avec les sociétés dans lesquelles il est impliqué[22]. La définition de la « médiation » donnée dans le CECR, généralement jugée trop restrictive[23], est aussi revisitée et mise en relation avec un questionnement disciplinaire orienté vers les sciences sociales[24]. L'occultation des compétences culturelles et interculturelles dans le CECR conduit ainsi à un débat réactualisé et élargi qui repose sur la reconnaissance du poids reconnu de l'altérité dans l'enseignement des langues et pensée en termes pluridisciplinaires. Ce débat suppose, dans ses interprétations les plus exigeantes, un positionnement repensé par rapport à celui qui a prévalu dans les années 70 et suivantes dont le socle était l'approche communicative, assise toujours productive, mais qui ne suffit plus dans le contexte présent. C'est une définition élargie de la langue qui s'impose, pensée comme lien social, comme objet de pouvoir, dans sa capacité à produire et rendre effectives les catégorisations sociales. Le besoin de désambiguïser le « socioculturel » et de spécifier le rôle social de la langue s'impose comme une exigence fondatrice d'un nouveau paradigme dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Un débat sur les compétences interculturelles, issu de la critique du CECR[25], ou des études préparatoires[26], techniquement plus ciblé, continue de se développer.

Couplé chronologiquement avec la sortie du CECR en 2001, le *Portfolio européen des langues* apporte une avancée non négligeable à ce débat[27], bien que son succès ne dépasse pas les frontières de l'Europe[28]. Mais, faute d'une réflexion avancée théorique avalisée dans le CECR, les initiatives concrètes se contentent de demander à l'apprenant de répertorier ses compétences interculturelles, sans proposer une définition ou un classement, mais en les évoquant à travers des exemples incitatifs. Alors que les compétences interculturelles n'entrent pas dans les critères qui référencent les niveaux de compétences du *Cadre*, on peut y voir une demi-mesure, solution de rattrapage dictée par le rapport étroit que le *Portfolio* entretient avec une altérité vécue. Le *Portfolio* ouvre cependant de nouvelles voies, en donnant de la visibilité au contact avec l'étranger, à la mobilité géographique, au récit d'expérience dans le champ de l'évaluation des compétences.

---

[22] Kern R., Liddicoat A. (coord.) *De l'apprenant au locuteur / acteur*, chapitre 1 in : Zarate G. Lévy D. Kramsch C. (coord.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, 2008, pp. 27-68.

[23] CECR, p. 71, 4.4.4. : « Dans les activités de traduction, l'utilisateur n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement servir d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct ».

[24] Zarate G. *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles / Identities and Plurilinguism : Preconditions for Recognition of Intercultural Competences*. In : Byram M. (ed) Intercultural Competence. New perspectives. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. coord.) *Médiation culturelle et didactique des langues* ; CELV, 2003 ., Lévy D., Zarate G La médiation et la didactique des langues et des cultures, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2003.

[25] Lussier D. *Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation*. Colloque ALTE / CIEP, 2007.

[26] Anquetil M. Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? in *Les Cahiers du CIEP*, Didier / CIEP, 2004, pp. 77-93.

[27] Une centaine de *Portfolios* européens ont été validés par la Commission ad hoc de la Division des politiques linguistiques.

[28] Cette commission a désormais renoncé à prolonger son activité. La problématique du *Portfolio* est invisible en Asie.

Il débraye clairement l'apprentissage des langues du seul contexte scolaire et de ses évaluations académiques. L'évolution des universités européennes, qui adoptent les crédits ECTS, apportent aussi un coup de pouce inattendu en intégrant officiellement le rapport de stage[29], le séjour ERASMUS[30] dans l'évaluation du parcours de l'étudiant européen, en les validant parfois sous forme de crédits et en élargissant le champ de ces compétences bien au-delà des compétences linguistiques[31]. Par le biais du journal déjà présent dans la culture didactique - journal d'étonnement, journal ethnographique, journal d'apprentissage, etc. – et dans la veine des débats sur la réflexivité dans l'apprentissage, la dimension biographique entre par la grande porte dans la prise en compte sur le terrain des compétences interculturelles. Le Conseil de l'Europe a reconnu tardivement cette veine, en s'appuyant sur une définition restrictive qui n'écarte pas le risque de la production de stéréotypes[32]. Dans une approche qui vise à en restituer la complexité, cette dimension occupe le second chapitre du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous l'intitulé *Soi et les langues*[33]. Danielle Lévy y présente l'entrée progressive de l'« expression de soi » dans le champ de la didactique des langues, restaure la place de la subjectivité, exemplifie les « récits de langue », la « narration de soi », l'« expérience autobiographique », les « portraits de langue », autant d'outils qui alimentent l'analyse d'un parcours plurilingue et pluriculturel. Plus largement, le champ de la recherche s'ouvre en direction d'une analyse qualitative de l'expérience[34], en rupture avec les six niveaux de compétences du CECR et leur concrétisation en référentiels.

Conclusion

De la vision d'*insider* que j'ai pu développer en tant que co-auteur et auteur de quatre textes et rapports au Conseil, je ne peux que constater que le débat sur la dimension interculturelle est restée au stade du débat politique à la Commission européenne et que le débat technique sur l'évaluation est resté en jachère au Conseil de l'Europe. Une approche approfondie des compétences culturelles et interculturelles nécessite l'introduction de nouveaux paramètres dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues : ceux de la mondialisation, de l'expérience vécue, des interactions entre langues européennes et non-européennes[35], de la contribution des langues à l'objectivation des critères

[29] Papatsiba V. *Des étudiants européens. ERASMUS et l'aventure de l'altérité.* Berne, Peter Lang, 2003, collection Transversales

[30] Murphy E. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, 2003.

[31] Anquetil M. Mobilité ERASMUS et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation. Berne, Peter Lang, 2006.

[32] Site Autobiography of Intercultural Encounters dans le prolongement du Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité » (www.coe.int/dialogue).

[33] Opus cité, pp. 69-123.

[34] Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (coord.) La reconnaissance des compétences interculturelles. De la grille à la carte. Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier / CIEP, 2004.

[35] Par exemple, en faisant jouer les représentations sociales des petites et grandes langues. Cf. Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Leclercq H. (dir.), « Grandes » et « petites » langues. Pour une

identitaires. Une complexité qui, jusqu'à maintenant, paralyse la réflexion institutionnelle, plus qu'elle ne la stimule, et qui impose, pour féconder la recherche, un socle pluridisciplinaire élargi aux sciences sociales.

didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Berne, Peter Lang, 2008. Collection Transversales.