

Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines

Martine Kervran & Michel Candelier

Nous voudrions caractériser ici les activités qui se déroulent dans la classe Evlang afin de faire percevoir leur spécificité, aux plans de leurs objectifs, de leurs contenus et de leurs démarches.

Pour ce faire, nous avons choisi de mettre en place quelques éléments de typologie organisés selon trois dimensions : tâches, objectifs et domaines. Avant de les présenter, il nous faut d'abord chercher décrire les liens qui unissent ces dimensions aux activités et les interrelations qu'elles entretiennent.

Puisque nous considérons la « tâche » comme une des dimensions selon laquelle nous souhaitons caractériser les activités, il nous faut préciser ce qui, à nos yeux, distingue ces deux niveaux. Parmi les diverses définitions possibles (et existantes) de ces deux termes, nous avons opté pour celles qui situent la tâche en amont de l'activité dans le processus d'enseignement-apprentissage. Hoc (1987) définit l'activité comme « l'actualisation d'une interaction entre un sujet et une tâche ». C'est dans cette perspective que nous nous situons : nous entendons par activité la mise en œuvre d'une tâche dans une situation de classe donnée.

Voici un exemple de tâche, tel que formulé dans un support didactique (le support : *I live in New-York, but je suis né en Haïti*) :

- *D'après vous, en Haïti, quelles sont les personnes monolingues, bilingues et trilingues dans la famille d'Adrien? Quelles remarques pouvez-vous faire?*

- *D'après vous, à New York, quelles sont les personnes monolingues, bilingues et trilingues dans la famille d'Adrien? Quelles remarques pouvez-vous faire?*

Cette tâche était conçue comme un levier permettant de modifier les représentations des élèves à propos du bilinguisme et constituait donc une étape en direction de l'objectif annoncé pour cette phase dans le support didactique: « disposer d'une (re)définition du bilinguisme ».

L'activité se caractérise donc par la tâche qui la suscite mais aussi par l'objectif qu'elle vise.

Dès les premiers pas du programme EVLANG, nous avons ressenti la nécessité d'organiser tant que faire se peut les contenus d'apprentissage en recensant les domaines thématiques à propos desquels les compétences visées dans le projet EVLANG peuvent se développer. Nous considérerons ici que ces domaines peuvent également servir à caractériser les activités, en tant que champs dans lesquels se situent les objectifs qu'elles cherchent à atteindre. C'est ainsi que l'on pourra dire que l'activité mise en œuvre dans la classe d'Edith poursuit des objectifs qui s'inscrivent dans le domaine intitulé « Registres et variétés de langues, bilinguisme et diglossie ».

Les activités seront donc décrites en fonction des trois caractéristiques suivantes, que nous présenterons successivement :

- les tâches qui les suscitent ;
- les objectifs visés par ces tâches (et plus ou moins atteints dans la mise en œuvre de l'activité) ;
- le ou les domaines thématiques dans lequel/lesquels ces objectifs s'inscrivent.

Nous ferons suivre l'examen de ces trois dimensions d'une série d'exemples destinés à montrer comment elles s'articulent.

1. Les tâches

Les tâches que nous examinerons ici ne sont pas celles que donnent les enseignants dans le cours des séances mais celles qui sont proposées, « prescrites », dans les consignes des supports didactiques. Elles se situent, comme nous l'avons vu (*cf.* Hoc 1987), *en amont* de l'activité dans le processus d'enseignement-apprentissage, suscitant l'activité et orientant le processus d'apprentissage.

Outre cette fonction essentielle dans le processus d'apprentissage, nous considérons qu'une tâche est définie par trois composantes principales :

- un (ou des) objet(s) ;
- une (ou des) opération(s) censées être mobilisée(s) pour son effectuation ;
- un produit visé devant résulter de cette (ces) opérations.

Les tâches proposées dans les supports EVLANG sont nombreuses et diverses. Le recensement auquel nous nous sommes livrés a abouti à la distinction entre deux grandes catégories :

- d'une part les tâches propres aux démarches à mettre en oeuvre, associées aux mécanismes didactiques et pédagogiques choisis dès le départ dans la conception du projet EVLANG : celles par exemple qui sont liées à la perspective d'élaboration collective des savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- d'autre part les tâches propres aux contenus, aux objets sur lesquels on propose de travailler dans les supports didactiques : le langage et les langues (leur variété, les relations qui les relient entre elles et les cultures qui s'y rattachent, etc.).

Ce sont ces deux catégories que nous nous attachons à décrire successivement ci-dessous .

1.1 Les tâches liées à la démarche

Ces tâches correspondent aux démarches didactiques d'EVLANG en tant, par exemple, que celles-ci prévoient des « formes sociales de travail » spécifiques et diversifiées dans le déroulement des séances : travail en groupes, mise en commun des résultats en groupe classe, etc. Elles relèvent des « échanges », qu'il s'agisse de l'interaction (entre élèves, entre élèves et maître) ou de la simple communication.

Dans les supports didactiques, les tâches correspondantes ne sont que rarement explicitées dans les consignes proposées aux enseignants pour s'adresser aux élèves, qu'il s'agisse d'exemples de formulations toutes prêtes (*consigne* : « *Maintenant, réfléchissez ensemble ...* ») ou d'indications sur ce qu'il convient d'expliquer (*Inviter chaque groupe à faire part de ses découvertes*). Si ces tâches ne sont pas systématiquement évoquées, c'est bien sûr parce qu'elles découlent directement, et de façon récurrente, des formes de travail mises en place. Mais signalées ou non dans les supports, exprimées ou non aux élèves, elles n'en sont pas moins de véritables tâches, de nature souvent complexe, en particulier à cause de leur lien avec les tâches liées aux contenus, dont elles influencent la réalisation :

Une consigne telle que « *Devinez ce que la phrase veut dire* », exprimée à propos d'une même phrase (« *Ecris ton nom au tableau* ») formulée en quatre langues parentes de la langue de l'école (*cf.* le support *Jouons avec les langues parentes*, séance 1) implique a priori non seulement une série de tâches qui portent sur la phrase elle-même (reconnaître des mots, effectuer des découpages, reconnaître une structure, construire du sens à partir des éléments reconnus ...), mais également, puisqu'elle est énoncée à des groupes de trois élèves devant coopérer, une autre série de tâches qui découlent de la forme sociale imposée pour le travail (faire part de ses découvertes, négocier une solution, etc.).

L'objet sur lequel portent ces tâches peut parfois se confondre avec l'objet de contenu lui-même (ici : la phrase) : lorsque l'élève *exprime*¹ sa pensée au moment même où il la construit, il s'exprime bien à propos de la phrase ou des mots qu'il reconnaît. Reconnaissance et expression sont pratiquement concomitantes. Mais en même temps, l'élève doit *attirer* ou *retenir l'attention* de ses camarades, *expliquer*, *convaincre*, *comprendre* et *évaluer* les propositions des autres, *négoier* ou *réfuter* les points de vue... autant d'opérations qui peuvent avoir pour objet les démarches effectuées pour la réalisation des tâches portant sur la phrase (il s'agit alors de tâches sur des tâches) et les résultats auxquels elles mènent. Beaucoup de ces tâches ont donc une dimension métacognitive.

Ces mêmes tâches peuvent réapparaître au moment de la communication à l'ensemble du groupe classe, qui nécessite aussi que le porte-parole du groupe se *remémore* les éléments de la discussion préalable et, idéalement du moins, en *sélectionne* une partie et sache la *présenter* (au sens de : de façon organisée). Ici, sous la pression de la sollicitation du maître, la dimension métacognitive peut être particulièrement développée (« Dis moi comment tu as fait »). Un des enseignants que nous avons interviewés soulignait que, dans ces moments de synthèse, il répétait souvent à ses élèves : « Ce n'est pas le résultat qui m'intéresse, mais la façon dont vous l'avez trouvé ».

Pour ce premier groupe de tâches, nous en resterons à cette évocation succincte, d'une part parce qu'elles ne sont pas spécifiques au travail EVLANG, et d'autre part parce que cet aspect de l'approche EVLANG ne concerne pas directement le propos que nous nous sommes fixé ici.

1.2 Les tâches liées aux contenus

Nous proposons ci-dessous une typologie de ces tâches établie selon deux des trois composantes citées plus haut : les opérations en jeu et les objets auxquels ces opérations s'appliquent :

1.2.1 : Objets et opérations : vue d'ensemble

Nous commencerons par les objets. La majorité des tâches EVLANG ont bien entendu pour objets des éléments linguistiques au sens strict (des énoncés ou parties d'énoncés, oraux ou écrits). Nous les regrouperons dans la catégorie des « objets linguistiques ». L'examen des supports didactiques fait apparaître d'autres types d'objets, assez divers, que le cadre de cette étude ne nous permettra cependant pas de lister en détail. Certains d'entre eux pourraient sans aucun doute être placés dans la catégorie des « objets linguistiques », en ce sens qu'ils relèvent de domaines de recherche que la linguistique en tant que discipline tend généralement aujourd'hui à englober. Si nous ne l'avons pas fait, c'est par souci de bien mettre en évidence le premier sous-ensemble d'objets dans sa spécificité.²

Parmi les autres objets, on trouve des objets relevant du monde sonore non linguistique³ ou de la communication non verbale⁴, qui ont pour fonction de permettre d'appréhender, par comparaison, des phénomènes linguistiques. Mais on y trouve surtout des situations sociolinguistiques (environnement sociolinguistique de l'enfant, bilinguisme, plurilinguisme,

¹ Dans l'ensemble de cette contribution, les mots en italique correspondent à des opérations (associées à des "tâches").

² Nous suivons en cela le choix effectué par le Cadre européen commun pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) qui distingue les compétences « linguistiques » des compétences « sociolinguistiques » et « pragmatiques ».

³ Voir le domaine « le monde sonore des langues » et les tâches qui s'y rattachent en 4.3 ci-dessous.

⁴ Voir, par exemple les tâches portant sur des pictogrammes dans *Faire la pluie et le beau temps* et *Suivez le guide*.

variations historiques et géographiques du langage et des langues) et des objets de nature culturelle.

Ainsi, de nombreuses tâches du tout premier module du cursus : *Des langues de l'enfant aux langues du monde* ont pour objets la biographie langagière des élèves de la classe ou les langues présentes dans leur environnement (cf. le support *Des langues de l'enfant aux langues du monde*, séance préliminaire et séance 1) ; le « journal *éveil aux langues* » qu'il leur est proposé de tenir tout au long de leur parcours EVLANG pour conserver trace de leurs découvertes accorde aussi une grande place à leur propre expérience.

En ce qui concerne la notion de bilinguisme, citons les tâches proposées dans le support *I live in New York but...je suis né en Haiti*, et les activités qui s'y rattachent.

Dans les supports EVLANG, les objets de nature culturelle ne sont que rarement utilisés dans des tâches dont ils sont les objets exclusifs : seules les rubriques « prolongements », en fin de séances, proposent aux enseignants de faire découvrir tels ou tels aspects culturels liés aux langues — et aux gens qui les parlent.

Ces objets sont donc le plus souvent des objets à valeur à la fois linguistique et culturelle : c'est le cas des nombreuses chansons et comptines proposées dans les supports. De même, objet culturel et objet linguistique ne font qu'un lors de tâches portant sur l'observation et l'analyse de calendriers authentiques (cf. le support *Les langues, jour après jour*), de couvertures d'albums (*Le Petit Chaperon Rouge*, séance 1) ou de plats culinaires (*Suivez le guide*, séance 2). Ces objets servent alors à mettre en valeur l'interdépendance entre les faits linguistiques et les faits culturels. On trouvera d'autres exemples de ce type ci-dessous, parmi les tâches liées au domaine de la relation langue-culture (cf. 4.1).

La catégorie des « objets linguistiques » qui est, comme on l'a déjà noté, la plus importante numériquement dans les activités Evlang, fournira la plus grande partie des exemples dans le point 1.2.2 destiné à illustrer les croisements entre objets et opérations.

C'est pourquoi on se limitera ici à une tripartition élémentaire, en constatant que l'on peut distinguer parmi les tâches portant sur des objets linguistiques :

- les tâches portant sur un **matériau linguistique sonore** : phonèmes, syllabes, mots, phrases, accents, intonation (et toutes les combinaisons ou associations de ces éléments) ;
- les tâches portant sur un **matériau linguistique écrit** : lettres ou signes, morphèmes, mots, phrases, textes (et toutes les combinaisons ou associations de ces éléments) ;
- les tâches portant à la fois sur un **matériau sonore et sur un matériau écrit**.

Nous en venons à présent aux **opérations**. La difficulté à établir une classification d'opérations réside d'abord dans le fait que certaines d'entre elles ne se différencient que légèrement, voire se recoupent partiellement ; or, le présent cadre ne nous permet pas de rendre compte complètement de ces nuances, que nous signalerons seulement à partir de quelques exemples caractéristiques. De plus, certaines opérations présupposent d'autres opérations. Comme l'écrit D'Hainaut (1977), ces opérations complexes « constituent des chaînes où le produit d'une opération sert d'objet 'virtuel' pour l'opération suivante », selon un schéma reductible plusieurs fois. Nous avons généralement choisi de ne retenir, pour établir le type d'une tâche donnée, que l'opération terminale (celle qui présuppose les tâches intermédiaires éventuelles) mais tenterons de « décomposer » quelques tâches complexes, à titre d'exemples.

Une étude complète devrait donc s'attacher à recenser toutes les combinaisons possibles entre les différents types d'objets proposés et les différentes opérations plus ou moins complexes qui peuvent s'y appliquer, sachant qu'une même opération peut s'appliquer à plusieurs objets et

qu'un même objet peut « subir » plusieurs opérations. Là encore, nous nous contenterons d'illustrer, à l'aide des exemples choisis, quelques aspects de cette complexité.⁵

Dans le point suivant, nous nous limiterons à la définition de grandes catégories d'opérations, en les appliquant à quelques types d'objets mentionnés ci-dessus. Pour ce faire, nous sommes appuyés sur la typologie des opérations cognitives proposée par D'Hainaut (1977, p 164 -196), qui constitue notre fil conducteur. Mais ce qui va suivre n'en est pas l'application stricte et systématique. Nous reprenons les principales catégories de base sur lesquelles se fonde son modèle et cherchons à y inscrire les tâches d'éveil aux langues. Ces catégories sont les suivantes : la répétition ou reproduction ; la conceptualisation ; l'application ; l'exploration ; la mobilisation.

1.2.2 : Objets et opérations : quelques exemples de croisement

▪ I. La répétition ou reproduction

Les tâches regroupées dans cette catégorie sont celles dans lesquelles l'élève est amené à reproduire de manière active un élément ou une relation qui lui a été présenté auparavant (cf. D'Hainaut, 1977, p. 202-206). La présentation préalable peut avoir eu lieu juste avant l'accomplissement de la tâche (reproduction immédiate) ou à un moment plus antérieur encore (reproduction différée).

Dans Evlang, les tâches impliquant une reproduction immédiate consistent, par exemple, à *répéter* (un mot, une phrase), oralement ou par écrit (copie), à *imiter*⁶ (un accent, les sons d'une langue). D'autres tâches, telles que *réciter* (une comptine) ou *chanter* une chanson apprise auparavant relèvent de la reproduction différée.

Le second exercice de la séance de bilan du support *Jouons avec les langues parentes* (séance 3), fournit un exemple de *reproduction d'une relation* (en l'occurrence, d'une relation d'équivalence entre un mot de la langue de l'école (par exemple, le français) et un mot d'une autre langue. Dans l'exercice précédent (le premier exercice de la séance 3), les élèves ont établi des relations entre phrases issues de diverses langues romanes. C'est ainsi, par exemple, qu'ils ont tracé un trait entre « Quando non c'è il gatto, i topi ballano » et « Quand le chat n'est pas là, les souris dansent », ou entre « Di notte, tutti i gatti sono bigi » et « La nuit, tous les chats sont gris ». Ils se sont appuyés pour cela sur des ressemblances de divers ordres, portant sur divers éléments des phrases en question. C'est à partir du mini-corpus ainsi constitué que les élèves vont ensuite devoir, dans le second exercice, placer dans tableau, à côté de « le chat – les chats », les deux éléments « gatto » et « gatti ». Pour se faire, ils vont devoir *reproduire* les relations, découvertes dans le premier exercice⁷, qui existent d'une part entre « chat » et « gatto », et d'autre part entre « chats » et « gatti ».

▪ II La conceptualisation

Cette opération concerne les tâches dans lesquelles l'élève « placé devant un objet fournit une réponse commune à la classe de cet objet, ou qui est un autre objet de cette classe » (D'Hainaut, 1977, p.168).

⁵ Quel que soit le souci de rigueur que nous avons exercé, nous ne considérons donc la typologie proposée ici ni comme un objet théorique, ni comme un objet visant l'exhaustivité. Il s'agit d'un outil purement pratique, destiné à essayer de mettre un peu d'ordre dans la multiplicité et la variété des tâches proposées dans les supports EVLANG.

⁶ Voir la tâche d'imitation du chinois décrite dans le paragraphe 4.

⁷ Plus précisément, c'est à partir de la relation qu'ils établissent dans le premier exercice entre les phrases qu'ils vont pouvoir établir une relation entre les mots concernés, contenus dans ces phrases.

Les tâches EVLANG correspondant à cette catégorie sont très nombreuses et appartiennent essentiellement à trois sous catégories :

- *Identifier / reconnaître* : Il s'agit de mettre en relation d'équivalence un élément linguistique avec un autre élément connu (ou mémorisé juste avant), ou de mettre un / des élément(s) en relation d'appartenance avec une classe de tels éléments. Dans les supports EVLANG, cette opération est souvent utilisée pour faire découvrir des ressemblances entre des mots ou des phrases de langues différentes, que ce soit à partir d'enregistrements, de matériau écrit ou dans le cadre de tâches s'appuyant à la fois sur l'oral et sur l'écrit.

Ainsi dans le jeu de piste sonore proposé dans le support *Les animaux prennent la parole* (séance 3), on demande à l'élève de suivre un parcours constitué de dessins d'animaux, sur la base d'une suite d'onomatopées de cris d'animaux enregistrés. L'élève doit identifier l'onomatopée soit en référence à ce qu'il a déjà entendu dans les deux leçons précédentes, soit en comparaison avec la mémoire qu'il a du cri de l'animal et/ou d'une onomatopée de ce cri dans une langue (sa langue, la langue de l'école, une autre langue). Parmi les tâches du même type s'appliquant cette fois à des mots écrits, on peut citer celles qui consistent à faire des rapprochements entre des emprunts linguistiques et les mots de la langue étrangère dont ils proviennent.

- *Repérer* : dans cette opération, il est demandé à l'élève d'isoler un élément déjà connu dans un énoncé (oral ou écrit) de rang supérieur, que ce soit un son dans une série ou dans un continuum sonore, une syllabe accentuée dans un mot, un mot dans une phrase, une expression dans un texte, un indice culturel dans un texte ou une illustration, etc. Cette opération est directement liée à la précédente puisque, pour repérer un élément linguistique, il faut d'abord l'avoir identifié.

Dans les tâches EVLANG, elle se combine d'ailleurs avec de nombreuses autres opérations (en particulier *classer, ranger, ordonner, comparer*).

- *Classer* : il s'agit ici d'attribuer les éléments à une catégorie parmi plusieurs catégories possibles, en fonction de leurs caractéristiques. Les exemples de ce type de tâches sont clairs et nombreux dans les supports EVLANG : on demande fréquemment aux élèves de classer des éléments en fonction de critères prédéterminés ou à élaborer par eux-mêmes. Les tâches de ce type sont souvent le résultat d'un enchaînement de plusieurs opérations préalables (repérage, tri, identification, mise en relation...).

▪ III L'application

« Il y a application quand le sujet fournit à une situation une réponse spécifique déterminée en utilisant une relation ou une opération qu'il a apprise et qui sert d'opérateur à l'activité cognitive d'application » (D'Hainaut, 1977, p.177). Il s'agit donc d'appliquer à un nouvel objet une / des règle(s) connue(s) pour d'autres. Dans le cas d'EVLANG, cela consistera souvent :

- à *ranger* ou *ordonner* des éléments linguistiques ;
- à *expliquer* les relations entre des éléments d'une même langue / culture ou de langues / cultures différentes ;
- à *comparer* des phénomènes linguistiques ;
- à *traduire* (relier à un sens).

Ces différentes opérations sont souvent présentes au sein d'une même tâche. Ainsi une question comme « à votre avis, quel est le mot espagnol pour couleur ? » (cf. le support *Jouons avec les langues parentes*, séance 2) suppose que l'élève applique (par *comparaison*), à un exemple particulier d'une langue donnée, des règles concernant les langues romanes qu'il a rencontrées lors des séances précédentes.

▪ IV L'exploration

Cette opération consiste à « extraire d'une situation un élément, un contenu ou une information déterminée » (D'Hainaut, 1977, p.182).

Les tâches EVLANG de ce type sont celles dans lesquelles on demande aux élèves de *rechercher* et d'*extraire* dans des énoncés oraux ou écrits des éléments linguistiques, ou des informations. C'est le cas de la tâche extraite du support *I live in New York but...je suis né en Haïti* décrite dans l'intermède 1 (trouver des indices permettant de déterminer quels personnes sont bilingues ...) qui porte sur un objet sociolinguistique et repose sur l'exploration de l'histoire d'Adrien. C'est aussi de ce type d'opérations que relèvent de nombreuses tâches consistant à rechercher des indices d'ordre culturel.⁸

▪ V La mobilisation

C'est « une activité cognitive qui consiste à extraire du répertoire cognitif un ou plusieurs éléments ou informations (produit) répondant à une ou plusieurs conditions nécessaires » (D'Hainaut, 1977, p.187). Cette opération se distingue de la précédente (l'exploration) par le fait que la recherche ne se fait pas sur l'objet mais dans le répertoire cognitif de l'apprenant.

En ce qui concerne les tâches EVLANG, cette catégorie regroupe celles où l'on demande à l'élève de *chercher*, de *choisir*, de *deviner*, d'*inventer*, de *construire* (un récit, un corpus).

Une tâche du support *A la découverte des univers sonores* (séance 5) nous semble particulièrement apte à illustrer cette opération : il s'agit en effet pour les élèves de construire un corpus. On leur demande de chercher dans la langue de l'école des oppositions semblables à celles des modèles proposés dans un enregistrement (poison-poisson ; bol-sol ; poule-boule ...). La « condition nécessaire » est celle d'une ressemblance des mots à l'oreille et l'opération consiste pour l'élève à « mobiliser » des mots répondant à cette condition parmi ceux qu'il connaît dans différentes langues.

2. Les objectifs

2.1 Quels objectifs pour les objectifs ?

On trouvera dans d'autres contributions⁹ l'exposé de la finalité d'Evlang (« *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes* ») et de ses buts (de trois ordres : attitudes, aptitudes et savoirs). Nous rappelons ces trois buts :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- 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.*

On aura reconnu dans les distinctions « finalités, buts, objectifs) la terminologie caractéristique de la « pédagogie par objectifs », que nous avons empruntée à Hameline (1979).

A juste titre, plusieurs auteurs ont mis en évidence les limites et dangers de cette pédagogie par objectifs, qu'il s'agisse des conséquences d'une application stricte du processus

⁸ C'est le cas de plusieurs des tâches liées au domaine I "langue et culture", décrites dans le paragraphe 4.

⁹ Cf. par exemple sur le présent site : Candelier, Michel (2001). Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. In : *L'enseignement des langues vivantes – Perspectives*, 49-74. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. [« Les Actes de la Desco »]

d'« opérationnalisation » des objectifs, qui conduit à une multiplication d'éléments minimaux peu propice à une réflexion d'ensemble et qui pose un problème de sélection (Astolfi, 1992, p. 126), ou de la « 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. » (ibid.). On a aussi relevé que « la logique d'articulation des objectifs opérationnels en objectifs intermédiaires conduisant à un objectif final [...] s'inscrit dans une conception linéaire de l'apprentissage et respecte la logique de la matière à enseigner [et] ne correspond pas à la construction du savoir par l'apprenant, qui est elle constituée de réorganisations et d'intégrations cognitives successives » (Altet, 1997, p. 29).

Tout en partageant ces points de vue et en cherchant à tenir compte des mises en garde qu'ils expriment, nous avons tenu à nous plier à l'effort d'explicitation qu'implique la formulation des « objectifs », afin d'exprimer avec le plus de clarté et de systématisme possible ce vers quoi nous cherchions à faire progresser les apprenants. Cela nous a semblé indispensable non seulement pour mieux préparer l'évaluation, mais aussi pour assurer une meilleure compréhension entre les différents partenaires du projet, et ensuite, entre ces partenaires et les futurs utilisateurs de l'approche. Pour Astolfi également (ibid., p. 127), d'ailleurs, la pédagogie par objectifs « est toujours un outil efficace de concertation entre enseignants ».

Cependant, comme on pourra s'en rendre compte à la lecture d'articles déjà publiés (cf. en particulier Candelier & Macaire, 2001), notre réflexion nous a toujours menés à replacer ces objectifs dans un cadre plus large et « intégratif » (cf. de Ketele, 1985, p. 24), tel que celui des « compétences », dont les évolutions récentes présentent l'intérêt d'obliger à repenser ce que l'on fait à l'école dans la perspective de l'utilisation sociale (cf. par exemple Perrenoud, 1999a). Ce qui est d'une part bien adapté aux préoccupations d'une démarche qui, comme l'indique sa finalité même, a pour ambition de se situer d'emblée dans la préparation à la vie sociale. Et d'autre part très salubre pour une approche des faits linguistiques qui ne se veut pas un apprentissage d'une langue ou de langues, mais un accompagnement à un tel apprentissage. C'est ainsi que nous avons pu « classer » les objectifs de l'éveil aux langues dans le champ de deux compétences définies comme « la compétence à apprendre des langues » et « la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle », qui englobe la première mais qui est bien plus large (Candelier & Macaire, 2001). La formulation de la première compétence retenue rejoint celle de la finalité de l'approche, rappelée ci-dessus. Il n'y a rien d'étonnant en cela : une démarche éducative ne serait pas cohérente s'il n'y avait pas une correspondance directe entre d'une part l'expression la plus globale des compétences qu'elle cherche à développer chez les individus et d'autre part l'intention générale qu'elle déclare poursuivre pour les sociétés.

2.2 Des objectifs généraux aux objectifs spécifiques

De Hameline (1979) nous avons également retenu une répartition des objectifs en trois niveaux (objectifs généraux, objectifs intermédiaires et objectifs spécifiques). Notre souci de nous écarter d'une conception trop linéaire de l'apprentissage nous a cependant amenés à amender les définitions qu'il en proposait.

- Par « **objectifs généraux** », nous entendons bien, comme Hameline, des « énoncés d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage »¹⁰. Ils correspondent à une première décomposition (en termes d'objectifs) des « buts » retenus pour le programme Evlang.

¹⁰ Il ne s'agit donc pas d'une description de ce que l'enseignant envisage de faire (ou faire faire) pendant la séance. Nous distinguons donc clairement entre une formulation comme « Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion » et « (Faire) découvrir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion ». Seule la première formulation correspond à ce que nous

C'est le cas pour l'objectif ci-dessous (que nous appellerons ici ObjGen-1)

ObjGen-1 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.

Cet objectif constitue bien le résultat d'une décomposition directe, en termes d'objectifs, d'un des trois « buts » évoqués ci-dessus, où il est dit que l'on attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans le sens du « *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)* ».

En tant que tel, il se situe au même niveau de décomposition de ce but qu'un autre objectif général, que l'on nommera ici ObjGen-2 :

ObjGen-2 Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.

- Par « **objectifs spécifiques** »¹¹, nous entendons comme Hameline des objectifs formulés de telle sorte qu'ils puissent « décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique » et « décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Nous ne nous imposons pas le respect d'un troisième et d'un quatrième critères formulés par cet auteur (« 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 ») qui ne deviennent pertinents que lorsque l'objectif est pris en compte dans un processus d'évaluation.¹²

Il nous semble que les cinq objectifs ci-dessous (appelés pour la circonstance ObjSpé-i à ObjSpé-v) satisfont à ces exigences :

entendons par « objectif » (c'est-à-dire à une « capacité » de l'apprenant visée par la démarche didactique - et tout particulièrement par la tâche). Il est malheureusement très fréquent que ces deux perspectives soient confondues.

¹¹ Appelés également « objectifs opérationnels » par Hameline, dans la mesure où ils sont formulés de telle sorte qu'on puisse en « évaluer objectivement et rigoureusement les résultats ». Raynal & Reunier (1997) soulignent que des objectifs non-« spécifiques » peuvent également être « opérationnels ». C'est le cas dans les tests que nous avons utilisés pour l'évaluation quantitative.

¹² On notera d'ailleurs que dans une évaluation comportant des groupes témoins, comme la nôtre, l'indication a priori d'un « niveau » visé (quatrième critère) devient inutile, puisqu'il s'agit de comparer ce qui est atteint par les élèves expérimentaux et les élèves témoins.

- ObjSpé-i* Déduire de l'observation de la répétition d'une même partie de mot dans un ensemble de mots d'une langue non familière (à écriture non familière) un principe de formation de mots par composition.¹³
- ObjSpé-ii* Repérer, dans un texte écrit en langue non familière, la répétition d'une même partie de mot (située, de façon constante, au début ou à la fin de ce mot).
- ObjSpé-iii* Déduire de l'observation de la répétition d'un même mot dans un ensemble de phrases d'une langue non familière un principe de structuration relatif à la place de ce mot.
- ObjSpé-iv* Repérer la répétition d'un même mot dans un texte écrit en langue non familière.
- ObjSpé-v* 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).¹⁴

(même si dans l'accomplissement d'une tâche donnée l'exercice de l'aptitude décrite dans *ObjSpé-i* suppose souvent que l'aptitude *ObjSpé-ii* se soit d'abord exercée (pour déduire le principe, il faut d'abord avoir repéré la répétition), on notera bien que les deux aptitudes sont distinctes : on peut posséder l'une sans posséder l'autre. Il en va de même pour le rapport entre *ObjSpé-iii* et *ObjSpé-iv*.)

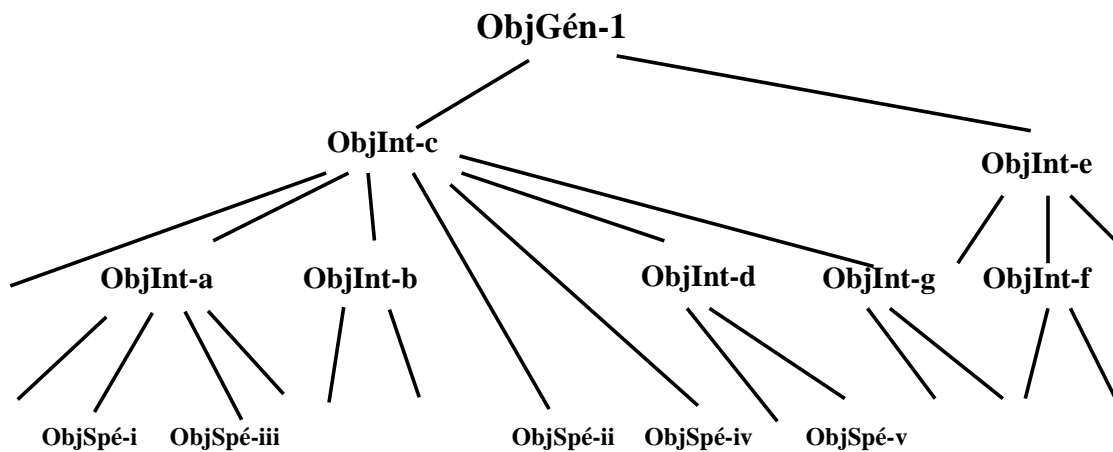
- Par « **objectifs intermédiaires** », nous entendons des objectifs constitués par l'intégration de plusieurs objectifs spécifiques, mais n'atteignant pas le niveau de proximité aux « buts » réservé aux objectifs généraux. Ils sont constitutifs des objectifs généraux. Contrairement à Hameline, nous ne concevons pas le « passage » d'un objectif spécifique à un objectif général par le truchement d'un objectif intermédiaire comme un itinéraire temporel. Nous nous situons prudemment au seul niveau d'une analyse du contenu des objectifs : les objectifs intermédiaires permettent de structurer, par regroupements successifs, les liens entre objectifs généraux et objectifs spécifiques, en évitant que ces liens se diluent dans une myriade de relations directes entre un objectif général et une multitude non organisée d'objectifs spécifiques. Le souci reste bien celui du « sens » qu'il convient de conserver aux liens établis.

Pour illustrer la notion d'objectif intermédiaire, à laquelle il incombe de tenter de rendre compte d'un réseau de liaisons extrêmement complexe, nous vous proposons un raisonnement en trois étapes, à partir des quelques objectifs déjà énoncés (cf. le diagramme ci-dessous) :

¹³ On n'oubliera pas, en lisant ces objectifs, de les faire précéder mentalement d'une formule telle que : « On vise à ce que l'élève dispose de la capacité suivante : » (cf. note 7). On a spécifié ici « à écriture non familière », ce qui est indispensable pour l'univocité de l'intention pédagogique. Il va de soi que l'on doit formuler parallèlement le même objectif spécifique pour des langues non familières à écriture familière. Par souci de simplicité, nous laissons de côté ce type de précision dans la formulation des autres objectifs.

¹⁴ Les objectifs spécifiques –i et –ii sont exercés, par exemple, dans les supports didactiques *Les langues, jour après jour (I et II)* ; *ObjSpé-iii* et *ObjSpé-iv* dans *Faire la pluie et le beau temps* ; *ObjSpé-v* dans *Fruits et légumes en tout genre*.

Structure hiérarchique des objectifs formulés dans la partie 2.2



Les traits qui n'aboutissent pas à une étiquette rappellent que l'analyse n'est pas exhaustive ...

- étape 1 :

Sur le chemin qui mène des objectifs spécifiques ObjSpé-i et ObjSpé-iii à l'aptitude ObjGén-1, on peut poser un objectif intermédiaire ObjInt-a, qui intègre ces objectifs spécifiques (et d'autres encore sans doute), sans pourtant recouvrir l'ensemble de ObjGén-1, dont il ne représente qu'un aspect :

- a ObjInt- Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntaxique ou morphologique.

Bien sûr, on pourrait en plus considérer que ObjInt-a est lui même l'intégration de deux aspects (organisation morphologique et organisation syntaxique), correspondant à deux objectifs intermédiaires différents : *Déduire de l'observation d'occurrences régulières ... un principe d'organisation syntaxique* et *Déduire de l'observation d'occurrences régulières ... un principe d'organisation morphologique*, auxquels se rattacheraient respectivement ObjSpé-iii et ObjSpé-i et d'autres objectifs spécifiques du même niveau (par exemple, pour l'aspect morphologique, la déduction d'un principe de mise en relation des éléments d'un groupe - dans le cas d'un suffixe marquant le complément de nom).

On voit ainsi clairement que la complexité des regroupements et intégrations possibles rend nécessaire l'existence de plusieurs niveaux d'objectifs intermédiaires.

- étape 2 :

La déduction à partir de l'observation d'occurrences d'un élément n'est qu'une des modalités d'analyse syntaxique ou morphologique possibles. Une autre aptitude (visée dans le support didactique *Le Petit Chaperon Rouge*), dans laquelle l'analyse ne part pas de l'occurrence d'un même élément mais d'une abstraction d'un schéma d'organisation par la perception des variations de sa réalisation, peut-être décrite ainsi :

- b ObjInt- Identifier une structure de phrase récurrente en langue non familière à l'écrit malgré la variété des réalisations lexicales portant sur quelques éléments de la chaîne en un endroit constant.

On posera donc, plus « haut » que ObjInt-a, un objectif intermédiaire ObjInt-c, qui « n'épuise » pas encore toutes les facettes de ObjGén-1, mais intègre également ObjInt-b.

c ObjInt- Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation syntaxique et morphologique d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.

ObjInt-c intègre également les objectifs spécifiques ObjSpé-ii et ObjSpé-iv, car le repérage constitue, en lui-même, une démarche d'analyse. Mais il intègre aussi d'autres aptitudes, telles que celle que l'on peut formuler en tant qu'objectif intermédiaire ObjInt-d, qui intègre ObjSpé-v déjà énoncé :

d ObjInt- 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.

- étape 3 :

Si l'on compare ObjInt-c à ObjGén-1, on constate que la dimension manquante est celle de l'accès à la compréhension du sens. A côté de ObjInt-c, il conviendrait de prévoir un objectif ObjInt-e, dont l'objectif intermédiaire ObjInt-f serait un des éléments constitutifs :

e ObjInt- Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.

f ObjInt- 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 concernant le sens d'un énoncé dans cette langue non familière.

Nous nous contenterons de ce seul exemple, qui est visé, entre autres, par le support didactique Eulang *Jouons avec les langues parentes*.

On notera pour terminer qu'un objectif intermédiaire tel que ObjInt-g, pendant de ObjInt-f, doit également s'intégrer dans ObjInt-c :

g ObjInt- 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 à propos de l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière

2.3. Des objectifs pour les trois buts

Les exemples qui ont été fournis au point 2.2 renvoyaient tous à un aspect du « but » relatif aux aptitudes ou savoir-faire, énoncé plus haut comme but B. D'autres objectifs, on s'en doute, s'articulent avec les deux autres « buts » : le développement de représentations et attitudes positives vis à vis de la diversité linguistique et culturelle et de la motivation à l'apprentissage des langues (but A) ; le développement de savoirs relatifs aux langues (but C).

Quelques exemples, limités à des objectifs généraux, feront percevoir l'étendue et la diversité de ce qui est visé en termes d'attitudes (cf. les « At-gén » ci-dessous) et de savoirs (« Sav-gén »). On y ajoutera quelques objectifs relatifs à des aptitudes qui n'ont pas été évoquées en 2.2 (« Apt-gén »).¹⁵

Nous profiterons de ces quelques exemples pour illustrer également le classement en deux types de compétences évoqué brièvement à la fin du point 2.1 :

¹⁵ Plus précisément, les sigles doivent être lus de la façon suivante : « Apt-gén » : aptitude constituant un objectif général ; At-gén : attitude constituant un objectif général ; Sav-gén : savoir constituant un objectif général.

- Objectifs relevant de la compétence à apprendre des langues

- Apt-gén Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.
- Apt-gén 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 Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.
- At-gén Désirer apprendre des langues.
- At-gén Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.
- At-gén Etre curieux vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et s'intéresser à l'étude de ce fonctionnement.
- Sav-gén Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.
- Sav-gén Savoir que toute langue peut-être soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.
- Sav-gén Connaître certaines caractéristiques des instruments et processus d'apprentissage des langues.

- Objectifs relevant de la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

- Apt-gén Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun.
- Apt-gén Savoir identifier certaines langues non familières.
- At-gén Disposer d'attitudes d'acceptation positive / d'intérêt pour la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.
- Sav-gén 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-gén Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant / échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique et/ou des contacts que les populations ont pu entretenir.

On l'aura remarqué, de tels objectifs peuvent être, soit des objectifs qui figurent déjà, sous une forme parfois un peu différente, dans les programmes scolaires, soit des objectifs « nouveaux » (par exemple, ceux qui concernent les langues du monde, les familles de langues ...).¹⁶

Nous nous attarderons un peu sur les premiers. Il nous semble en effet que le recours à une approche nouvelle pour poursuivre des objectifs que d'autres démarches ont déjà pour mission de faire atteindre nécessite qu'on le justifie. Si nous faisons ce choix, c'est que nous sommes convaincus que les activités que nous proposons en éveil aux langues présentent une efficacité particulière auxquelles d'autres activités ne peuvent prétendre. Deux exemples permettent d'illustrer cette hypothèse :

1. L'apprentissage actuel de la grammaire (« structuration de la langue ») constitue un ensemble d'opérations éminemment complexes et abstraites qui s'appuient fondamentalement sur le postulat que les élèves sont capables d'*objectiver* le langage, c'est-à-dire de le considérer comme un objet d'observation, de manipulation, de classement, etc., qui implique qu'ils fassent (souvent implicitement) abstraction d'une multitude de caractéristiques telles le

¹⁶ Cette dernière partie du point 2 de notre exposé constitue un apport de Jean-François de Pietro.

sens des phrases sur lesquelles ils travaillent (cf. les opérations de suppression et de déplacement qui permettent d'identifier les groupes dans la phrase et qui supposent de mettre entre parenthèses les inévitables nuances sémantiques que ces opérations apportent! Béguelin *et al.* 2000). Or, cette capacité d'objectivation requise pour faire de la grammaire n'est guère travaillée en classe, alors que diverses études montrent qu'elle est loin d'être acquise par les élèves (Hakes 1981, de Pietro 1982, Sinclair, Rondal). Avec l'éveil aux langues, nous postulons, pour notre part, que des activités grammaticales conduites sur des langues diversifiées, et souvent inconnues, favorisent justement le développement de cette capacité d'objectivation, de distanciation, dans la mesure où les élèves mis en situation d'observateur externe peuvent observer la langue, y compris les relations son-sens qui lui sont caractéristiques, sans être en quelque sorte les victimes d'un « court-circuit » qui repose sur un habitus de compréhension spontanée (en fait fondée sur le sens). Face à des langues non familières, ils sont amenés à comprendre que c'est la forme linguistique, justement, qui permet la (re)construction du sens¹⁷.

2. L'enseignement des langues étrangères consiste, entre autres choses, à faire apprendre aux élèves des structures langagières différentes de celles de leur(s) première(s) langue(s). Pourtant, l'idée même que les langues peuvent fonctionner de manière différente pour communiquer des choses qui elles-mêmes sont parfois différentes n'est en soi jamais traitée. Cela explique en partie certains blocages, certains refus qu'on observe dans l'apprentissage des langues.

Dans ces deux cas, nous postulons donc que, grâce aux activités proposées dans EVLANG, les élèves parviendront à mieux comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils travaillent la composante « structuration de la langue » pour développer leurs capacités métalinguistiques, et qu'ils accepteront mieux (dans le double sens affectif et cognitif) les différences auxquelles ils sont confrontés dans l'apprentissage d'autres langues. C'est cela même qui était à la base de l'hypothèse H7 du programme Evlang.

3. Les domaines¹⁸

Le terme domaine est repris à Hawkins¹⁹, qui subdivise le champ d'application de l'éveil aux langues en 6 domaines. Les domaines EVLANG représentent un approfondissement des 6 domaines proposés par Hawkins et sont au nombre de 12. Chaque domaine constitue un des champs thématiques importants dans lesquels s'inscrivent les diverses composantes de la compétence langagière globale visée par EVLANG. Ils permettent de structurer les thématiques abordées dans les supports. En voici la liste :

I. Langues et cultures

Le point de vue adopté ici est celui selon lequel chaque langue constitue de par son lexique et ses structures grammaticales une sorte de prisme à travers lequel ses locuteurs perçoivent le monde. Dans sa version radicale (connue sous le nom d'« hypothèse Sapir - Whorf »), ce point de vue apparaît aujourd'hui excessif mais il met tout de même en évidence, de manière forte, les liens qui unissent chaque langue avec la (les) culture(s) où elle est en usage.

II. Relations entre langues (histoire, évolution, familles)

¹⁷ On pourrait également citer ici les activités d'analyse d'autres systèmes d'écriture — dont nous pensons qu'elles aident les élèves à mieux comprendre celui de la langue de l'école ; cf. Chignier *et al.*

¹⁸ Pour une analyse complète des domaines : voir *Entre un projet initial et sa mise en oeuvre : Perspectives pour un curriculum intégré*, Rapport du Groupe de travail « Curriculum EVLANG », coordonné par Jean-François de Pietro et Dominique Macaire, juillet 2001, dont le présent paragraphe (3) s'inspire très largement.

¹⁹ Awareness of language : an introduction, 1984

Il s'agit de souligner les relations de divers ordres (parenté généalogique, relations d'emprunts...) qui unissent les langues entre elles, sous-tendent des ressemblances et fondent des stratégies d'intercompréhension. Ce domaine explore aussi l'évolution des langues et son inscription dans l'histoire des populations et de leurs migrations.

III. Langage oral et écrit

La linguistique a, dès le début du 20^{ème} siècle, accordé une grande importance, voire une priorité, à l'oral par rapport à l'écrit; ce choix s'est surtout concrétisé, dans un premier temps, dans le domaine de la phonologie (mise en évidence du caractère systémique des structures phonologiques de chaque langue, qui fonde la pertinence des sons et leur perception), puis, plus récemment, dans la description du fonctionnement de la langue orale et de ce qui la distingue de la langue écrite.

IV. Langage verbal et non verbal

Ce n'est que récemment que les sciences de la communication ont commencé d'étudier systématiquement la communication non verbale. Depuis lors, de nombreuses analyses ont été développées, mettant en évidence plusieurs dimensions de la communication non verbale (la kinésique, qui décrit les unités minimales de gestes à la manière de la linguistique; la proxémique, qui décrit l'usage que fait l'homme de l'espace en tant que produit culturel, en distinguant divers types d'unités (kinèmes, « quasi linguistiques », synchronisateurs, etc.).. C'est donc la découverte concrète d'autres systèmes de communication, qui ne sont pas, ou pas seulement, fondés sur la verbalité qui est au centre de ce domaine.

V. Alphabets et systèmes d'écriture

De même qu'il existe plusieurs langues, il existe différents systèmes d'écriture, fonctionnant sur des principes parfois très différents. Ce domaine recouvre donc une certaine connaissance de différents systèmes d'écriture (alphabétiques, hiéroglyphiques, idéogrammiques).

VI. Structure des langues (niveaux morphologique, lexical et textuel)

L'étude de la structure des langues, dans toute leur diversité, et à tous les niveaux, constitue depuis toujours un objet privilégié pour les linguistes. On s'intéresse ici aux moyens diversifiés que chaque langue met en oeuvre pour « faire du sens avec du bruit » (voire par d'autres canaux!).

VII. Emprunts et néologismes

L'étude des emprunts que les langues se font les unes aux autres met en évidence une autre forme de rapprochement entre elles : le rapprochement par les échanges. L'emprunt est d'ailleurs un élément fondamental — bien que souvent objet de dénigrement et de rejet — de la dynamique des langues. Ce domaine inclut également un travail sur diverses procédures structurales de création néologique, activement à l'oeuvre dans les langues.

VIII. Le monde sonore des langues

La mise en évidence du caractère structuré des systèmes de sons qui forment chaque langue a représenté le premier grand acquis de la linguistique structurale. Celle-ci a bien montré que chaque langue possédait un nombre restreint d'unités sonores, appelées phonèmes, qui

permettent par leur caractère distinctif de véhiculer l'ensemble des significations de la langue. Il s'agit donc de découvrir la grande diversité des moyens sonores exploités par les différentes langues du monde pour construire leur système phonologique (cf. clics, tons, etc.).

IX. Le langage dans l'environnement de l'enfant

Le langage n'est pas seulement un ensemble de structures formelles: il est un ensemble de signes — plus ou moins lisibles — constituant l'environnement de l'enfant. Autrement dit, c'est un enjeu développemental constitutif de la socialisation des enfants, au même titre que la géographie ou l'histoire.

X. Registres et variétés de langues, plurilinguisme et diglossie

Tant à l'intérieur d'une langue qu'entre langues différentes, c'est la variation qui caractérise le langage humain: variations liées à l'histoire, à la situation de communication (lieu, moment...), au statut des langues et des personnes. La sociolinguistique, née dans les années 70, a permis de mieux comprendre l'ensemble des facteurs qui influencent ces variations et la signification sociale que celles-ci possèdent, pour les groupes sociaux et pour les individus.

XI. Statut des langues

Il découle de ce que nous avons dit pour le domaine précédent que chaque manière de parler se voit attribuer un statut, plus ou moins favorable, qui joue un rôle important dans l'usage et l'évolution des langues. La linguistique a en outre montré qu'à travers les langues ce sont toujours les locuteurs parlant ces langues qui sont en fait catégorisés et, souvent, hiérarchisés!

XII. Acquisition et apprentissage (L1 et L2)

Comme le disait Hawkins, l'enfant est d'une certaine manière un expert de l'apprentissage des langues puisqu'il vient d'acquérir sa langue maternelle! Toutefois, l'apprentissage d'une deuxième langue ne se déroule pas de la même manière que l'acquisition de la première — puisque, justement, celle-ci est déjà là et ne peut qu'influencer les apprentissages ultérieurs.

4. Tâches, objectifs et domaines : quelques exemples d'articulation

Pour illustrer l'interrelation qui unit les trois caractéristiques des activités EVLANG que nous venons de décrire, nous partirons d'un domaine et présenterons successivement quelques-uns des objectifs du référentiel EVLANG qui s'y inscrivent, puis quelques exemples de tâches visant ces objectifs. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur trois exemples de domaines contrastés: "Langues et cultures", « Le langage oral et langage écrit" et "Le monde sonore des langues".

4.1 Langage oral et langage écrit

▪ Les objectifs

Attitudes²⁰:

- At-gén Etre curieux vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et s'intéresser à l'étude de ce fonctionnement.
- At-gén Disposer d'attitudes d'acceptation positive / d'intérêt pour la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.
- At-gén Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.

Aptitudes :

- APt-gén** 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** 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 Faire des hypothèses sur le découpage en « mots » des langues inconnues.
- Apt-int Construire la notion d'un répertoire fini de sons et d'un répertoire fini de lettres²¹
- Apt-int Mesurer à la fois la variété des systèmes phonologiques et graphiques et leur ressemblance à l'intérieur de l'aire européenne.
- (...)

Savoirs :

- Sav-gén Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.
- Sav-int Savoir qu'une langue non familière peut utiliser des correspondances graphie - sons différentes de celles constatées jusqu'alors à propos de langues familières.
- (...)

▪ Les tâches

Le support *Bon Anniversaire* (séances 2 et 3) fournit un exemple caractéristique d'une suite de tâches portant sur les particularités respectives de l'oral et de l'écrit et sur le passage d'un code à l'autre. On demande d'abord aux élèves de *transcrire* la formule « Bon Anniversaire » entendue dans six langues différentes puis d'apparier des étiquettes avec le message « Bon Anniversaire » en six langues (en différents alphabets et systèmes d'écriture) avec les transcriptions qu'ils ont réalisées au cours de l'activité précédente. La tâche se fonde sur une *comparaison*, entre autre entre le nombre d'unités sonores entendues et le nombre de mots du message écrit.

²⁰ D'une façon générale, il est difficile de lier le développement d'une attitude particulière à une tâche précise. C'est en effet moins la nature de la tâche (l'opération qu'elle met en oeuvre, l'objet sur lequel elle porte) que le fait même d'être impliqué dans une tâche perçue positivement qui influe sur le développement des attitudes visées par l'éveil aux langues. Nous aurions donc pu sans aucun doute ajouter ici d'autres objectifs attitudinaux. Partant de cette constatation, nous renoncerons à énoncer des attitudes dans les objectifs des exemples ultérieurs.

²¹ Nous n'avons pas tenté d'introduire la distinction entre sons et phonèmes auprès des élèves concernés.

Une autre succession de tâches portant sur le lien graphie - phonie nous est fournie par le support *Les langues jour après jour (niveau 1)*(séance 2) : l'une des tâches consiste à s'appuyer sur l'enregistrement pour mettre dans l'ordre les étiquettes des noms des jours dans une langue non familière, disposées au départ dans un ordre quelconque. La tâche qui consiste à *ordonner* est ici la dernière étape d'une suite de tâches intermédiaires puisque les élèves doivent d'abord repérer à quelle place se trouve, dans leur liste (écrite), chacun des jours qu'ils entendent en mettant en relation les formes orales et les formes écrites (tâches n°1 et 2, indissolublement liées) puis ordonner l'ensemble (tâche n°3) afin que l'ordre des mots à l'écrit corresponde à l'ordre entendu sur la cassette. Dans une autre tâche de la même séance, la consigne donnée est la suivante : « *vous allez écouter une cassette qui présente trois séries sur les six que vous avez rencontrées lors de la première séance. Repérez quelles séries sont citées et entourez les sur votre affiche* ». Il s'agit ici de *repérer* en un premier temps la forme sonore des trois séries des noms des jours et d'*identifier* les formes écrites correspondantes pour parvenir à les mettre en relation.

Un exemple d'un autre type de tâche mettant l'accent sur la comparaison entre la forme orale et la forme écrite d'énoncés en langues diverses nous est fourni par le support *Le Petit Chaperon Rouge* (séance 2), dans lequel l'une des tâches proposées consiste à repérer à quelle expression écrite correspond l'expression orale à partir à la fois d'un matériau sonore (le début de l'histoire du Petit Chaperon Rouge dans quatre langues non familières, contenant à chaque fois une occurrence de l'expression « Petit Chaperon Rouge ») et d'un matériau écrit (l'expression « Petit Chaperon Rouge » dans ces quatre langues). L'ordre proposé pour le matériel sonore est différent de celui de l'écrit. Cette tâche est assez complexe puisque pour répondre à la consigne (« *numéroté les quatre expressions en fonction de l'ordre dans lequel elles sont enregistrées* »), il faut d'abord *repérer* à l'écoute l'expression ciblée dans une chaîne sonore plus longue, puis *mettre en relation* chaque énoncé oral avec sa forme écrite.

4.2 Langues et cultures

▪ Les objectifs

Aptitudes :

| | |
|---------|---|
| APt-gén | Interpréter certaines différences ou ressemblances entre langues comme la conséquence de différences ou ressemblances d'ordre culturel. |
| APt-int | Concevoir les partages ou échanges d'éléments entre langues comme reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains). |
| APt-int | Prendre conscience de variations possibles d'une langue à l'autre en lien avec la dimension culturelle. |
| (...) | |

Savoirs :

| | |
|---------|---|
| Sav-gén | Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non - clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur histoire ou des contacts que les populations ont pu entretenir. |
| Sav-gen | Savoir que chaque langue entretient des liens étroits avec les communauté(s) qui les parlent et qu'elles sont donc aussi des phénomènes culturels. |
| Sav-int | Savoir qu'il existe entre les cultures à la fois des différences et des ressemblances. |
| Sav-int | Savoir qu'une partie des différences et des ressemblances entre les langues |

proviennent de différences et de ressemblances entre cultures.

(...)

▪ Les tâches

La grande majorité des tâches EVLANG destinées à permettre aux élèves de prendre conscience que le contexte culturel est intimement lié aux caractéristiques des langues relèvent du repérage et de la mobilisation de connaissances et ont pour objets des matériaux écrits et/ou graphiques.

Dans un support portant sur les jours de la semaine (*Les langues jour après jour (niveau 2)*, séances 1 et 2), on demande ainsi aux élèves d'utiliser des calendriers authentiques (en écritures non familières) pour vérifier la mise en ordre des jours de la semaine qui leur était proposée dans la tâche précédente. La tâche consiste à *repérer* des éléments linguistiques connus (jours de la semaine dans des langues non alphabétiques) dans un support matériel nouveau et elle met en évidence l'inscription culturelle du calendrier : le nom des jours comme le fait que la semaine ne commence pas toujours par le même jour dépendent de la culture (et plus particulièrement de la religion, actuelle ou passée) qui se rattache à chacune des langues présentées.

L'observation des couvertures d'un même conte, telle qu'elle est proposée dans *Le Petit Chaperon Rouge* (séance 1), demande à l'élève de *mobiliser* à la fois des connaissances linguistiques (titres du conte en différentes langues) et des connaissances culturelles (illustration de la page de couverture) pour émettre des hypothèses concernant aussi bien l'histoire elle-même que la langue dans laquelle elle est présentée.

De même, lorsqu'il est demandé aux élèves de rechercher dans des locutions imagées en langues diverses des éléments spécifiques de leur provenance culturelle (cf. le support *Faut-il donner sa langue au chat ?*, séance 2), il leur faut *mobiliser* des connaissances antérieures pour *repérer* des indices relatifs au contexte culturel propre à chaque expression proverbiale. La tâche est une nouvelle fois complexe, puisqu'il faut en outre *apparier* des éléments linguistiques et des indices culturels pour en déduire l'appartenance à une langue.

Dans un support portant sur les emprunts linguistiques (*Nous parlons tous étranger*, séance 4), destiné à souligner l'importance des échanges entre les langues et les cultures et la richesse qui en découle, la tâche consistant à deviner quelle(s) langue(s) a / ont enrichi le vocabulaire de la langue française dans différents domaines de la connaissance (cuisine, finances, etc.) suppose également de *mobiliser* des connaissances et de rechercher et traiter des informations (histoire, géographie, étymologie).

4.3 Le monde sonore des langues

▪ Les objectifs

Aptitudes :

| | |
|---------|--|
| APt-gén | Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières. |
| APt-int | Exercer une écoute attentive. |
| APt-int | Distinguer différents schémas intonatoires et rythmiques. |
| APt-int | Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes. |
| APt-gén | Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière. |
| APt-int | Mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière. |
| APt-int | Reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière une suite sonore de la taille d'un mot mémorisée à l'avance. |

(...)

Savoirs :

Sav-int 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.

(...)

▪ **Les tâches**

Comme on l'a vu, ce domaine inclut l'exploration du monde sonore non linguistique, en tant que préparation aux activités portant sur les sons des langues. Parmi les tâches qui permettent de sensibiliser les élèves aux bruits qui les entourent, citons celle qui consiste à faire la liste des bruits reconnus dans une suite de bruits émanant d'une scène d'accident de la route (cf. le support *A la découverte des univers sonores*, séance 1). Il s'agit pour les élèves d'exercer une écoute attentive pour *segmenter* un continuum sonore, *repérer* des éléments dans ce continuum et leur *attribuer* un référent (par exemple : « c'est une voiture qui freine », « c'est une ambulance qui arrive », etc.). Trois opérations s'effectuent simultanément, les unes s'appuyant sur les autres : c'est parce qu'on connaît un bruit que l'on arrive à segmenter, et connaître un bruit signifie être capable de lui attribuer un sens (ou plus précisément, un référent). Les tâches portant sur du matériau sonore linguistique sont très nombreuses et diversifiées : elles consistent à *repérer* des éléments linguistiques, à *segmenter* une suite sonore, à *identifier*, *classer*, *ordonner* ou *comparer* des éléments sonores qui vont du son isolé à la phrase, en passant par le mot ou le groupe de mots. Ainsi, dans le jeu consistant à chasser l'intrus dans une série de quatre onomatopées, proposé dans *Les animaux prennent la parole* (séance 2), la tâche consiste à isoler le son qui ne correspond pas au cri du même animal (par exemple, isoler l'onomatopée du cri du mouton dans une série d'onomatopées en langues différentes, comprenant trois onomatopées correspondant à la vache et une reproduisant le cri d'un mouton). Il s'agit donc de discriminer des sons en langues diverses pour *identifier* l'élément sonore qui n'entre pas dans la même classe. Dans le détail de la démarche de l'élève, une opération de *classement* s'ajoute donc à celle d'*identification*. Bien que cette tâche porte sur plusieurs langues, on remarquera en outre qu'il n'y a pas ici « comparaison » (ce qui signifierait que l'élève doit rechercher les ressemblances et différences entre les éléments) et que le classement ne s'effectue pas selon les langues.

Lorsqu'il s'agit pour l'élève d'écouter huit phrases dans quatre langues différentes et de les relier par paires, en associant celles qui lui semblent provenir de la même langue (cf. le support *Faire la pluie et le beau temps*, séance 1), on se trouve à nouveau devant une tâche complexe : l'élève doit d'abord *repérer* à l'écoute les quatre phrases déjà entendues lors d'une phase précédente, puis *identifier* parmi les phrases nouvelles, pour chacune des quatre langues, celle qui est de la même langue pour *appairer* les énoncés, deux à deux.

Le *repérage* de phénomènes phonologiques peut également concerner la prosodie, comme en témoigne cette tâche consistant à entourer la syllabe accentuée dans le mot "*abracadabra*", enregistré avec cinq accentuations différentes, correspondant aux cinq syllabes du mot (cf. le support *A la découverte des univers sonores*, séance 3).

Même si les tâches d'écoute et de discrimination auditive sont les plus nombreuses, certaines tâches EVLANG concernent aussi la production orale et conduisent l'élève à *reproduire* ce qu'il entend, en particulier lorsque le travail porte sur des chansons ou des comptines. C'est le cas de la tâche proposée dans le support *Les Voix du Monde* (séance 2), consistant à essayer d'*imiter* la langue chinoise, après avoir écouté plusieurs fois une comptine dans cette langue : l'imitation a pour but de favoriser la prise de conscience des particularités sonores du chinois, à la fois par l'élève qui cherche à imiter et par ses camarades qui l'écoutent. La discussion qui s'instaure autour de la difficulté ou non à imiter la langue illustre également l'importance des tâches relevant de la communication telles que *décrire*, *expliquer*, *convaincre*, dans la démarche EVLANG.

Bibliographie

- Altet, Marguerite (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Astolfi, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- 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.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Langues Vivantes / Paris : Didier.
- D'hainaut, Louis (1977). Des fins aux objectifs de l'éducation - l'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.
- 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.
- De Ketele, J.-M. (1985). *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Cabay.
- Hameline, Daniel (1979). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, ESF.
- Hoc, J-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*, PUG
- Leplat, J et Hoc, JM (1983) : « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations » in *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-63
- 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.
- Raynal, Françoise & Rieunier, Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.