

Bulletin de l'Association des Germanistes de l'Université Catholique de Louvain asbl



Collège Erasme
place Blaise Pascal 1
1348 Louvain-la-Neuve
<http://gl.fltr.ucl.ac.be>

Trimestriel n°28 — Février 1998
Bureau de dépôt : Louvain-la-Neuve
Editeur responsable : Benoît Strepenne, rue des Prés 13, 6870 Saint-Hubert

2
Editorial
Cotisations 1997-1998



3
Enseigner l'allemand en Communauté française de Belgique
Henri Bouillon



5
L'évaluation, tremplin vers l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères
Jean Heiderscheidt



13
Journée GL du mercredi 13 mars 1997
Assurer la cohérence de la première à la sixième : démarche et outils
Exposé de José Noiret – Compte-rendu de Christophe Cavillot

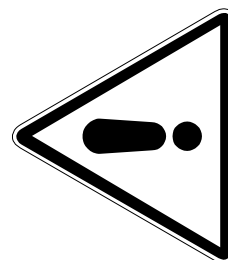


16
Wedergeboorte in het noorderlicht ?
Over Monika van Paemels Rozen op ijs
Sabine Marchi



19
Nouvelles Parutions

**Cotisations 97-98 :
voir en page 2**





Édito

Ce numéro double de GL que vous découvrez est le dernier lié à votre cotisation 1996-1997. Il vient tard. Nous espérons que vous ferez preuve de compréhension : sans articles, pas de bulletin et les auteurs sont rares !

C'est donc un double appel que je voudrais vous adresser via cet éditorial.

D'une part, je vous invite à nous renouveler votre soutien pour cette année scolaire encore en versant votre cotisation dans les prochains jours si ce n'est déjà chose faite. Voyez les cadres ci-dessous. S'il ne peut y avoir de bulletin sans articles, il ne peut y avoir d'association sans cotisations !

D'autre part, j'aimerais insister sur le fait que ce bulletin est d'abord et avant tout le vôtre ! Ces pages attendent vos textes. Vous trouverez les informations utiles en page 23.

Cordial merci,
Benoît Strépenne



Cotisations 97-98

Les cotisations 1997-1998 sont à verser au compte BBL 360-1163181-60 de GL asbl, place Blaise Pascal 1, 1348 Louvain-la-Neuve.

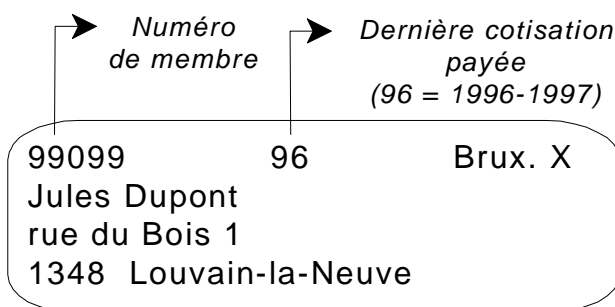
Les montants restent inchangés cette année encore en dépit de l'évolution constante des coûts. Vous pouvez en trouver le détail sur cette même page, dans le coin inférieur droit.

Votre carte de membre, indispensable pour bénéficier de la participation aux frais réduite lors des Journées GL de novembre et mars, vous sera envoyée dès réception de votre paiement.

Merci de nous aider dans notre travail administratif – et dans notre volonté de maîtrise du budget et des coûts – par un paiement rapide.

Lire l'étiquette adresse...

Si l'étiquette adresse porte au centre de la première ligne la mention « 97 », vous êtes en ordre de cotisation pour cette année. Merci de ne pas payer deux fois !



Comité GL 1997-1998

Président d'Honneur
Prof. Dr. R. Henrard
Président

Benoît Strépenne
Vice-présidente
Chantal Muller

Secrétaire
Christophe Cavillot
Trésorier

Jean-Luc Adriaens
Membres

Michel Bartholomé
Nathalie Delvigne
Jean Heiderscheidt
Norbert Jacquinet

Anne-Brigitte Laurent
Eddy Lemaire
Sabine Marchi
Katrien Talpaert

Nathalie Tisthoud
Christine Van Cappellen
Sonja Vanderlinden
Jacques Weisshaupt

Bulletin GL

Coordination/Réalisation

Eddy Lemaire, rue de la Victoire 75,
5380 Noville-les-Bois,
Tel./Fax : 081/83.57.51

Benoît Strépenne, rue des Prés 13,
6870 Saint-Hubert,
Tel./Fax : 061/61.18.12,

E-mail : benoit.strepenne@skynet.be

Culture

Sabine Marchi, rue E. Léonard 17b,
6238 Luttre, 071/84.73.43

Didactique anglais

Didactique/Recensions allemand
Chantal Muller, rue des Bruyères 110,
5310 Eghezée, 081/51.30.73

Didactique/Recensions néerlandais
Benoît Strépenne, adresse ci-dessus
Recensions anglais

Norbert Jacquinet, rue des Mimosas
18, 5030 Vedrin, 081/21.56.17

Langues et techniques nouvelles
Jean-Luc Adriaens, avenue des Blés 4,
1300 Limal, 010/41.62.64

Dossier Journée GL

Christophe et Nathalie Cavillot-
Delvigne, rue du Pré Fleuri 22, 5190
Jemeppe-sur-Sambre, 071/78.36.47

Portraits

Katrien Talpaert, rue des Prés 13,
6870 Saint-Hubert, 061/61.18.12

Impression

CIACO PRINTSHOP, Louvain-la-
Neuve, 010/47.22.45

Les articles paraissent sous la
responsabilité de leur(s) auteur(s).
Toute reproduction est soumise à leur
autorisation préalable.

Cotisations 1997-1998

Membre d'honneur : 1000 fb
Couple : 700 fb
Ordinaire : 550 fb
Etudiant : 100 fb

A verser au compte
360-1163181-60

de
GL asbl
place Blaise Pascal 1
1348 Louvain-la-Neuve

Édito

Enseigner l'allemand en Communauté française de Belgique

Henri Bouillon
UCL & HEC Liège

Le premier objectif du professeur d'allemand dans l'enseignement secondaire de la Communauté française est actuellement de le rester.

Tel est le constat que nous avons bien été obligés de faire au début de l'année scolaire car bien des emplois sont menacés pour les germanistes qui enseignent l'allemand dans le Sud de notre pays. Les germanistes actuels qui choisissent deux langues, vont-ils encore être tentés de le faire, alors que dans la plupart des écoles, leurs aînés se battent « pour garder quelques heures » ?

Alors que 25 % des élèves de France, des Pays-Bas ou de Flandre apprennent l'allemand pendant leurs études secondaires, ils ne sont que 5% de l'ensemble en Communauté française selon les sources du Goethe Institut. Dégager des objectifs pédagogiques pour une branche en reflux devient dès lors très délicat. Le paradoxe est d'autant plus frappant que dans l'enseignement supérieur, surtout à vocation économique, l'allemand connaît un regain d'intérêt pour ne pas parler de franc succès. Faut-il situer par conséquent les objectifs dans l'enseignement secondaire dans la perspective d'un enseignement de transition ? Quel sens peut-on encore donner au travail de cette langue en humanités ?

La première question, d'autocritique peut-être, est de dire : les professeurs d'allemand du secondaire utilisent-ils des méthodes d'enseignement tellement rébarbatives, voire répressives du type « *Arbeit macht frei* » que l'immense foule qui se presserait au portillon de ces cours serait impitoyablement écoeurée. Sans pouvoir pénétrer dans les cours proprement dits, nous pouvons observer que très souvent des résultats probants sont là. Je pense me trouver dans un observatoire assez privilégié en enseignant aux premières candidatures de HEC Liège où se trouvent réunis environ 250 étudiants de provenance diverse. Pas loin de la moitié n'ont jamais eu cours d'allemand alors que c'était un

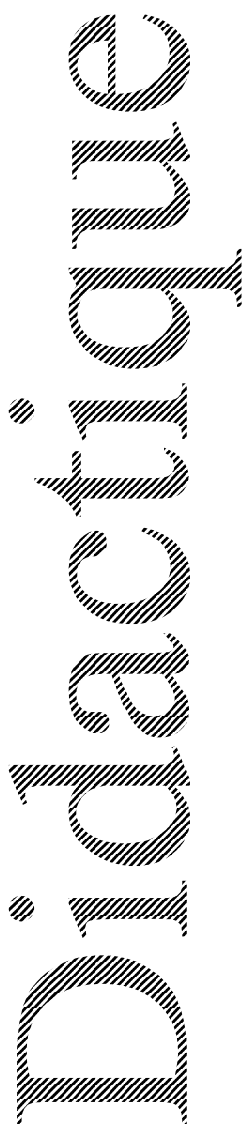
peu plus d'un quart il y a une quinzaine d'années. Mais les autres qui ont bénéficié de ces cours font preuve d'excellentes connaissances acquises au cours du secondaire. Force est donc de constater que les compétences acquises pendant ces cours d'allemand sont bonnes contrairement à l'image négative encore largement répandue dans le public. Les méthodes d'enseignement ont évolué. Elles sont actuellement plus communicatives et abordent des situations pragmatiques classiques (prendre le train, aller au restaurant etc.) en s'appuyant sur les 2000 mots les plus fréquents ou les plus utiles. Les manuels ont changé également. J'ai effectué récemment une petite enquête sur les manuels d'allemand. Le livre le plus utilisé pour grands débutants est actuellement *Themen* et pour les plus jeunes *Deutsch mit Spaß*. Pour les grands débutants, *Deutsch aktiv*, *Deutsche Sprache für Ausländer* sont encore largement répandus et dans une moindre mesure *Deutsch konkret*, *Deutsch als Fremdsprache* et *Deutsch 2000*.

Vient tout naturellement la question : les méthodes d'enseignement de l'allemand doivent-elles être particulières au vu de la spécificité de cette langue, et, en l'occurrence, le professeur d'allemand doit-il adopter une attitude particulière en Communauté française puisqu'il se trouve dans une situation de repli ?

Nous n'entrerons pas dans le détail d'une question comme : toutes les langues présentent-elles in fine la même difficulté d'apprentissage car il faudrait étudier les particularités convergentes et divergentes du français et de l'allemand, du français et de l'anglais, du néerlandais etc.

La satisfaction subjective du jeune apprenant francophone qui aborde l'anglais semble quasi maximale, surtout dans la phase initiale et il n'hésitera pas de dire avec un aplomb certain qu'il parle l'anglais après quelques mois alors qu'après le même laps de temps, l'apprenant

Au moment de la rédaction de cet article Henri Bouillon était professeur aux Hautes Etudes Commerciales à Liège et Chargé de Cours Invité à l'UCL où il était responsable de la didactique de l'allemand. Au début de cette année académique il a été nommé Professeur à l'UCL et directeur de l'Institut des Langues Vivantes.



d'allemand dira quant à lui qu'il est 'nulle part'. Ce préjugé dessert l'allemand, incontestablement.

Pour tout professeur d'allemand en Communauté française se posent fondamentalement trois choix stratégiques pour définir son approche.

Il peut se positionner sur des objectifs à court terme, à long terme ou des objectifs spécifiques. Je ne situerai pas le débat autour des quatre aptitudes à développer, ce sont des notions-outil bien connues des enseignants et dont la complémentarité n'est plus à démontrer (KÖNIGS : *Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten ?* 1993) La visée communicative qui sous-tend le développement de ces quatre aptitudes est également devenue un credo de même que les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant (*lernerzentriert*).

Le professeur qui veut faire face à des objectifs à court terme procédera autrement que celui qui vise un objectif plus éloigné. Par court terme, il faut entendre la satisfaction presque immédiate dans la culture zapping : si les élèves n'ont pas l'impression qu'il sont déjà capables de « parler un peu après quelques cours », ils vont être démotivés, choisir une autre option et dans peu de temps, la branche 'allemand' disparaît du menu de l'école. Au fond, le professeur n'a pas le choix, c'est l'option ultra-communicative et son cours sera un 'survival-kit' ; il pourra abondamment se documenter dans de petits livres qui apparaissent au seuil de l'été du genre 'l'allemand en vacances', 'l'allemand pour tous les jours'... Loin de nous l'idée de rejeter en bloc ce type de démarche. Elle a un grand mérite, celui de réconcilier les apprenants débutants avec une langue qui a la réputation d'être inabordable. Les citoyens belges francophones ne s'attendent-ils d'ailleurs pas à cette facilité après les promesses de bilinguisme faites par certains responsables ? Le fait de donner dès le départ une impression 'positive' à l'apprentissage est fondamentale ; la principale force de cette démarche est d'amorcer l'étude de l'allemand avec plaisir et d'initier l'apprenant à cette langue et cette culture, le principal défaut est qu'il faudra sans doute accepter des accumulations de fautes qui seront ancrées dans les automatismes.

L'objectif à plus long terme tiendra compte de ce reproche en évitant l'écueil du dégoût pour

la langue. Aller moins vite en besogne et assurer des bases plus stables. Le professeur d'allemand qui dispose de peu d'heures d'allemand dans le secondaire peut tout de même tabler sur la continuité après ces études secondaires. A long terme, les connaissances acquises de la sorte seront payantes, mais le professeur n'aura pas la satisfaction de voir lui-même le résultat final. Si donc les élèves de 16 à 18 ans sont suffisamment motivés pour investir dans l'apprentissage de l'allemand, les bons manuels ne manquent pas. La démarche peut être plus ou moins ludique, plus ou moins systématique, plus ou moins illustrée, colorée, humoristique, le résultat sera assez proche : les 2000 mots les plus fréquents ou les plus utiles avec une grammaire de base très souvent abordée 'en spirale'. Actuellement, les résultats obtenus avec ces différentes méthodes ne devraient plus subir les mêmes reproches qu'il y a trente ans...

Il y a enfin les objectifs spécifiques. Ceux-ci pourraient s'inscrire dans une pédagogie du projet plus large. En fonction de la motivation du groupe, le professeur ne vise pas un développement classique des quatre aptitudes, mais situe son cours par rapport à un objectif final mobilisateur, par exemple : préparer la visite d'une ville à la fin des études, préparer des élèves à un séjour dans une famille allemande, préparer une exposition, acquérir une bonne compétence de lecture de la presse germanophone etc. Le développement de cette dernière compétence réceptive peut en effet se justifier : au bout de l'aventure, les élèves auraient la satisfaction de lire un article de presse et cette autonomie est très gratifiante. Pour l'enseignant, cela signifie qu'il doit aborder certains chapitres de grammaire de manière différente. Là où l'apprenant classique n'a que peu besoin de savoir décoder des formes du *konjunktiv*, le futur lecteur de la presse allemande ne pourra s'en passer.

Nous avons tenté de montrer les stratégies différentes que peut, que doit peut-être adopter le professeur d'allemand en Communauté française. Nul ne peut se mettre à sa place. Souvent, il est condamné à lutter pour sauver ce qui peut l'être. Alors garder et intensifier la motivation, privilégier la communication avant la correction, développer des demandes spécifiques d'un groupe sont des choix praticables.

GL sur le Web...

l'agenda, des informations sur la vie de l'association, les archives du bulletin, l'annuaire, l'inscription en ligne à nos Journées...

<http://gl.fltr.ucl.ac.be>

L'évaluation, tremplin vers l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères

Jean Heiderscheidt
Facultés universitaires Saint-Louis
Université catholique de Louvain

On a souvent l'impression que tant dans les cours de méthodologie ou de didactique que dans la pratique des enseignants l'accent semble être mis beaucoup plus sur la définition d'objectifs d'apprentissage et sur les démarches à mettre en place pour les atteindre que sur les façons d'évaluer de façon adéquate le résultat de l'enseignement. Or l'évaluation doit se situer dans le prolongement direct de l'enseignement, doit en être la suite logique. On peut ainsi espérer que par le biais de l'évaluation on puisse non seulement établir dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs visés, mais aussi mettre en place et renforcer chez ces derniers par effet de reflux (*backwash effect*) une attitude optimale pour l'apprentissage d'une langue étrangère et le sentiment qu'ils la maîtrisent suffisamment pour oser l'utiliser, que ce soit dans des activités de compréhension ou d'expression.

Dans ce qui suit nous allons d'abord reprendre quelques principes généraux préconisés dans *Orientations et mise en perspective des programmes de langues germaniques au premier degré et dans la section de transition* (OMP) (1984), dans le nouveau programme du premier degré (Licap, 1996) et dans un document diffusé par l'inspection de l'enseignement libre pour les deuxième et troisième degrés.

Nous allons ensuite développer quelques notions importantes dans le domaine de l'évaluation, notamment la distinction entre tests directs et indirects d'une part et entre tests portant sur la connaissance linguistique (*system-referenced tests*) et épreuves portant sur la capacité de remplir certaines tâches dans la langue cible (*performance-referenced tests*) d'autre part. Nous tenterons de préconiser une évaluation en prise directe sur un enseignement essayant d'intégrer de façon harmonieuse savoir-faire, connaissance linguistique et le développement de techniques

de travail efficaces de nature à promouvoir l'autonomie des apprenants.

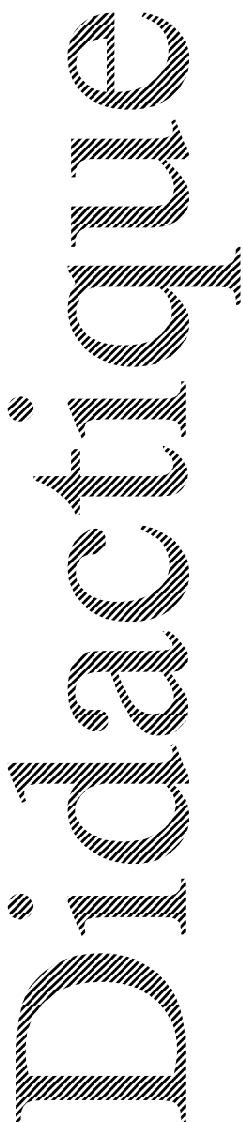
Principes généraux

Dans *Orientations et mise en perspective des programmes de langues germaniques au premier degré et dans la section de transition* (OMP) (1984), une section importante était consacrée à l'évaluation. On y faisait une distinction entre évaluation **formative** et **sommative**, entre le niveau des connaissances (*usage*) et celui de l'**utilisation** de l'acquis (*language use*), une différenciation étant introduite entre utilisation **convergente** (*savoir-faire limité non encore libéré du modèle enseigné*) et **divergente** de l'acquis (*savoir-faire mieux intégré, qui peut être employé de façon beaucoup plus autonome par rapport à la situation d'enseignement*). On faisait également la distinction entre savoir, savoir-faire et savoir-être.

Dans OMP, l'on avait établi tant pour les différents cours à 4 périodes par semaine que pour les cours à 2 périodes par semaine des **objectifs terminaux** qui se présentent comme suit pour les quatre aptitudes :

- pour les cours à quatre périodes par semaine de première et de seconde langue étrangère, l'objectif est d'atteindre un niveau avancé pour la compréhension à la lecture, de tendre vers ce niveau pour la compréhension à l'audition et d'atteindre un niveau intermédiaire pour l'expression orale et écrite ;
- pour les cours à quatre périodes par semaine de troisième langue étrangère, l'objectif est d'atteindre un niveau intermédiaire pour la compréhension à la lecture et à l'audition et d'atteindre un niveau élémentaire pour l'expression orale et écrite ;
- pour les cours à deux périodes par semaine de première et de seconde langue,

Cet article constitue, avec ceux d'Henri Bouillon (p. 3) et de Marie-Rose Willot (GL 27, p. 3), ainsi qu'avec le compte-rendu de l'exposé de José Noiret (p. 13), les actes du séminaire ICAFOC langues germaniques organisé à Louvain-la-Neuve en août 1996.



étrangère l'objectif est d'atteindre un niveau intermédiaire pour la compréhension à la lecture et à l'audition et d'atteindre un niveau élémentaire pour l'expression orale et écrite ;

- pour les cours à deux périodes par semaine de troisième langue étrangère, l'objectif est d'atteindre un niveau intermédiaire pour la compréhension à la lecture et d'atteindre un niveau élémentaire pour les trois autres aptitudes.

Les trois niveaux (élémentaire, intermédiaire et avancé) s'inspiraient de la taxonomie du *Certificaat Nederlands (elementaire kennis, basiskennis et uitgebreide kennis)*.

La démarche pédagogique envisagée se voulait empreinte d'un réalisme de bon aloi, dont il découlait qu'on ne souhaitait lancer « aucune exclusive » ni s'enfermer « dans le carcan d'un modèle d'enseignement. »

Le voeu était émis que dans les écoles on essaie de mettre en place une harmonisation des activités d'enseignement à un degré donné (une langue donnée à un degré donné) et de façon longitudinale entre les divers degrés.

On souhaitait que la stratégie d'enseignement s'inscrive dans la réalisation des objectifs définis ; qu'elle réponde aux besoins d'une pédagogie différenciée ; qu'elle tienne compte des deux types de cours (à 4 heures et à 2 heures) ; qu'elle distingue les deux niveaux de performance préconisés pour l'évaluation, celui des connaissances où l'on distinguait entre reconnaissance (*recognition*) et évocation (*recall*) selon que l'élève reconnaît la bonne réponse ou la restitue, et celui de l'utilisation de l'acquis, qui peut être convergente ou divergente (transfert chez Valette et Disick) ; qu'elle soit en spirale, tant au niveau linguistique que thématique et enfin que le contenu du cours corresponde aux besoins communicatifs actuels et futurs des apprenants.

Le souci de promouvoir la capacité de communiquer a comme corollaire la nécessité de développer de façon asymétrique les savoir-faire aux niveaux réceptif et productif, car *il faut être à même de comprendre bien plus que ce que l'on sait produire puisqu'on n'a pas de prise sur ce que l'interlocuteur dit.*

L'on insistait aussi sur le fait que la production tant orale qu'écrite nécessite un processus d'intériorisation et de maturation et que le passage du réceptif au productif doit être travaillé, car il ne se fait pas de façon automatique.

Il n'y a pas que la situation de communication interactive qui importe, qu'elle soit en face-à-face ou au téléphone, il y a aussi l'accès aux médias, la radio, la télévision, les journaux, les revues, les livres, ce qui implique le développement systématique de stratégies d'appropriation du contenu de documents

écrits et sonores, et grâce à de telles activités, le développement du savoir-faire (SKILL) lui-même, c'est-à-dire de l'autonomie de l'apprenant.

Une distinction importante est faite entre l'évaluation **formative**, qui donne aux apprenants un feed-back régulier concernant la façon dont ils progressent, et l'évaluation **sommative**, qui porte sur un ensemble plus important et vérifie dans quelle mesure les élèves ont intégré la matière et/ou les savoir faire sur lesquels on a travaillé.

Le nouveau programme du premier degré recommande que lors de l'évaluation sommative, septante pour cent des points soient consacrés à des **tâches** de nature communicative et pas plus de trente pour cent à la vérification des connaissances linguistiques même contextualisées. Il est demandé aux professeurs, par souci de clarté, de vérifier séparément la maîtrise de chacune des quatre compétences². Des recommandations similaires ont été faites par l'inspection pour les autres degrés aussi. Un travail important a été réalisé par un groupe à tâches sur l'évaluation au premier degré³.

Notions importantes dans le domaine de l'évaluation

Dans ce qui suit nous allons d'abord développer quelques notions importantes relatives aux épreuves d'évaluation, notamment la distinction entre tests directs et indirects d'une part et entre tests portant sur la connaissance linguistique (*system-referenced tests*) et tests portant sur la capacité de remplir certaines tâches dans la langue cible (*performance-referenced tests*) d'autre part.

Tests directs et indirects

On parle de *test direct* lorsque la procédure du test est une simulation de la tâche à accomplir, par exemple expliquer oralement comment une machine fonctionne, tandis que dans un test indirect on décomposera une tâche en différentes sous-tâches qui seront testées séparément. L'on considère dans ce cas que l'élève qui est capable d'accomplir les sous-tâches, est également à même de résoudre la tâche entière en situation réelle.

Le tableau ci-dessous montre comment ces deux distinctions peuvent être combinées (Baker, 1989 : 11).

Type de test	direct	indirect
Performance-referenced	Communicative testing Simulations	British Council ELTS test RSA Test in the Commu-nicative Use of English
System-referenced	Traditional oral exam Composition	Grammar and vocabulary tests (discrete items)

Tests de performance et tests de connaissance

Les tests de performance directs, qui reproduisent les tâches qu'il y aura lieu d'accomplir dans la vie réelle sont comparables à des tests professionnels. Ils sont basés sur le principe que ce que l'élève a à faire durant le test correspond à ce qu'il aura à faire dans la vie réelle comme par exemple l'épreuve de conduite du permis de conduire). Il s'agit d'une **simulation** d'une situation réelle.

- Recherche du sens d'un mot au dictionnaire. Si l'élève trouve le bon sens ou les bonnes conditions d'usage, on peut penser qu'il le fera les autres fois aussi.
- Recherche d'information dans un texte qui permet de résoudre un problème grâce éventuellement à une grille de lecture ou d'écoute, (*targeted reading or listening*)
- Adoption d'un rôle donné dans un exercice de prise de décision, dans une simulation ou dans un jeu de rôles.

Dans les tests de performance indirects, après avoir analysé le comportement que l'on attend de l'apprenant, on fait le relevé des moyens langagiers dont il a besoin, des fonctions langagières qu'il doit pouvoir remplir, des actes qu'il doit pouvoir poser, et on en reprend certains dans le test en considérant (en espérant) que si l'apprenant sait résoudre les sous-tâches qu'on lui demande de réaliser, il y a de très fortes présomptions qu'il sache remplir l'ensemble de la tâche attendue.

Les tests de connaissance directs (*System-referenced tests*) ont pour but d'évaluer quelle quantité de la langue cible l'élève connaît et ce grâce à des échantillons qu'il produit. De telles épreuves incluent les compositions, les traductions, les interviews dont on évalue avant tout la grammaticalité, la correction, ou encore l'étendue du vocabulaire.

Les tests de connaissance indirects sont des constructions où l'on ne demande pas à l'élève de communiquer, mais par exemple d'indiquer pour 40 phrases, laquelle des 4 ou 5 solutions proposées est adéquate (Baker, 1989 : 25) :

Would you be kind enough to _____ me one of your pencils.

A. borrow B. provide C. lend D. offer E. hire

Les tests internationaux pour l'anglais (par exemple le *First Certificate in English*) incluent généralement plusieurs composantes (*Skills* et *Use of English*) :

- *lecture* (vocabulaire et des questions de compréhension se rapportant à plusieurs textes assez courts, généralement sous forme de choix multiples) ;
- *audition* (3 ou 4 courts passages/choix multiples) ;

- *écrit* (2 textes à écrire de 120 à 180 mots pour le FCE) ;
- *oral*, qui s'évaluait jusqu'à fort récemment par un exercice de lecture à haute voix, une description préparée d'une image et une interview ;
- *use of English*, qui porte sur la maîtrise grammaticale.

Les questions sont calibrées de façon à évaluer la connaissance ou la maîtrise de la langue du sujet testé et comme on veut pouvoir éliminer l'aspect subjectif des examens traditionnels, les tests doivent être valides (tester ce qu'ils sont supposés tester), fiables et permettre de classer ou différencier les individus par rapport les uns aux autres (*discrete point testing/item analysis*).

Au cours des dernières années plusieurs tests internationaux, dont les tests de Cambridge et le *TOEFL* ont été sérieusement modifiés notamment dans les parties portant sur les *Skills* avec le souci de les rendre plus directs et plus axés sur la réalisation de tâches langagières réalistes. Toutes les activités proposées dans ces tests ne sont cependant pas également adéquates, car par définition elles ne tiennent pas compte du cursus suivi par les élèves et sont conçues pour pouvoir être traitées de façon objective à grande échelle (notamment les épreuves à choix multiples), ce qui peut leur donner un caractère assez artificiel et parfois donner l'impression que l'on teste à l'envers. Je m'explique : dans une épreuve de compréhension à la lecture proposée dans un livre préparatoire à la nouvelle version du *First Certificate in English* et portant sur une interview, on demande aux élèves d'apparier les questions et les réponses données dans le désordre. L'épreuve vérifie effectivement la compréhension à la lecture, mais l'étudiant est mis dans une situation où il est pris à contre-pied. Dans la vie réelle, lorsqu'on lit ou écoute une interview, on a des attentes, on s'attend à un scénario, à une suite logique dans les questions et les réponses, or la façon de tester décrite ici me semble en quelque sorte faire fi de ces attentes. Pour que l'épreuve gagne en réalisme et prenne mieux en compte des techniques efficaces pour la compréhension d'un message, il faudrait que l'étudiant prenne le temps d'organiser les questions sous forme d'un scénario d'interview avant de se lancer dans l'exercice d'appariement*. Plusieurs étudiants de licences travaillent sous ma direction sur les changements introduits dans certains tests internationaux dans le cadre de leur mémoire à l'UCL.

Tests normatifs (Norm-referenced tests) et tests critériés

Les premiers types de tests situent des individus les uns par rapport aux autres (on utilise la position dans le groupe pour décider





de la qualité de la performance), tandis que les tests critériés déterminent si et avec quel degré de succès l'individu est à même de résoudre une tâche donnée : on lui fait réaliser pour ce faire des tâches similaires à celles qu'il aura à résoudre par après (on fera faire à un élève coiffeur une telle ou une telle coupe et des professionnels évalueront si c'est bon).

Evaluation des processus ou évaluation des produits (Process vs Product evaluation)

Par l'évaluation des produits on entend l'évaluation de la réalisation des objectifs d'un programme éducatif, qu'ils soient intermédiaires ou terminaux, tandis que par l'évaluation des processus on vise à évaluer comment les élèves sont parvenus, grâce aux activités d'apprentissage, à intérioriser les savoir faire leur permettant de résoudre les tâches proposées. Curieusement, on observe souvent une discrétance assez grande entre les activités de classe et les épreuves d'évaluation qui leur font suite.

La première colonne du tableau de Promodrou (1995 : 19) proposé ci-dessous reprend les caractéristiques habituelles des épreuves d'évaluation, tandis que la seconde contient les qualités ou attitudes qu'on promeut généralement dans l'enseignement.

<i>Testing</i>	<i>Teaching</i>
exercises	tasks
failure	success
weakness	strength
errorphobia	learning from error
marks	achievement
fear	confidence
anxiety	pleasure
teacher control	learner independence
textbook input	learner input
judgment	support from teacher and peers
mistrust	rapprochement
individualism, competition	cooperation within the group
impersonality	personalization
insensitivity	sensitivity to learners
isolated sentences	text
fragments of texts	whole texts
form	content
culture-bound	culture-sensitive
text + questions	lead-in and follow-up
solemnity	humour
boredom	interest
extrinsic motivation	intrinsic motivation
product	process

Les épreuves d'évaluation ne doivent pas être une sorte de camisole de force qui empêche les apprenants moins doués de progresser.

Certaines de ces caractéristiques, typiques des épreuves d'évaluation certificative administrées à grande échelle, devraient être évitées dans les épreuves d'évaluation créées par les professeurs eux-mêmes pour leurs élèves. Ces dernières devraient avoir plus de caractéristiques des activités proposées dans le

cadre de l'apprentissage et ce pour renforcer chez les élèves les attitudes positives qu'on a essayé de mettre en place dans la pratique d'enseignement et donc donner lieu à un effet de reflux positif.

Un apprentissage centré sur les compétences (Skill-centred language learning)

Comme nous l'avons vu, OMP préconise le développement asymétrique des *skills* et envisage comme objectifs terminaux pour les cours de langue 1 et de langue 2 à quatre périodes par semaine un niveau avancé pour la lecture et un niveau qui s'approche du niveau avancé pour la compréhension à l'audition. Pour les *skills* productifs on préconise au moins un niveau de base.

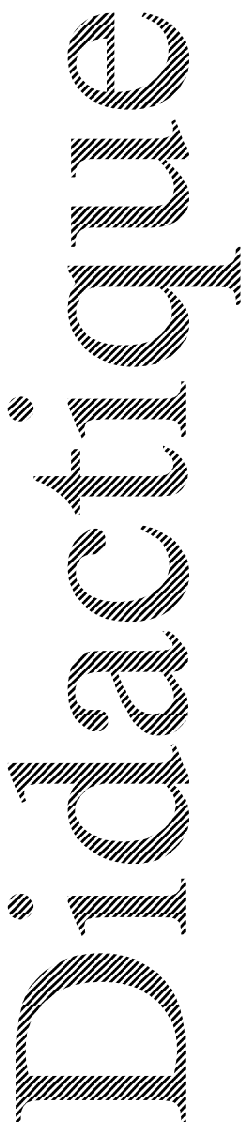
Il me semble qu'on aurait intérêt à remplacer le terme 'avancé' par 'autonomie'. Cette **autonomie** passe par une familiarisation des élèves avec des techniques de lecture (Grellet, 1980) et d'écoute (Underwood, 1984) qui permettent aux élèves de s'approprier de façon efficace le contenu des documents vus au cours et d'avoir un accès souple aux média.

Parmi ces techniques, citons les activités visant à anticiper le contenu du texte, à créer des attentes, un **projet de lecture** (Moirand, 1990 : 158) qui pourrait prendre la forme d'une grille de lecture qui favorisera et structurera la saisie ou l'appropriation du contenu du texte. Cette activité permet aussi d'activer (de réactiver) et d'enrichir des connaissances lexicales que les élèves ont dans le domaine en question.

Rendre les élèves **opérationnels** en langue étrangère dans des **tâches** de compréhension à la lecture et à l'audition implique (donc) que l'on développe chez eux des stratégies efficaces d'anticipation, qu'ils se remettent en mémoire ce qu'ils connaissent déjà du domaine traité dans le texte ; qu'ils essaient par exemple, à partir du titre, de prévoir comment le sujet sera probablement traité, quel point de vue sera adopté, quels arguments seront employés, autrement dit, qu'ils lisent ou écoutent le texte avec des **attentes** qui seront vérifiées ou infirmées lors de la lecture ou de l'écoute.

Durant la lecture ou l'écoute proprement dite on vérifiera les hypothèses émises, en employant des techniques efficaces de lecture, des techniques de repérage, d'exploration du texte, comme l'écrémage (écrêtage) (*skimming*) ou le repérage ou balayage (*scanning*).

La prise de conscience de la macrostructure du texte constitue une aide importante non seulement pour l'appropriation du contenu du texte (et par là même, des moyens linguistiques pour l'exprimer) et pour la mémorisation de ce contenu, mais encore pour inférer le sens de mots que les élèves ne



connaissaient pas auparavant, ou encore le sens plus spécifique qu'ont certains mots dans le contexte particulier du texte.

Il s'agit alors pour le professeur de voir comment il peut concevoir ses épreuves d'évaluation pour que ce soient ces attitudes que l'on privilégie au niveau de l'évaluation.

Les activités de décodage servant aussi de point de départ à des activités visant à l'appropriation du contenu linguistique du texte et à l'intégration dans les connaissances des élèves du contenu du cours, l'on attend des élèves qu'ils retravaillent chez eux ce qui s'est fait en classe et qu'ils s'entraînent d'une part, à appliquer les techniques de lecture adoptées en classe, à refaire les tâches données, en veillant par exemple à reformuler de façon aussi grammaticale que possible le contenu du texte à partir des notes prises dans les grilles de lecture ou grâce à d'autres techniques de prises de notes. Il faut absolument valoriser ce travail en intégrant de telles activités dans les épreuves d'évaluation.

Les élèves travaillent en fonction **des représentations mentales** qu'ils se font de ce qu'est apprendre une langue étrangère et de l'idée qu'ils se font des attentes du professeur. S'ils s'aperçoivent que l'épreuve d'évaluation consiste en autre chose que ce que les accents mis dans les activités de classe semblaient annoncer, ils se contenteront de faire ce qui est valorisé et ne joueront plus le jeu durant les activités de classe, puisque ce travail n'est pas valorisé par des points. Les activités d'évaluation forment donc la clef de voûte de la séquence d'apprentissage. Il nous reste maintenant à voir comment concrètement proposer une épreuve d'évaluation adéquate.

Pour s'assurer que les élèves ont effectivement bien perçu ce qu'on attend d'eux, il est souhaitable de leur dire à l'avance en quoi consistera l'épreuve, quels en seront les différentes composantes et quelle sera la répartition des points.

Lors d'un séminaire de formation continuée consacré aux séquences d'apprentissage qui a eu lieu à Bruxelles en 1995, l'une des séquences à porté sur l'Eurotunnel. Les documents réceptifs de base consistaient en une cassette vidéo sur l'Eurotunnel et deux textes écrits, l'un consacré à l'histoire du tunnel sous la Manche, l'autre à deux points de vue contrastés concernant les avantages et désavantages du tunnel sous la Manche.

Les documents écrits ont été approchés grâce à des techniques de lecture, qui ont permis, dans le cas du premier texte, d'établir un schéma chronologique grâce auquel les élèves sont encouragés à reconstruire les étapes essentielles de la maturation et de la réalisation du projet de tunnel.

Le second texte a été lu avec une grille de lecture comprenant en son axe vertical une

liste de points par rapport auxquels les avantages et désavantages du tunnel peuvent être exprimés.

Le document vidéo a été travaillé grâce à (1) un schéma du tunnel sur lequel les élèves ont pu prendre des notes précises, (2) une carte présentant les liens établis par le Tunnel entre Londres et diverses villes du Continent grâce à Eurostar et (3) un schéma décrivant les différentes potentialités du tunnel (Shuttle pour le transport de voitures et de camions, Eurostar pour le transport des voyageurs), et leur mode d'utilisation.

Description de l'évaluation proposée.

Il serait donc intéressant de pouvoir évaluer dans quelle mesure les élèves ont assimilé le contenu de ces textes et peuvent le reproduire (utilisation convergente de l'acquis) en des textes cohérents (partie A du test) ou les utiliser dans le cadre d'une tâche plus large (utilisation divergente), par exemple, dans un exercice de prise de décision relatif à la préparation d'un voyage à Londres : quel mode de transport choisir. Lors de cet exercice les élèves peuvent reprendre à leur compte des éléments des documents vus, mais peuvent aussi exprimer leurs craintes par rapport à un mode de transport donné (refus par des étudiants (ou professeurs) claustrophobes d'emprunter le tunnel sous la Manche).

Dans une seconde partie on visera à évaluer dans quelle mesure ils savent employer de façon autonome les techniques de lecture ou d'écoute utilisées pendant la séquence. A cet effet on devrait proposer une activité de compréhension à la lecture ou à l'audition, d'un document dont les élèves devraient reprendre les idées principales (skimming) et répondre à certaines questions précises. Il faut que la structure du texte soit de même nature que celle d'un texte vu au cours et que le degré de difficulté soit du même ordre ou un peu plus simple.

Il serait intéressant de présenter ces activités dans une tâche où il y ait un réel besoin de communiquer, plutôt que d'en faire un simple exercice où l'élève ne fait que montrer au professeur ce qu'il sait faire.

Un apprentissage centré sur l'apprenant (Learner-centred language learning)

Ces derniers temps, une partie importante de la réflexion méthodologique a porté sur une meilleure prise en compte dans les méthodes d'apprentissage des langues des **styles cognitifs** et des **styles d'apprentissage** des apprenants : certains élèves privilégient la réflexion linguistique alors que d'autres fonctionnent sur le mode intuitif ; la plupart des élèves ont une meilleure mémoire visuelle qu'auditive. Que dire alors des méthodes qui prônent l'immersion sonore sans support écrit ? D'autres élèves sont plus kinésiques et



ont besoin de faire les choses pour les mémoriser. Certains veulent comprendre tout jusqu'au dernier détail, alors que d'autres sont satisfaits d'une compréhension globale. Le problème est que pour fonctionner de façon efficace, les étudiants doivent adopter des attitudes différentes selon la tâche à laquelle ils sont confrontés et utiliser un large éventail de techniques.

Ces styles cognitifs étant largement subconscients, on essaiera de rendre conscients les élèves des **stratégies d'apprentissage** les plus efficaces, on focalisera leur attention sur les manières d'**apprendre à apprendre**. Dans cet ordre d'idées, des études sur les **bons apprenants** en langues font le relevé des aptitudes, des attitudes et des stratégies adoptées par ces derniers et il y aurait lieu d'essayer de les faire utiliser aussi par les étudiants qui réussissent moins bien.

Outre les **aptitudes langagières**, la **motivation positive** vis-à-vis de la langue et de la communauté qui la parle est extrêmement importante. Cette motivation peut être intégrative, lorsqu'on souhaite s'identifier à la communauté dont on apprend la langue, elle est instrumentale, si l'on étudie la langue simplement parce qu'on en a besoin. Cette motivation instrumentale est particulièrement porteuse chez les adultes (notamment dans les cours du soir, les cours de promotion sociale et les formations en entreprise et chez les étudiants de l'enseignement supérieur.

Un relevé sommaire des stratégies utilisées par les élèves qui réussissent bien en langues montre que :

- 1 le bon apprenant est généralement **quelqu'un qui devine bien**, qui, à partir de ce qu'il sait de la situation et de ce qu'il a compris, infère, devine le sens d'un mot qu'il ne connaissait pas ;
- 2 le bon apprenant est animé d'un réel **désir de communiquer**, il **emploiera** dans les échanges tous les moyens possibles pour se faire comprendre et retiendra les solutions qui lui sont proposées ;
- 3 le bon apprenant **n'est pas inhibé**, il osera se lancer dans un acte de communication ou un échange même s'il sait qu'il fera des fautes ou n'est pas tout à fait sûr de réussir. Il mettra les remarques qui lui seront faites à profit ;
- 4 le bon apprenant **focalise aussi son attention sur la forme** linguistique et essaie d'apprendre à partir des textes et des situations auxquels il est confronté ;
- 5 le bon apprenant **s'exerce**, que ce soit à prononcer un mot, à construire une phrase, à reconstruire un texte à partir de mots-clefs ou d'un schéma ou encore à faire de l'écoute systématique d'enregistrements

ou à suivre des émissions ou des films en langue étrangère à la télévision ;

- 6 il **contrôle aussi sa propre production**, veillant à intégrer les remarques qu'on lui fait et à profiter de celles qu'on fait aux autres ;
- 7 il **s'attache** non seulement à la correction grammaticale de ce qu'il dit, écrit, lit ou entend, mais **aussi au sens, au contexte, aux règles** qui prévalent dans un échange ou encore à la structuration de celui-ci ;
- 8 dans l'étude du vocabulaire par exemple on essaie actuellement de tenir compte au maximum des façons dont s'organise le **lexique mental** des gens, notamment par l'étude de **réseaux** lexicaux que les élèves sont invités à élaborer consciemment en langue cible.

Concrètement, s'il est nécessaire pour l'étudiant de s'appropriier un ensemble de savoirs, il est encore bien plus important qu'il acquière une méthode de travail qui lui permettra d'atteindre l'**autonomie** en langue étrangère. Que par exemple au niveau réceptif, la lecture d'un texte qui l'intéresse soit une tâche qu'il se sente à même de résoudre avec utilisation occasionnelle d'un dictionnaire.

Grammaire textuelle

Bottom-up vs top-down approaches

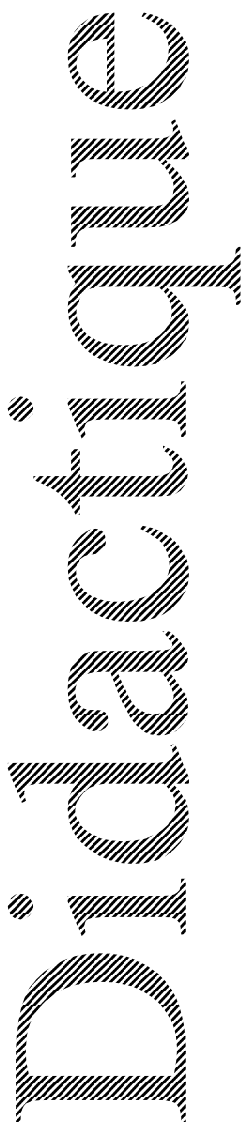
Ces quinze dernières années de plus en plus d'ouvrages consacrés au développement de la compréhension à la lecture et à l'audition proposent des activités centrées sur l'appropriation du contenu et sur l'utilisation de techniques allant de la compréhension globale vers une compréhension plus détaillée (top-down approaches) mais des voix se font entendre pour revaloriser l'approche antérieure (bottom-up) qui partait de la lecture détaillée avec un travail systématique sur le vocabulaire du texte pour en dégager les lignes de force par après.

Le type d'évaluation que l'on proposera aux élèves dépendra bien sûr de l'approche adoptée en classe.

Cohésion et cohérence

La notion de *cohésion* se rapporte à tous les éléments formels qui font d'une séquence de phrases un texte. Selon Sophie Moirand « relève de la cohésion ce qui fait appel aux compétences linguistique et textuelle, les marques de co-référence sémantique repérables à l'intérieur du texte et celles d'organisation du discours telles que la typographie et les articulateurs (ou connecteurs) »

Parmi ces éléments, citons les mots-liens : conjonctions et adverbes, la coréférence anaphorique et cataphorique, la substitution (nom, pronom), les relations lexicales (d'hyponymie, d'hyperordination) ou encore les éléments de comparaison. Tous ces



éléments montrent comment les éléments d'un texte sont organisés en un tout, mais il faut qu'en outre ce texte soit cohérent.

Par *cohérence*, on entend que les concepts et les relations exprimées doivent être pertinentes entre elles, de façon à permettre au lecteur de faire des inférences plausibles au sujet du message.

On utilise souvent les notions de cohésion et de cohérence lorsque l'on fait reconstruire un paragraphe dont les phrases ont été mélangées.

Et les fautes ? Aisance dans l'expression ou correction ? (Fluency vs accuracy ?)

Beaucoup d'élèves n'osent pas s'exprimer en langue étrangère de peur de faire des fautes et de paraître ridicules. Cela vaut tout autant pour les adultes.

Et pourtant ! Les fautes font partie intégrante du processus d'apprentissage. L'enfant qui acquiert sa langue maternelle le fait grâce aux fautes qu'il commet et qui sont corrigées par son entourage. Ces corrections lui permettent d'ajuster la 'grammaire' qu'il est en train de se créer.

S'il est des moments où, en classe de langue, l'on fait des exercices systématiques sur une difficulté grammaticale donnée et où l'on vise la correction, il en est d'autres où la communication passe à l'avant plan, où le critère principal doit être : l'apprenant parvient-il à fonctionner de façon efficace ? comprend-t-il son interlocuteur et parvient-il à se faire comprendre ?

Il y a des fautes tenaces qui ne seront éradiquées qu'avec le temps, et pour que cela se fasse, il faut que l'apprenant **utilise** la langue **pour communiquer** et pas seulement pour produire des énoncés corrects dans des situations artificielles. Une façon d'utiliser une langue est d'écouter la radio et de regarder des émissions en langue étrangère à la télévision. **L'immersion linguistique active**, riche et variée à laquelle l'apprenant est ainsi confronté lui permettra aussi d'enrichir sa capacité de s'exprimer.

Il faut surmonter cette crainte excessive de faire des fautes de grammaire et de prononciation. Elle remonte à l'époque où toute faute était perçue comme le point de départ d'une « mauvaise habitude » langagière qu'il fallait éviter à tout prix.

Il découle de ceci que les épreuves d'évaluation ne doivent pas donner aux élèves l'impression que la chasse aux fautes est ouverte et que leur épreuve sera jugée avant tout en termes des fautes qu'elle contient. S'il est normal qu'un certain pourcentage des points soit consacré à la correction grammaticale ou phonétique, il faut que l'essentiel des points porte sur la capacité de résoudre une tâche, de s'approprier les idées

maîtresses d'un document ou encore de réaliser un acte de communication.

Conclusions

Dans les quarante propositions de Mme Onkelinx on relève le souhait de voir développer une meilleure connaissance des langues qui soit telle qu'en 2001 tous les élèves quittent l'enseignement secondaire en étant en quelque sorte bilingues. La proposition XII a sans doute pour but d'amener à une prise de conscience dans le public et chez les enseignants que beaucoup trop d'élèves quittent actuellement l'enseignement secondaire en ne sachant pas ou en n'osant pas utiliser les connaissances linguistiques qu'ils ont sans doute acquises. C'est d'une part grâce aux activités d'**utilisation** de la langue proposées en classe lors de séquences d'apprentissage et grâce à une évaluation appropriée qu'on parviendra peut-être à opérer le déclic qui libère les élèves de certaines inhibitions et d'une image beaucoup trop étriquée de ce que c'est qu'utiliser une langue étrangère.

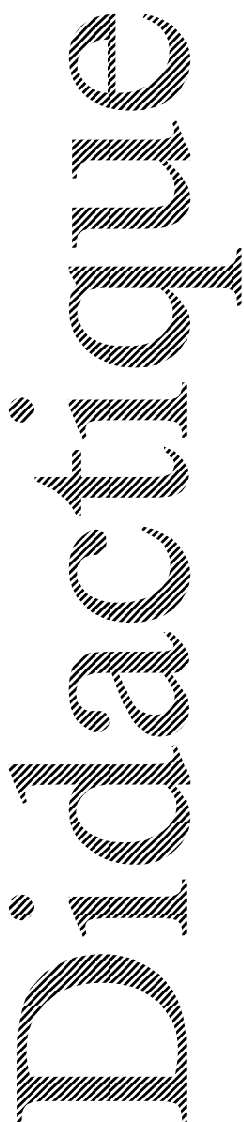
L'évaluation formative qui suit les élèves pas à pas dans leur apprentissage et l'évaluation sommative qui leur permet de montrer ce qu'ils savent faire sont deux piliers dans les progrès des élèves. En adoptant un enseignement où s'opère un équilibre judicieux entre l'**étude** systématique de la langue et son **utilisation** dans des **tâches** de compréhension et d'expression réalistes et motivantes, en formant les élèves à l'auto-évaluation, en les encourageant à utiliser la langue en dehors de l'école, en valorisant leurs réalisations, on jettera les bases pour ce bilinguisme de demain auquel d'aucuns ne croient pas.

Il faut que les professeurs amènent les apprenants à s'investir dans leur apprentissage, à les convaincre de rechercher les occasions d'utiliser en dehors de l'école les langues étudiées en classe. Un travail sur leurs façons de travailler et d'étudier devrait les armer pour continuer à progresser de façon **autonome** après leurs études.

Maîtriser une langue étrangère est une entreprise de très longue haleine qui nécessite que les apprenants continuent à utiliser et à approfondir leurs connaissances durant toute leur vie.

Bibliographie

- Alderson, J. Ch. & A. Hughes (eds) *Issues in Language Testing*. ELT Documents, 111. The British Council, 1981.
- Baker, D. *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. Edward Arnold, 1989.
- Cardinet, J. *Pour apprécier le travail des élèves*. Pédagogies en Développement. Problématiques et recherches. De Boeck-Wesmael, 1986.
- Cardinet, J. *Evaluation scolaire et mesure*. Pédagogies en Développement. Recueils. De Boeck-Wesmael, 1986.



Carroll, B. J. *Testing Communicative Performance. An Interim Study.* Pergamon, 1980.

Davies, A. *Principles of Language Testing.* Applied Language Studies edited by David Crystal and Keith Johnson. Basil Blackwell, 1990.

Davies, S. & West R. *The Longman Guide to English Language Examinations.* Longman, 1989.

De Landsheere, G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Presses universitaires de France, 1979.

FESEC, Cellule évaluation 1er degré. ... de l'évaluation. *Epreuves de fin de degré.* 1996.

FESEC, Programmes. *Enseignement secondaire de Type I. Langues modernes I. 1er degré.* Licap, 1996.

Heaton, J. B. *Writing English Language Tests.* Longman Handbooks for Language Teachers. Longman, 1975.

Hughes, A. (ed) *Testing English for University Study.* ELT Documents, 127. Modern English publications in association with the British Council, 1988.

Hughes, A. *Testing for Language Teachers.* Cambridge Handbooks for Language Teachers. C.U.P., 1989.

King, C. & N. Stanley. *Building Skills for the TOEFL.* Th. Nelson & Sons Ltd, 1983.

Madsen, H. S. *Techniques in Testing. Teaching Techniques in English as a Second Language.* Oxford University Press, 1983.

Naunton, Jon. *Think First Certificate. Practice Exams for the Revised Exam.* Longman, 1996.

O'Dell, Felicity. *English as a Foreign Language. Intermediate Examinations.* Longman Exam Guides. Longman, 1986.

O'Dell, Felicity. *CAE Writing Skills.* C.U.P., 1996.

Oller, J.W., Jr. *Language Tests at School. A Pragmatic Approach.* Applied Linguistics and Language Study. Longman, 1979.

Oller, J. W. & Perkins, K. *Research in Language Testing.* Newbury House, 1980.

Prodromou, L. The backwash effect : from testing to teaching. *ELT Journal*, 49/1, O.U.P., 1995

Sharpe, P. J. *How to Prepare for the TOEFL Test. Test Preparation Package.* Barron's Educational Series. New York, 1996.

SNEC. OMP, Bruxelles : Licap, 1983.

UCLES. *CAE Practice Tests 1, 2, 3.* (Past papers from the University of Cambridge Local Examinations Syndicate. C.U.P., 1995

Underhill, N. *Testing Spoken English : a Handbook of Oral Testing Techniques.* C.U.P., 1987.

Valette, R. M. & Disick, R. S. *Modern Language Performance Objectives and Individualization.*

Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

Aspects méthodologiques

Bialystok, Ellen, *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use.* Blackwell, 1990.

Campbell & Kryzewska, *Resource Book for Teachers : Learner-based Teaching.* O.U.P., 1992.

Ellis, G. & B. Sinclair, *Learning to Learn English.* C. U.P. 1989.

Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition.* O.U.P. 1985.

Gobert, R. et A. Sève, *Les comment à cause des pourquoi.* Guides méthodologiques pour l'école fondamentale. Langue vivante ou seconde d'intégration véhiculaire. Editions Erasme.

Grellet, F. *Developing Reading Skills.* C.U.P., 1981.

Lewis, M. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.* Language Teaching Publications. Hove. 1993.

Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Hachette, 1990.

Redman, S. & R. Ellis, *A Way with Words I, II, III.* C. U.P., 1989-91.

Underwood, M., *Teaching Listening.* Longman, 1989.

Ur, P., *Grammar Practice Activities.* C.U.P., 1988.

Wallace, C., *Reading.* O.U.P., 1992.

Wallace, M. *Study Skills in English.* C.U.P., 1980.

¹Les mesures dites Di Rupo visaient à faire disparaître les cours à deux heures, mais les situations locales ont fait qu'ils ont souvent continué à être organisés et ce avec des objectifs tout à fait valables.

²Le nouveau programme adopte le terme *compétence* pour traduire la notion de *skill* alors que dans les programmes antérieurs on parlait de savoir-faire et d'aptitudes. Le terme semble avoir été adopté en concertation inter-réseaux.

³FESEC, Cellule évaluation 1er degré. ... de l'évaluation. *Epreuves de fin de degré.* 1996.

⁴Naunton, Jon. *Think First Certificate. Practice Exams for the Revised Exam.* Longman, 1996.

⁵Amos Paran. *Reading in EFL : facts and fictions.* *ELT Journal*, Vol. 50, 1. Oxford University Press, 1996.

⁶Sophie Moirand, *Enseigner et communiquer en langue étrangère.* Hachette, 1990, p. 137.

The British Council on the World Wide Web...

The British Council announces the presence of its Belgium and Luxembourg website at <http://www.britcoun.org/belgium>.

Information about the services in Brussels, details of forthcoming events, hyper-links to other sources of information about the United Kingdom and about the British Council worldwide.



Assurer la cohérence de la première à la sixième : démarche et outils

Exposé de José Noiret
Compte-rendu de Christophe Cavillot

Les réformes profondes du programme et de l'organisation du premier degré du secondaire récemment mises en place ont rapidement soulevé une foule d'interrogations parmi les hommes de terrain. Beaucoup se questionnaient sur l'utilité réelle des mesures dont les effets ne toucheraient que les deux premières années de l'apprentissage. D'autres se demandaient comment il était possible tout d'un coup de gérer des groupes assez hétérogènes au sortir du premier degré : fallait-il « faire comme avant » et ne pas prendre en compte le nouveau profil des élèves ou bien fallait-il adapter quelque peu son approche afin de tendre vers le nouvel esprit qui voyait le jour au premier degré ? Enfin, ceux qui s'étaient engagés dans cette réforme voulaient savoir si cet élan allait être poursuivi par les enseignants des années supérieures qui allaient prendre en charge les groupes après le premier degré.

Les six années d'enseignement secondaire forment un ensemble cohérent dont les différentes pièces sont imbriquées. La base de cette structure a été il y a peu modifiée et l'on voit par conséquence des changements apparaître au sommet de la pyramide. Le but de la manoeuvre n'est évidemment pas de déstabiliser la construction mais au contraire de donner des fondations plus solides et plus fiables à l'édifice.

José Noiret a voulu lors de cette journée souligner l'extrême importance des termes 'harmonie' ou 'cohérence' dans l'entièreté du cycle secondaire et a utilisé pour ce faire, l'image de la course de relais. La discipline d'athlétisme du relais (4 fois 100m ou 4 fois 400m) est sans nul doute une des épreuves les plus exigeantes. Les relayeurs doivent disposer d'un potentiel énorme et de qualités intrinsèques extraordinaires. Cependant, un relais ne fonctionne bien et ne réalise des performances valables qui si tous les passages

de témoin sont bons et se font pratiquement les yeux fermés tant les coureurs connaissent la position et la vitesse de leur partenaire. Il ne suffit pas d'aligner 4 coureurs très rapides pour gagner une course mais il faut aligner une équipe unie et entraînée. Il en va de même pour les six années d'étude du secondaire. L'harmonie dans le mouvement, la cohérence des contenus, la cohésion de l'équipe sont indubitablement les atouts majeurs pour assurer des passages de témoin réussis et pour faire d'une série de professeurs une véritable équipe pédagogique unie et efficace.

La réforme du premier degré

« L'observation sur le terrain permet d'affirmer que tant en compréhension qu'en production, les performances des élèves à la fin du secondaire sont globalement en progrès depuis une dizaine d'années. » C'est par cette nouvelle pour le moins rassurante que José Noiret a ouvert les débats. Le propos n'est évidemment pas ici de critiquer les performances d'antan mais il se veut au contraire constructif : nous sommes dans une phase d'amélioration certes mais nous pouvons certainement faire encore mieux. Il est vrai toutefois que les conditions de travail ne sont pas vraiment favorables (et l'on sait à qui en imputer la faute) : nombre élevé d'élèves, peu de moyens financiers, hétérogénéité des classes, manque de matériel sont le lot quotidien du professeur de langues. Ces conditions ne sont-elles pas paradoxalement une invitation au dépassement, une stimulation supplémentaire, un formidable pari à relever ? Bilingue en l'an 2000 ? Et si nous parvenions à atteindre un certain bilinguisme fonctionnel, ne redorerait-on pas le blason de notre profession ? L'avenir nous le dira.

La réforme du premier degré n'est pas apparue comme on dit en anglais 'out of the blue' mais est le résultat d'un processus de réflexion

José Noiret est responsable du secteur langues modernes pour l'enseignement général de l'enseignement secondaire catholique, inspecteur pour les langues germaniques dans le diocèse de Namur et professeur à l'école normale de Champion.



initié par la parution en 1984 d'*Orientations et Mise en Perspective*. A partir de cette date, de nouvelles conceptions ont vu le jour et des objectifs d'apprentissage tout à fait originaux sont apparus. On parle alors de compétences, des 4 aptitudes, etc. Les choses s'accélérent ensuite : de 85 à 89 les trois degrés reçoivent un nouveau programme. En 91, la fédération lance l'opération 'Réussir'. En 94 est lancée la réflexion sur les socles de compétence, ce qui implique une perspective nouvelle pour les modes d'évaluation. Enfin, en 1996, la nouvelle mouture du programme du premier degré est parue.

Quelques mots-clés

Les nombreuses réflexions et réformes de ces dernières années ont inévitablement amené un cortège d'innovations terminologiques : on parle à l'heure actuelle dans les programmes d'apprentissage centré sur l'apprenant (et non plus uniquement sur la matière), de styles cognitifs, de stratégies d'apprentissage, de compétences transversales (qui s'exercent au travers d'activités portant sur différentes matières), d'évaluation formative et certificative, de remédiation, etc. ...

José Noiret s'est attardé sur deux ou trois de ces concepts-clés : les socles de compétence, la notion de dépassement et la certification par degré.

Le socle se définit comme étant le minimum en termes de savoir-faire (encore un terme récurrent), de savoir et d'attitudes jugés indispensables pour poursuivre valablement dans un degré supérieur.. Un exemple concret de socle : repérer et montrer que l'on comprend les éléments importants d'un texte.

Le dépassement constitue lui ce qui est situé au-delà du minimum. Le bon élève qui aurait très rapidement atteint le socle peut être désireux d'en savoir plus sur un sujet : on lui propose alors pour satisfaire son appétit de connaissance des activités de dépassement.

Enfin, la certification par degré, le changement le plus marquant de cette réforme, donne aux élèves deux années pour atteindre l'ensemble des socles prédéfinis. Ce point, souvent controversé, a été hâtivement interprété par certains comme un passage automatique de première en seconde (et ce autant par les professeurs que par les parents et les élèves). Une des questions essentielles à se poser est celle-ci : le redoublement est-il vraiment efficace dans la majorité des cas ?

De l'utilité de la réforme

A la question : la réforme est-elle une bonne chose ? José Noiret répond par l'affirmative. Et il justifie son point de vue : cette réforme nous a donné une bonne occasion de repenser en profondeur les divers aspects de l'enseignement des langues, de revisiter une mécanique interne pas toujours bien huilée.

Cette réflexion porte essentiellement sur les buts et objectifs poursuivis, sur les stratégies à adopter, sur notre fonction (l'enseignant comme accompagnateur et non pas uniquement comme dispensateur de savoir) et sur les rythmes d'apprentissage.

Cette réforme comme tant d'autres a été vivement contestée et cette attitude est explicable pour plusieurs raisons : on demande tout d'un coup des changements drastiques d'habitude et on a imposé ces mesures sans préparation suffisante dans un contexte plus que chaotique. De plus, certains ont trouvé « vain de se remettre en quête d'une introuvable homogénéité » (A l'horizon, septembre 1996). Il est de toute manière inutile de continuer à se braquer : le programme est publié et est d'application. De plus, ces changements intervenus dans le premier degré seront immanquablement dans un futur proche le lot des autres degrés pour deux raisons : ces changements ont d'ores et déjà été décidés mais surtout, les élèves arrivant en troisième ont un passé scolaire fort différent des élèves qu'on recevait habituellement car ils constituent la première génération affectée par la réforme du premier degré. Malgré les nombreuses réticences, la réforme peut réussir mais à plusieurs conditions. Un changement net des mentalités aussi bien au niveau des enseignants que des parents et des élèves est indispensable. Cette modification dans la culture de l'école ne sera pourtant pas utile si cette réforme ne trouve pas sa suite logique dans les second et troisième degrés. A nouveau, on retrouve sur notre chemin les mots harmonie, cohérence, cohésion et continuité.

Les pistes à suivre

Les pistes à suivre pour les deux derniers degrés se révèlent d'ores et déjà nombreuses. Cependant, quelques concepts particulièrement intéressants sortent de la masse et il est fort probable que sous peu ils constituent la **charnière** du nouveau programme. Outre les nouvelles idées présentes dans le programme du premier degré, il faut relever la notion d'**élève acteur de son apprentissage**. Comment parvenir à un apprentissage efficace si l'élève n'est ni motivé ni concerné dans le processus ? Cette idée n'est bien sûr pas nouvelle mais son application via le programme serait elle innovante. Le second concept, lié au premier, concerne **les projets personnels des élèves**. 20% du temps de classe devrait idéalement être attribué à des projets d'ordre personnel. Ce type de projet s'inscrit à merveille dans le courant actuel qui vise à exploiter toutes les facettes de l'apprenant.

Il est également intéressant de parler du portefeuille qui suivrait l'élève tout au long de son parcours scolaire. Ce portefeuille, véritable carnet de bord de l'élève, permettrait



à tout moment de connaître les compétences acquises par l'apprenant. On peut aussi imaginer que les projets réalisés (même interdisciplinaires) soient conservés dans ce portefeuille.

Bref, on le voit, les idées ne manquent pas !

La cohérence de la première à la sixième

Cette rapide évocation des quelques outils pédagogiques à mettre en oeuvre ne résout pas le problème de l'organisation de la réforme dans les second et troisième degrés. L'esprit qui doit régner pour créer les conditions optimales se résume en un mot : collaboration. Cette collaboration doit être réelle, c'est à dire qu'il faut insister sur des relations saines entre collègues, exemptes d'a priori hiérarchique (comme c'est parfois le cas). Ensuite, il convient de définir un profil de compétences terminales en terme de savoir-faire (et pas se contenter de découper des contenus, ou des points de grammaire et de vocabulaire) pour pouvoir dans une dernière phase définir les objectifs intermédiaires du second degré. Les

divers répertoires de compétences vers lesquels il faut tendre doivent être clairement définis dans le but de favoriser la maîtrise de compétences communicatives. Afin de pouvoir les cerner précisément, les professeurs de second et troisième cycle doivent se tenir au courant de ce qui se passe au premier degré. A nouveau, on attirera l'attention sur le rôle prépondérant des réunions inter-cycles qui vont être organisées.

C'est, selon José Noiret, sans crainte ni a priori que les professeurs des quatre dernières années doivent envisager l'émergence du nouveau programme. Des outils seront créés et des conseils prodigués afin d'assurer une transition des plus douces.

Alors, prêts ? A vos marques, partez ... (et n'oubliez pas le bâton témoin !).

.....
Louvain-la-Neuve, auditoire Agora 10

Dans le cadre de l'agrégation en philologie germanique (anglais)

Conférences

Thursday 19 Feb at 4.15 pm

Gary Anderson, CUP : *Teaching and Vocabulary Learning – Exploration of Textbooks*

a commercial presentation and discussion

Thursday 5 March at 4 pm

Angela Hill, Longman : *Snapshot*

a commercial presentation and discussion

Thursday 19 March at 4 pm

Michael Swan, OUP : *What makes a good rule ?*

Pedagogic language rules are not just 'poor relations' of academically more respectable descriptive rules. As teachers are well aware, pedagogic rules have their own design criteria, which reflect their distinctive function as language-teaching tools. Besides conforming (like all rules) to the general principles of TRUTH, DEMARCATION and CLARITY, well-designed pedagogic rules must meet the additional requirements of SIMPLICITY, CONCEPTUAL PARSIMONY and RELEVANCE. The talk will discuss and illustrate these criteria, with examples of common rules that do and do not conform to them.

Renseignements et inscriptions :

Lut Baten, ETAN/DIGE (b 314), 14, Place Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve

Tel. : 010/47.85.72, Fax : 010/47.25.79

E-mail : baten@dige.ucl.ac.be



Wedergeboorte in het noorderlicht ?

Over Monika van Paemels Rozen op ijs

Sabine Marchi

“Het vliegtuig lijkt vaart te minderen voor de grote sprong opwaarts. Perla houdt haar adem in en bedwingt de beroering in haar schoot. Veel drukte om niets, een kwestie van beheersing. Het regent als voor de zondvloed, een ideale dag om weg te gaan.” (p.9) Zo begint Monika van Paemels nieuw werk *Rozen op ijs* dat op 19 september van de pers kwam.

In deze lijvige roman onderneemt Perla een lange vliegreis naar het barre noorden : via New York en Montreal bereikt ze uiteindelijk Baffin Island aan de noordpool waar ze aan een vierdaagse expeditie deelneemt. Zij gaat er met een geheime opdracht naartoe, als lid van een terroristische organisatie die het voor het milieu opneemt en o.m. strijdt tegen de ongecontroleerde walvissenjacht en de aanwezigheid van duikboten onder het poolijs.

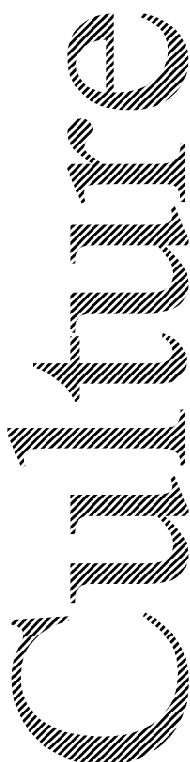
Zoals gewoonlijk bij de Vlaamse schrijfster wordt dit kader niet van meet af aan neergezet. Het wordt echter bij stukjes en beetjes in de loop van de roman onthuld. De nooit-rechthoekige verhaalopbouw distilleert hier en daar de passages die deze problematiek van de verloedering van het milieu uitbeelden. Zo gaan verschillende herinneringsfragmenten over een milieucongres dat een paar jaren geleden in Mexico plaatsvond en waarop het probleem van de kernenergie werd besproken. De ramp van Tsjernobyl keert immers als een soort leidmotief terug.

Op de ‘alternatieve’ boekenbeurs Het Andere Boek die van vrijdag 26 tot zondag 28 september in Antwerpen plaatsvond begon Paul de Wispelaere zijn gesprek met Monika van Paemel door de verwantschap aan te duiden tussen *Rozen op ijs* en de middeleeuwse ridderromans waarin de helden tevens een lange kweeste ondernemen. Van Paemel vond de vergelijking niet ongegrond maar ze wees erop dat haar heldin niet alleen op zoek ging naar walvissen of duikboten, en evenmin naar de ideale man, maar dat ze een veel hoger doel nastreefde en op zoek was **“naar een plaats waar men aan zichzelf voorbij kan”**. Trouwens, de reis moet vooral een persoonlijke loutering worden voor de hoofdpersoon die

zowel met het recente als met het verre verleden moet afrekenen. Perla probeert dus van haar verleden los te komen maar, evenals de Inuit die ze ontmoet, zit ze aan haar voorouders vast : **« Zij hadden haar voortgebracht, zij zat aan hen vast. »** (p.390)

In feite dienen de korte vliegscènes als springplank voor de talloze taferelen en personages die in Perla’s herinnering opleven. De elkaar snel opvolgende sprongen in tijd en ruimte maken het mogelijk de hele familiale constellatie uit het verleden voor te stellen : ouders en grootouders, ooms en tantes die met de personages uit de vorige werken lijken samen te vallen. Pamela, uit Monika van Paemels veel gelauwerde roman *De vermaledijde vaders*, en Perla vertonen immers talrijke overeenkomsten : beiden zijn ongewenste kinderen die met een misvormde schedel ter wereld kwamen en na hun geboorte bij plattelandse ooms en tantes achtergelaten werden. Ze groeiden vervolgens in het Antwerpse aannemersmilieu op en werden tenslotte naar een kostschool gestuurd. Beiden werden op een bepaald ogenblik ook zo ziek dat ze lang in een ziekenhuis moesten verblijven en tenslotte toevertrouwd werden aan een ouderpaar dat **“niet door familiebanden aan hen (haar) verplicht”** (270) was en a.h.w. **“ingehuurd was om voor de (het) zieke kinderen te zorgen”** (p.270).

Op de verwantschap tussen de heldin en de schrijfster wees Paul de Wispelaere ook voortdurend. Om het uiterlijk en de leeftijd van het romanpersonage aan te duiden verwees hij b.v. naar Monika van Paemel zelf : “het is een vrouw van ongeveer **die** leeftijd, met ongeveer **dat** uiterlijk...” *Rozen op ijs* is immers, net als Monika van Paemels andere werken, niet alleen een roman maar ook een nauwelijks versluierd egodocument. Daarom sprak de anders zo vakkundige Paul de Wispelaere herhaaldelijk van “je ouders” i.p.v. “Perlas’s ouders” b.v. Zijn wat stoute gedrag had ongetwijfeld ook te maken met de naweeën van de feestelijke inhuldiging van Maurice Gilliams’ standbeeld dezelfde morgen. Als goede leerling van De Wispelaere wees de schrijfster hem meermaals terecht door erop te wijzen dat hij auteur en



verteller niet mocht verwarren. En tenslotte zag ze zich verplicht het beroemde "Je est un autre" aan te halen.

In *Rozen op ijs* treden niet alleen eerder reeds aangetroffen verwanten van de heldin maar ook nieuwe familieleden op. De hoofdstukjes "Joris", "Hannah", "Abram", "Zwanger" en "Sterven" uit het eerste deel, die eerder gepubliceerd werden in *Nieuw Wereld Tijdschrift*, gaan over de tot nu toe nooit nader beschreven joodse schoonouders van de heldin. Hierbij ligt de nadruk op de schoonvader, "**de koning der bijen, de vreemdeling, de enige man die ze ooit vader had genoemd.**" (p.71).

Deze laatste zin die Abram in een gunstig licht plaatst werpt tevens een schaduw op de vaderfiguur die in mindere mate dan in *De vermaledijde vaders* opnieuw tegenvalt in *Rozen op ijs*. Maar minder dan de moederfiguur waarover te lezen valt: "**Nooit zou ze haar dochter bij de naam noemen, soms veinsde ze haar niet te kennen.**" (p.319) En: "**Er was er maar een, haar eigenlijke moeder, die haar vreemd was gebleven en op wie ze voor geen goud wilde lijken.**" (p.314)

Centraal in de verre herinneringsfragmenten staan vooral de grootouders van vaderskant, Charles en Sido, die op voortreffelijke wijze worden getypeerd. Het gaat om zeer geloofwaardige personages die desondanks geenszins vereenzelvigd mogen worden met de voorouders van de schrijfster. Toch gaf zij toe dat ze het enorme geluk had zeer bijzondere mensen om zich heen te hebben en dat ze zich door de echte biografische personen liet inspireren voor het scheppen van haar romanfiguren. Niettemin neemt Sido dikwijls bovenmenselijke allures aan. Net als Poldine in *De eerste steen* fungeert ze vaak als orakel en beschermster der fatsoenregels. Als ze met haar vossenbont komt opdagen lijkt de – elders zo menselijke – grootmoederfiguur nog het meest op de van staart voorziene faunachtige petemoeien uit *De vermaledijde vaders*.

In de herinneringen uit het recente verleden speelt een zekere Sam de hoofdrol. Deze getrouwde minnaar die Perla hartstochtelijk beminde inspireert haar nu haatgevoelens: "**Sam had er alles aan gedaan om haar vragende partij te maken, hij had niet door dat als hij haar tot smeken zou brengen, zij hem vervolgens zou vervloeken.**" (p.373) Sam is de vertegenwoordiger van een vaak voorkomend type mannen: de mannen die in alle omstandigheden het spel willen leiden, die de nieuwe, vrijgevochten, maatschappelijk erkende vrouwen niet aan kunnen of willen. Perla's vlucht naar het einde van de wereld is niet zonder verband met deze mislukte liefdesgeschiedenis. Paul de Wispelaere vroeg zich echter af hoe een vrouw als Perla in de ban van zo'n vrouwenjager kon geraken. Monika van Paemel legde het publiek uit dat Sam een man was die de symbolen van de liefde hanteerde, de gebaren van de liefde maakte en de taal van

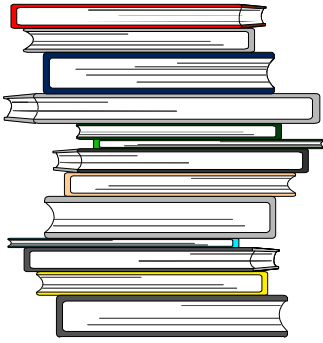
de liefde gebruikte maar eigenlijk enkel en alleen op macht en roem uit was.

Het voor Monika van Paemel kenmerkende dualisme tussen het mannelijke en het vrouwelijke is in *Rozen op ijs* weer duidelijk aanwezig. De soms ongenueanceerde tegenstelling tussen de twee polen doet sommige mannelijke critici de haren te berge rijzen maar de Vlaamse schrijfster wil spijkers met koppen slaan. Tijdens het vraaggesprek met Paul de Wispelaere legde ze er weer de nadruk op dat je niet als man of vrouw wordt geboren maar dat deze rolpatronen je worden ingeprent. Man en vrouw staan vaak tegenover elkaar i.p.v. naast elkaar, wat historisch, sociaal, cultureel, politiek en religieus wordt opgedrongen.

Uit de hierboven vermelde elementen uit Perla's levensverhaal blijkt dat haar verleden niet bijzonder rooskleurig was. De tragiek van Perla's leven komt bondig tot uiting in de zin: "**Dan nog zou ze treuren omdat de vrouw en moeder hadden gefaald waar de wetenschapper en de rebel succes hadden geboekt.**" (p.203) Als gevolg van de teleurstellingen in haar persoonlijke leven had de heldin immers "**de eenzaamheid verkozen en het werk, dingen waar ze goed in was.**" (p.124) Elders zei ze nog: "**ik heb met Sam het vertrouwen in de liefde opgezegd, ik zal geen kinderen meer krijgen, het enige wat mij overblijft is het werk af te maken.**" (p.282)

Paul de Wispelaere sprak zelfs van een lijn van ramspoed m.b.t. Perla's leven. Die negatieve kanten zijn er, erkende Monika van Paemel, maar we moeten het belang ervan niet overdrijven. Naast het ijs en de kilte zijn er ook nog de rozen: de liefde, de schoonheid en de schitterende herinneringen. Ondanks het lijden en de tragiek blijft de liefde over. De hoofdpersoon en haar auteur beschouwen overigens seks en erotiek als "**glijmiddel**" in de toenadering tussen man en vrouw. Perla is inderdaad een figuur die helemaal door het verlangen naar liefde is gedreven. Op dat punt zijn Monika van Paemel en Paul de Wispelaere het volkomen eens.

Het gaat om liefde op twee vlakken. Op persoonlijk niveau verlangt de heldin naar een bevredigende liefdesrelatie tussen partners die op gelijke voet staan en elkaar eerbiedigen. In *Rozen op ijs* zegt Perla dat ze naar "**een sterke man**" zoekt, wat ironische opmerkingen opwekt bij Paul de Wispelaere. Wat zij met deze uitdrukking bedoelt, legt Monika van Paemel als volgt uit: "**Een sterke man is een man die zijn emoties aankan, een man die af en toe ook huilt... een MENS !**" Op algemeen menselijk vlak streeft ze naar solidariteit en harmonie. Want zelfs in haar clubje wereldverbeteraars die een nieuwe manier van leven willen creëren blijft de oude patriarchale structuur (met leiders en volgelingen) voortbestaan, alsook de oeroude spelletjes omwille van de macht. En ook de deelnemers aan het milieucongres lijken meer op egocentrische mooipra-



Nouvelles parutions

Chantal Muller (Allemand)
Norbert Jacquinet (Anglais)
Benoît Strepenne (Néerlandais)

KLARE SACHE ! 2

Lehrerheft - Arbeitsbuch - 2 Hörassetten - 1 Videocassette

Auteurs : M. Bahlke - L. Dieltiens - M. Verheyen

Editeur : Pelckmans

Il s'agit d'un ouvrage qui vise à entraîner, évaluer les compétences réceptives (audition - lecture), il n'y a donc pas ou peu de place pour les compétences productives (parler - écrire). Certaines suggestions brèves sont faites pour poursuivre le travail par des activités orales ou d'écriture.

Ce livre est destiné à des élèves flamands, ce qui signifie à un public différent du nôtre par sa culture, son système scolaire (apprentissage souvent plus précoce de l'allemand qu'en Wallonie où il s'agit souvent de langue 3), mais aussi et surtout par sa langue. S'il est relativement aisé pour un néerlandophone de comprendre l'allemand grâce à des structures, des racines de mots similaires, il n'en va pas de même pour un francophone. Le niveau particulièrement en compétences réceptives sera donc naturellement différent.

Le choix de textes sur des thèmes variés indique que le public visé est celui de grands adolescents, d'adultes. On trouve principalement des extraits de la presse allemande et ce aussi bien pour la lecture que pour l'audition. Les textes à l'audition sont assez longs (vidéo). Il y a parfois quelques explications lexicales en néerlandais. Les exercices sont de type vrai ou faux, multiple-choice, questions, appariement, recherche d'équivalent dans le texte. Il s'agit donc plus d'entraîner et de tester la capacité de l'élève à comprendre que de lui apprendre à utiliser des stratégies, des techniques adéquates. On ne trouve pas d'exercices de fixation du vocabulaire ou des structures, ceci pouvant être expliqué par le fait que le livre s'adresse à des néerlandophones.

Pour le professeur en communauté française ayant des élèves d'un (très) bon niveau, le livre peut être une source de matériel authentique qu'il devra adapter.

Un petit regret : le lay-out peu attirant.

INTERESSANTES - KURIOSOS - WISSENSWERTES

Ein landeskundliches Lese- und Übungsbuch

Auteurs : G. und M. Richter

Série : deutsch lesen 4

Editeur : Verlag für Deutsch

Un ouvrage que je n'hésite pas d'emblée à recommander aux professeurs qui souhaitent rendre la 'Landeskunde' plus proche de la réalité quotidienne, plus accessible aussi à nos élèves. Ils y trouveront une mine de renseignements parfois anecdotiques, parfois historiques, parfois culturels (avec un grand C), ... Même si le niveau des textes proposés ne peut pas convenir à des débutants, rien n'empêche le professeur de simplifier, de raconter lui-même, ...

Il s'agit d'un voyage à travers l'Allemagne en 50 étapes, c.-à-d. en 50 textes courts mais déjà d'un bon niveau. Les auteurs nous proposent des légendes célèbres telle la Lorelei, Till Eulenspiegel mais aussi d'autres moins connues; des explications sur des coutumes (der Osterhase, der Polterabend, die Vogelhochzeit, ...); des indications sur des hommes et des femmes célèbres (Duden, J.S. Bach, der Hauptmann von Köpenick,...), des informations sur certaines villes ou sur certaines contrées (die Wartburg, die Quadriga am Brandenburger Tor, der Spreewald, ...), des récits sur des choses de la vie de tous les jours (Litfasssäule, Kuckucksuhren, Meißner Porzellan, ...).

Après chaque texte, le lecteur trouve quelques explications lexicales, culturelles devant aider à la compréhension en allemand. Les auteurs proposent également des exercices qui visent à fixer, élargir le vocabulaire, à vérifier la compréhension, à reformuler.

**SICHTWECHSEL NEU****Text- und Arbeitsbuch 1
Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache***Auteurs : S. Bachmann, S. Gerhold, B.-D.
Müller, G. Wessling**Editeur : Klett*

Certains connaissent peut-être l'ancienne version. La perspective est la même : derrière une langue se trouvent des hommes, des cultures. Au centre de cette méthode, il y a la prise de conscience des différences. Si la communication reste primordiale, elle l'est dans la découverte des diversités, dans la comparaison des modes de vie, de pensée, des représentations, ... Découvrir la (les) culture(s) de l'autre, certes, mais aussi redécouvrir la sienne. On peut parler d'une approche interculturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère.

On trouve en un volume (il y en aura trois en tout) les premières unités (1ère partie du manuel), ainsi que les exercices les accompagnant (2ème partie). Au début, les auteurs conseillent une petite activité pour parvenir à s'orienter bien et vite dans le manuel. Celle-ci est transposable à n'importe quel autre ouvrage de base. Les élèves forment deux groupes dans la classe et imaginent 10 questions un peu difficiles pour l'autre groupe (par exemple : que veut dire tel ou tel symbole, où peut-on trouver telle ou telle règle, comment trouve-t-on à quelle page il y a tel ou tel exercice, ...)

Dans la première partie, textes, l'élève est confronté principalement à des textes littéraires. L'accent est mis sur le non-dit, l'implicite, c.-à-d. dans le cadre de textes littéraires, de caricatures, de poèmes sur l'essentiel. L'apprenant est amené à parler de sa propre expérience, à comparer. Il doit faire appel à ses impressions, ses réactions, ses souvenirs, ses espoirs, ...

Dans la 2ème partie, on trouve des exercices visant à l'assimilation, la fixation de différents points grammaticaux, de vocabulaire, ainsi que des tableaux synthèse, principalement en ce qui concerne les connecteurs et la modalité, des activités visant à développer les quatre compétences, les transcriptions des textes à l'audition et des conseils d'apprentissage (où trouver quoi hors du livre, utilisation optimale du dictionnaire, ...).

Le livre suppose déjà un très bon niveau de connaissances en allemand.

Nous n'avons pas pu évaluer la cassette. 📖

GRAMMATIKBOGEN**Fiktionale Texte mit Aufgaben und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache***Auteurs : K. van Eunen, J. Moreau, F. de Nys,
B. Strenzel, M. Wildenbeest**Editeur : Langenscheidt*

Réalisé par les mêmes auteurs que *Lesebogen*, cette farde (format A4) est conçue de la même manière. Le matériel est photocopiable. Il permet un travail individuel et autonome de l'élève : chaque étape est clairement précisée et il y a un solutionnaire. Il peut donc être utilisé sans la présence du professeur, sans surcroît de travail pour celui-ci (maladie, formation continuée, ...) Un petit regret cependant : les informations données en allemand ne seront peut-être pas comprises par tous.

Comme dans *Lesebogen*, le matériel de base est constitué de textes de fiction d'auteurs contemporains, l'élève apprend à utiliser des techniques de lecture adaptées, l'approche de la littérature se fait par des aller-retour entre le lecteur et le texte, l'élève construit petit à petit son interprétation du texte, le texte prend étape par étape son sens. En plus, on trouve une approche d'un point grammatical à travers un texte authentique, c.-à-d. dans une situation naturelle, fonctionnelle. L'apprenant est amené à découvrir d'abord le sens, ensuite il reçoit des informations grammaticales, ici aussi le sens est primordial. En outre, l'élève doit lui-même trouver certaines régularités, cerner certaines utilisations, certaines significations, ... En étant actif, en découvrant l'utilité d'une grammaire porteuse de sens, il sera plus motivé.

On retrouve les points grammaticaux traditionnels : les temps, les cas, les déclinaisons, ... mais aussi des éléments de grammaire du texte, malheureusement souvent négligés, tels que les mots lien, la coordination des temps, la pronominalisation, ...

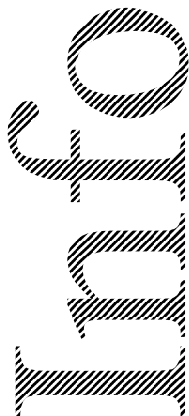
Chaque unité (27 au total) est destinée à 2 ou 3 heures de cours. Des raccourcis sont possibles. Il y a 3 niveaux : le plus facile s'adresse à des élèves ayant déjà fait au moins un an d'allemand, le niveau 2 à ceux de fin de 2ème ou de 3ème année d'allemand, le niveau 3 à ceux qui en sont à leur 3ème, 4ème année.

Un matériel différent, une approche nouvelle et intéressante de la grammaire, un ouvrage que je recommande à ceux dont les élèves ont déjà de bonnes notions d'allemand. 📖

TAMBURIN**Deutsch für Kinder 1***Auteurs : S. Büttner - G. Kopp - J. Alberti**Editeur : Max Hueber Verlag*

Un livre très coloré, qui devrait par le lay-out plaire aux plus jeunes (pour 7-8 ans et plus, dès que l'enfant sait lire et écrire).

Nous n'avons pas pu juger des 2 cassettes accompagnant le livre, mais de très nombreuses petites chansons sont proposées (plusieurs par unité). Elles sont intégrées dans les activités. Elles doivent amener une certaine mémorisation, un rythme qui seront réutilisés par la suite dans des jeux (nombreux eux



aussi), de petits dialogues,... Parmi les jeux proposés, certains sont à réaliser par les élèves eux-mêmes. Cela permet l'intégration d'activités manuelles dans l'apprentissage. Plusieurs petits bricolages sont aussi expliqués et illustrés étape par étape.

L'apprentissage se fait de manière naturelle par de nombreuses répétitions à travers les chansons, les jeux (memory, devinettes, quartet, jeux de dés, ...). L'enfant parle de lui, de son entourage. Il n'est pas question de grammaire, ni de règles à étudier, mais bien d'apprendre en faisant, en utilisant tous les sens, d'où l'accent mis sur le mouvement, la musique, le rythme, le jeu, la création, ... Bref, des techniques qui respectent l'âge de l'enfant et ses besoins.

OMA

Auteur : Peter Härtling (niveau facile)

WAS SOLL ICH DENN MIT MUTTERS TRAUM ?

Auteur : Norgard Kohlhagen (niveau moyen)

Série : Freuden des Lesens

Editeur : Didier

Une série qui ambitionne d'entraîner les élèves à la lecture cursive autonome.

Les livres proposés dans cette série sont des adaptations d'ouvrages connus de la littérature allemande pour la jeunesse. Le choix des auteurs et des titres est certainement judicieux. Il s'agit en version originale d'auteurs dont la qualité littéraire est reconnue, d'histoires adaptées au public visé et appréciées par celui-ci (nombreux best-sellers), de thèmes abordables et de personnages auxquels des adolescents peuvent s'identifier.

Les versions simplifiées font entre 50 et 60 pages. Le texte est divisé en chapitres avec chaque fois un titre, ce qui peut faciliter la lecture, l'anticipation. En bas de page, on trouve des traductions (une dizaine de mots par page).

Oma – Un jeune garçon perd ses parents dans un accident de voiture. Il est recueilli par sa grand-mère, une vieille dame à la fois très ordinaire et extraordinaire. C'est l'histoire de cette cohabitation avec ses hauts et ses bas, ses crises et ses moments de tendresse. Un récit réaliste, lucide, mais aussi plein d'humour.

Was soll ich denn mit Mutters Traum ? – Une adolescente en crise passe des vacances, qu'elle n'a pas souhaitées, dans le sud de la France avec sa mère. Celle-ci en réalisant un de ses propres rêves de jeunesse, croit faire plaisir à sa fille. Les discussions tournent court, les conflits éclatent entre mère et fille. Mais l'attrait, la curiosité de découvrir l'autre, l'autre langue, l'autre culture les rapprochent.

Même si la langue est simplifiée et si des explications linguistiques sont présentes, il me semble que deux ans d'allemand (langue 3) ou trois, quatre ans (langue 1 ou 2) sont

nécessaires pour que l'élève puisse prendre du plaisir à cette lecture. Car il faut souhaiter que ces versions simplifiées amènent les élèves non seulement à apprendre à lire des textes plus longs, à devenir des lecteurs autonomes, mais aussi qu'elles leur donnent le goût de la lecture, l'envie de lire d'autres histoires.

Suggestion : dans le cadre de la différenciation, certains élèves pourraient être amenés à lire ce genre de romans en dépassement, alors que d'autres tâches seraient proposées aux autres.

MEMO

Lehr- und Übungsbuch Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache

*Auteurs : G. Häublein, M. Müller, P. Rusch,
T. Scherling, L. Wertenschlag*

Editeur : Langenscheidt

Cet ouvrage est accompagné d'un livre de vocabulaire (groupes de mots, traductions et textes lacunaires) et d'une cassette dont nous n'avons pu juger.

Il s'adresse à des apprenants ayant déjà des connaissances de base en allemand.

Si l'objet du livre est, bien sûr, de réviser, de fixer et d'enrichir le vocabulaire (activation de 3000 mots), il vise aussi au développement des 4 compétences.

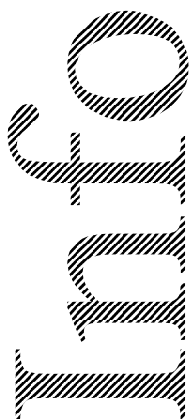
Cet ouvrage peut être utilisé seul comme manuel ou comme complément. Il peut convenir également à l'auto-apprentissage (solutions à la fin) avec cependant quelques restrictions concernant les activités orales ou écrites de production libre (assez nombreuses, intéressantes, variées mais plus difficiles à auto-évaluer).

Au début de chaque chapitre, l'élève (et le professeur) trouve une description claire des domaines travaillés et à la fin de chaque unité des exercices récapitulatifs de contrôle de l'apprentissage.

Dans un manuel centré sur l'apprentissage du vocabulaire, les auteurs proposent de nombreux documents différents ainsi que des activités diversifiées, ce qui devrait motiver l'utilisateur.

Très souvent, l'apprenant est amené à faire ses propres choix (classements, opinions, goûts,...), à décrire ses propres habitudes,... . Par cette implication personnelle, il devient plus responsable de son parcours. L'élève apprend à combiner, associer,... et améliore ainsi ses connaissances, mais aussi diversifie et enrichit ses méthodes.

Enfin, élément neuf dans le paysage du manuel 'Deutsch als Fremdsprache', les auteurs, originaires de République Fédérale, d'Autriche et de Suisse, apportent des éclairages différents, nouveaux et des informations précieuses sur l'allemand parlé dans ces trois pays.

**BLICK**

**Band 1 – Lehr- und Arbeitsbuch
Mittelstufe – Deutsch für Jugendliche und junge
Erwachsene**

*Auteurs : A. Fischer-Mitziviris, S. Janke-
Papanikolaou*

Editeur : Max Hueber Verlag

Livre pour un niveau moyen, il pourrait convenir après 3 ans d'allemand (langue 1) ou 2 ans (langue 2). Certaines unités, activités pourraient être utilisées comme matériel complémentaire en fin de rhéto (langue 3).

Comme les auteurs l'indiquent, le livre est destiné à des adolescents ou de jeunes adultes. Ce sont eux qui pourront le mieux s'identifier aux thèmes proposés et à la manière de les traiter. L'apprenant est particulièrement amené à comprendre et à exprimer opinions et sentiments face aux situations de sa vie quotidienne.


Les thèmes envisagés sont adaptés au public visé (la jeunesse en Allemagne - l'amitié et l'amour - la famille - l'école - l'apparence physique - le sport). A souligner, un élément original : on trouve à la fin de chaque unité un extrait de roman, d'une nouvelle de la littérature pour la jeunesse. Il s'agit d'une première approche de textes plus longs, au contenu interpellant pour le public visé.

Les activités sont variées, souvent basées sur la comparaison entre les propres habitudes des apprenants et celles des jeunes allemands. Les activités d'écoute, de lecture, d'expression écrite et orale sont mêlées, l'élève passe de l'une à l'autre de manière naturelle.

La grammaire est présentée dans le livre de classe souvent sur base d'exemples, sous forme de schémas. On trouve à cet endroit un renvoi au livre d'exercices. Les activités proposées dans celui-ci visent bien entendu la systématisation du nouveau point grammatical, mais restent intégrées au thème et sont souvent porteuses de sens.

Pour chaque leçon, on trouve dans le livre d'exercices une liste du nouveau vocabulaire par catégorie de mots et par ordre alphabétique. Suivent des exercices de fixation et d'utilisation.

Tout au long du livre de classe, l'élève trouve de petits conseils pour le guider dans son apprentissage. A la fin de chaque unité dans le livre d'exercices, l'élève trouve également une page pour l'aide à vérifier l'avancement de son apprentissage. Ceci concerne la 'matière' de l'unité dans un exercice global productif et récapitulatif de la leçon. L'élève a aussi une grille d'auto-évaluation à remplir sur les compétences plus globales (4 aptitudes) et les différents points du code travaillés plus particulièrement. Cette systématisation de l'auto-évaluation me semble intéressante car elle permet à l'apprenant de se prendre en charge et de savoir exactement ce qu'il doit


être capable de réaliser. 

ENGLISH FOR INTERNATIONAL TOURISM

Auteurs : Miriam Jacob et Peter Strut

Editeur : Longman

Cet excellent ouvrage s'adresse à des étudiants d'un niveau intermédiaire fort ('upper intermediate') dans les sections de tourisme de l'enseignement secondaire ou supérieur ou dans les cours privés.

Les activités proposées, telles que scénarios, simulations, « information gap, role-plays », se situent dans un cadre de communication authentique et sont complétées par des tâches plus formelles centrées sur l'apprentissage du code. 


ACCELERATE

Auteurs : David Bowker et Patricia Lodge

Editeur : Heinemann

La série 'accelerate', destinée à de grands adolescents comporte 6 niveaux assez courts fournissant chacun du matériel pour 45 heures de cours.

Chacune des 10 unités du premier tome ('starter'), subdivisée en 3 leçons, est centrée sur un champ de référence (thème) précis proposant des activités courtes bien illustrées et présentées mais manquant parfois de créativité.

Le niveau 'advanced', par contre, qui pourrait être utilisé en fin du secondaire (anglais 2e langue étrangère) enthousiasmera davantage l'apprenant par la pertinence du choix des thèmes (internet, cyberworld, public life...) et la variété des tâches. 


APPLE PIE

Auteurs : Beverley Littlewood et al

Editeur : Heinemann

Ce nouveau-né d'une série destinée aux jeunes apprenants (début du secondaire) propose 15 unités divisées chacune en trois leçons présentant un découpage structural et fonctionnel.

Nous regrettons le caractère un peu stéréotypé des dialogues manquant d'humour (mais, avouons le, cette denrée semble assez rare ces derniers temps chez les éditeurs anglais). Nous apprécions, par contre, la présence de matériel supplémentaire pour les élèves plus rapides dans les 'fast track express lessons'.

Saluons également la volonté de développer les techniques de lecture au moyen de documents visant à enrichir aussi la culture générale des élèves. 

ENGLISH PARADE 1-3

Auteurs : Marion Herrera Salazar et al

Editeur : Longman

Les enfants désirant apprendre l'anglais de façon amusante et efficace trouveront dans ce

matériel l'occasion de réaliser leur objectif. Ils chanteront, dessineront, colleront, écriront, mettront en scène et apprendront ainsi la langue presque sans s'en apercevoir. 📖

NEW STEPPING STONES

Auteurs : Julie Ashford et John Clark

Editeur : Longman

Cette série s'adresse au même public et poursuit les mêmes objectifs que la précédente au moyen d'une méthodologie assez semblable quoiqu'un peu plus scolaire. 📖

BASIC SURVIVAL

Auteur : Peter Viney

Editeur : Heinemann

Comme son nom l'indique, *Basic survival* permet à des adultes ayant quelques notions d'anglais de devenir rapidement opérationnels dans le milieu professionnel.

La progression est rapide et l'accent mis délibérément sur les skills oraux (expression et compréhension). 📖

SNAPSHOT

Auteurs : Brian Abbs et al

Editeur : Longman

Cette nouvelle série propose une progression rapide à un public de débutants ou, éventuellement, de faux débutants. Elle nous semble plutôt destinée à des grands adolescents (3e année) qu'à des élèves de 1e année du secondaire.

Soulignons la volonté des auteurs de proposer des documents et des activités présentant un certain défi aux élèves afin de stimuler leur motivation. De plus, les activités de projet et les exercices du *Language Booster* permettent aux élèves de niveaux différents de trouver chaussure à leurs pieds dans le cadre d'un début de pédagogie différenciée. 📖

EEN BEETJE SPRAAKKUNST... WAAROM NIET ?

Auteur : Yvan Rodrigue

Editeur : Erasme

Cette nouvelle grammaire classique du néerlandais reprend l'ensemble des points du bagage grammatical traditionnel de l'apprenant francophone et se veut un ouvrage de référence pour élève de l'enseignement secondaire. 📖

Recensions allemand

Chantal Muller
rue des Bruyères 110
5310 Eghezée
Tel. : 081/51.30.73

Recensions néerlandais

Benoît Strépenne,
rue des Prés 13
6870 Saint-Hubert
Tel. & fax : 061/61.18.12
E-mail : benoit.strepenne@skynet.be

Recensions anglais

Norbert Jacquinet
rue des Mimosas 18
5030 Vedrin
Tel : 081/21.56.17

23



Numéro 28 – Février 1998

Contribuer au Bulletin GL

Ce Bulletin est avant tout *votre* bulletin. Toutes vos contributions (articles de fonds, matériel de cours, descriptifs de leçons ou d'activités diverses, compte-rendus d'expériences...) sont attendues avec impatience. Pour des raisons d'espace, notre préférence va à des articles de deux à trois pages 'bulletin', soit deux à cinq pages dactylographiées. Si vous disposez d'un traitement de texte, merci de joindre à votre copie 'papier' une copie de votre article sur disquette ou de nous envoyer votre document par courrier électronique. Il va sans dire que les manuscrits sont également les bienvenus !

Pour toutes informations complémentaires, contacter Eddy Lemaire (tel./fax : 081/21.41.75 – eddy.lemaire@pericles.namur.be) ou Benoît Strépenne (tel./fax : 061/61.18.12 – benoit.strepenne@skynet.be).

Info



1998-1999 : Journées GL

Les sujets et dates ci-dessous sont communiqués sous réserve. Ces informations seront confirmées dans nos prochains bulletins et des invitations spécifiques seront envoyées aux membres en ordre de cotisation pour chacune de ces deux journées.

L'agenda GL est également consultable sur notre site web à l'adresse <http://gl.fltr.ucl.ac.be>.



Journée 1 Evaluation et auto-évaluation

Dates envisagées : mercredi 21 octobre ou
mercredi 18 novembre 1998.



Journée 2 Communication et différences culturelles

Dates envisagées : mercredi 3 mars ou mercredi
10 mars 1999.

Info