



# Eveil aux langues

Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD



## Rapport concernant les objectifs

Michel Candelier, Professeur à l'Université du Maine

Coordinateur européen du programme Evlang<sup>1</sup>

### Remarques préalables :

L'essentiel des efforts ayant dû être consacré à l'évaluation du programme, le travail relatif aux objectifs, qui devrait déboucher à terme sur un référentiel d'objectifs relatifs à l'éveil aux langues, ne peut pas être considéré comme terminé. L'essentiel en est cependant engagé et sera poursuivi dans le cadre de recherches ultérieures.

En conséquence, on a choisi de montrer ici :

- ☞ quelques extraits du travail de base entrepris dès 1998, permettant d'exposer les choix théoriques effectués ;
- ☞ des extraits d'un article récemment publié, qui présente une classification d'objectifs que l'on peut considérer comme un échantillon substantiel du référentiel d'objectifs visé.<sup>2</sup>

### Orientations théoriques

*(Extraits du travail de base entrepris en 1998)*

Il s'agira d'objectifs « centrés sur l'élève », c'est-à-dire décrivant la capacité escomptée de l'élève à la fin de l'apprentissage, dans des conditions données.

<sup>1</sup> Je remercie Dominique Macaire, qui a contribué au travail sur les objectifs par de nombreuses réflexions et discussions.

<sup>2</sup> Candelier, Michel & Macaire, Dominique (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. *Actes de colloque de Louvain « Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant »*. Bruxelles: De Boek.

## Prise de position sur la pédagogie par objectifs :

Il convient de tenir compte des acquis incontournables de la « pédagogie par objectifs » (cf. par exemple Hameline), mais aussi de ses limites (cf. par exemple Astolfi).

### De la pédagogie par objectifs, on retiendra :

?? la notion d' « objectif opérationnel », c'est-à-dire d'intention dont « on puisse évaluer objectivement et rigoureusement les résultats » et « régler les effets » (Hameline, p. 60)

?? les conditions nécessaires pour qu'un objectif soit « opérationnel » (ibid. p. 100). Un tel objectif doit :

?? « décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique »

?? « décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable »

?? « mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester »

?? « indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat »<sup>3</sup>

*(Cette liste de conditions a servi, dans le travail de base, à préciser la notion d'objectif « spécifique », en particulier dans la perspective de l'articulation avec l'évaluation. On renonce à entrer ici dans ces détails techniques.)*

### De la critique faite à la pédagogie par objectifs, on retiendra :

?? les inconvénients du processus d'opérationnalisation des objectifs, qui conduit à une multitude d'éléments minimaux

?? qui nuit à une réflexion d'ensemble sur les objectifs eux-mêmes (« la pédagogie par objectif est une formalisation sous forme d'écriture. Elle est seconde et ne doit pas se substituer à une réflexion épistémologique » Develay, 1992)

?? qui pose le problème de la sélection des objectifs : puisqu'ils sont trop nombreux, lesquels retenir, et selon quels critères ? (Astolfi, p. 126).

?? « la pédagogie par objectifs a introduit une confusion entre l'objectif lui-même, qui, en dernière analyse, reste mentaliste et le comportement observable, lequel *n'est qu'un indicateur* de cet objectif. » Il ne faut pas substituer l'effet au processus intellectuel. (Astolfi, ibid.)

## Finalités et buts

On s'en tiendra ici aux définitions proposées par Hameline :

?? « Une FINALITE est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. » (1979, p. 97)

---

<sup>3</sup> On reviendra plus loin sur la pertinence de cette dernière condition dans le cadre d'une évaluation comparative telle que la notre.

En fonction des principes justifiant la nécessité d'Evlang formulés dans le projet envoyé à Bruxelles en juin 97, on peut tenter de décrire les finalités d'Evlang de la façon suivante :

***Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.***

?? « Un BUT est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation. » (ibid. p. 98),

Il semble que c'est à ce niveau qu'on se place, dans le même document, lorsqu'on énonce ce qui suit <sup>4</sup>

- A) *le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*
- B) *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;*
- C) *le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*

## Objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques

Toujours selon Hameline :

?? « Un OBJECTIF GENERAL est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. »

?? « Un OBJECTIF SPECIFIQUE OU OPERATIONNEL est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que les quatre exigences « opérationnelles » déjà énoncées plus haut soient satisfaites :

Hameline introduit la notion d'objectifs « intermédiaires » dans une discussion sur le caractère « terminal » (à long terme) ou non des objectifs généraux. « [...] certains objectifs seront qualifiés d'*intermédiaires* parce qu'ils représentent, dans l'ordonnement des objectifs les uns par rapport aux autres, un *passage* pédagogique obligé sur un itinéraire. La notion d'objectif « intermédiaire » semble généralement admise. On la retrouve chez Raynal & Reunier 1997, avec un fondement également de type temporel, mais présenté sous l'angle de la durée du temps consacré à remplir l'objectif : l'objectif spécifique constitue une

<sup>4</sup> La composante « savoirs » a été rajoutée ultérieurement, dès 1998.

modification « après une activité d'apprentissage limitée dans le temps (1 à deux heures dans l'enseignement secondaire) ».

Dans la mesure où nous n'avons pas l'intention dans le programme Evlang d'effectuer des évaluations à court moyen et long terme, la nécessité de prévoir des objectifs qualifiés d'« intermédiaires » semble s'imposer surtout en fonction d'une analyse du contenu des objectifs. En effet :

Si l'on désire « accrocher » les objectifs aux « buts », il faut prévoir de situer les objectifs généraux au niveau, sinon d'une simple « traduction » des buts en termes d'objectifs (par exemple : « l'élève sera capable de faire usage d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif » ... facilitant l'accès à la maîtrise des langues », du moins au niveau d'une première décomposition, en termes d'objectifs, de ces buts.

Relier directement des objectifs généraux de ce niveau à des objectifs spécifiques conduirait à un émiettement qui rendrait impossible l'expression des liens par lesquels chaque objectif spécifique est rattaché à des objectifs généraux (en tant qu'élément constitutif), et correspond donc à des buts et finalités. C'est un danger bien connu et souvent dénoncé : c'est en fonction d'un tel danger qu'Hameline souligne lui-même (p. 72) qu'il est nécessaire de parcourir la chaîne « finalités ? buts ? objectifs généraux ? objectifs opérationnels spécifiques » dans les deux sens, afin de pouvoir dire, devant chaque objectif spécifique « à quoi ça peut bien servir ». Il semble que l'on ne peut le faire de façon « sensée » (= avec du sens) sans passer par des objectifs intermédiaires.<sup>5</sup>

N.B. : Raynal & Reunier 1997 indiquent (p. 247) que l'objectif général peut être également appelé « objectif terminal d'intégration ». Ils indiquent que selon J.-M. de Ketele (1985, p. 24), un objectif terminal d'intégration décrit « une compétence ou un ensemble de compétences [...] nécessitant l'intégration (et non la juxtaposition) de tous les savoir et savoir-faire antérieurs considérés comme fondamentaux et minimaux [...] ». L'approche proposée ici de la notion d'objectif intermédiaire (et général) correspond d'abord à l'aspect « intégration ».

En conséquence, on retiendra pour le présent travail trois types d'objectifs :

- ?? **des objectifs généraux**, correspondant à la définition de Hameline, précisée de la façon suivante : seront considéré comme « généraux », des objectifs correspondant « au niveau d'une première décomposition » (en termes d'objectifs) des « buts » retenus pour le programme Evlang ;
- ?? **des objectifs spécifiques** (réputés comme étant tous « opérationnels »), correspondant aux 3 premières (cf. N. B. important, ci-dessous) exigences formulées par Hameline ;
- ?? **des objectifs intermédiaires**, constitués par « l'intégration » de plusieurs objectifs spécifiques, mais n'atteignant pas le niveau de proximité « buts » réservé aux objectifs généraux. Ils sont constitutifs des objectifs généraux.

---

<sup>5</sup> Dans la même perspective, cf. Raynal & Reunier 1997, p. 248 : « Le critère premier de tout objectif spécifique étant sa **pertinence**, il faut se référer en permanence à l'objectif terminal d'intégration pour savoir s'il est judicieux ou non de poursuivre tel ou tel objectif spécifique. »

## Echantillons représentatifs du futur référentiel d'objectifs

(Extraits de l'article publié en 2001)

...

### 2. Deux compétences

Après cette présentation générale de l'éveil aux langues à l'école primaire, il convient d'en arriver plus précisément au thème de la présente contribution : l'analyse, en termes d'aptitudes, attitudes et savoirs, de la contribution possible de l'approche Evlang à ce que nous définirons comme deux compétences pertinentes pour le public visé. Ces compétences sont :

?? la compétence à apprendre des langues ;

?? la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle.

La première formulation n'appelle pas de longs commentaires. Il suffit simplement d'ajouter qu'il s'agit, dans notre esprit, de la compétence à apprendre des langues de tout statut, à tout moment de la vie, ce qui inclut la (ou les) langue(s) de l'école, celle(s) dans laquelle/lesquelles s'effectuent les enseignements.

Il est bien plus difficile de préciser ce que nous entendons par « compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». La difficulté ne tient non seulement au fait qu'il s'agit, de toute évidence, d'une compétence très globale, mais aussi - voire d'avantage - aux connotations nombreuses qui sont associées aux termes que l'on aimerait employer pour ce faire.

Le terme « société » est sans doute encore trop lié à un ensemble de dimension moyenne, de type « étatique ». La diversité des langues et cultures à laquelle nous pensons est celle qui se rencontre à des niveaux de tous ordres, de l'Orphéon municipal au « village global » dont on cherche parfois à nous faire croire qu'il est fréquenté de façon égale par l'ensemble des êtres humains de notre planète, de toute origine et de toute condition sociale. « Vivre » est également un raccourci maladroit : peut-être s'approche-t-on un peu de ce que nous cherchons à exprimer si on remplace ce « vivre » par « interagir pacifiquement et de façon fructueuse pour son propre développement et le développement de tous ». Mais il faut constater que c'est ... un peu plus long. C'est cette diversité qu'on nous promet pour « l'homme (et la femme) du XXIème siècle ». Pour les Européens que nous sommes, elle naît de l'intégration européenne, de la mondialisation (de l'économie, de l'information, de la culture ...), et de la poursuite, voire de l'intensification, des phénomènes migratoires. Elle est donc bien linguistique et culturelle. Mais conformément à l'orientation générale du colloque, nous en retiendrons essentiellement l'aspect linguistique.

Avec de telles formulations, nous nous trouvons, à l'évidence, au niveau très global que l'on qualifie parfois de niveau des finalités. C'est un niveau où bien des discours peuvent être tenus qui, par delà des similitudes de surface, renvoient à des visions ou visées politiques parfois opposées. Pour prendre un exemple qui est plus qu'un simple exemple, on peut sans

aucun doute faire du respect de la diversité un outil de promotion de tous, quelles que soient leurs différences. Mais on peut aussi en faire un mécanisme d'exclusion sociale.

Il nous faut renoncer à développer ici de telles considérations, qui ont le grand défaut de nous éloigner du projet plus concret que nous poursuivons dans cette présentation. Nous nous contenterons donc de renvoyer à la perspective développée actuellement au Conseil de l'Europe sous le titre de « Citoyenneté démocratique » (cf. Audigier, 1998). C'est un projet dont nous nous sentons pleinement solidaires.

Et pour en revenir aux deux compétences retenues, il convient encore de souligner, en conclusion à cette première approche, qu'elles ne sont évidemment pas indépendantes l'une de l'autre. En particulier, le résultat que la première - la compétence à apprendre des langues - permet d'obtenir, c'est-à-dire la maîtrise de langues, constitue un des éléments de la seconde - de la compétence à la vie dans une société multilingue et multiculturelle. Nous y reviendrons plus loin.

### **3. Des compétences au référentiel d'objectifs développé dans le cadre du programme Eulang**

Pourquoi avoir choisi de parler de « compétences » ? Certes, le titre même du colloque, qui parlait de « développement de compétences chez l'apprenant », nous y invitait. Mais cette explication « de circonstance » ne suffit pas à rendre compte de notre démarche. Pas plus qu'une simple référence au besoin que nous ressentons, en tant que didacticiens de langues (au pluriel!), de nous situer par rapport à des mouvements plus larges, qui travaillent les « Sciences de l'Éducation ». Plus fondamentalement, notre intérêt pour une approche en termes de « compétences » tient à ce que nous la considérons - quel que soit le flou qui semble attaché, selon nous de façon durable, à la définition et à l'usage de cette notion - comme une façon particulièrement fructueuse de poser les problèmes de formation : elle oblige à penser ce que l'on fait à l'école dans la perspective de l'utilisation sociale. Ce qui est d'une part bien adapté aux préoccupations d'une démarche qui, comme on l'a vu, a pour ambition de se situer d'emblée dans la préparation à la vie sociale. Et d'autre part très salutaire pour une approche des faits linguistiques qui ne se veut pas encore apprentissage d'une langue ou de langues, mais préparation/aide à un tel apprentissage.

Pour cerner ce que nous appelons compétence, nous partirons d'éléments de la définition qu'en donne Perrenoud (1999b, p. 17) :

« Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources. »

Ce qui signifie à la fois que ces éléments sont nécessaires à la construction de compétences, mais aussi que doit s'y ajouter, comme le formule par ailleurs Perrenoud (1999a, p. 16) : « la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes . »

Dans le cadre du programme Eulang, il était nécessaire, pour l'établissement des curricula comme pour l'évaluation du cursus, que nous construisions un « référentiel d'objectifs ». Les rubriques de ce référentiel sont des « aptitudes » (c'est-à-dire, des « savoir-faire »), des « attitudes », et des « savoirs ».

L'ambition principale de cet article sera donc de montrer comment certains des éléments de ce référentiel se composent et s'articulent pour contribuer aux deux compétences choisies pour notre exposé.

Mais avant de nous orienter vers cette tâche, il convient de s'arrêter un instant sur le second aspect de la définition de Perrenoud. Une compétence, c'est aussi, on l'a vu, la capacité à « mobiliser » les ressources « à bon escient ». C'est pourquoi nous cherchons, de façon sans doute encore trop modeste, à entraîner les apprenants au réinvestissement des ressources face à un problème différent, à leur mobilisation originale, en fonction des caractéristiques propres de ce problème. Nous nous en tiendrons ici à un seul exemple, présenté brièvement :

Les ressources nécessaires à l'analyse d'un énoncé en langue non familière dont l'ordre des mots est différent de celui de la langue familière (des langues familières) constituent un des objectifs du support didactique intitulé « Le Petit Chaperon Rouge ». Une partie importante du travail porte sur la découverte d'ordres différents dans les énoncés allemands, italiens et finnois correspondant aux phrases :

« O, Grand-Mère, que vous avez de grandes oreilles ! »

« C'est pour mieux t'entendre mon enfant ! »

Ces ressources sont réinvesties dans plusieurs supports didactiques, notamment dans « La pluie et le beau temps », où l'élève est confronté à une nouvelle situation, dont il doit repérer les caractéristiques particulières afin d'utiliser « à bon escient » les savoirs et savoir faire acquis par la fréquentation du Petit Chaperon Rouge multilingue. Il s'agit pour lui de découvrir la place de la négation dans des énoncés tels que « Il ne pleut pas, il ne fait pas beau ... » en créole de la Martinique, kannada, espagnol, malgache, mandarin et nahuatl.

#### **4. Quelques extraits du référentiel d'objectifs d'Evlang**

Les principes généraux qui nous ont guidés dans l'élaboration de ce référentiel sont empruntés à l'approche qu'il est convenu d'appeler « pédagogie par objectifs » (Hameline, 1979 ; D'Hainaut, 1985), réinterprétée à la lumière de travaux plus récents (Astolfi, 1992).

Dans le référentiel, nous distinguons, de façon relativement classique, des objectifs généraux, des objectifs intermédiaires et des objectifs spécifiques. Pour les extraits qui seront présentés maintenant, il nous a semblé suffisant de ne prendre en compte que des objectifs généraux et intermédiaires.<sup>6</sup>

*(N.B. : On trouvera en annexe du présent rapport quelques exemples d'objectifs spécifiques)*

#### **4.1 Objectifs relevant de la compétence à apprendre des langues**

---

<sup>6</sup> On gardera à l'esprit qu'il s'agit là d'un travail en cours, ce qui signifie concrètement d'une part qu'il reste quelques supports didactiques dont les objectifs n'ont pas encore été intégrés, et d'autre part que la structuration proposée n'est pas définitive : certains liens et regroupements sont encore à faire. Cependant, les extraits fournis peuvent être considérés comme une bonne image de l'objet vers lequel nous tendons. Tous les objectifs cités sont des objectifs attestés dans des supports didactiques Evlang existants.

Dès cette première étape, on rencontrera bien sûr des éléments qui contribuent par ailleurs à la construction de la seconde compétence (la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle). On le signalera alors brièvement.

### **Aptitudes :**

Pour ce qui est des aptitudes susceptibles de contribuer à la construction de la compétence à apprendre les langues, l'état actuel du référentiel d'objectifs fait apparaître six objectifs généraux, auxquels nous avons adjoint ici quelques uns des objectifs intermédiaires qui leur correspondent.<sup>7</sup>

L'aptitude qui constitue l'objectif général n° 1 concerne l'analyse de l'organisation des énoncés, à divers niveaux. Les aptitudes qui en constituent les objectifs intermédiaires peuvent être réparties en trois sous-ensembles :

- ?? d'une part une spécification plus fine des niveaux et objets d'analyse auxquels cette aptitude générale s'applique, dont les APt-int 1 à 3 constituent quelques exemples ;
- ?? d'autre part des aptitudes relatives à ce que l'on pourrait appeler la gestion de l'altérité linguistique, c'est-à-dire de ce qui est différent ou semblable entre des langues ; les exemples vont, dans la liste, de APt-int-4 à APt-int-7 ;
- ?? et enfin un certain nombre de capacités métalinguistiques générales, appliquées à des langues non familières, telles que APt-int-8 et APt-int-9.

La formulation de APt-gén-2 cherche à préciser ce que l'on entend communément, dans l'enseignement des langues, par « discrimination auditive ». Les APt-int-10 à 12 en constituent quelques éléments.

Les aptitudes générales 3 et 4 réfèrent aux rapports son-graphie, qu'il s'agit, pour apprendre des langues, d'être capable d'établir (APt-gén-3) et de pratiquer (APt-gén-4). Nous avons aussi indiqué deux exemples d'aptitudes correspondant à des objectifs intermédiaires.

Pour le domaine de la mémoire, auquel correspond APt-gén-5, les ambitions d'Evlang restent modestes quant à la taille des séquences sur lesquelles l'aptitude peut porter, mais il s'agit d'un domaine que nous ne voulons pas négliger.

APt-gén-6 renvoie à l'utilisation d'instruments tels que les dictionnaires et lexiques, unilingues en langue de l'école, bilingues ou multilingues, ou encore dictionnaires étymologiques.

Pour conclure sur cette partie relative aux aptitudes, il faut préciser que l'on a choisi de mettre en avant, dans ce qui précède, des aptitudes relatives à des langues qu'on a appelées globalement « non-familières ». Elles s'appliquent bien sûr également à la/aux langue(s) dont l'apprentissage peut avoir débuté au cours de l'enseignement élémentaire. Pour beaucoup d'entre elles, elles constituent aussi une contribution à une compétence à l'apprentissage plus

---

<sup>7</sup> Pour la suite de l'article, on se référera à la liste d'objectifs présentée en annexe (*de l'article*). Chaque partie (aptitudes, attitudes, savoirs) est subdivisée en deux sous-parties, séparées par une ligne blanche : la première concerne la compétence à apprendre des langues, la seconde la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle.

spécifique, celle qui concerne l'apprentissage de la langue de l'école, tel qu'il est pratiqué, avec sa dimension métlinguistique, dans l'institution scolaire.

Cela vaut en particulier pour APt-gén-1: les aptitudes exercées sur des langues non familières viennent renforcer la capacité à analyser la langue de l'école. De plus, bien souvent, elles sont, dans les supports Evlang, exercées parallèlement sur la langue de l'école et des langues non familières. C'est ainsi que l'on voit apparaître dans des supports Evlang des objectifs tels que « effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans la langue de l'école ». Ce traitement parallèle est bien sûr nécessaire pour la mise en place de toutes les aptitudes qui relèvent de ce qu'on a appelé plus haut la « gestion de l'altérité ».

### **Attitudes :**

Nous passerons à présent en revue un certain nombre d'attitudes développées par Evlang qui semblent constitutives d'une compétence à apprendre les langues..

Un des objectifs généraux fondamentaux d'Evlang peut être formulé sous la forme proposée en At-gén-1. D'autres formulations sont envisageables et ont déjà été envisagées à différentes étapes de notre travail. Par exemple, on pourrait introduire la formulation par des verbes, remplacer « acceptation positive » par « accepter sans déprécier ».

Cet objectif aura sa pertinence la plus grande pour la compétence relative à la vie dans une société multilingue, mais nous pensons qu'il fait aussi partie de l'arsenal d'attitudes nécessaires pour la compétence à apprendre les langues. Afin de réduire notre objet, et conformément à l'orientation générale du colloque, nous nous limiterons ici à l'aspect linguistique, d'où les parenthèses qui entourent « et culturelle ».

La formulation même de cet objectif général implique au moins que l'on distingue, dans les objectifs intermédiaires qui le composent, des objectifs relatifs à la diversité elle-même et des objectifs relatifs aux éléments qui la constituent. Ce sont ces derniers que l'on retrouve dans l'objectif intermédiaire At-int-1. L'énumération des types de langues qu'il contient n'est pas organisée selon des critères homogènes, de sorte qu'une même langue peut se retrouver dans plusieurs catégories. Nous avons préféré privilégier la mise en évidence des divers angles sous lesquels, dans la perspective du terrain scolaire, on peut penser enrichir At-gén-1. Et il doit être clair aussi que, selon les situations, l'accent mis sur les divers types de langues doit être différent.

Le désir d'apprendre les langues, qui peut bien sûr être lui-même dépendant de At-Gén-1, mais qui ne se confond pas avec lui, constitue également une composante importante de la compétence à apprendre les langues. Nous l'avons appelé ici l'attitude At-gén-2. On pourrait sans doute le détailler également catégorie de langue par catégorie de langues. Mais cela n'apporterait rien à notre présent propos.

At-gén-3 est à nouveau une attitude qui a clairement une pertinence pour les deux compétences traitées ici. Si les tâches dont il est question sont des tâches d'utilisation, c'est bien sûr à la compétence à la vie dans une société multilingue que l'on pensera. Ici, il s'agit des tâches d'apprentissage.

Enfin, en fonction de notre conception même de ce qu'est un apprentissage linguistique (« comprendre comment ça marche aide à apprendre à faire marcher») nous considérons que

l'attitude At-gén-4 fait pleinement partie des attitudes dont le développement aide à construire une compétence à apprendre.

### **Savoirs :**

Il s'agit à présent, toujours pour la contribution à la construction de la compétence à apprendre les langues, des objectifs du référentiel Evlang que nous avons répertoriés parmi les « savoirs ».

Le premier objectif général à citer dans ce contexte est désigné ici comme « Sav-gén-1 ». On en a listé quelques uns des composants, de Sav-int-1 à Sav-int-7. Il s'agit généralement de savoirs qui sont en lien direct avec des aptitudes déjà évoquées. Un lien qui est en fait une relation bidirectionnelle : le savoir sous-tend l'aptitude correspondante, et la pratique de l'aptitude vient renforcer le savoir.

Le second objectif général, Sav-gén-2, pourra paraître étonnant dans ce contexte. Cependant, il est utile de savoir qu'il faut s'attendre, dans toute langue, à ne pas entendre la même chose selon les locuteurs et les situations, et à ne pas devoir dire la même chose, selon les interlocuteurs et les situations.

L'ensemble Sav-gén-3 nous renvoie à des savoirs qui relèvent du « métier » d'apprenant de langues, et non pas des langues elle-mêmes.

## **4.1 Objectifs relevant de la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle**

### **Aptitudes :**

A nouveau, nous commencerons par les aptitudes.

On a déjà établi plus haut le lien entre les deux compétences dont on traite ici. Et on a précisé que le résultat de la première - la maîtrise des langues - contribue à la seconde. C'est ce que l'on exprime ici en plaçant APt-gén-7 au nombre des aptitudes constitutives de la compétence à vivre dans une société linguistiquement diverse.

Nous pensons aussi que nombre des aptitudes intermédiaires constitutives de l'aptitude générale APt-gén-1 (effectuer quelques démarches d'analyse ...) contribuent également à une aptitude globale APt-gén-8 (communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun), à laquelle contribuent sans doute aussi un certain nombre d'aptitudes d'ordre mété-communicatif, et bien sûr une attitude telle que At-gén-3 (aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière). C'est un domaine intéressant de la contribution d'Evlang, qui reste à structurer dans le référentiel d'objectifs.

Enfin, vivre dans un monde multilingue, c'est aussi savoir se repérer dans cette diversité. D'où l'objectif général APt-gén-9, dont deux objectifs intermédiaires sont donnés comme exemples.

### **Attitudes :**

On retrouve tout d'abord l'attitude At-gén-1, qui correspond à un objectif très général, indispensable à l'harmonie d'une vie en commun dans une société linguistiquement et culturellement diverse.

A l'acceptation positive et à l'intérêt relatifs aux objets qui composent cette diversité, déjà exprimée dans At-int-1, on a ajouté ici l'intérêt pour / l'acceptation de / la diversité elle-même, dont on pouvait faire l'économie dans la perspective de la compétence à apprendre.

La valorisation positive des emprunts (At-int-3), relève également de l'acceptation de la diversité. La diversité n'abatardit pas, elle rend plus riche.

L'attitude positive face à la variété « interne » à une langue aurait certes déjà pu figurer parmi les attitudes constitutives de la compétence à l'apprentissage, pour souligner qu'il faut être capable de s'intéresser à différentes variantes d'une langue que l'on apprend. Mais sa place essentielle est bien ici, si on considère que les rapports sociaux souhaitables ne peuvent reposer sur la dévalorisation de certaines variétés de langue, et par conséquent, de celles et ceux qui les parlent.

On aurait pu également imaginer de placer Apt-int-5, la valorisation des personnes bilingues/plurilingues, dans la première partie, en tant que représentation d'un idéal vers lequel tendre. Nous y serions plutôt opposés, considérant que l'idéal à viser, pour des personnes ne vivant pas en milieu bilingue, est plutôt de multiplier le nombre des langues dans lesquelles on dispose de capacités partielles, qui s'approfondiront en fonction des besoins de la vie.

Mais si on ajoute à la « valorisation des personnes bilingues » la précision « indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent », on est bien dans le cadre de ce qui contribue à la compétence à vivre ensemble.

### **Savoirs :**

Pour ce qui est des savoirs, l'état actuel du référentiel fait apparaître deux objectifs généraux que l'on peut considérer comme directement constitutifs de la compétence à vivre dans un monde / une société multilingue.

Le premier - Sav-gén-4 - traite de la connaissance de ce monde, et est essentiellement à orientation géo-linguistique.

Le second - Sav-gén-5 - concerne à nouveau les éléments constitutifs des langues, cette fois sous l'angle de leur origine. Il traite à la fois des familles de langues et des emprunts, deux domaines qui sont ensuite distingués dans Sav-int-12 et Sav-int-13 et dont les objectifs intermédiaires Sav-int-14 à Sav-int-19 sont à leur tour les composants.

Tous ces savoirs regroupés en Sav-gén-5 sont certes également des connaissances utiles pour la vie dans un monde multilingue. Mais leur premier intérêt est sans doute la contribution que la plupart d'entre eux exercent dans la construction des attitudes déjà relevées sous Att-gén-1. J'en prendrai deux exemples :

Sav-int-16 consiste par exemple à savoir que le persan, si différent de notre langue par son écriture, parlé par un peuple si éloigné de nous géographiquement et culturellement, est notre « cousin linguistique ». Cela doit aider, nous le pensons, à la mise en cause des frontières rigides qui ont tendance à séparer le « nous » des « autres ». Les autres, si différents, sont quand-même un peu comme nous. Même chose si l'on découvre que le rom, langue des Tsiganes, est aussi un cousin du français ...

Sav-int-18 s'applique entre autres à l'arabe, dont on apprend dans un support Evlang que nous lui avons emprunté des mots que nous employons tous les jours, et même des mots du vocabulaire des savants ... N'y a-t-il pas de quoi ébranler quelque peu les appréciations dévalorisantes dont cette langue est la victime, et peut-être aussi de celles et ceux qui la parlent ?

**Eveil aux langues - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD**

**Concepteurs** : Partenaires Socrates janvier 98

**Rédacteurs** : M. Candelier, D. Macaire

**Version** : provisoire (11/22/2001)

**Fichier** : RapportObjectifs

**Diffusion** : restreinte

## Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang<sup>8</sup>

### APTITUDES :

- APt-gén-1<sup>9</sup>** Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.
- APt-int-1<sup>10</sup>** Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière.
- APt-int-2** Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation morphologique d'un énoncé d'une langue non familière.
- APt-int-3** Effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans une langue non familière.
- APt-int-4** Recourir, pour l'analyse d'un énoncé en langue non familière, à des distinctions et mises en relation différentes de celles utilisées communément pour l'analyse de langues qui lui sont familières..
- APt-int-5** Attribuer à un élément linguistique d'une langue non familière des propriétés différentes de celles d'un élément qui lui correspond dans une langue familière.
- APt-int-6** Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière.
- APt-int-7** Repérer dans une langue non familière les types de phrases au moyen des signes de ponctuation (lorsqu'ils sont semblables à ceux utilisés pour des langues familières).
- APt-int-8** Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntagmatique.
- APt-int-9** Identifier une structure de phrase récurrente en langue non familière à l'écrit (écriture latine) malgré la variété des réalisations lexicales portant sur quelques éléments de la chaîne en un endroit constant.
- APt-gén-2** **Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.**
- APt-int-10** Exercer une écoute attentive.
- APt-int-11** Distinguer différents schémas intonatoires et rythmiques.
- APt-int-12** Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.
- APt-gén-3** **Etablir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières.**
- APt-gén-4** **Pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture, pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-son non familières.**
- APt-int-13** Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières afin de repérer ce qui les distingue ou les rapproche les uns des autres
- APt-int-14** Etablir, pour une langue non familière utilisant des caractères non familiers (par exemple, cyrilliques) des correspondances graphie-son différentes de correspondances établies pour une autre langue non familière utilisant ces mêmes caractères.
- APt-gén-5** **Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière.**

<sup>8</sup> Ces objectifs sont listés dans l'ordre dans lequel ils sont évoqués dans l'article. La numérotation utilisée ne renvoie pas à un ordre logique ou de priorité.

<sup>9</sup> APt-gén doit être lu « Aptitude constituant un objectif général du référentiel Evlang ».

<sup>10</sup> APt-int doit être lu « Aptitude constituant un objectif intermédiaire du référentiel Evlang »

- APt-int-15** Mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière.
- APt-int-16** Reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière une suite sonore de la taille d'un mot mémorisée à l'avance
- APt-gén-6** **Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.**
- APt-gén-7** **Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives.**
- APt-gén-8** **Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun.**
- APt-gén-9** **Savoir identifier certaines langues non familières.**
- APt-int-17** Reconnaître, à l'aide d'indices écrits ou sonores, une langue non familière déjà rencontrée auparavant.
- APt-int-18** Reconnaître certains types d'écriture non familière en indiquant le nom d'une ou plusieurs langues qui les utilise(nt).

## **ATTITUDES :**

- At-gén-1** **Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.**
- At-int-1** Acceptation positive de / intérêt pour / a) langue(s) de l'école ; b) langues communément enseignées par l'école ; c) langues moins répandues dans l'enseignement ; d) langues non proposées dans l'enseignement ; e) langues officielles du pays ; f) langues de migrants ; g) autres langues minoritaires/minorisées ; h) langues couramment dépréciées.
- At-gén-2** **Désir d'apprendre des langues.**
- At-gén-3** **Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.**
- At-gén-4** **Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement.**
- (Rappels)** **At-gén-1, At-int-1, At-gén-3.**
- At-int-2** Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle).
- At-int-3** Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse.
- At-int-4** Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue.
- At-int-5** Valorisation des personnes bilingues/plurilingues, indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent.

**SAVOIRS :**

- Sav-gén-1** **Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.**
- Sav-int-1** Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.
- Sav-int-2** Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, des éléments du groupe nominal ...).
- Sav-int-3** Savoir que le fonctionnement d'une langue non familière fait appel à des distinctions et mises en relation différentes de celles constatées jusqu'alors à propos de langues familières.
- Sav-int-4** Savoir que des catégories qui semblent "naturelles" et "indispensables" dans la langue/les langues connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, l'absence d'article en finnois).
- Sav-int-5** Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues.
- Sav-int-6** Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue.
- Sav-int-7** Savoir que le sens de lecture peut, dans une langue non familière, être différent de celui pratiqué dans la/les langue(s) familière(s).
- Sav-gén-2** **Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.**
- Sav-gén-3** **Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues.**
- Sav-int-8** Connaître quelques rubriques de manuels d'enseignement de langues, et savoir leur utilité.
- Sav-int-9** Connaître la différence entre traduction littérale et traduction conforme à la langue d'arrivée.
- Sav-int-10** Savoir que le meilleur juge de l'adéquation d'une prononciation à un modèle est le locuteur compétent de la langue concernée, et que les jugements d'autres personnes sont moins valides.
- Sav-gén-4** **Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.**
- Sav-int-11** Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays : une même langue peut être la langue de plusieurs pays, et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays.
- Sav-gén-5** **Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.**
- Sav-int-12** Savoir que les langues peuvent être regroupées en « familles », chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine.
- Sav-int-13** Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux à d'autres langues.
- Sav-int-14** Savoir que les langues romanes, germaniques et slaves font partie d'une famille plus large, celle des « langues indo-européennes », qui se trouvent en Europe, au Moyen-Orient et en Inde.
- Sav-int-15** Savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles de langues que la famille indo-européenne.
- Sav-int-16** Savoir que certains peuples qui semblent pourtant très éloignés de nous (par leur situation géographique, leur façon de vivre ...) ont pourtant une langue de la même famille que la nôtre.
- Sav-int-17** Savoir que beaucoup de spécialistes font aujourd'hui l'hypothèse d'une langue d'origine unique, dont seraient issues toutes les familles de langues (et donc toutes les langues) de l'humanité.
- Sav-int-18** Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.
- Sav-int-19** Savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains)

**Eveil aux langues - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD**

Concepteurs : Partenaires Socrates janvier 98

Rédacteurs : M. Candelier, D. Macaire

Version : provisoire (11/22/2001)

Fichier : RapportObjectifs

Diffusion : restreinte

## Bibliographie

- Astolfi, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35).
- De Vecchi, Gérard (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Education.
- De Ketele, J.-M. (1985). *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Cabay.
- D'hainaut, Louis (1985). *Des fins aux objectifs - un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.
- Hameline, Daniel (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre, oui ... mais comment ?*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999a). Construire des compétences, tout un programme !, *Vie pédagogique*, n° 112, pp. 16-20.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Dix nouvelles compétences pour enseigner - Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Porcher, Bernard (1996). *Du référentiel à l'évaluation*. Paris: Foucher.
- Raynal, Françoise & Rieunier, Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.

## ANNEXE - QUELQUES EXEMPLES D'OBJECTIFS SPECIFIQUES CORRESPONDANT AU DOMAINE DES APTITUDES

*(Extraits du travail de base de 1998)*

☞ repérer, dans un texte écrit en langue familière la répétition d'une même partie de mot (située, de façon constante, au début ou à la fin de ce mot)

☞ repérer, dans un texte écrit en langue non familière (à écriture familière ou non) la répétition d'une même partie de mot (située, de façon constante, au début ou à la fin de ce mot)

☞ déduire de l'observation de la répétition d'une même partie de mot dans une langue non familière ou familière un principe de formation de mots par composition

☞ analyser des énoncés en langue non familière dans lesquels certains mots peuvent se décomposer en éléments qui correspondent à plusieurs mots différents dans la/les langue(s) familière(s) et/ou, à l'inverse, dans lesquels certains mots correspondent à des éléments d'un seul mot dans la/les langue(s) familière(s) (exemples : cas des diminutifs, de l'intégration du pronom personnel dans la forme verbale, ou : Rotkäppchen = le petit chaperon rouge, etc.)

☞ attribuer à un substantif d'une langue non familière un genre différent du genre propre au mot qui lui correspond dans la/ les langue(s) familière(s)

☞ discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons), dans des langues non familières ou des variantes non familières d'une langue familière

☞ mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière

☞ reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière la répétition d'une même suite sonore de la taille d'un mot (non mémorisée à l'avance)

☞ distinguer entre plusieurs types d'écritures non familières

☞ reconnaître par écrit, l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes

☞ établir, pour une langue non familière utilisant des caractères familiers (latins) des correspondances graphie-son différentes des correspondances familières

☞ repérer, dans un texte écrit en langue non familière ayant recours à une écriture non familière, les occurrences d'une unité du système graphique, sans la confondre avec d'autres unités

☞ appliquer des règles de correspondance graphie-son non familières dans une tâche de déchiffrement d'une langue non familière

☞ appliquer des règles de correspondance graphie-son non familières dans une tâche de transcription d'une langue non familière

☞ utiliser correctement un dictionnaire étymologique de la ou des langue(s) de l'école, afin de trouver l'origine d'un mot qu'elle a emprunté

**Eveil aux langues - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD**

**Concepteurs** : Partenaires Socrates janvier 98

**Rédacteurs** : M. Candelier, D. Macaire

**Version** : provisoire (11/22/2001)

**Fichier** : RapportObjectifs

**Diffusion** : restreinte

**Eveil aux langues - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD**

**Concepteurs** : Partenaires Socrates janvier 98

**Rédacteurs** : M. Candelier, D. Macaire

**Version** : provisoire (11/22/2001)

**Fichier** : RapportObjectifs

**Diffusion** : restreinte