

Orchestrer l'apprentissage des langues.

Une interview de Marise Vanderwalle, publiée dans la Feuille d'IF n°21 de décembre 2010

Marise Vanderwalle est professeur de langues modernes, formatrice en gestion mentale et auteure de manuels d'apprentissage du néerlandais, manuels qui ont évolué au fil des années en lien avec l'expérience¹. Femme de réflexion et de terrain, elle retourne régulièrement aux réalités de la classe.

Le défi de Marise est celui de tous les enseignants : accompagner l'apprentissage en tenant compte du rythme des apprenants, de la culture ambiante et des difficultés spécifiques de la discipline enseignée. Vingt ans d'allers et retours entre le terrain de la classe et la rédaction de trois collections successives de manuels ont aiguisé son propos. La gestion mentale se vit ici dans la relation pédagogique avec un groupe et induit certaines activités visant à rendre les apprenants les plus actifs et autonomes possible.

La civilisation d'Internet et du téléphone portable : une connexion permanente, une perception permanente

La culture ambiante est une donnée capitale au niveau de l'apprentissage d'autant que l'omniprésence du téléphone portable, d'Internet et de tous les moyens de communication qui y sont liés changent profondément la donne : *Baignés dans la culture des TIC², du GSM, du chat, des réseaux sociaux, les jeunes ont encore plus de mal qu'avant à évoquer, ils sont dans l'instantané, dans l'action-réaction, le très court terme. Ils travaillent généralement avec tout devant eux en permanence et tout doit être présent, sous les yeux. Ils privilégient la **perception permanente** comme ils sont en perception à l'écran. A domicile, quand ils travaillent, beaucoup d'entre eux chattent en même temps ; ils sont en polylogue avec 4, 5 ou 6 correspondants en même temps sur MSN ou sur leur blog. Ils vivent la communication de manière multiple, simultanée et morcelée. Cette habitude engendre progressivement une modification de la manière de faire attention.*

*Des élèves en **difficultés d'attention**, il y en a toujours eu, mais actuellement une majorité d'élèves pratiquent l'attention partagée, morcelée. Cela se traduit par le besoin de bouger, mais aussi par le besoin de rester en communication avec les autres tout comme face à l'écran quand ils sont à l'affut des amis qui se connectent pour communiquer.*

¹ Apprends à apprendre les langues, Van In, 1999
De Nieuwe Tandem 1 et 2, Van In, 2009 -2010
De Nieuwe Tandem 3, Van In, (à paraître 2011)
et De Nieuwe Tandem 4 (à paraître 2012)

² TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

*Cette manière d'être attentifs peut éventuellement être une force pour ceux qui parviennent à diriger leur attention mais, en fait, beaucoup subissent ce mode d'attention, ils se laissent guidés par l'extérieur. Ils sont envahis par des tas de perceptions, ils sont dans la perception face à l'écran et ils recherchent la même chose au cours : avoir les éléments devant eux, s'entourer de supports ! Ainsi les premiers **temps d'évocation** introduits dans un groupe classe qui n'en a pas l'habitude, génèrent un malaise pour certains élèves : le sentiment d'être 'speedés' pour les plus faibles ou de perdre du temps pour les rapides. Ce malaise traduit pour certains le sentiment d'être dérangés parce que l'enseignant souhaite les rendre actifs tout de suite sans différer le projet d'apprendre et de retenir à plus tard.*

Certains élèves subissent les cours. Ils sont actifs apparemment mais pas mentalement. Ils « suivent » le cours. Au cours de langues, il est particulièrement nécessaire d'être actif et alerte à tout moment. Pour réagir dans la langue, rebondir sur une question, s'autocorriger, reformuler ... Autant d'activités mentales qui nécessitent d'être dans le coup, d'être prêt, ... L'absence de perception angoisse surtout dans les classes difficiles. Le silence fait peur. Les élèves en difficulté ont du mal à avoir du suivi dans les idées : pour se rassurer, ils entament sans nécessairement mener à terme... Travaux inachevés, préparations incomplètes, à la manière d'un chat qui peut se poursuivre, ou des milliers de SMS échangés contenant seulement quelques mots, parcellisation ... Notre tâche d'enseignant se décline en un travail d'orchestration à la mesure de l'hétérogénéité de nos classes : organiser, séquencer, baliser, installer des habitudes de travail, responsabiliser, veiller à ce que chacun mène à terme son activité...

Pour beaucoup, l'essentiel est d'être en lien. Ils vivent ce besoin de contact perceptif et immédiat. Est-ce pour ne pas être avec eux-mêmes ? Ils recherchent en tout cas des moments intenses mais pas dans une continuité dans l'impulsion. La dynamique du projet est alors très difficile à mettre en place.

Le cerveau de l'adolescent

Comme l'explique Peter Adriaenssens, pédopsychiatre, dans son livre « Praten met je tiener » (Parler avec votre adolescent)³, les structures mentales du cerveau de l'adolescent jusqu'à 16 ans environ ne sont pas tellement propices à la mise en projet. Le cerveau de l'adolescent est dominé par le présent, l'instantané, c'est pour cela que c'est si difficile pour les élèves d'esquisser un imaginaire d'avenir dans lequel placer leurs évoqués. Ils n'ont pas encore la maturité cognitive pour la mise en projet à long terme.

Parfois on attend des choses qu'on peut attendre du cerveau de l'adulte et cette attente reste lettre morte parce que les adolescents n'ont pas atteint la maturité cognitive. Le respect consiste parfois à attendre la maturation, et à favoriser le passage du percevoir-agir-réfléchir typique chez l'adolescent vers le percevoir-réfléchir-agir.

Tout ceci pose la question de la maturation dans une société qui n'encourage ni la réflexivité ni l'intériorité. Il y a quelque chose de grisant dans ces pratiques

³ Peter Adriaenssens, *Praten met je tiener*, Lannoo, 2010

informatiques qui abolissent le temps et l'espace. Il y a aussi la griserie d'être, grâce notamment aux réseaux sociaux, la vedette de sa propre vie.

Le décor est posé. La réponse qui est à notre portée est d'ordre pédagogique.

Des réponses pédagogiques

Des pistes pédagogiques concrètes sont proposées dans les manuels de la collection de « *De Nieuwe Tandem* » (voir note 1). Il s'agit d'une méthode d'apprentissage au sens premier du mot méthode « meta-odos », « qui suit, accompagne le cheminement », dans ce cas l'apprentissage du néerlandais. La démarche allie souplesse et solidité.

Chaque séquence est construite sur les champs thématiques du Conseil de l'Europe et vise le développement des quatre compétences.⁴ Dans chaque séquence l'enseignant peut proposer des miniséquences, petites boucles d'apprentissage bien circonscrites dans le temps qui lui permettent de changer d'activité plusieurs fois par heure de cours, ce qui est indispensable au 1^{er} degré avec les 12-14 ans. Toutefois chaque miniséquence se doit d'être complète et menée à terme afin de ne pas augmenter la fragmentation. Elle s'intègre dans un tout pour le développement harmonieux des compétences.

Une boucle d'apprentissage suppose toujours un projet, le balayage des quatre paramètres et des cinq gestes mentaux.

Les activités prennent en compte un retour sur les contenus enseignés – proposent des rappels, des ré-évolutions. Comme le cerveau de l'adolescent est très friand de nouveauté, les réactivations ou ré-évolutions sont placées dans des situations nouvelles.

Le cours de langue nécessite un investissement énorme au niveau de la relation pédagogique, de l'animation de la classe et en parallèle l'enseignant a besoin **d'outils** qui lui permettent de ne pas s'épuiser dans une préparation de matériel, de textes très coûteuse en temps et en énergie.

Ces manuels proposent des outils, des gammes d'activités et en cela ils ressemblent à une partition musicale souple. Les éléments sont prêts de telle manière que l'enseignant puisse se consacrer avant tout au vécu de classe. Cette partition souple n'est interprétable que si les harmonies dans les gammes d'activités sont pensées et écrites en fonction des différents exécutants. Pour pousser un peu la métaphore musicale, il ne faut pas perdre de vue que les élèves sont des interprètes avant d'être des compositeurs. Ils ont besoin de temps et de rigueur pour s'entraîner régulièrement, faire des gammes, mémoriser des morceaux imposés, et plus tard interpréter à vue.

⁴ Les quatre compétences « Parler, écouter, lire et écrire » croisées avec les quatorze champs thématiques du conseil de l'Europe qu'on doit parcourir au 1^{er} degré.

Boucles didactiques

Toutes les séquences proposées dans les manuels sont organisées en boucles didactiques structurées par compétence, de telle sorte que l'enseignant peut prendre les morceaux et les recombinaison. Chaque morceau est une boucle complète, toutes les notes s'y trouvent... et certaines partitions sont prévues pour l'apprentissage en autonomie. (Zelfstudie)

*Si nous cherchons des documents un peu partout pour construire un cours de langue, nous risquons d'aligner une série de morceaux entre lesquels il manque des liens, **des paliers d'apprentissage**. Or l'apprentissage d'une langue gagne à être progressif. Une méthode bien construite prévoit cette progression d'apprentissage.*

Dans les années 70 déjà, Stephen Krashen parlait « d'un niveau de perception auditive approprié » nécessaire pour progresser en compréhension. Il est essentiel d'avoir le sentiment de comprendre et puis d'être invité à aller au niveau +1. C'est comparable à la zone proximale d'apprentissage de Vygotsky.

Concrètement

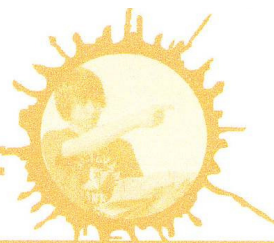
Il s'agit d'introduire dès que possible à la fois en classe et à domicile, la possibilité de se mettre en projet, de balayer les quatre paramètres, de pratiquer les cinq gestes mentaux.

« Il y a à côté du dialogue tout ce qui va avec : apprentissage du vocabulaire, compréhension à l'audition et tout ce qui permet de mettre en place tous les gestes mentaux jusqu'à l'imagination et en travaillant les quatre paramètres.

Ainsi les activités sont tantôt des invitations à évoquer pour retenir et donc restituer (paramètre 2), tantôt des invitations à évoquer pour utiliser (paramètre 3), tantôt des invitations à évoquer pour utiliser dans d'autres situations, invitations au transfert (paramètres 3 et 4.)

La sollicitation des paramètres est incontournable. En effet, si l'élève reste dans le reproductif, il est dans le paramètre 2 et il n'est pas garanti qu'il pourra transférer et donc aller vers le P3 et/ou le P4. Par contre s'il travaille en P4 en omettant de s'appuyer sur le P2, ses productions seront souvent incompréhensibles, même pour l'auditeur/le lecteur attentif et de bonne volonté ...

La rubrique *Zelforiëntatie* (auto-orientation) repose sur le concept de **mise en projet** et elle permet de communiquer précisément aux élèves les **objectifs** ciblés pour chaque activité ainsi que les **moyens** de se préparer. Elle permet de s'orienter et d'entraîner à la mise en projet personnelle pour les activités de classe, pour le travail à domicile, pour la préparation d'un test ou d'un examen.



Les activités	Tu dois pouvoir ... Ton professeur te demandera d'/de ...	Pour te préparer ...
<p>1. Leermoment A Lb, p. 125 - CD 2, 28</p> <p>Luister verder! Db, p. 165 - CD 2, 29-30</p> <p>Leermoment B Lb, p. 125 - CD 2, 31</p> <p>Luister verder! Db, p. 167 - CD 2, 32</p>	<ul style="list-style-type: none"> • proposer des activités pour un jour de congé. ⊕ réagir à des propositions. ⊕ interroger à propos des projets de vacances. ⊕ faire part de tes projets de vacances. ⊕ inviter à passer quelques jours chez toi et convenir d'une période. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mémorise les phrases du CD avec le transparent. Lb, p. 125 et CD 2, 28 <input type="checkbox"/> Mémorise les connecteurs de temps. G-flits 8, Db, p. 220 <input type="checkbox"/> Entraîne-toi à interagir à haute voix avec un(e) camarade. Lb, p. 125 <input type="checkbox"/> Teste-toi dans le <i>Doeboek</i> (pp. 165-166) <input type="checkbox"/> Fais les activités d'audition. Db, p. 165 - CD 2, 29-30 et Db, p. 167 - CD 2, 32
<p>2. Luisterfocus Lb, p. 126</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ repérer dans un fragment de conversation quels projets de vacances les jeunes font. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Écoute les fragments proposés par ton professeur et réponds oralement. Complète ensuite les solutions. Db, p. 167
<p>3. Lezen Lb, p. 127</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ extraire d'un témoignage lu l'avis d'un jeune à propos de ses vacances idéales. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lis et attribue un logo à chaque témoignage. <input type="checkbox"/> Note tes réponses aux questions. Db, p. 169.
<p>4. Schrijven Lb, p. 127</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ répondre par écrit à une enquête sur les vacances. ⊕ faire le compte rendu d'une interview sur les vacances. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rédige dans le <i>Doeboek</i> (p. 169).
<p>5. Lezen Recordplannen? Lb, p. 128</p> <p>Lees verder! Db, p. 170</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ lire et reformuler une information par paragraphe. ⊕ utiliser les informations lues pour rédiger 6 questions de quiz. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lis et note les réponses dans le <i>Doeboek</i>. (p. 171) <input type="checkbox"/> Rédige tes questions dans le <i>Doeboek</i> (p. 171).
<p>6. Speurtocht Lb, p. 130</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ situer quelqu'un dans un groupe en repérant ce qu'il a l'intention de faire. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entraîne-toi oralement à situer des jeunes en utilisant au moins 7 indications différentes. <input type="checkbox"/> Note tes réponses dans le <i>Doeboek</i> (p. 172).

Les *Zelfstudiebladen* sont conçues pour permettre le travail en autonomie avec CD. Pour stimuler l'élève à l'évocation un transparent rouge permet de faire disparaître les mots à retenir afin de les ré-évoquer. Le transparent rouge qui se trouve dans le manuel est un outil concret pour placer l'évocation au centre de l'apprentissage. Dans les collections précédentes, on conseillait à l'élève de se fabriquer un cache « *Studiemakker* ». Le transparent rouge fonctionne autrement. Certains mots ou parties du texte sont imprimés en orange, quand on pose le

transparent sur la page ces mots disparaissent et l'apprenant est invité à l'évocation, tout en gardant la logique textuelle de l'ensemble.

Le vocabulaire thématique est organisé par groupe de sept éléments (empan mnémotecnique) afin de favoriser la catégorisation et la création de liens.

Ce découpage très simple peut rassurer et encourager l'autonomie dans l'apprentissage. Le but est non de limiter mais de permettre d'articuler les champs thématiques pour combiner et donc apprendre plus de mots en les reliant et en structurant son lexique mental.

Les activités sont ponctuées d'invitation à EVOQUER (*OPSLAAN* + logo) et à REACTIVER ou RE-EVOQUER (*OPROEPEN* + LOGO).

Chaque fiche d'apprentissage en autonomie se termine par une invitation à la réflexion sur sa manière d'apprendre, amorce d'un dialogue pédagogique potentiel.

Les situations proposées permettent de se mettre en projet de réflexion et d'imagination.

ZELFSTUDIEBLADEN

OPSLAAN  **Mets en tête !** 

Écoute, regarde et lis pour retenir.
À l'aide du transparent rouge, fais disparaître les mots en néerlandais.
Exerce-toi à les retrouver à partir des illustrations et contrôle.

 **ONTDEKKEN**  **Découvre par toi-même !**


Recherche le sens des mots nouveaux, pose des hypothèses,
découvre le sens et vérifie !

OPROEPEN  **Va rechercher les infos dans ta tête !** 

Sans aide extérieure, fais revenir en tête ce que tu as appris.
Ce logo t'invite à 'faire le point' avant d'aborder une nouvelle fiche.
Fais revenir en tête les mots, les verbes que tu connais déjà à propos du thème abordé.


 **HERKENNEN**  **Repère les mots dans des situations différentes !**

Cherche à repérer et à reconnaître les notions que tu viens d'apprendre
dans des textes écrits ou entendus sur ton CD.

GEBRUIKEN  **Utilise pour intégrer !**

Entraîne-toi à utiliser ce que tu apprends pour ...

- comprendre ce que tu écoutes ou ce que tu lis.
- prendre la parole ou écrire.




NAKIJKEN  **REFLECTEREN** 

Demande la fiche de correction à ton professeur.
Corrige dans une autre couleur et retiens les réponses correctes.
Réfléchis à ta façon de procéder pour apprendre seul(e).

Contrôle tes réponses.

« Faire » de la gestion mentale ?

« Faire de la gestion mentale » est une expression qui après 20 ans de pratique résonne de manière bien étrange pour Marise. La gestion mentale se vit en classe et un des points forts de ce vécu est la notion d'**habitudes mentales**. *Quelles sont les habitudes mentales à conscientiser ou à développer en classe ?*

L'habitude est une notion qui est actuellement connotée négativement. Tout nous invite à sortir de nos habitudes, à vouloir toujours du neuf, à explorer des situations nouvelles. Pourtant, au niveau de la construction mentale, des processus d'apprentissage, des stratégies du simple au complexe ne peuvent se mettre en place que sur base de pratique, de bonnes habitudes. En maternelle, il y a les rituels, au cours de langue, il y a des habitudes mentales à développer pour apprendre avec succès... Les habitudes que l'on peut développer font que l'on est ou que l'on peut devenir un bon apprenant en langues. (The good language learner).

Et l'habitude d'évoquer durant le cours, de travailler régulièrement, d'étudier, de mémoriser fait souvent défaut. En aidant ses élèves à prendre ces habitudes, l'enseignant l'aide à apprivoiser les moyens de progresser dans son apprentissage de la langue.

Les habitudes sont aussi créatives, même si dans le langage courant ces mots semblent s'opposer ... **l'imagination créatrice** s'alimente du « déjà là » à découvrir autant que du « pas encore » à inventer. Avec peu de vocabulaire, l'élève parvient à le réinvestir le peu qu'il connaît dans des productions nouvelles.

Les habitudes, ce n'est pas barbant, c'est structurant. Elles permettent de se construire. Elles mettent du mouvement, elles permettent de se situer dans l'espace et le temps, de vivre le rythme du semblable et du différent. Au cours d'une formation, Antoine de La Garanderie a un jour mentionné un petit ouvrage de Félix Ravaisson : *De l'habitude*⁵. Une perle de sagesse qui montre combien la régularité, les

⁵ Felix Ravaisson, *De l'habitude*, Paris, Fournier, 1838 (!)

répétitions en contraste avec le nouveau et l'étonnement sont essentiels. Tout ceci peut faire penser à ce que l'enseignement de la musique peut apporter à cette question des habitudes, des répétitions en contraste avec ce qui est nouveauté. Il faut piloter ces allers et retours en tenant compte des difficultés spécifiques.

Quelques obstacles à l'apprentissage des langues et les moyens d'y remédier

🕒 Des obstacles liés à l'âge de l'apprenant et au contexte scolaire

Les jeunes adolescents n'apprennent pas les langues étrangères de manière « naturelle » à l'instar des jeunes enfants placés en immersion linguistique. En fait, jusqu'à 12 ans, les enfants activent spontanément un mécanisme d'acquisition de la langue. Mais cette faculté s'atténue justement à l'âge où ils sont confrontés avec un apprentissage systématique de langues étrangères dans le cadre scolaire. Par ailleurs, le peu de temps consacré à cet apprentissage (4 heures semaines), la brièveté du temps de parole pour chacun des 24 ou 25 élèves de la classe renforcent la difficulté pour le développement de la compétence « parler.

Dès lors, l'enseignant est contraint de mettre en place consciemment une série de stratégies permettant de lever ces obstacles.

L'un des moyens de compenser la rareté des rencontres avec la langue à apprendre et du temps de parole est **la verbalisation mentale**. Pour Marise, c'est un **incontournable didactique**, à organiser très solidement : « *Comment est-ce que je peux à un moment donné espérer parler, dire quelque chose correctement si je n'ai pas l'occasion de le préparer en moi-même, de le répéter tout bas,, de le dire tout haut, individuellement, ensemble. Ce qui va prendre de l'énergie à l'enseignant, c'est de trouver toutes les façons créatives qui vont faire qu'en classe le vécu de répétition soit gai, et cela, le prof de langue a toute une panoplie de choses à sa disposition pour le faire. Cela reste la clef : ce n'est pas en regardant, en lisant et en disant une fois que je vais apprendre à dire.* » Le mécanisme de répétition et de verbalisation mentale permet de passer de la perception à l'évocation dirigée, puis à l'automatisme. Quand je communique avec quelqu'un dans une autre langue que la mienne, je n'ai pas le temps d'activer laborieusement un retour systématique à mes acquis (un geste de réflexion en bonne et due forme), je dois disposer rapidement de ces acquis ; parce qu'ils sont devenus d'une grande familiarité, ils doivent devenir des réflexes.

Selon Marise, « *les élèves en difficulté sont preneurs de la prise de parole dans la langue apprise et même de la répétition. Cela les reconforte : j'ai le plaisir de savoir que maintenant je sais le dire.* »

L'art de l'enseignant est d'amener l'élève à se créer des **habitudes mentales solides**, des stratégies. Celle-ci permet d'installer des éléments stables, à partir desquels l'apprenant va pouvoir utiliser ce qu'il connaît déjà, mais aussi conquérir ce qui est dissemblable. Dans un article publié en 2005 dans les actes du colloque que l'IIGM consacrait à *La recherche de sens et apprentissages*, Marise signalait les 10 principes opératoires de la voie exploratoire créative définie par Wil Knibbeler. Les deux premiers principes sont l'exploration (« *L'apprenant explore le système de la langue et y découvre, y trouve des régularités, des similitudes, des différences, met en relation le connu et l'inconnu.* », p.204) et la créativité (« *S'exprimer dans la langue est un acte créatif.*

L'exploration et la créativité sont en interaction permanente. En explorant, l'apprenant est amené à inventer, à imaginer des solutions provisoires. » (p.204). L'habitude n'est pas nécessairement ennuyeuse, elle « met en mouvement », à condition d'être pilotée intelligemment.

DERDE RONDE
Praatronde - Over hobby's praten



1

Pauline belt Marlies op.

MARLIES: Met *Marlies*.
 PAULINE: Hallo, *Marlies*. Met *Pauline*.
 Ik heb huiswerk voor morgen.
 Kun je me helpen?
 MARLIES: Graag. Wat moet je doen?
 PAULINE: Een vriendenboek invullen.
 Mag ik je een paar vragen stellen?
 MARLIES: Zeker. Ga je gang.
 PAULINE: Wat zijn je hobby's?
 MARLIES: Zwemmen en lezen.
 PAULINE: Wat is je lievelingsboek?
 MARLIES: "De Griezibus" van Paul van Loon.

Verbind de foto's met de passende activiteiten.
Spreek dan met je buur.

Luister verder! 1, p. 89

Ik graag.

Wat zijn je hobby's?

en .

En jij? Wat zijn jouw hobby's?













WERKWOORDEN IN DE KLIKER

knutselen – ik knutsel – je knutselt
 tv-kijken – ik kijk tv – je kijkt tv
 zingen – ik zing – je zingt
 beluisteren – ik beluister – je beluistert
 lezen – ik lees – je leest
 chatten – ik chat – je chat
 vertellen – ik vertel – je vertelt
 sms'en – ik sms – je sms't
 koken – ik kook – je kookt

p. 84

STUDIETIP

Pour dire ce que j'aime faire, je conjugue à la première personne ...
 J'essaie mentalement, je vérifie dans la liste des verbes mis en évidence.

Par exemple, chez les débutants, à travers un dialogue sur les hobbies repris dans le manuel, les élèves apprennent à poser une série de questions qu'ils doivent mémoriser avec le projet de les réutiliser dans d'autres situations. Ils sont amenés ensuite à réaliser des jeux de rôles de type micro-trottoir et à poser ces questions à

certaines de leurs camarades au hasard, sans savoir toutefois ce que ceux-ci vont leur répondre. Chacun, pour formuler les réponses et pour les comprendre, est amené à inventer, à partir des questions connues : la réflexion et l'imagination viennent alors s'articuler sur le rappel de mémorisation, l'inconnu sur le connu. Cette boucle didactique balaie les cinq gestes mentaux, mais l'attention-mémorisation permet la réflexion et alimente le geste d'imagination.

Des obstacles liés aux caractéristiques des langues

Ce qui étonne le plus les jeunes élèves qui apprennent le néerlandais, ce sont les **structures syntaxiques** différentes de celles du français : « *Mais enfin, Madame, pourquoi ils mettent le verbe à la fin ?* » En néerlandais, le verbe est le « *werkwoord* »⁶ : c'est lui qui donne toute sa signification à la phrase, mais il arrive souvent le dernier dans les structures complexes. A l'écoute, il faut donc garder les éléments précédents « en réserve » en mémoire de travail avant de pouvoir comprendre le sens et, quand il s'agit de parler (ou d'écrire), il faut anticiper la fin de la phrase. Ce n'est le cas ni en français ni en anglais. Il s'agit donc d'encourager chez les élèves une conception plus globale de la phrase, **une mise en attente** qui, nécessite une autre façon de penser, une autre habitude de traitement des informations. L'obstacle linguistique peut se révéler un obstacle cognitif. Cette caractéristique de la langue néerlandaise permet aux élèves de prendre conscience de la **nécessité d'évoquer pour comprendre** « *cum prehendere* », la nécessité de « *prendre avec* » et de garder en tête pour faire des liens. Les élèves en difficulté au niveau de la compréhension à l'audition peuvent être aidés par un travail systématique de la mémoire à très court terme, mémoire 'échoïque' afin de garder l'information assez longtemps en mémoire pour pouvoir la traiter.

Un autre obstacle, bien réel, est la difficulté de s'adapter à une **autre prononciation, une autre accentuation et d'autres schémas intonatifs**. On sait à quel point il est difficile de discriminer les phonèmes d'une langue qui n'est pas la nôtre. Un hispanophone qui commence à apprendre le français n'arrive que difficilement à dire « un mur » (le son « u » n'existe pas dans sa langue), il dit « un mour » et il n'entend pas la différence entre les deux. Il en est de même pour les accents toniques : puisque le français met l'accent sur la dernière syllabe sonore des mots, les francophones ont tendance à faire la même chose dans d'autres langues, ce qui provoque la surprise ou l'incompréhension d'un Italien, d'un Anglais ... ou d'un Flamand.

Selon les observations de Marise, un bon apprenant en langue passe **nécessairement** par une **écoute mentale** de la prononciation. Ou bien il arrive à « enregistrer » celle-ci en 3^{ème} personne de manière exacte et cet évoqué auditif conforme au modèle lui sert de guide à l'oral, ou bien il entend sa voix prononcer le mot (évoqué verbal en 1^{ère} personne) et, s'il veut arriver à une prononciation correcte,

⁶ Le verbe en néerlandais se dit « *werk+woord* » ce qui signifie littéralement « le mot qui travaille »

il doit réécouter de nombreuses fois le modèle en perception pour comparer et corriger sa prononciation et son intonation. Dans son article de 2005⁷, Marise évoquait cela sous la forme d'un des dix principes opératoires de la voie exploratoire créative : « *Ecoute de soi : une prononciation adéquate et une bonne compréhension orale reposent sur la capacité de discrimination que l'apprenant développe par rapport à son propre registre articulatoire. L'apprenant qui s'auto-écoute et compare ses productions au modèle prend l'habitude d'ajuster.* », *op. cit.*, p.205. Cette écoute mentale est une des habitudes à développer. Dès lors, un apprenant qui aurait une dominante visuelle très forte serait en difficulté. Nous savons cependant que, averti et entraîné, chacun peut **compléter ses habitudes mentales**. Il s'agit donc de prévoir un entraînement à l'écoute dans sa tête avec le projet de prononcer correctement.

Il est essentiel de réécouter les leçons sur les CD qui accompagnent le manuel, avec le projet d'autoévaluer la correction de sa prononciation. D'autres éléments peuvent favoriser cette correction : l'utilisation de la transcription phonétique (perception visuelle pointant l'attention sur certains éléments de la perception auditive), contact avec l'appareil phonatoire (pour éviter de dire [tot_ziens], plutôt que [tot_siens], faire sentir que la consonne sonore [z] fait vibrer les cordes vocales, alors que la consonne sourde [s] ne le fait pas). Ce dernier exemple souligne l'intérêt de travailler les sons par paires contrastées.

L'enseignant de langue doit recourir à des **solutions didactiques** pour rencontrer les différents profils. En effet, il n'a pas le temps ni l'occasion d'établir le profil pédagogique de chacun de ses élèves, mais il peut prévoir des moments où il incite tous ses élèves à répéter et à verbaliser mentalement et à comparer ensuite au modèle auditif.

Conscient de ces obstacles-là et de bien d'autres, le professeur doit disposer de moyens qui aident tous les élèves de la classe à apprendre. C'est dans le **registre des moyens pour apprendre** que se situe *De Nieuwe Tandem* en proposant une batterie d'activités orchestrables, tout en laissant à chaque enseignant les choix d'orchestration nécessaires aux **besoins de ses élèves**.

Le plaisir d'apprendre ?

"Language leaning can be fun". Of course ! Le plaisir d'apprendre est central mais pas nécessairement préalable ! Tout comme le plaisir de skier et la griserie de dévaler les pistes ne sont pas immédiats et ne se goûtent qu'après les chutes du débutant, l'apprentissage du chasse-neige, les gaucheries des premières remontées, et à condition de persévérer après les premières glisses !

⁷ Recherche de sens et apprentissage, *Actes du colloque international de gestion mentale*, Paris 22-23 octobre 2005. Editions IIGM.

Le plaisir d'apprendre la langue, le plaisir de communiquer dans la langue se conjuguent avec le travail et l'effort à fournir pour progresser, pour utiliser les moyens proposés. Nous sommes bien dans la **pédagogie des moyens d'apprendre**.

Interview de Marise Vanderwalle initiée par Anne Moinet, Mimie De Volder et Pierre-Paul Delvaux et réécrite avec l'aide des quatre intervenants.

