

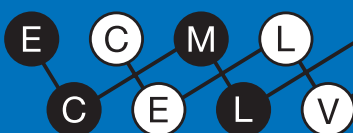
A travers les **L**angues et les **C**ultures **A**cross **L**anguages and **C**ultures

Coordinateur du projet: Michel Candelier

Equipe du projet: Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro,
Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Noguerol
avec le concours de Muriel Molinié



Série de rapports Recherche et Développement du



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Sommaire

A – Présentation générale	7
1. Les approches plurielles	7
2. La nécessité d'un référentiel	12
3. Compétences, ressources ... et micro-compétences	14
4. Méthodologie d'élaboration	22
5. Organisation du référentiel	27
6. Limites et perspectives	32
7. Remarques terminologiques	34
8. Conventions graphiques	36
B – Les compétences globales	37
1. Présentations et commentaires	37
2. Une illustration	43
C – Les savoirs	51
1. Liste des descripteurs de ressources	51
2. Commentaires	64
D – Les savoir-être	75
1. Liste des descripteurs de ressources	75
2. Commentaires	95
E – Les savoir-faire	105
1. Liste des descripteurs de ressources	105
2. Commentaires	117
Annexe	125
Bibliographie	135
Les perspectives pour le CARAP (Atelier de diffusion de juin 2007)	139

A – Présentation générale

Remarque:

Les chapitres 1, 2, 3, 4 et 6 n'existent qu'en version anglaise et française.

Les chapitres 5, 7 et 8 existent également en version allemande et espagnole (voir le document dans ces langues).

1. Les approches plurielles

1.1. Brève présentation

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,² tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous recensons **quatre approches plurielles**. La première, l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une très brève présentation.³ Il s'agit de l'*éveil aux langues*, de l'*intercompréhension entre les langues parentes* et de la *didactique intégrée des langues* apprises (pendant le cursus scolaire et au delà).

La *didactique intégrée des langues*, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues

² Puisque la traduction est une activité qui implique «plus d'une» variété linguistique, on pourrait considérer que nous devrions compter la méthodologie «grammaire-traduction» classique au nombre des approches plurielles. Nous ne le ferons pas, dans la mesure où le terme que nous avons choisi («*approche*») implique une prise en compte plus globale de deux (ou plus) langues (et cultures) que ne le fait traditionnellement le simple exercice de traduction dans cette méthodologie. Néanmoins, nous pensons que la traduction peut-être, dans certains phases de l'enseignement d'apprentissage, un excellent point de départ pour la réflexion comparative sur les langues et la prise de conscience de particularités d'ordre culturel.

³ Pour en savoir plus sur ces approches, cf. la bibliographie de la présente Présentation générale, ainsi que les documents qui seront mis en ligne sur le site du CELV pour préparer l'atelier de juin 2007.

enseignées ou qu'il prévoit des «compétences partielles» pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur «l'allemand après l'anglais» en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*). On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue.

L'*intercompréhension entre les langues parentes* propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore très peu concernés par l'*intercompréhension*.

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

Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé en particulier dans les programmes *Evlang* et *Jaling* (cf. bibliographie, Candelier 2003a et 2003b) se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980. Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective *Language Awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche: *Awakening to languages*.

1.2. Approches plurielles et développement de la «compétence plurilingue et pluriculturelle»

Le deuxième programme à moyen terme du CELV, dans lequel s'est inscrit le projet ALC, se proposait de 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.»⁴

Cette conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du *Plurilinguisme*, réponse apportée par le Conseil de l'Europe aux défis de la diversité et de la cohésion sociale.

Ce qui est en jeu c'est l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la «compétence plurilingue et pluriculturelle» est conçue par le *Cadre européen commun de référence*: cette compétence ne consiste pas en «une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues» mais bien en une «compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition» (p. 129).

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

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

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

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

⁴ Cf. le texte de l'Appel à propositions concernant ce deuxième programme à moyen terme.

3. Compétences, ressources ... et micro-compétences

L'élaboration d'un référentiel de compétences, quel qu'il soit, devrait pouvoir s'appuyer sur une conception claire, solide, cohérente et surtout opératoire de **la notion de compétence**, autour de laquelle tout l'édifice va s'organiser. Or cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connaît des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous.

Nous avons déjà une certaine conscience de ces difficultés notionnelles lors du démarrage du projet ALC. Cette conscience s'est amplifiée et approfondie au cours de notre travail, à mesure que nous nous interrogeons sur les origines possibles des hésitations et impasses qui ont jalonné nos efforts de structuration / hiérarchisation du matériau conceptuel que nous cherchions à organiser.⁶

Dès lors, notre démarche a consisté en une série de va-et-vient entre l'analyse de nos difficultés et la consultation de la littérature consacrée à la notion de «compétence». Il serait fastidieux et peu utile d'en faire un compte rendu détaillé. Ce qui importe, c'est d'exposer les outils conceptuels que nous avons finis par choisir pour le contexte spécifique de notre travail, tout en signalant dès à présent qu'il ne s'agit pas là nécessairement d'une réflexion close. Nous simplifierons donc notre exposé en le divisant en deux sous-chapitres:

- un examen des diverses acceptions et conceptions actuellement en usage de la notion de compétence, ainsi que de notions voisines ou complémentaires qui ont pu également nous être utiles;
- une présentation des décisions auxquelles nous avons finalement abouti.

3.1. Bref examen de la littérature consacrée à la notion de «compétence»

Nos interrogations autour de la notion de «compétence», qui est, on le sait, centrale dans la perspective du *Cadre européen*, tiennent en particulier au fait qu'elle est souvent utilisée pour signifier des choses qui se situent à des niveaux très différents, ce qui d'une part multiplie les compétences (au risque de «noyer» la notion) et rend la notion confuse.

Nous rejoignons ainsi M. Crahay (2005, 15) pour qui *«il est urgent [...] d'entreprendre une critique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le monisme conceptuel qu'elle tend à instaurer»*. Crahay annonce qu'il emboîte le pas à Bronckart et Dolz (1999) lorsqu'ils écrivent:

«[...] il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement 'penser' la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les 'fonctions psychologiques supérieures' (...) et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-

⁶

On verra au point 4 que nous avons adopté une démarche inductive, à partir de formulation de «compétences» relevées dans plusieurs dizaines de publications-ressources.

faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou biopsychologiques).» (p. 35)

Il ajoute: «la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés» (p. 15).

Un examen de la littérature montre que la notion de compétence relève d'une histoire complexe, empruntée à la fois à la linguistique (cf. compétence chomskyenne, revue par le sociolinguiste Hymes par exemple), aux théories de la qualification professionnelle (cf. évaluation des compétences d'un individu) et à l'ergonomie.

Renonçant à entrer dans le détail, nous nous contenterons de poser quelques jalons situant ces différentes approches.⁷

Se fondant sur Weinert (2001, p. 27-28)⁸, le projet suisse HARMOS⁹ entend par «compétence»:

[...] les capacités et les savoir-faire cognitifs dont un individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes spécifiques, ainsi que les dispositions et les capacités motivationnelles, volitives et sociales qui y sont liées pour appliquer les solutions aux problèmes avec succès et de manière pleinement responsable dans diverses situations.

Les compétences sont donc considérées dans cette définition comme des dispositions. C'est aussi la position de Klieme *et al.* (2003, 72) qui ajoutent qu'une telle disposition «permet aux personnes qui la possèdent de résoudre avec succès certains types de problèmes, c'est-à-dire de maîtriser les exigences situationnelles concrètes d'un certain type.» Dans la même perspective, Crahay (2005, 6) définit les compétences comme «un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches».

Crahay renvoie à Gillet (1991 cité par Allal, 1999, p. 79), selon qui la compétence se décline essentiellement selon **trois composantes**:

- «Une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations.
- Elle s'applique à une famille de situations.
- Elle est orientée vers une finalité.»

⁷ Nous excluons d'emblée la conception innéiste qui nous semble d'un intérêt moindre dans une perspective pédagogique.

⁸ Les citations de Weinert 2001, Klieme *et al.* 2003 et Rychen 2005 sont citées en français d'après la traduction figurant dans Klieme *et al.* 2004.

⁹ Projet d'harmonisation des systèmes scolaires des différentes cantons, incluant entre autres un volet de détermination des compétences à atteindre et de définition de standards de formation. Cf. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf.

Ces trois composantes correspondent ainsi à la «mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches»¹⁰. Crahay (2005, 6) précise qu'elles se retrouvent également dans la définition proposée par Beckers (2002, 57), qui y ajoute une dimension importante:

«[...] la compétence doit être entendue «comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui».

Allal (1999, p. 81) définit de même le terme *compétence* comme:

«un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations».

Jonnaert (2002, 41) précise que cette mobilisation est en même temps une sélection et une coordination des ressources, tandis que Rey, Carette et Kahn (2002) citent de nombreux auteurs qui, toujours dans le même sens et à la suite de Le Boterf (1994), «insistent sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée» (p. 3). Jonnaert (2002, 41) ajoute qu'«au-delà du traitement efficace, [...] une compétence suppose que le [...] sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable».

Rey *et al.* (2002) soulignent que «dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe» (p. 3).

Le Boterf (1994), s'inscrivant dans le courant de la psychologie du travail et de l'ergonomie, développe une perspective quelque peu différente de celle des définitions citées précédemment: si, en effet, une compétence est

«un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir mobiliser». (p. 16)

Sa position met en avant plus particulièrement l'importance du processus de résolution de tâches dans des situations données comme formant la compétence elle-même. Pour lui, «il n'y a de compétences que de compétence en acte.»

Perrenoud (1999) poursuit cette explicitation en affirmant que le «savoir mobiliser [...] suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes» (p. 56). Pour lui, «la question de savoir si ces schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une «méta

¹⁰ Cette dernière citation est extraite d'un Décret de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

compétence», un «savoir-mobiliser» lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources» constitue un problème ouvert (ibid. p. 57).¹¹

On trouve des nuances analogues chez Rey & al. (2002, 6) qui distinguent *in fine* trois degrés de compétences, c'est-à-dire:

Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté, ni ambiguïté); nous parlerons alors de '**procédure de base**' ou de '**compétence de premier degré**';

Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient; là une interprétation de la situation (ou un 'cadrage' de la situation) est nécessaire; nous parlerons de '**compétence de deuxième degré**';

Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de '**compétence de troisième degré**'.

3.2. Décisions concernant le CARAP: outils conceptuels et contenu

3.2.1. Premières conclusions

Finalement, ce qui nous semble principalement devoir être retenu de cet examen, c'est:

- l'idée que les compétences sont des unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes «ressources» (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) qu'elles mobilisent;
- qu'elles sont liées à des «familles de situation», à des tâches complexes, socialement pertinentes, qu'elles sont donc «situées», qu'elles ont une fonction sociale;
- qu'elles consistent, dans une (classe de) situation(s) donnée(s), en la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) autant que dans ces ressources elles-mêmes.

¹¹ La position de Perrenoud est bien plus nuancée dans l'ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, paru en 1997. Il écrit notamment: «Le Boterf (1994, 1997), qui a développé l'idée fondamentale de mobilisation, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un «savoir-mobiliser». C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique qu'on nommerait le «savoir-mobiliser». (...) Il n'existe pas, cependant, de «savoir-mobiliser» universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens» (p. 35).

Ces «ressources» sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous retiendrons 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.

Nous qualifions ces ressources à la fois comme «*internes*» (pour les opposer à des ressources externes telles que dictionnaires, grammaires, locuteurs compétents utilisés comme informateurs...) et – suivant en cela Rychen – comme «*psychosociales*» («*composantes cognitives, pratiques, motivationnelles, émotionnelles et sociales*», Rychen 2005, 15).

Autrement dit, les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages / de besoins sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie cognitive (et développementale). Dans cette perspective, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et de lister, de définir précisément en termes de maîtrise et de travailler dans les pratiques éducatives.

On peut en effet se demander – et cela va dans le sens de l'intérêt d'élaborer une liste de ressources – si une «compétence», telle que définie ci-dessus, avec son lien étroit avec la diversité des situations d'usage, peut finalement «s'enseigner»? Ou si, en fait, ce ne sont pas plutôt les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves faces à diverses tâches didactiques – l'enseignement *contribuant* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent...

■ ■ ■

B – Les compétences globales

Nous rappelons qu'il s'agit ici de présenter un ensemble de compétences globales dont le développement nous semble particulièrement favorisé par la mise en œuvre des approches plurielles, sans qu'il s'agisse pour autant d'un rapport d'exclusivité.

Cet ensemble sera exposé sous la forme d'un tableau, précédé d'une présentation et de commentaires susceptibles de justifier et d'expliciter nos choix et suivi d'un exemple destiné à illustrer – et vérifier – la conception d'ensemble que nous avons de l'articulation entre «compétences» et «ressources».

1. Présentations et commentaires

Il n'est pas facile de définir le niveau de généralité auquel on doit situer de telles compétences. 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 tellement générales qu'elles en deviendraient vides de tout contenu... Comme nous l'avons vu (cf. chapitre 3.2.3. de la partie A – Présentation générale du CARAP), 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 (micro-)compétence, que celle-ci puisse être explicitement dénommée ou non.

Les compétences sont présentées ci-après sous forme d'un tableau que nous éviterons de «sur-structurer». On n'y trouvera pas, en particulier, de flèches exprimant une relation d'implication (ou d'appui) entre les diverses compétences qui y figurent, car cela laisserait entendre – à tort – que nous avons le sentiment de maîtriser précisément l'ensemble du jeu complexe des liens qui les unissent. Nous préférons un tableau ouvert, dont nous postulons que les éléments qui le composent (les compétences) s'actualisent de manière originale dans différentes situations et pour lequel le recours à la seule relation spatiale (proximité, répartition en zones selon l'axe gauche-droite et haut-bas) comme moyen d'expression graphique des relations entre éléments nous semble garantir le niveau de souplesse adéquat.

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

Tableau des compétences globales

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

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

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

C1.1. Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus

C1.2. Compétence de négociation

C1.3. Compétence de médiation

C1.4. Compétence d'adaptation

C3. Compétence de décentration

C4. Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers

C5. Compétence de distanciation

C6. Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé

C7. Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

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

C2.1. Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques

C2.2. Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées