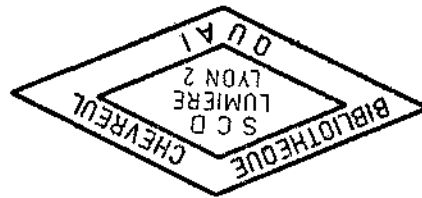


LYON II

SCIENCES DE L'ÉDUCATION



L'INTRODUCTION DE LA

GESTION MENTALE

DANS LA

MÉTHODE GLOBALE

POUR

***L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND :
REMÈDE À L'ÉCHEC***

THÈSE DE III^e CYCLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

soutenue par Sylvie MICHEL-VALETTE

Directeur de Thèse :

Professeur Antoine DE LA GARANDERIE

631265

Juin 1986

*"C'est disait Epicharmus,
l'entendement qui voit et qui oit,
c'est l'entendement qui profite
tout, qui dispose tout, qui agit,
qui domine et qui règne ; toutes
autres choses sont aveugles, sourdes
et sans âme".*

Montaigne

Essai XXVI, Livre I.

INTRODUCTION

Dans la circulaire du 15 novembre 1901, le Ministre de l'époque, G. LEYGUES, signalait que : "L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres" (1). Il poursuivait quelques paragraphes plus loin en précisant que : "Au lycée comme au collège les langues vivantes ne doivent pas être enseignées comme des langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle (1). Pour lui, "le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et les écrire, et pour ce faire, il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de la langue" (1). Monsieur le Ministre avait donc constaté, dès le début de ce siècle, que l'apprentissage des langues vivantes n'était pas sans échec, que les élèves d'alors étaient capables de réussir des versions et des thèmes, mais que "peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation" (1). Il imputait ces échecs à la méthode mise en oeuvre, où le professeur enseignait les langues vivantes de la même manière que son collègue le faisait pour le latin ou le grec.

Après ce constat négatif, le Ministre préconisait l'application de la méthode directe dans les classes de langues. En deux mots, cette méthode s'inspirait des

(1) in Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, n°1495 du 23 nov.1901.

des "moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle", (1), elle était audio-orale, accordant donc une large place aux exercices oraux, à la conversation, et mettait en retrait tout ce qui était relatif à l'écrit.

Malgré des instructions pléthoriques sur le fonctionnement et la mise en application de cette méthode, cette méthode directe a échoué puisque bon nombre d'élèves était incapable d'atteindre les objectifs qu'elle fixait. C'est la raison pour laquelle les premières lignes des instructions ministérielles du 1er décembre 1950 précisaient à nouveau : "Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui". (1). L'accent était donc à nouveau mis sur l'oral et les instructions fort prolixes encore dans les années 1950-1960 en ce qui concernait l'enseignement des langues vivantes recommandaient l'application d'une autre méthode - celle de la méthode active - pour pallier les lacunes de la méthode précédente. Là encore, il semblerait que les constats d'échec enregistrés aient été imputables à une méthode. Cette méthode active visait à un primat de l'oral sur l'écrit, et pour permettre aux élèves de prendre plus facilement la parole, l'interrogation, la série questions-réponses, étaient reines du début à la fin du cours. Il s'agissait en quelque sorte de la pédagogie de la question. Cette pédagogie, qui n'a pas encore complètement

(1) in Bulletin Officiel de l'Education National n°1979 n°5 et 6.



disparu, fut pratiquée largement jusque vers la fin des années 70. Et elle non plus n'a pas donné les résultats escomptés ; les objectifs ne sont pas atteints ; les élèves subordonnés aux questions du professeur qui leur impose les idées et les structures grammaticales, n'atteignaient pas l'autonomie langagière. Et, de plus, comme avec la méthode précédente, il y avait des "bons" et des "mauvais" en langues étrangères.

La réforme Haby, appliquée en classe de sixième en 1977, a donné lieu à la parution d'instructions ministérielles dans les différentes disciplines et notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand (en 1977 pour le cycle d'observation, en 1978 pour le cycle d'orientation, en 1981 pour les classes de seconde). Les instructions relatives à l'allemand sont les premières spécifiques à cette matière, étant donné que jusqu'à cette date, les instructions traitaient des langues vivantes en général sans discrimination pour les unes ou les autres et sans se fonder sur les spécificités du caractère des diverses langues. Elles réclament une attention particulière, puisque notre propos se situe dans la pédagogie de l'allemand. Ces instructions ne révoquent pas les précédentes, au contraire, elles confirment l'orientation générale définie par celles de 1950 et 1969, mais elles proposent une nouvelle "stratégie pédagogique (1) qui repose sur la méthode globale. Celle-ci ne présente "jamais isolément des éléments qui, sous cette

(1) in Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 22 bis du 9.06.77, p. 1576.

forme, seraient dépourvus de signification, mais des ensembles fonctionnels où groupes nominaux et groupes verbaux sont intégrés dans des structures énonciatives, interrogatives ou injonctives" (1). Avec cette méthode, la technique du questionnement disparaît et l'enseignement est dispensé à l'aide de supports audio-visuels en premier cycle, - c'est-à-dire bandes magnétiques ou cassettes et films fixes - ; en second cycle ces derniers disparaissent pratiquement pour les élèves dont l'allemand est la première langue ou seconde langue. Par contre, les grands commençants, - ceux qui à l'entrée en seconde commencent l'apprentissage de l'allemand comme troisième langue -, connaissent l'utilisation de ce matériel. L'application de cette méthode globale avec ses moyens doit permettre de rejoindre les objectifs des précédentes méthodes : l'élève doit être capable de s'exprimer par oral et par écrit en un allemand correct. Les instructions récentes en précisent même ces objectifs : l'enseignement de l'allemand distingue quatre compétences à développer chez les élèves :

- la compréhension auditive
- l'expression orale
- la compréhension de l'écrit
- l'expression écrite"(1)

Cette méthode globale, dont l'application a été recommandée par les instructions ministérielles de

(1) in Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° spécial 3 du 14.05.1981, p. 15.

1977-1978-1981, était déjà pratiquée dans les années antérieures puisque tout un matériel pédagogique -films fixes, enregistrements magnétiques-, était déjà en circulation à la fin des années 60. La méthode globale a donc tout un passé, une pratique pédagogique. Bien sûr, au début il y eut des tâtonnements, des erreurs dans l'application de la méthode : en effet, certains enseignants avaient à leur disposition toute la panoplie pédagogique et utilisaient ces moyens audio-visuels en appliquant la méthode active qualifiée actuellement de "méthode traditionnelle"! Cette pratique pédagogique erronée a été source d'échec chez de nombreux élèves au début des années 70.

La méthode globale en vigueur depuis le début des années 70, s'est peu à peu affinée, ainsi que la pédagogie qui en découle. Actuellement, elle a été qualifiée de "rôdée" et mise au point. Et les échecs décelés chez les élèves, imputables à une mauvaise utilisation de la méthode, sont devenus rares.

Cependant, il est aisé de constater que, malgré les efforts déployés pour améliorer l'apprentissage de l'allemand, il y a encore des échecs. En effet, certains élèves ne possèdent que certaines compétences, -ci-dessus énumérées-, voire même aucune, et que d'autres, s'ils parviennent à développer ces quatre compétences, le font de manière imparfaite et insatisfaisante. Là encore, il faut parler d'échec soit total soit partiel. Chacune de ces méthodes a pourtant eu un temps assez long de vie pour rectifier les erreurs qu'elles entraînaient et qui

étaient causes d'échec, et chacune avait le désir d'annihiler les échecs dans l'apprentissage de l'allemand. La dernière - la méthode globale - considérée comme révolutionnaire, a soulagé bon nombre d'enseignants en apparaissant comme la panacée qui permettrait de n'avoir que de "bons" élèves en allemand, c'est-à-dire capables de comprendre et de s'exprimer oralement et par écrit. Or, celle-ci qui, à son tour, voulait être le redresseur de torts des autres, se voit confrontée à des cas d'échec.

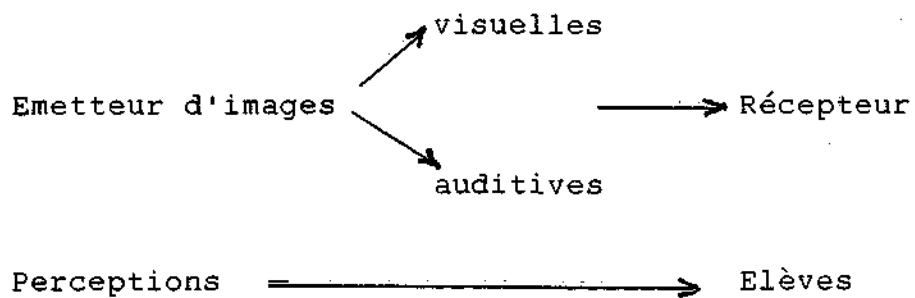
Il semblerait donc que le mal soit plus profond que l'on ne pensait : qu'il ne s'agirait pas d'un changement de structure, de méthode pour redresser et améliorer la situation, car ces modifications ne suffisent pas pour supprimer l'échec ou tout au moins le réduire de façon significative. Il faut donc chercher une autre piste susceptible d'atteindre le but que nous nous fixons : réduire l'échec dans l'apprentissage de l'allemand.

A. DE LA GARANDERIE dans ses livres - "La Pédagogie de l'Entraide", "Les Profils Pédagogiques", "La Pédagogie des moyens d'apprendre" -, dépasse largement les problèmes de structure et de méthode, en quelque sorte non inhérents à l'enfant, pour se pencher sur l'observation interne des fonctions mentales et de leurs démarches. Il découvre que chacun utilise des méthodes de travail assez stables, distingue des familles d'esprit, notamment visuelles ou auditives. Il identifie donc des types d'images mentales - soit visuelles, soit auditives - dont l'esprit fait usage pour apprendre et réfléchir.

Cette piste de recherche, ce champ d'investigation nous intéressent au plus haut point pour essayer de pallier l'échec puisque, le constat en a été fait précédemment, une révolution dans les méthodes n'a pas réussi à combler la faille de l'échec. Nous venons de parler de méthodes, mais en fait nous ne nous pencherons que sur la dernière - la méthode globale - puisque celle-ci est actuellement en vigueur et qu'elle est préconisée et même recommandée par les instructions ministérielles.

Pourquoi introduire ou mettre en parallèle ce que nous pouvons considérer comme un champ théorique, "les profils pédagogiques", précisés par A. DE LA GARANDERIE et la méthode globale, ou en d'autres termes pourquoi introduire la gestion mentale dans cette méthode ? Et pourquoi ne pas prendre une autre piste de recherche, à savoir peut-être la conception d'une autre méthode ? Le rapprochement des deux nous paraît important et intéressant, car A. DE LA GARANDERIE parle d'images visuelles ou auditives et que la méthode globale est qualifiée aussi "d'audio-visuelle" puisqu'elle s'appuie, rappelons-le, sur l'utilisation de films fixes et d'enregistrements magnétiques. L'élève possède donc, lors de son apprentissage, des supports visuels et auditifs qui lui sont une aide aussi bien pour comprendre, mémoriser, que pour s'exprimer verbalement ou par écrit. La méthode audio-visuelle se place au niveau des perceptions : elle résulte d'une production d'images visuelles et auditives. Et l'élève reçoit ces images : il les perçoit par les sens de la vue et de l'ouïe, c'est-à-dire qu'il en a la perception. La méthode s'appuie sur ces images pour permettre à l'élève de comprendre et de s'exprimer entre autres, comme nous le verrons dans la

description de la méthode et comme nous venons de le dire. Cette dernière fournit uniquement les perceptions mais ne s'occupe pas des évocations que doit faire l'élève, ni des gestes mentaux nécessaires à effectuer pour gérer les perceptions. Tout se passe, en effet, comme si les élèves étaient capables d'eux-mêmes de décoder les perceptions. Nous arrivons au schéma suivant :



Mais que se passe-t-il entre les deux ?

Cela serait simple si l'élève devait fonctionner comme un appareil photographique ou enregistreur, et encore à condition qu'il soit bien réglé ! Or, il n'en est rien. L'élève ne reçoit pas ces perceptions de manière intégrale. De plus, il ne suffit pas de graver ces perceptions mais il faut les animer, les gérer puisqu'elles ne sont que le point de départ de la compréhension et de l'expression et qu'il ne s'agit pas d'une restitution fidèle. Et la méthode n'a pour objet que de donner des perceptions, d'où s'impose la nécessité de faire gérer ces perceptions.

Dans la méthode globale, on veut retrouver la condition naturelle de l'apprentissage de la langue maternelle. Dans ce cas, l'enfant s'appuie sur les perceptions de son entourage : il ne va pas imaginer la théorie d'Einstein ou aborder quelque autre concept abstrait.

Et ces perceptions, il est obligé de les évoquer pour les formuler, autrement il parlerait pour ne rien dire, ses paroles seraient dénuées de sens, sans référence. Comme il n'est pas possible de retrouver ces mêmes conditions naturelles, quelque soit le nombre d'heures dont disposerait le professeur d'allemand, par la force des choses, les moyens employés sont différents de ceux dont bénéficie l'autochtone : "le bain linguistique" continu n'est pas concevable à l'école. La méthode est donc conçue de manière à obtenir une sensibilisation beaucoup plus rapide que celle de l'autochtone. Les moyens mis en oeuvre constituent un système strictement calculé. Et ce système recrée des perceptions tirées de la vie réelle que l'élève doit évoquer alors pour comprendre et parler comme il le fait, en principe, pour sa langue maternelle. La théorie d'A. DE LA GARANDERIE nous fournit les gestes mentaux à effectuer de manière à évoquer les perceptions, qu'elles soient visuelles ou auditives. C'est en ce sens que nous avons pensé qu'un rapprochement entre les deux - méthode audiovisuelle, théorie de la gestion mentale - est intéressant pour notre travail. De plus, cette théorie ne constitue pas seulement un parallèle d'ordre linguistique en faisant correspondre terme à terme méthode audio-visuelle, images auditives-visuelles, mais elle vient compléter la méthode elle-même car cette dernière fournit les perceptions, mais ne donne pas de stratégies opératoires pour les gérer.

Les travaux sur la gestion mentale ont prouvé, selon A. DE LA GARANDERIE (1983), que les méthodologies de travail de chaque individu sont "en fait de véritables habitudes mentales, puisqu'elles sont des formes du fonctionnement intérieur à la conscience et acquises" (p. 70). Ces travaux ont permis également de dégager, selon


A. DE LA GARANDERIE (1983): "La loi pédagogique fondamentale, c'est que, pour apprendre et comprendre, on a besoin d'images mentales. En effet, l'objet perçu est fixe. Il est immobile. La pensée ne peut s'exercer qu'à partir d'éléments mobiles. Or, justement, l'image mentale est l'intermédiaire souple entre le percept et le concept". (p. 77). Des expériences qui allaient dans ce sens, c'est-à-dire mettant en oeuvre la gestion mentale pour permettre aux élèves de passer du percept au concept, ont été réalisées dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe, de la lecture, des mathématiques, et d'ordre plus général dans le domaine de la mémorisation. Ces expériences ont donné des résultats positifs dans le domaine escompté : réduction des difficultés chez l'enfant. Alors, pourquoi la gestion mentale ne s'appliquerait-elle pas à l'apprentissage de l'allemand par la méthode globale et ses moyens audio-visuels ? D'autant plus que le champ de l'expérience est semblable : les élèves ont un "objet perçu", des perceptions auditives et visuelles, et nous devons amener ces élèves à mémoriser, à comprendre, à s'exprimer, - en un mot : à apprendre. Alors pourquoi ne pas introduire la gestion mentale pour parvenir à cette fin ?

Nous pouvons donc formuler l'hypothèse suivante : les travaux sur la gestion mentale ont prouvé qu'il était possible de réduire le nombre de cas d'échec ; on peut donc s'attendre, en l'introduisant dans l'apprentissage de l'allemand, à obtenir un effet similaire - celui de faire reculer l'échec.

Un des buts de ce travail sera donc de montrer que, s'il y a échec, c'est que le sujet visuel ou auditif

ne gère pas ou gère mal les images auditives ou visuelles apportées par la méthode. L'autre but serait d'introduire la gestion mentale dans la méthode et de présenter les remèdes, la thérapeutique qu'il serait possible d'appliquer pour réduire les situations d'échec.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'avec les études et recherches menées par A. DE LA GARANDERIE, nous sommes en possession de preuves, permettant de faire échec à l'échec. Nous pensons, dès lors, avoir les éléments nécessaires pour examiner les démarches mentales qu'opère un élève dans l'apprentissage de la langue allemande et pour lui proposer une aide sérieuse afin qu'il soit capable de réussir, c'est-à-dire d'atteindre les quatre compétences que nous rappelons :

- 
- la compréhension auditive
 - l'expression orale
 - la compréhension écrite
 - l'expression écrite.

Comme nous l'avons signalé, ces quatre compétences représentent les objectifs à atteindre dans l'apprentissage d'une langue vivante, notamment de l'allemand. Or, dès le début du siècle, il s'est avéré que l'on ne parvenait à ces objectifs que bien imparfaitement, d'où la nécessité de changer de méthode. Et la dernière en date, si elle s'est révélée plus efficace, n'est pas sans faille. Comme il "faut faire avec ce que l'on a", nous allons essayer de compléter cette méthode par l'introduction de la gestion mentale selon A. DE LA GARANDERIE et nous supprimerons les cas d'échec. Avec une méthode donnée, nous proposons et mettons en oeuvre un diagnostic et une pédagogie corrective.

Le travail que nous avons entrepris ne porte pas sur l'épistémologie de l'allemand : il s'agissait d'une recherche psycho-pédagogique puisque nous nous sommes intéressés aux actes mentaux utilisés par les élèves pour réussir leur apprentissage en allemand, qui est facilité par la méthode globale dispensée par l'intermédiaire de l'enseignant. L'expérimentation a été menée dans un collège, avec au départ 105 garçons et filles, et toujours dans une classe de sixième, une quatrième ayant l'allemand comme seconde langue, et deux classes de troisième se répartissant comme les quatrièmes. Les résultats fournis sont ceux recueillis au bout de quatre années d'expérience : ils ne sont pas d'ordre quantitatif mais qualitatif car nous avons obtenu des renseignements sur les processus cognitifs des élèves, pour s'approprier l'apprentissage à partir de perceptions auditives et visuelles. Le recueil des données s'est fait selon la méthode clinique diagnostic et celles-là ont été traitées selon la méthode de l'analyse de contenu. En possession de ces informations, nous avons alors les moyens de proposer des remèdes en vue de débloquent des situations d'échec.

Il nous semble que cette recherche faite dans un souci d'améliorer l'apprentissage s'inscrit dans la légitimité du point de vue du pédagogue dans l'enseignement d'une discipline. En effet, ce dernier est tenu de se conformer aux Instructions Officielles. Mais, dans la mesure où l'application de celles-ci ne se révèle pas satisfaisante, c'est-à-dire où des élèves sont en situation d'inadaptation scolaire, le pédagogue doit chercher les moyens de rénover l'enseignement de sa discipline. Cela se trouve justifié par le fait que l'enseignant est tenu d'assurer une optimalisation de l'apprentissage, qui est évaluée lors des examens officiels. Dans le souci d'atteindre cet

objectif il n'a pas été question, dans notre travail, d'agir sur la langue allemande qu'elle soit écrite et/ou orale, mais sur les procédés mis en oeuvre par les élèves pour se l'approprier. Et les résultats, les renseignements obtenus ont concerné l'enseignant, ont remis en cause la méthode globale et certains points des Instructions Officielles. En résumé, nous pouvons dire que notre recherche s'inscrit dans un cadre pédagogique puisqu'elle met en jeu une relation de professeur à élèves. Elle est aussi de caractère psychologique étant donné que nous traitons l'univers mental des élèves en analysant les procédés mentaux qu'ils utilisent ou non dans l'apprentissage. Tout notre travail est donc d'ordre psycho-pédagogique. De plus, il apparaît que les renseignements obtenus permettent à tout professeur d'allemand de les utiliser dans l'enseignement de l'allemand. Nous nous permettons même d'aller plus loin en pensant que notre travail peut intéresser d'autres disciplines en leur fournissant une méthodologie de recherche et une réflexion.

CHAPITRE I

LA METHODE GLOBALE :
SON APPLICATION EN COURS

L'apprentissage de la langue allemande se fait à l'aide de la méthode globale avec ses techniques audio-visuelles. Etant donné que certains élèves échouent dans tous les exercices préconisés par la méthode et que d'autres n'en réussissent que quelques uns, il nous apparaît nécessaire de décrire ces exercices pour faciliter l'intelligence de notre travail de recherche. De plus, comme nous cherchons à connaître l'utilisation des perceptions faites par les élèves pour s'approprier l'apprentissage, il importe que soient passés en revue les divers exercices avec leurs différents supports audio-visuels.

Pour la description de cette méthode globale nous aurons recours aux Bulletins Officiels de l'Education Nationale (1) des mois d'avril 1977, décembre 1978 et mai 1981. La lecture des Instructions Officielles nous permet de recueillir des données informationnelles relatives à l'utilisation de la méthode globale. Ces données demandent à être analysées, et pour ce faire nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu notamment l'analyse thématique traditionnelle, car nous avons besoin d'obtenir des informations diverses et si besoin est, de les regrouper et d'après S. KRACAUER cité par M.C.D'UNRUNG (1974), l'analyse thématique se définit comme "la sélection et l'organisation rationnelle de catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné" (p.24). Nous voulions, en étudiant les Instructions Officielles dégager les exercices de la méthode et leur mode d'application. Comme tout n'est pas exposé dans le BOEN de 1977, il nous a fallu procéder à des regroupements : travail

(1) Dans ce chapitre ce titre sera réduit aux abréviations BOEN.

qui s'inscrit bien dans l'analyse thématique puisque d'après M.C. D'UNRUNG dans ce genre d'analyse : Il s'agit donc d'une réorganisation sous forme résumée de ce qui est dit" (p. 24). Il faut tenir compte bien sûr de la subjectivité qui entre en jeu dans les choix de ce que l'on extrait ou omet. Mais toujours d'après M.C. D'UNRUNG : "l'analyse thématique répond à un besoin : elle reste la seule méthode applicable lorsqu'il s'agit de retrouver ce qui est dit sur un sujet donné" (p.25). Pour mener à bien ce travail d'analyse, nous avons adapté la technique "des ciseaux et de la colle" (p.29) dont parle M.C. D'UNRUNG, de façon à "sélectionner les citations les plus représentatives des grandes tendances de l'ensemble du corpus" (p. 30).

Dans notre description de la méthode globale, nous avons été amenée à utiliser les informations verbales données par l'Inspecteur Pédagogique Régional lors de journées pédagogiques. Elles complétaient en les développant, les Instructions Officielles en précisant l'ordonnance des divers exercices dans le déroulement d'un cours, leur mode d'application. L'inspecteur donnait également des consignes relatives aux travaux écrits à faire effectuer aux élèves.

Puisque nous avons précisé les documents auxquels nous avons eu recours et la façon dont nous les avons traités, nous sommes maintenant en mesure d'apporter des éclaircissements sur cette méthode globale.

(1) Dans ce chapitre ce titre sera réduit aux abréviations BOEN.

Ce chapitre comprendra deux grandes parties : une consacrée aux travaux oraux, et l'autre aux travaux écrits et, pour les dénommer, nous utiliserons la terminologie suivante : "oral" et "écrit", adjectifs que nous transformons en substantifs de manière à garder le caractère de généralité. En effet l'"oral", par exemple, comprend aussi bien des exercices de compréhension que d'expression ou d'autres exercices.

I - ORAL

Tout au long d'une classe d'allemand, en général une séquence de cinquante cinq minutes - les élèves doivent répondre à divers types d'exercices mis en oeuvre par l'enseignant. Nous nous proposons donc de dresser la typologie des activités des enfants et des buts recherchés dans ces différents exercices, qui sont préconisés par les instructions ministérielles. Brosser le tableau de la physionomie d'un cours s'avère nécessaire afin, dans un premier temps, d'analyser les éléments visuels et auditifs qui entrent en jeu, et dans un second temps - lors de l'expérimentation - de situer de façon plus précise tel ou tel

cas d'échec, à quel moment du cours il se révèle suivant le type d'exercice proposé et d'en déterminer la gravité et l'intensité. Au fil de l'explication de chaque type d'exercice, nous esquisserons quelques sources d'échec.

Les méthodes employées par les enseignants sont les méthodes audio-visuelles, en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand dans le premier cycle. "Elles présentent les enregistrements magnétiques qui permettent de faire entendre dans un local scolaire plusieurs voix étrangères authentiques, s'exprimant dans une situation réelle ou imitée de la vie. Cette situation sera plus aisément perçue si, au niveau considéré, l'audition du document enregistré s'accompagne de la vue de son illustration" (1).

L'allemand est un système de combinaisons rigoureuses et simples et ce sont celles-ci qui déterminent pour l'essentiel "la stratégie pédagogique" (1). Il résulte de ces caractères fondamentaux que l'allemand ne peut être compris et utilisé par un apprenti que s'il lui est présenté, dès le départ, sous forme d'ensembles fonctionnels dans lesquels le message est transmis, non seulement par un lexique qui, en raison de sa structure, compte des homophones et des homographes nombreux, mais aussi par un jeu simple et rigoureux de combinaisons syntaxiques, de marques morphologiques et de faits prosodiques" (1). Et pour sa mise en application, les enseignants utilisent les procédés audio-visuels : films fixes et enregistrements magnétiques.

(1) in BOEN, n°22 bis du 9.06.1977 - Circulaire n°77-159 du 29.04.1977, p. 1576.

I.1 - REVISION DES ACQUIS

"Un cours débute en particulier par un retour en arrière et une vérification de l'acquis récent" (1). L'enseignant peut procéder à cette vérification en demandant aux élèves deux types d'exercices différents. Dans cette phase, il peut utiliser ces deux types, soit l'un soit l'autre. En effet, il peut réclamer des élèves de jouer la saynète où se vivent des sketches dialogués, soit faire faire la "Nacherzählung" de la leçon précédente, c'est-à-dire raconter en prose les événements qui se sont déroulés dans la scène. Ce dernier exercice étant repris ultérieurement, nous nous attacherons tout d'abord à expliciter ce qu'est : "jouer la scène", en passant en revue les éléments qu'attend le professeur des élèves.

Bien sûr, nous supposons que la leçon précédente a été explicitée et que les divers types d'exercices, que nous cherchons ici à analyser, ont été réalisés. Nous considérons donc que la leçon est terminée et que le professeur a donné aux élèves, comme tâche, d'apprendre par coeur le dialogue de la leçon.

Au début de l'heure suivante, le professeur va donc demander à quelques élèves de venir jouer la scène devant la classe.

Cet exercice permet à l'enseignant de contrôler si la tâche assignée - ici, apprendre par coeur un dialogue - a été accomplie.

(1) in BOEN n° 22 bis du 9.6.77 - Circulaire n°77-159 du 29 Avril 1977, p. 1576.

- Les élèves doivent mimer les attitudes, les positions et les gestes des personnages, tels qu'ils ont pu les voir et étudier dans la leçon précédente.

- En plus de ce mime, l'élève doit imiter le ton de la voix du personnage pour signifier l'interrogation, l'étonnement, la peur, la colère, l'impatience, etc... Pour ce faire, deux conditions sont nécessaires : la première, qu'il sache que la réplique est interrogative par exemple, la seconde, qu'il ait appris son texte en y mettant le ton et non pas "recto tono". De plus, comme il s'agit d'une langue étrangère, l'élève ne doit pas se contenter d'imiter le ton de la voix - qui, au fond, reflète le ou les sentiments éprouvés par le personnage - mais doit aussi respecter les phénomènes prosodiques de la langue avec ses accents de phrase et d'insistance. Ces accents, il ne peut, bien sûr, surtout au début de l'apprentissage (6° LV 1 et 4°LV2) (1), ni les inventer ni les deviner, ils lui auront été indiqués et il aura pu les travailler dans une phase du cours que nous verrons ultérieurement.

- L'élève doit prouver également une capacité à réciter par coeur pour redonner le texte.

Dans ce jeu de rôle, nous pouvons constater que le professeur exige des élèves à deux niveaux :

- au niveau psycho-moteur dans le mime, l'imitation vocale, étant donné qu'il y a expression par le corps : le physique joue un rôle pour mimer les gestes des personnages ou prendre leurs attitudes.

LV 1 : première langue vivante
LV 2 : seconde langue vivante

- au niveau intellectuel dans la mémorisation par coeur et la compréhension. Celle-ci entre en relation intime avec les deux attitudes de mime et d'imitation vocale. En effet, comment l'élève peut-il mimer une réplique gestuellement et en en donnant l'intonation vocalique, s'il ne comprend pas ce qu'il dit ? A ce propos, il serait peut-être souhaitable de préciser ce que nous entendons à ce niveau par "compréhension". Si l'élève dit : "Es ist mir kalt, ich will das Fenster zumachen"⁽¹⁾ réalise-t-il qu'il a froid et qu'il va fermer la fenêtre ? Nous ne parlons pas ici de traduction mais d'une approche globale du sens de ces deux sentences. Il s'agit en fait du rapport signifiant - signifié.

Il est intéressant de noter que, déjà, dans ces quelques premières minutes de cours, des élèves sont en difficulté et échouent. Ces échecs se retrouvent dans ces deux niveaux : certains sont incapables de mimer et (ou) de reproduire la phrase vocalique, d'autres de mémoriser et (ou) de comprendre. Dans le cas extrême, quelques élèves sont démunis de toutes ces capacités.

A ce stade de la séquence, dans cet exercice, n'intervient aucun moyen audio-visuel : l'élève, pendant qu'il joue le sketch, n'a pas d'images ni de texte sous les yeux et n'entend aucun document sonore. Par contre, il en disposait lors de la leçon précédente et, chez lui, il pouvait dans son livre voir à nouveau les images représentant la scène, les attitudes des personnages et le texte. De plus, certains élèves disposant de lecteur de cassettes possédaient l'enregistrement de la leçon.

(1) "J'ai froid, je vais fermer la fenêtre".
Traduction effectuée par nos soins.

Dans cette partie du cours, l'utilisation d'images visuelles et auditives est donc inexistante, mais il reste à déterminer ce que fait l'élève de ces images enregistrées précédemment dans son esprit, au moment où il récite sa leçon : en a-t-il besoin ? si oui, les utilise-t-il et comment ? Le fait de ne pas s'en servir ou mal est-il cause d'échec, déjà dans les premières minutes de cours ? Nous l'analyserons dans la partie expérimentale.

I.2. - LA COMPREHENSION ORALE

Après cette révision des acquis, le professeur présente le document nouveau où l'élève doit exercer sa compréhension orale qui est une des quatre compétences importantes pour lui, puisque "la didactique des langues distingue généralement quatre savoir-faire à développer chez les élèves" (1). Rappelons-les :

- la compréhension auditive
- l'expression orale
- la compréhension de l'écrit
- l'expression écrite.

Il semblerait qu'il y ait un certain équilibre, à lire ces quelques lignes, entre l'oral et l'écrit. Mais deux paragraphes plus loin, dans les instructions ministérielles, nous découvrons qu'il n'en est rien : "en partant du fait que le signe graphique a pour fonction de représenter le signe linguistique sonore qui constitue la réalité première, on aboutit au principe fondamental de la pédagogie des langues, connu sous la dénomination de "primat de l'oral" "(1).

(1) in BOEN spécial 3 du 14.5.81 pour les classes de Seconde, page 15.

Sous le terme de "compréhension orale", nous distinguons trois étapes :

- la compréhension globale d'un document
- la compréhension littérale
- la compréhension profonde

I.2 1 La compréhension globale

Avec la méthode audio-visuelle, le professeur fait entendre le texte enregistré à toute la classe ; celui-ci est accompagné de diapositives en relation avec le texte : "l'intelligence d'un texte proposé comme document de base pourra être facilitée et accélérée par la vue d'images qui l'illustreront"(1).

"La compréhension globale comporte la perception des faits situationnels majeurs tels que, par exemple, la localisation dans le temps et l'espace, la nature des événements essentiels et leur enchaînement, l'identification des éventuels personnages, etc... Il est cependant très important qu'on incite les élèves à découvrir, dès cette première présentation, le thème central abordé (Textmitte), afin que les faits situationnels ne soient pas perçus sans que soit établi un lien entre eux" (2).

A la lecture de ceci, l'élève doit être capable de dire en allemand la scène présentée par le texte entendu et les images le représentant, pour ensuite en dégager l'action majeure. En fait, il doit pouvoir après l'audition, sans l'intervention du professeur, suivant des "règles du jeu" précisées au début de l'apprentissage :

(1) in BOEN n° spécial 2 du 21.12.78. Circulaire n°78-393 du 16 novembre 1978, p. 112.

(2) in BOEN spécial 3 du 14.5.81 (classes de 2nde), p.16.

- situer la scène : où se déroule l'action, à quel moment ?
- indiquer le nombre des personnages et si possible leur identité, leur parenté
- et dégager l'idée principale de l'action.

Ces trois éléments ne sont pas sans soulever quelques problèmes. En effet, les instructions parlent d'un "entraînement à la compréhension auditive" (1), ce qui laisse supposer que l'élève doit être en mesure de situer la scène et les personnages à l'audition seule du document. Or, il a eu sous les yeux les images en vue d'une facilitation de cette compréhension ! Et, après avoir interrogé les élèves pour savoir qui du texte enregistré ou de la représentation visuelle de la scène les a aidés à comprendre, on s'aperçoit que certains ne se sont appuyés que sur l'un ou sur l'autre. Et si l'élève n'a comme référence que les images visuelles, on peut conclure qu'il est en situation d'échec, puisque l'objectif de cet exercice est la compréhension auditive.

Il est également aisé de constater l'émergence d'autres problèmes, dans cet exercice, sources de cas d'échec : la "compréhension" globale incite les élèves à découvrir "le thème central abordé" (2). Il faut donc que l'élève soit capable :

- d'extraire l'idée principale du texte. Il peut très bien le faire et n'avoir rien compris des détails précisant l'enchaînement des faits et convergeant vers cette idée principale. Ou bien au contraire, être en

(1) in BOEN n°Spécial 5 du 14.5.81 (classes de 2nde).
p.15.

(2) id. p. 16.

mesure de donner le texte dans ses moindres détails sans pouvoir préciser le sujet majeur de l'action.

- de faire la relation des divers éléments du texte : de les dire de manière logique, par exemple, s'enchaînant suivant un ordre chronologique,

- de synthétiser un texte, c'est-à-dire d'en redonner les grandes lignes.

Pour pouvoir mettre en oeuvre ces trois capacités ci-dessus énumérées, il est nécessaire que l'enfant ait atteint le stade de la pensée opératoire formelle (hypothético - déductive), exposé par J. PIAGET. Or, un élève de sixième, âgé en moyenne de onze-douze ans, a atteint le stade de la pensée concrète et évolue vers la pensée opératoire formelle. Il ne l'a donc pas encore acquise. L'exigence demandée par ce type d'exercice est donc au-dessus de ses capacités et risque de le mettre en difficulté.

Dans cet exercice, il y a une perception auditive (l'écoute de l'enregistrement du texte) et une perception visuelle (les images projetées et représentant la scène). Cependant les élèves n'ont aucune perception visuelle du texte. Ces opérations simultanées ont une durée de l'ordre de : une minute environ.

I. 22. - La compréhension littérale

Cette compréhension littérale ou linéaire du texte est "l'élucidation de l'ensemble du document étudié, impliquant bien entendu celle des données encore inconnues, sous forme d'un entretien en allemand" (1).

(1) in BOEN n° 22 bis du 9.6.77, p. 1576.

Lors de la compréhension globale, nous avons présenté le document dans son intégralité, de manière "non fragmentée et non assortie de commentaires quels qu'ils soient" (1).

Avec la compréhension littérale, il faut que l'élève comprenne le sens de chaque élément du document; pour ce faire, la présentation en sera fractionnée : l'enseignant revient et s'attarde sur chaque image. En effet, chaque leçon a un projet linguistique, à savoir : respecte une progression lexicale et grammaticale, présente donc un contenu inconnu de l'élève qui, à la fin de la séquence, doit être connu de lui. En d'autres termes, si l'élève a été capable de comprendre où se passait la scène, avec qui et de quoi il s'agissait, il lui faut maintenant comprendre chacun des éléments du message linguistique. C'est pour cela que le professeur est obligé de s'attarder à chaque image, puisque celle-ci est accompagnée d'un texte, constitué le plus souvent de répliques dialoguées. Et l'élève doit être en mesure de comprendre chacune d'elles, leur sens général et les détails contenus. L'élève ne doit donc pas se contenter de comprendre "en gros" comme il dit, c'est-à-dire le sens général de la réplique.

Pour parvenir à cette compréhension littérale, - c'est-à-dire que l'élève soit capable de relier chaque élément de la réplique à son sens, à la chose signifiée -, l'élève a plusieurs moyens que le professeur met à sa disposition.

(1) in BOEN n° spécial 3 du 14.5.81, p. 16.

En premier lieu, il faut citer l'iconographie dont la fonction principale est la facilitation de l'élucidation du document. Les personnages sont en situation. Ainsi, si un personnage pose et que l'autre, appareil photo en main, s'apprête à le photographier, l'élève est mis sur la voie : il sait qu'il va être question de photo et non pas de super-marché où l'on va acheter des bananes ! De plus, bien souvent, les personnages sont accompagnés de bulles où n'est pas reproduit graphiquement le texte de leurs paroles, comme dans les bandes dessinées, mais où sont dessinés leurs intentions, le contenu de leurs paroles. Nous pouvons préciser par un exemple : il s'agit d'une caissière dans un super-marché qui veut faire payer à une mère de famille des pommes de terre qu'elle n'a pas achetées et qui étaient restées sur le tapis roulant de la caisse. Tous les éléments de la phrase sont supposés connus, sauf "Kartoffeln" (pommes de terre) ; il s'ensuit que la bulle se référant à cette caissière reproduit le dessin des pommes de terre. (voir Annexe I).

Il en va de même pour les structures grammaticales ; l'iconographie joue un rôle identique, qu'il s'agisse de la compréhension lexicale ou grammaticale. L'iconographie étant comme une photo, c'est-à-dire une représentation figée qui d'autre part ne peut pas tout évoquer, le professeur peut guider l'élève dans sa compréhension en dessinant au tableau ou en mimant. Ainsi, un personnage peut dire qu'il a peur, - en supposant que le mot "peur" soit un élément inconnu de la structure - ; ou bien l'élève le voit et le comprend d'après l'image

qui est assez explicite pour présenter une personne apeurée et non pas dans une liesse débordante par exemple, ou bien l'image n'est pas assez descriptive et le professeur supplée à cette carence par une mimique. Toutes ces techniques sont praticables, quand le contenu des situations reste dans le domaine du concret. Par contre, quand on passe au plan des idées abstraites qu'une iconographie ni mimique ne peuvent décrire, le professeur peut donner la signification de la structure ou d'un mot en français : car, pour prendre un exemple, comment parvenir à faire comprendre aux élèves le mot allemand signifiant "champ sémantique" ?

Pour faciliter la compréhension d'une réplique, le professeur s'appuie sur les éléments déjà connus de l'élève, selon le principe du connu à l'inconnu. Nous insistons sur les termes "de l'élève", car, bien souvent, des membres de phrase ont déjà été élucidés, compris, mais, peut-être par faute de réemploi, leur signification a été oubliée. Dans ce cas, l'enseignant lui en fait comprendre à nouveau le sens à l'aide des techniques précitées ou d'éléments connus de lui.

En guise de conclusion de cette rubrique, nous pouvons constater le fait suivant : que la liaison de l'ouïe et de la vue aide l'enfant dans sa compréhension. Il entend quelque chose qui peut être dépourvu de sens, car dans une structure il perçoit des mots qui n'ont pour lui aucune représentation : dans ce cas, le message linguistique reste lettre morte. Il voit la représentation imagée de la réplique ou bien une mimique du professeur ;

alors ce mot se teinte pour l'élève d'une signification. Il a entendu le mot "Kartoffeln" (pomme de terre), il ne sait pas ce que cela signifie, mais la vue des pommes de terre dessinées sur l'image lui en fournit le sens. Ou bien il voit la représentation iconographique des "pommes de terre", mais le mot allemand lui manque pour bâtir sa phrase. S'il dit : "La caissière demande si Madame X achète ... ?" Alors, dans ce cas, le professeur lui souffle le mot. Au fond, nous avons deux démarches de l'élève: ou bien il entend le mot "Kartoffeln" et fait la relation entre ce qu'il perçoit auditivement et le dessin, ou bien il ne retient pas ce mot, mais il comprend l'image. Si la perception sensori-motrice n'est pas seule à intervenir dans cet exercice, puisque, nous l'avons évoqué plus haut, l'élève utilise ses représentations antérieures pour progresser du connu à l'inconnu, elle n'en est pas moins capitale.

Dans cet exercice qu'est la "compréhension littéraire", il est aisé de remarquer que certains élèves éprouvent des difficultés. Prenons les cas extrêmes, car ce sont eux qui attirent le plus rapidement l'attention du professeur ; en effet les élèves sont en situation de blocage immédiat. D'une part, il y a l'élève qui ne travaille qu'à l'oreille, comme il dit, quand il est interrogé sur ce sujet. Dans ce qu'il perçoit auditivement, se présentent des éléments lexicaux ou grammaticaux inconnus, il a l'image sous les yeux mais il ne s'en sert pas : il la voit, mais ne sait pas la regarder c'est-à-dire la lire et l'analyser. Il n'opère donc pas la liaison ouïe-vue et clame qu'il ne comprend rien. Cela n'a rien d'étonnant, puisque l'image a une fonction explicative, que l'élève ne s'appuie pas dessus et la relation

signifiant-signifié lui fait défaut. D'autre part, il y a l'élève qui n'exerce pas son oreille et qui ne se fixe qu'aux images. Lui, par contre, est capable de comprendre l'histoire de façon globale et détaillée, car les images sont assez descriptives et donc explicites. De ce point de vue, il n'est pas en situation d'échec comme l'élève précédent. Mais cet exercice vise à la compréhension littérale du message linguistique. Or, celui-ci n'est perçu qu'auditivement, donc l'élève, même s'il a compris l'histoire, comme nous venons de le dire, n'a par contre qu'une compréhension très floue d'une conversation entre deux personnes par exemple. Et si on supprime à cet élève le support iconographique, il s'exclamera à son tour qu'il n'a rien compris !

Par cette brève esquisse de deux situations d'échec, nous pouvons déjà signaler l'importance pour l'élève de gérer les images auditives ET visuelles, telles qu'elles se présentent à lui.

Arrivé à ce stade, l'élève a donc "compris", au sens où nous l'entendons, globalement la scène et il a franchi un pas supplémentaire : chaque élément du message linguistique est connu de lui par la représentation imagée ou l'explication mimée ou verbale du professeur, comme nous l'avons précisé plus haut. Il lui reste à aborder la "compréhension profonde", après cette exploration du détail.

I. 23 - La compréhension profonde

"L'exploration de détail a pour but immédiat la compréhension aussi poussée que possible du document.

Tous les faits situationnels ... sont maintenant éclairés progressivement, regroupés avec ceux que la présentation initiale avait permis d'apercevoir, et rapportés au thème central. On accordera dans cette démarche toute l'attention nécessaire à l'implicite, qui donne souvent lieu à interprétation et discussion, et donc l'explicitation constitue pour une large part l'explication du texte"(1).

Cette compréhension profonde ou encore appelée "situationnelle" déborde donc largement le texte enregistré et la représentation iconographique. Il s'agit en quelque sorte de "lire" entre les lignes, de découvrir l'implicite de la situation d'un texte. En définitive, qu'attend le professeur de l'élève ?

- qu'il fasse des relations de cause à effet. Pour expliciter cela, prenons un exemple concret. Il commence à pleuvoir ; la grand'mère et la tante de la famille concernée par l'histoire se promènent dans le parc. Elles s'acheminent vers la maison. Or, la grand'mère a oublié son parapluie à la pâtisserie. Cela implique pour l'élève de réunir les éléments suivants : maison - pluie - parapluie - pâtisserie, et de les assembler selon une certaine logique : parce qu'il pleut et que la grand'mère a oublié son parapluie, cela a pour effet qu'elles ne peuvent rentrer à la maison et qu'elles sont obligées de retourner à la pâtisserie. Or, tout cela n'est pas dit dans le texte lui-même. L'élève entend et voit qu'il commence à pleuvoir, découvre que le parapluie est resté dans la pâtisserie et que les deux dames sont dans l'obligation d'y retourner. L'élève doit donc être capable d'établir le rapport entre les événements (voir document en annexe II).

(1) in BOEN n° spécial 3 du 14.05.81, p. 17 et 18.

- que l'élève soit en mesure de se décentrer. Et cette décentration s'opère sur deux plans :

a) sur le plan culturel. Les documents qui sont présentés à l'élève retracent la vie, l'histoire d'un pays, une civilisation et un mode de vie différents des nôtres. La réalité étrangère ne correspond plus à celle de l'élève et lui pose question. Il est surpris de constater, par exemple, que les Allemands mangent d'une manière différente de nous. Il peut, à ce moment, avoir deux réactions: la première, parce qu'il est incapable de se décentrer, lui fait tout ramener à lui, à ce qu'il connaît et vit. Nous avons dans ce cas des réactions du type : "Je ne comprends pas ... c'est idiot car moi, je fais comme ceci ... pourquoi les Allemands ne font-ils pas comme nous ?". Il a du mal à constater et admettre que d'autres puissent être différents. Cet élève est en situation d'échec par rapport à celui qui a une réaction, au contraire, d'ouverture complète aux éléments nouveaux. Dans ce cas, il ne se replie pas sur lui-même mais cherche à élargir ses connaissances. Ce qui est vrai d'un phénomène de civilisation, comme nous venons d'en citer un, vaut aussi pour la vie, l'histoire, la culture de l'Allemagne.

b) sur le plan de la motivation, des sentiments des personnages du document étudié. L'élève doit être capable de faire abstraction de ses propres réactions, de ses jugements, - cela lui sera demandé plus tard -, pour expliciter les motivations qui poussent le personnage à agir de telle ou telle manière, ou les sentiments éprouvés par tel autre, face à une situation donnée. L'élève doit découvrir leurs arrière-pensées, les circonstances

sous-entendues, etc... Pour ce faire, l'élève doit connaître les données du problème et être capable d'en faire l'analyse, en progressant par hypothèse et également là aussi, en établissant des relations de cause à effet.

- le professeur attend aussi que l'élève réagisse personnellement en face des faits, des situations, des dires, des caractères des personnages, c'est-à-dire que l'élève doit exprimer ce qu'il ressent, donner un jugement personnel discriminatoire de manière à s'affirmer par rapport à l'extérieur, à son environnement. Il doit, en fait, clarifier, préciser ses propres sentiments et concepts pour être ensuite capable de porter un jugement.

Dans cet exercice, certains élèves, en faisant abstraction du handicap que constitue la langue - (on peut le leur demander en français, pour s'en assurer !), sont capables d'exprimer leurs sentiments, réactions, en les motivant. Prenons un exemple : il s'agit d'une situation où nous voyons le père et la mère effectuer tous les travaux ménagers pendant que les enfants regardent la télévision ou ont du bon temps avec leurs amis (voir document Annexe III). Il est possible d'obtenir des réactions d'élèves de ce type : "je ne pense pas que ce soit très normal que les parents fassent tout à la maison pendant que les enfants s'amuse, parce qu'ils sont, eux aussi, fatigués, étant donné qu'ils ont l'un et l'autre un travail pénible à l'extérieur. Et dans la maison, tout le monde doit aider".

Avouons qu'il s'agit là de la réaction idéale que devrait avoir chaque élève. Malheureusement, certains

ont la possibilité de porter un jugement mais il leur manque la motivation et l'argumentation. Pour reprendre l'exemple ci-dessus, certains disent : "Je trouve que ce n'est pas normal". Et c'est tout.

Pour résumer ce point, nous pouvons dire que la "compréhension profonde" exige de l'élève des capacités :

- de décentration
- de faire des relations de causes à effets
- de jugement personnel.

Pour cet exercice, le support audio-visuel est inexistant. Mais comme l'élève l'a utilisé précédemment, nous pouvons nous demander ce qu'il en fait maintenant, et si les cas d'échec ne viendraient pas d'une non ré-utilisation de ces images pour établir la relation de cause à effet par exemple ? A ce stade, nous parvenons déjà à des opérations complexes et élaborées, et il est possible que l'élève auditif ou visuel ne sache pas gérer ces paramètres. L'expérimentation nous donnera des éclairages à ce sujet.

La "compréhension" globale, littérale, profonde se fait bien sûr en allemand : entendons par là que l'élève exprime ce qu'il a compris à ces trois niveaux en allemand. Par ce biais, on vise donc à développer aussi chez l'élève ses capacités d'expression en langue allemande. La rubrique suivante tient à donner quelques précisions sur cette expression.

I. 3 - L'EXPRESSION ORALE

Dans les paragraphes précédents relatifs à la révision des acquis et à la compréhension, nous avons à plusieurs reprises parlé de l'expression. A ces occasions, nous ne sommes pas rentrés dans les détails, car, d'une part, ce n'était pas expressément l'objet du propos, et, d'autre part, étant donné que l'expression doit être une des activités principales de l'élève, avec la compréhension, nous avons pensé qu'un développement se révélait plus nécessaire.

Par expression, entendons la production verbale de l'élève en langue allemande. Elle est surtout active dans deux types d'exercices : le débat d'élucidation et la Nacherzählung. Avant d'étudier ces deux genres, précisons quels sont ces objectifs : "l'entraînement à la compréhension auditive et à l'expression orale demeure l'activité essentielle de la classe d'allemand, non seulement parce qu'elle développe l'aptitude à ce type important de la communication linguistique, mais aussi parce qu'elle est plus propice à la mise en place des automatismes de langue" (1). L'expression orale est donc un des éléments de la communication avec autrui, pour lui dire ce que l'on voit, entend, pense ou comment l'on réagit. De plus, elle facilite l'acquisition d'automatismes, dans le sens où l'élève, pour s'exprimer, n'effectue de traduction mentale, ni en repassant par sa langue maternelle, ni en médiatisant par la théorisation grammaticale.

(1) in BOEN n° spécial 3 du 14.5.81, p. 15.

Ces processus de la communication et d'acquisition d'automatismes sont donc développés dans les exercices ci-dessus cités et que nous allons présenter en détail.

I. 31 - Le débat d'élucidation

Il s'organise autour du document à étudier. Comme son nom l'indique, il ne s'agit pas d'un monologue du professeur ou d'un élève, mais réellement d'une discussion, d'un échange, d'un débat - car tout le monde n'est pas forcément du même avis - entre les élèves où le professeur a aussi sa place ; chacun est partie prenante : "L'initiative de parole sera laissée aux élèves, mais on habituera ceux-ci à ne pas présenter leurs contributions de façon disparate. Chacune d'entre elles, en s'insérant au moment opportun dans un véritable "discours" collectif, concourra à établir l'enchaînement et les articulations du contenu évoqué" (1). Le professeur est donc présent et actif à ce débat, pour aider les élèves à remettre un certain ordre dans leurs interventions, pour relancer le débat si le besoin s'en fait sentir et pour les reprendre lors d'incorrections linguistiques.

Il ne s'agit pas d'un simple débat, mais d'un débat d'élucidation. Par élucidation, il faut entendre que les éléments nouveaux et donc inconnus de l'élève vont être expliqués, qu'il s'agisse du lexique ou d'un phénomène grammatical. Elucidation signifie aussi que

(1) in BOEN n° spécial 3 du 14.5.81, p. 16.

le texte doit être compris, au sens où nous l'avons envisagé dans la rubrique précédente. Et c'est l'explication verbale qui va permettre de clarifier le texte dans sa linéarité ou son implicite.

Le débat exige aussi de l'élève que, non seulement il entende, mais écoute ce que les autres disent, qu'il se décentre pour savoir ce que ses camarades veulent dire et qu'il accepte ce qui est dit, sans perdre le fil de ses idées qu'il sera amené à exposer à son tour quelques instants plus tard.

En fait, comment cela se passe-t-il ? En général, nous l'avons déjà souligné, le professeur dispose d'un film fixe représentant les illustrations de la leçon du livre. Chaque leçon est ainsi animée par quatre ou six images. L'élève décrit :

- le cadre, où se passe la scène, quand,
- ce qu'il voit à droite, à gauche, au premier et à l'arrière plan,
- où sont les objets (au mur, sur la table...),
- qui sont les personnages (Monsieur X - Y),
- comment sont-ils habillés ,
- où sont-ils ,
- quelles sont leurs attitudes ,
- ce qu'ils font,
- ce qu'ils disent. Là, bien souvent, l'idée des paroles des personnages est fournie par la bulle

d'une part (voir Annexe I), et par le texte enregistré au magnétophone, puisque celui-ci redonne le dialogue entre les personnages. A ce stade, l'élève ne fait pas appel seulement à la vue, mais aussi à son ouïe et doit établir la relation entre les deux. Il doit donc chercher à développer son acuité visuelle, auditive, et les deux simultanément. En effet, dans ce type d'exercice, certains élèves sont en position d'échec car ils ne voient rien, même quand on leur pose la question. Il faut vraiment mettre le doigt sur un détail de l'image et leur demander : "Qu'est-ce que cela ?" pour qu'ils perçoivent la composition de l'image. Il en va de même pour l'ouïe, où le problème se pose peut-être de manière plus cruciale, car il s'agit d'entendre, et il faut aussi faire la relation signifiant-signifié puisque le texte est en allemand.

Le professeur attend aussi que l'élève développe son imagination. Il lui demande par exemple d'imaginer ce qui se passe entre deux scènes, entre deux images, si le contexte s'y prête, ou la suite de l'histoire. L'élève peut donc laisser libre cours à sa fantaisie. Malgré tout, ce n'est pas du pur délire, car il faut que ses inventions cadrent avec la logique du contexte. Il est frappant de remarquer que certains élèves sont absolument dépourvus d'idées imaginatives : ils ne sont capables que de rester dans le concret - c'est-à-dire qu'ils voient - des images.

Le débat va plus loin que la description des images, il s'engage aussi dans la compréhension profonde

du document, dans l'implicite. Rappelons-le brièvement : la motivation des personnages, les sous-entendus, les relations de causes à effets.

Et il amène à une prise de position personnelle, à un jugement de l'élève sur la scène, les personnages. Ce que cela entraînait en ce qui concerne les capacités nécessaires à la compréhension a déjà été étudié, il n'y a que le problème de l'expression orale à envisager.

A la fin de ce débat, le professeur réclame une *Nacherzählung*, qui consiste à raconter en prose les événements et les dires des personnages. Dans sa description des images, l'élève a été amené à redonner les paroles des gens. Il le faisait, comme s'il s'identifiait aux personnages et disait par exemple : "je vois bien qu'il gèle", en se mettant à la place de la tante, (voir Annexe II). Là, l'exercice est différent ; l'élève ne doit plus faire parler les gens en style direct, mais dire : "La tante pense (dit) qu'il gèle". En fait, l'élève recompose tout un texte qui n'est plus dialogué. Il doit être capable de se dégager du psittacisme, c'est-à-dire ne pas redonner le texte tel qu'il est enregistré. Comme cet exercice arrive en fin de séquence, l'élève doit être capable dans son texte d'introduire le lexique et les notions grammaticales nouveaux pour lui au début de la séquence.

En ce qui concerne l'expression orale, voilà ce qui est demandé par le professeur. Examinons ce que cela entraîne pour l'élève.

Nous avons souligné que l'élève doit s'exprimer sur l'image en disant ce qu'il voit. Ceci est important, car, surtout dans le premier cycle, le texte n'a pas une valeur capitale : il n'est que le prétexte à la prise de parole. Au fond, il sert de support à la progression linguistique par l'introduction du lexique nouveau et des structures grammaticales selon une méthodologie propre et choisie par les auteurs de manuels, - progression donc différente d'un manuel à l'autre. Quels avantages cela a-t-il pour l'élève ? Ce qui est recherché ici, c'est la production verbale personnelle de l'élève. Or, si le texte est trop abondant en explicitations, l'élève est tenté de le reproduire et il n'y aura donc plus rien de personnel ; l'élève ne développe pas son expression, puisqu'il se transforme "en perroquet".

Au début de l'apprentissage, les paroles de l'élève - ou son expression verbale - sont restreintes, car :

1°. Il manque de technique : il verra une chose ou deux, alors que toute l'image doit être passée au crible. Et cela, il ne pense pas à le faire.

2°. Il n'a pas encore à sa disposition les structures lexicales et grammaticales pour exprimer tout ce qu'il voit et aurait envie de verbaliser.

Pour s'exprimer, l'élève a donc besoin d'un certain matériel : de mots et de structures grammaticales. Il doit se remémorer ce qu'il a appris par coeur. L'acquisition d'une langue étrangère ne peut faire l'économie d'un travail de mémoire. Autrefois, l'élève

apprenait des listes de vocabulaire avec sa traduction ; or, les découvertes récentes de la linguistique ont mis l'accent sur la structure complète et ont, par là, rappelé qu'un mot ne prend toute sa valeur, tout son sens que dans le contexte. Pour cette raison, l'élève n'est plus amené à apprendre des listes de vocabulaire mais des structures entières où, à la fois, il apprend du lexique et aussi des données grammaticales. Lors de la description d'image, l'élève doit être capable de se remémorer ce qu'il a appris. Ou bien la structure apprise est utilisable telle quelle dans son ensemble, ou bien l'élève devra prendre une partie d'une structure, une autre d'une autre, etc... et les rassembler de manière à bâtir une structure personnelle, dans le sens où il y a création de sa part et non pas simple redite d'une réplique apprise par coeur. C'est ce qui est désigné sous le nom de "transfert". Le transfert est : "une stimulation (qui) met l'élève en situation d'exprimer sa propre pensée au moyen de mécanismes qui sont devenus les siens" (1). Pour ce faire l'élève a donc besoin

- de capacités à mémoriser
- de capacités à se remémorer
- de capacités à analyser
- de capacités à combiner
- de capacités à agencer.

Et si le transfert n'est pas ou qu'imparfaitement réussi pour les élèves, c'est que l'une ou plusieurs de ces capacités font défaut, et l'on peut se demander si le manque d'évocation des images auditives ou visuelles est à l'origine de ces cas d'échec. Nous essayerons de l'analyser dans l'expérimentation.

(1) in BOEN n° 22 bis du 9.6.77, p. 1577.

D'autre part, ce que l'élève dit n'est pas toujours correct du point de vue grammatical, que ce soit quand il emploie des structures anciennes ou celles récemment acquises. Or, cela touche au problème de la communication, car, s'il veut être compris, il faut que l'élève ait non seulement des idées claires, mais aussi un langage clair, donc en l'occurrence correct. La correction est faite par le professeur et l'élève répète la phrase corrigée. C'est par ce renforcement que l'élève acquiert l'habitude des automatismes de langue. C'est le même phénomène pour la langue française : c'est à force de répéter à l'enfant : "on ne dit pas : "si j'aurais su, j'aurais pas venu", mais "si j'avais su, je ne serais pas venu", qu'à la longue il est capable d'employer correctement cette structure.

Certains élèves parlent avec facilité pour les raisons suivantes :

- ils ont déjà l'habitude de la prise de parole en français
- ils savent voir
- ils ont envie de dire
- ils ont des idées
- et ils gèrent convenablement les cinq compétences citées ci-dessus.

Par contre, d'autres ne s'expriment jamais ou moyennement, et quand ils le font, ce n'est que sous la contrainte du professeur. Peut-être en sont-ils incapables, car il leur manque un des éléments précédemment cités, ou bien ils n'effectuent pas la gestion mentale nécessaire que nous avons évoquée plus haut.



Il ne suffit pas à l'élève d'être capable de parler et ce correctement, il doit aussi être en mesure d'amplifier son style pour éviter le style télégraphique et développer la capacité: "avoir un bon style". Cette recherche stylistique lui permet d'approfondir ses idées, ses argumentations. Facilement l'élève dit : "Je pense que c'est bien", et il s'arrêtera là. Il doit être capable d'aller plus loin, d'explicitier son affirmation par un "parce que". De ce fait, son style prendra de l'amplitude et cela l'habitue à manier des structures plus complexes, étant donné que, dans une dépendante allemande, le verbe est à sa place normale - c'est-à-dire à la fin -, puisque le groupe verbal est de construction régressive. Quand l'élève s'efforce de développer son discours, il opère un renforcement des acquis par un ré-emploi constant de ceux-ci.

L'élève doit être capable de parler spontanément : tout d'abord avec une certaine fluidité et ensuite sans réfléchir. Par là, il faut entendre sans médiation de la langue maternelle : sans traduction et sans théorie grammaticale. Par exemple, l'élève ne doit pas penser mentalement que tel mot est complément d'objet direct masculin, c'est-à-dire accusatif masculin, d'où l'article à employer est "den" ; mais ce "den" doit lui venir naturellement. La langue allemande, dans ce cas, devient pour lui une seconde habitude. Il arrive fréquemment qu'un élève reprenne l'autre : ainsi, si l'un a employé "der" au lieu de "den", l'autre le corrige. Et si le professeur lui demande d'explicitier sa réaction, il répond qu'il est incapable de faire le raisonnement grammatical, mais que cela l'a choqué à l'oreille. En poussant

cette remarque à l'extrême, pouvons-nous dire que les auditifs sont moins susceptibles de faire des fautes que les visuels, étant donné que pour ce type d'exercice, le travail est surtout basé sur les images auditives et verbales ? Ce point là, également, devra être éclairci lors de la phase expérimentale.

En ce qui concerne l'expression sur l'implicite du texte - la compréhension profonde -, nous avons déjà étudié ce que cela entraînait chez l'élève, quelles capacités intellectuelles et personnelles elle réclamait de lui. L'élève doit exprimer cela en allemand et nous rejoignons les capacités linguistiques nécessaires pour le débat que nous venons d'étudier. Il en va de même pour la Nacherzählung.

La compréhension littérale et la compréhension profonde se font - comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises - en simultané avec l'expression. Cette phase du cours est la plus importante puisqu'elle occupe environ 35 minutes de la séquence. Par intermittence, l'élève écoute à nouveau la bande sonore, ce qui représente environ quatre à cinq minutes. Par contre, tout au long de ces trente cinq minutes, l'élève voit les images de la scène, mais il n'a jamais le texte de la bande sous les yeux. Pendant l'expérimentation, il sera important de déterminer si le peu d'images auditives est un handicap pour les auditifs, et si le fait de ne pas avoir la possibilité de visualiser le texte est cause d'échec pour les élèves de type visuel.

I. 32 - L'assimilation

C'est un autre type d'exercice oral auquel l'élève a à se soumettre. Nous posons comme postulat que le document sur lequel va porter l'assimilation a été préalablement étudié selon le processus ci-dessus décrit.

L'assimilation se fait "au moyen d'une mémorisation par tranches successives, qui prépare la mise en place des mécanismes phonatoires nouveaux" (1) ou en d'autres termes, c'est une : "phase d'audition fragmentée et de répétitions au cours de laquelle les répartitions des accents et de la ligne mélodique de la phrase seront aussi soigneusement contrôlés que la production des phonèmes" (2).

Comment le professeur procède-t-il ?

Il fait entendre une phrase du document, reproduite par le magnétophone. Et cela est pratiquement indispensable car les textes sont enregistrés par des allemands, et l'élève a donc la possibilité d'entendre un allemand authentique. Le professeur fait répéter cette phrase entendue par un, deux, x élèves jusqu'à ce que la structure soit du point de vue des phonèmes et de la prosodie la plus approchante possible du modèle imitatif. Quand cela est réalisé, l'enseignant passe à la phrase suivante et ainsi de suite, jusqu'à la fin du texte.

(1) in BOEN n° 22 bis du 9.6.77, p. 1577.

(2) in BOEN n° spécial 2 du 21.12.78, p. 113.

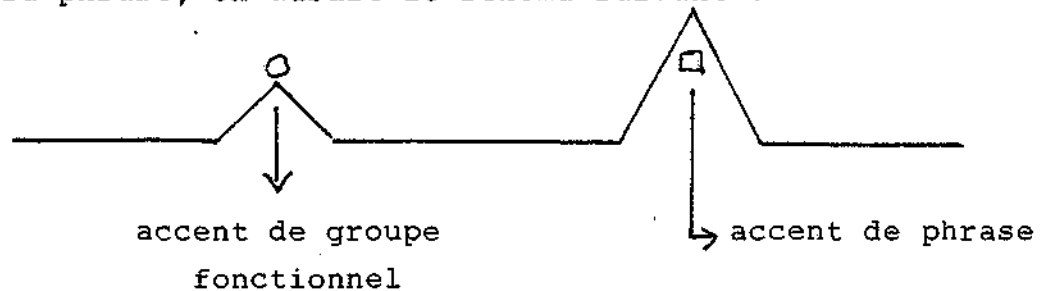
Pour l'élève, cela entraîne qu'il doit être capable :

- 1 - de déchiffrer auditivement les sons
- 2 - de repérer les divers accents : d'insistance, de groupe verbal (ou accent de phrase), de groupe fonctionnel, pour retrouver la ligne mélodique de la phrase:
"Der Wagen, mit dem ich nach Heidelberg fuhr, hat eine Panne gehabt".

○ = accent de groupe fonctionnel

◻ = accent de phrase

Si l'on voulait représenter la ligne mélodique de la phrase, on aurait le schéma suivant :



- 3 - de reproduire les sons et les différences d'intensité

- 4 - de mémoriser tout cela, car la phrase qui lui est donnée est de longueur variable. Et quand elle arrive à son terme, l'élève ne doit pas avoir oublié le début.

Etant donné que la phrase est répétée plusieurs fois par différents élèves, nous assistons là à un commencement de mémorisation, où l'élève apprend sa leçon par répétition, où s'opère donc un renforcement des structures. D'où le terme "assimilation" donné à ce type d'exercice.

Cet exercice, qui n'est en soi que répétitif, n'est pas réussi à 100%. Et si nous interrogeons les élèves en difficulté, nous obtenons invariablement des réponses de ce genre : "Si nous avons le texte sous les yeux, ce serait beaucoup plus facile". Cette phase qui dure de cinq à sept minutes, est donc, nous venons de le voir, purement auditive. Et dans ce cas, pouvons-nous déjà affirmer que les cas d'échec, décelés à ce niveau, sont imputables à la méthode elle-même ?

La grammaire se fait selon le même principe. De ce fait, nous avons décidé de l'aborder dans cette rubrique. Elle se fait donc principalement par oral et par répétition des phrases selon le processus de l'assimilation. "Les éléments grammaticaux ... devront être fixés dans les esprits par des exercices oraux contraignant les élèves à les employer jusqu'à ce qu'un mécanisme phonatoire se forme dans leur mémoire motrice" (1). Il y a donc répétition par l'élève du stimulus et de la phrase transformée. Pour être plus clair, prenons un exemple :

L'élève entend :

Herr Meier will nach Stuttgart fahren
(Monsieur Meier veut aller à Stuttgart)(2)

puis la transformation de cette phrase en :

Er sagt, daß er nach Stuttgart fahren will
(Il dit qu'il veut aller à Stuttgart)(2)

La nouveauté grammaticale réside dans : daß
(que) et la construction de la dépendante avec son verbe à la fin.

(1) in BOEN n° spécial 2 du 21.12.78, p. 113.

(2) Traduction effectuée par nos soins.

En règle générale, quand l'élève aborde l'exercice structural, il a été déjà sensibilisé à la notion nouvelle de grammaire, par le fait que le professeur, lors du débat d'élucidation, l'a employée, voire même fait répéter pour procéder à un début de fixation et que certains élèves ont été capables de créer d'autres phrases - toujours lors du débat d'élucidation - avec "er sagt, daß ". De plus, lors de l'assimilation, le professeur a pris soin de faire répéter toutes les structures de ce genre.

Que se passe-t-il en fait ?

1° phase : dans la structure

Herr Meier will nach Stuttgart fahren

l'élève doit :

- comprendre le sens des mots, c'est-à-dire faire la relation signifiant-signifié
- être capable d'analyser la composition de la phrase : sujet, verbe de modalité, complément de lieu (ou directif), infinitif.

2° phase : dans la phrase transformée

l'élève doit :

- analyser les éléments nouveaux intervenus par rapport au stimulus (ou dans certains cas, ceux qui n'existent plus)
- savoir comment tous les éléments se combinent à nouveau ensemble
- dire la phrase transformée.

3° phase : pour les autres stimuli

l'élève doit :

- opérer la transformation sur les phrases x, y ou z

- combiner les éléments de ces phrases en imitant la transformation du modèle, et idem pour les phrases suivantes. L'élève doit donc établir un parallèle entre l'exemple qui lui a été fourni et les autres sentences.

Chaque phrase transformée est répétée par un, deux, trois ... élèves, pour les mêmes raisons que pour l'assimilation... Et cet exercice réclame donc, de ce point de vue, la mise en oeuvre des capacités identiques de la part de l'élève.

L'exercice structural n'est pas sans source d'échec pour les élèves :

- ainsi, quand brusquement intervient un changement. L'élève peut avoir fait plusieurs phrases avec "Herr", ce qui entraîne "er", et se trouver avec une phrase commençant par "Frau", ce qui ne va plus exiger "er" mais "sie". Or, certains élèves ne vont pas réagir et continuer à dire "er". A ce phénomène nous pouvons relever deux causes :

a) Ils ont pris l'habitude de commencer leur phrase par "er", ils répètent donc comme des "perroquets" et n'ont pas réfléchi, par inattention, que l'on est passé de "Herr" à "Frau", si tant est qu'ils soient capables ensuite d'aller plus loin et d'employer "sie" correspondant à "Frau".

b) Etant donné qu'il y a concentration importante de la part de l'élève sur ce nouvel apprentissage (introduction de *daß*, et son corollaire la construction de la dépendante), il y a désapprentissage momentané des acquis.

Dans la phase expérimentale, nous ne nous attarderons pas sur ce genre d'échec qui, là aussi, est imputable à la méthode. En effet, au lieu de ne présenter qu'un seul objectif grammatical à travailler, les auteurs en ont intégré deux ! Et de plus, il faut remarquer que ce genre d'erreur dans la méthode est relativement peu fréquent.

- En général, le lexique utilisé dans ces exercices structuraux reprend celui du texte sur lequel a porté le débat d'élucidation. Cela permet à l'élève d'avoir un renforcement des structures nouvellement portées à sa connaissance en vue d'une imprégnation plus grande. Mais il arrive parfois que les phrases fassent appel à du lexique vu antérieurement (cela peut être récent comme dater de plusieurs mois). Dans ce cas, ou bien l'élève a l'habitude de ce lexique qui ne lui pose pas de problème, ou bien il l'a oublié, ce qui exige pour lui de refaire la démarche signifiant - signifié avec l'aide du professeur, car bien sûr, il est incapable de retrouver le sens de tel ou tel mot. On retrouve donc là le problème de la compréhension. Dans ce cas, c'est la méthode elle-même qui amène l'élève dans une impasse. Les auteurs, par souci de bien faire, voire par excès de zèle, ont voulu profiter de l'occasion pour faire réactiver du vocabulaire, - disons passif -, par le fait qu'il fut peu réutilisé après son premier emploi. Or, là aussi, ils ont visé deux objectifs : celui de la grammaire et celui du vocabulaire, alors que leur intention première n'était qu'un objectif grammatical, puisque c'est l'essence même de l'exercice structural. Lors de l'expérimentation, nous ne tiendrons pas compte de ce genre d'échec, que le

professeur peut aisément supprimer : il peut, en effet, rectifier la phrase de manière à ce que celle-ci ne contienne plus qu'un objectif à atteindre.

- Par contre, certains élèves ne réussissent pas à transformer la phrase (en supposant qu'elle ne présente qu'un objectif), parce qu'ils ne "voient" pas. Ce sont leurs propres mots. Ils auraient donc besoin de voir les mots ou de voir de manière schématique l'articulation de la structure. Or, pour cet exercice, d'une durée de cinq à sept minutes, les livres sont fermés. Il s'agit donc d'un travail purement auditif et verbal. Alors ? ... y aurait-il des remèdes pour ne pas handicaper les visuels ?

4° phase : à la fin de l'exercice, le professeur demande à l'élève ce qu'il a remarqué et quelle règle grammaticale il induit. L'élève explique ce qui s'est passé : ici, . transformation de "Herr Meier" en pronom "er" (ou anaphorisation)

. augmentation de la phrase par introduction de "sagt, daß"

. ordre nouveau des mots dans la dépendante.

⇒ conclusion : règle générale de la construction de la dépendante.

Tout cela se fait en français, sinon l'élève serait handicapé par la langue allemande qui, au niveau grammatical, nécessite l'emploi de termes techniques. Se faisant en français, il y a en principe moins de problèmes de compréhension et d'expression, bien que le français soit parfois à expliquer ! Jusqu'à la troisième phase,

le travail effectué par l'élève, du fait de l'accent mis sur la répétition, était psittacique. Or là, nous assistons à une conscientisation et une théorisation du phénomène grammatical. C'est le même phénomène que pour l'enfant qui s'est vu obligé de répéter : "Si j'avais su ..." et qui un jour apprend la règle du conditionnel.

En ouvrant une parenthèse, nous pouvons remarquer l'existence d'un problème d'ordre général. Ce n'est pas parce que l'élève aura réussi sans faute vingt phrases du même modèle, parce qu'il saura expliciter le mécanisme et parce qu'il connaîtra par coeur la règle, qu'au cours suivant il sera capable de faire une phrase semblable sans faute. Cela peut provenir du fait que lors de l'exercice, l'élève a fait la dixième, quinzième phrase par pure imitation des précédentes, et au cours suivant il est désorienté car il n'a plus le modèle. Cela confirme le fait suivant : pour qu'une structure devienne une habitude, soit employée naturellement, au sens où nous l'avons vu précédemment, il faut donner à l'élève l'occasion de s'en servir dans diverses situations et l'aider dans ce sens, d'autant plus que - de la même manière qu'en français - chaque élève a son registre de mots, de structures grammaticales quand il s'exprime. Et l'habitude ne se crée pas pour certains phénomènes grammaticaux, avec deux ou trois réemplois seulement : ainsi, pour le marquage de l'adjectif épithète ou du passif allemand, pour que cela vienne spontanément et de façon correcte, il a été prouvé à l'usage, par l'expérience, qu'il fallait plusieurs années !

Nous avons, à diverses reprises, lors de la description des divers exercices auxquels est soumis un élève en cours d'allemand, souligné l'emploi de la bande magnétique et de la projection d'images. L'élève reçoit donc, à certains moments, des perceptions auditives et visuelles. Nous avons aussi essayé de comptabiliser la durée de ces perceptions et, en récapitulant, nous obtenons le total suivant global et approximatif (car il peut y avoir des variations de quelques minutes dans l'un ou l'autre des exercices) :

- perception auditive (au moment de l'approche globale, du débat d'élucidation, de l'assimilation, de la fixation grammaticale) —————> 17 minutes

- perception visuelle (au moment de l'approche globale, du débat d'élucidation) ———> 38 minutes, le reste du temps étant occupé par la révision des acquis et le "Nacherzählung" de fin de cours.

A la vue de ces chiffres, nous pourrions conclure que cette méthode favorise les visuels puisque le temps de perception visuelle est le double de celui de la perception auditive. Or, il n'en est rien et l'expérience va montrer le contraire, car la perception visuelle du texte guttembergeois représente —————> 0 minute, puisque nous avons souvent précisé, lors des divers exercices, que les livres devaient rester fermés !

II. E C R I T

Si les instructions ministérielles laissent transpercer qu'elles accordent une primauté à l'oral, elles ne signifient pas qu'elles font fi de l'écrit. Mais elles l'envisagent sous un certain angle. Si elles prônent un "primat de l'oral"⁽¹⁾, c'est qu'elles considèrent que "le signe graphique a pour but de représenter le signe linguistique sonore, qui constitue la réalité première"⁽¹⁾. Cela ne veut pas dire pour autant que l'écrit doit être laissé de côté. À cet effet rappelons les quatre compétences exigées d'un élève qui fait l'apprentissage de l'allemand :

- compréhension orale
- expression orale
- compréhension écrite
- expression écrite

Si nous voulions nous en tenir à la simple lecture de ces recommandations ministérielles, nous en déduirions que l'oral a autant d'importance que l'écrit. Ce n'est qu'une étude approfondie des instructions qui nous dévoilent l'importance accordée à l'oral tout en précisant que l'écrit n'est pas à négliger.

Dans le chapitre précédent nous avons étudié ce qui concernait l'oral : la compréhension et l'expression. Ces deux compétences doivent être envisagées à l'écrit. Ce dernier va exiger les mêmes capacités que pour l'oral, avec en plus une capacité à déchiffrer un code que représente la graphie. D'après les instructions

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/5/81. p.15

cette dernière capacité ne devrait pas susciter de difficulté : "la représentation mentale de cette réalité sonore est également présente - qu'on en ait conscience ou non - dans le décodage d'un énoncé écrit ou la transcription graphique d'un message. Ainsi, le "primat de l'oral" se justifie par le fait que la connaissance pratique de la réalité sonore du langage est nécessaire aussi bien dans la communication audio-vocale que dans celle qui s'effectue par l'intermédiaire de la graphie."⁽¹⁾ Or, c'est enfoncer une porte-ouverte, que de mentionner des cas d'élèves, qui sont "bons" en allemand en oral, c'est-à-dire, qui sont capables de "comprendre" - aux trois niveaux que nous avons expliqués - et de s'exprimer en oral de façon spontanée et correcte et dont l'écrit est désastreux : la compréhension n'est pas réussie et l'expression écrite est insignifiante et couverte de fautes. Et l'inverse est tout aussi criant de vérité : élèves muets en cours, qui avouent ne rien comprendre et dont l'écrit est excellent : rédaction prolixe et pratiquement sans une faute.

Comme notre objet de recherche est de minimiser le nombre de cas d'échec, il nous est impossible de passer sous silence l'écrit bien que les instructions reconnaissent la primauté de l'oral.

De même que pour l'oral, nous allons procéder à l'analyse des différents exercices écrits qui sont proposés aux élèves.

II. 4. - La Compréhension

"L'objectif final de l'entraînement à la compréhension de l'écrit est évidemment la lecture autonome, dont l'élève est capable lorsque, mis de but en blanc en présence d'un texte quelconque, il sait reconstituer, ne fût-ce que mentalement, la réalité sonore qu'il représente, pour en saisir immédiatement la signification⁽¹⁾" car la pédagogie des langues vivantes ne peut envisager un entraînement à l'écriture ou à la lecture en faisant abstraction de la réalité sonore du langage⁽²⁾.

Nous pouvons essayer de définir un texte manuscrit en précisant qu'il est "un code permettant une transcription visuelle simplifiée de la langue réelle, ainsi qu'une reconstitution de celle-ci à partir de signes graphiques"⁽³⁾. En d'autres termes pour expliquer cette phrase : un texte est un ensemble de signes qui représentent visuellement ce qui est dit verbalement - ce qui est vrai de toute langue - que l'on pense aux grottes de Lascaux ou aux hiéroglyphes.

Face à un texte l'élève doit être capable de le "comprendre" - au sens où nous l'avons employé précédemment à ses trois niveaux, comme pour l'oral :

- dans sa linéarité
- dans son implicité
- dans la capacité à se former un jugement personnel sur le texte.

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/5/81 p.20

(2) Id. p.15

(3) In BOEN n° 22 bis du 9/6/77 p.1577

Pour répondre aux besoins d'une évaluation précise différents exercices peuvent être suggérés pour tester la compréhension écrite d'un élève :

- texte écrit donné à l'élève avec QCM (voir annexe IV)

- texte écrit donné à l'élève, sur lequel celui-ci doit répondre en français aux questions qui lui sont posées en français (voir annexe V). Cette solution peut paraître paradoxale, étant donné qu'il s'agit de l'apprentissage de l'allemand. Mais par souci d'efficacité en ce qui concerne l'évaluation, la réponse est bien fournie par l'élève en français, car il s'agit ici de tester sa compréhension et non son expression. Si l'enseignant exigeait une réponse en allemand, son évaluation en serait faussée, car l'élève peut fort bien avoir compris mais ne pas posséder les structures lexicales et grammaticales nécessaires à l'élève pour aborder la "compréhension" d'un texte, nous n'y revenons donc pas. La différence qui intervient ici est que la vue entre en jeu pour lire le texte et déchiffrer le "code". Avant d'aborder le sujet de la lecture - qui est le second palier de la compréhension comme nous l'avons signalé ci-dessus - soulignons que cet exercice de la compréhension met en difficulté certains élèves. Un simple test, a permis de constater que certains élèves n'étaient pas du tout à l'aise avec la graphie : un texte écrit était proposé à la classe : certains élèves ont tout de suite été à l'aise en ce qui concernait la rédaction des réponses ; par contre d'autres se sont récriminés en disant : "on n'y comprend rien !". Sans aucune explication d'aucun ordre, le professeur a lu le texte en question et après une seule lecture du

document, les élèves en difficulté ont été en mesure de répondre aux questions. L'enseignant leur a demandé ce que la seule lecture a pu changer - réponses des élèves : "les mots écrits ne nous disaient rien". Il semblerait donc que ces élèves - vraisemblablement auditifs - n'ont pas transcrit en images auditives leur perception visuelle.

II.2 - La Lecture

Nous pouvons distinguer trois stades :

- la lecture imitative
- la lecture semi-autonome
- la lecture autonome

II.21 - La lecture imitative

"Elle porte sur le texte étudié ou sur un passage de celui-ci, et n'est pas autonome dans la mesure où elle aura été précédée d'un premier contact avec le document dans sa réalité purement sonore. L'exercice de lecture imitative se limite à une reconstitution du modèle sonore fourni par le maître ou la bande magnétique, l'élève se servant du texte imprimé comme d'un aide-mémoire".⁽¹⁾

Le professeur fait donc entendre le texte ou une partie de celui-ci - enregistré à l'élève qui suit des yeux sur son livre. L'élève ensuite doit lire le passage entendu, à haute voix. Ceci exige de sa part la mise en oeuvre :

- de la capacité à déchiffrer les lettres (a et pas i)

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/5/81 p.20

- de la capacité à combiner ces lettres suivant le code allemand (problème du "ch" dur ou doux par exemple). Ces sons typiques à l'allemand, l'élève les reproduit par simple imitation de ce qu'il a entendu, ou parce qu'il se rappelle par exemple que a + ch → "ach laut", d'après les règles de prononciation que le professeur a pris soin de donner au début de l'apprentissage de la graphie.

- de la capacité à reproduire la ligne mélodique de la phrase et que la graphie n'indique pas. "A partir de signes visuels imprimés l'élève doit retrouver les signes linguistiques réels, c'est-à-dire les sons. Si ces signes linguistiques n'étaient composés que de phonèmes, l'apprentissage de la lecture ne poserait guère de problèmes. Mais il n'en est rien, car ils comportent également des signaux supra-segmentaux de type accentuel et intonatif. Le problème essentiel, posé par cet apprentissage, c'est évidemment la reconstitution de la prosodie, à laquelle la graphie ne fait pas référence dans l'état actuel des choses"(1) De ce fait la lecture imitative est le seul moyen de sensibiliser l'élève avec ces phénomènes intonatifs.

L'élève doit donc être capable de reproduire son et prosodie, et donner une "lecture intelligente" du texte. C'est-à-dire qu'il marquera par son intonation les exclamations, les interrogations etc... ou les sentiments exprimés par le texte. Pour ce faire, ce dernier, ou chacune de ses phrases de ses mots doivent, pour l'élève, avoir une signification (pro-

(1) Dru.B I livre du professeur p.37

blème de la compréhension : relation signifiant-signifié). C'est pour cette raison que la lecture imitative n'intervient qu'après le débat d'élucidation, où les éléments nouveaux du document ont été expliqués.

II.22 - La lecture semi-autonome

Dans cet exercice le professeur a également éliminé au préalable les obstacles à la compréhension. Mais, à la différence de la première lecture, l'élève ne répète pas d'après le magnétophone. Il s'agit souvent d'un document de pure information sur une ville par exemple, que l'élève doit lire des yeux ou à haute voix. L'objectif est une augmentation de ses connaissances sur une ville allemande pour reprendre l'exemple.

II.23 - La lecture autonome

C'est une variante de la précédente. Le fait marquant est que le professeur n'a pas éliminé les obstacles à la compréhension, parce qu'il a estimé que le texte est à la portée des élèves et donc qu'il ne présente aucune difficulté lexicale ou grammaticale. L'élève est donc mis directement en contact avec le texte, qui dans ce cas également, est toujours purement informatif, et qui servira d'introduction ou de présentation à un autre texte qui lui se prètera à discussion.

Ces deux derniers exercices concernent surtout le travail personnel de l'élève ; de ce fait, nous nous attardons sur le premier qui, lui, est pratiqué en cours. Cet exercice - de lecture imitative - est considéré comme fatigant pour l'élève. Alors, pour cette

raison, le professeur ne le pratique que dix minutes environ tous les quinze jours. A cet effet, il est possible de remarquer que certains élèves sont incapables de lire, pour les causes qui peuvent être les suivantes :

- incapacité due à une dyslexie,
- difficultés phonatoires à reproduire les sons : certains élèves sont incapables d'attraper le "coup de glotte" comme l'on dit pour reproduire le "ch",
- difficultés liées à l'incapacité à combiner les deux images auditives et visuelles qu'exige un tel exercice. En effet, la vue entre en jeu dans le décodage du texte manuscrit et également l'ouïe dans l'audition du texte. Il est intéressant de souligner que certains élèves ne se fient qu'à l'une ou l'autre perception. De ce fait, nous avons des lectures impeccables (sons et prosodie étant respectés) et les élèves dans ce cas avouent ne s'être fiés qu'à leur oreille, leur mémoire auditive et ne pas avoir tenu compte du texte. D'autre part, il y a ceux dont la lecture est hâchée, à peine exacte en ce qui concerne la reproduction de phonèmes, car ils n'attachent de l'importance qu'à ce qu'ils voient, sans faire la relation perception auditive/graphie, et reproduisent, de plus, les sons, par imitation des sons français ! Tout cela ne signifie pas que les élèves auditifs sont plus performants dans l'apprentissage de la lecture que les élèves visuels. Nous ne venons d'esquisser que deux cas d'échec. Aussi, il arrive fort bien qu'un élève auditif ait du mal à lire, tout simplement parce qu'il gère mal les perceptions auditives.

Il faut noter que dans tous les exercices proposés aux élèves, cela soit le seul qui propose en parallèle simultanément des images visuelles et auditives et d'égales durée. Il y a donc toute une éducation à faire pour que les élèves visuels s'entraînent avec un soutien visuel à gérer premièrement correctement ces images visuelles et secondement à gérer en tant que visuels ce qu'ils perçoivent auditivement. Il en va naturellement de même pour les élèves auditifs. Il s'agit en sorte d'une gymnastique où l'élève doit se décentrer de son profil pédagogique pour prendre connaissance de l'autre et gérer les deux simultanément.

II.3.- L'Expression

Cet exercice s'apparente à celui de l'expression orale mais au lieu de se dérouler verbalement, il est consigné par écrit : "tout message linguistique (est) dans l'expression écrite transcrit graphiquement au moyen d'un code comportant l'ensemble des conventions orthographiques⁽¹⁾".

Les trois exercices où l'élève peut s'exprimer par écrit sont :

- la Bildbeschreibung : un document iconographique est remis à l'élève (voir annexe VI) et il doit procéder à la description de chaque image selon les règles énoncées au sujet du débat d'élucidation (cf p.37) et aborder la compréhension profonde (cf p.31),

- La Nacherzählung : nous avons vu en quoi elle consistait : l'élève reprend le texte de la leçon en prose énonciative sans reproduire le texte dialogué,

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/5/81 p.20

- L'Aufsatz : un sujet est donné à l'élève et il doit s'exprimer dessus, pour le développer. Cela s'apparente à l'exercice de la rédaction française.

Sur ces sujets nous avons déjà étudié ce que devait faire l'élève et ce que cela exigeait de lui en oral. N'y revenons donc pas, et essayons de dégager quelle exigence supplémentaire réclame l'écrit. L'élève doit savoir :

- orthographier chaque mot.

Il nous semble que ce soit la seule condition nécessaire, car tout message écrit est conçu d'abord soit verbalement soit mentalement, et il n'y a plus qu'à le transcrire par écrit selon le code mentionné plus haut : de même qu'un compositeur entend d'abord la symphonie dans sa tête avant de la transcrire en notes sur une portée musicale.

Nous pouvons remarquer qu'en règle générale l'élève "bon" en oral - c'est-à-dire qui a une expression fluide et correcte est également "bon" en écrit. De plus s'il a des idées en oral il en a aussi quand il écrit. Le seul problème peut-être celui de l'orthographe. L'inverse est tout aussi vrai, un élève dont l'expression est incorrecte en oral, a une expression écrite défectueuse. Il en va de même au niveau des idées. S'en tenir à ces observations générales est de caractère simpliste et relève d'une analyse superficielle. Car des cas intermédiaires peuvent se présenter dans une classe. Ainsi celui de l'élève qui ne s'exprime pas en oral et dont l'écrit révèle qu'il a de bonnes idées, du vocabulaire, des connaissances grammaticales, qu'il sait les utiliser à bon escient. Cet élève ne satisfait pas complètement et ne peut

être qualifié de "bon" élève, car il lui manque une compétence : celle de l'expression orale. D'un autre côté, il y a le cas de l'élève qui possède les capacités d'expression orale, mais dont l'écrit est défectueux, non seulement en ce qui concerne l'orthographe, mais aussi la rectitude de l'expression - alors qu'en oral il ne fait pas ou pratiquement pas de fautes grammaticales. Interrogé, cet élève précise qu'il conçoit mentalement son discours avant de l'écrire mais qu'il ne prend pas la peine de vérifier si chaque structure "sonne juste" dans sa tête, comme il le fait en oral. Cet élève, vraisemblablement auditif, éprouve des difficultés à gérer les images visuelles, car, quand il relit son discours, il ne voit pas ses fautes ; tout se passe pour lui comme si le texte manuscrit ne lui parlait pas.

Dans cet exercice nous avons à plusieurs reprises évoqué l'orthographe. Un autre type d'exercice permet un entraînement, un apprentissage à l'orthographe. Il s'agit de la dictée.

II.4 - La Dictée

"Cet exercice allie l'entraînement à l'identification auditive et la mise en oeuvre de l'orthographe allemande, en partie phonétique"⁽¹⁾

Le professeur dicte le texte à l'aide du magnétophone, car l'élève entend ainsi un allemand authentique.

(1) In BOEN n° spécial 2 du 21/12/78 p.113

L'élève doit être capable :

- d'entendre,
- de déchiffrer les sons,
- de savoir où un mot commence et où il se termine,

- faire la relation signifiant-signifié pour éviter des inepties ; à ce sujet, nous pouvons citer un exemple : il y a peu de différences de prononciation entre "ihm" et "im" mais l'un écrit pour l'autre peut aboutir à un contre-sens, voire un non-sens ; en effet, le premier est un pronom et le second une préposition avec un article contracté,

- de se remémorer l'orthographe des mots.

Cet orthographe l'élève l'a mise en mémoire, selon un procédé qui lui est propre et qui peut varier d'un enfant à l'autre : qui a besoin d'épeler chaque mot - méthode utilisée par l'auditif, qui le photographie - méthode propre au visuel ; quelque soit la méthode de travail appliquée, certains élèves éprouvent le besoin de renforcer leur mémoire en écrivant chaque mot plusieurs fois.

Si des élèves sont excellents dans cet exercice, d'autres ont davantage de difficultés, bien souvent parce que l'une ou plusieurs des capacités citées ci-dessus ne sont pas gérées. Malgré tout, nous rencontrons le phénomène suivant : des mots écrits par l'élève dans un autre contexte, expression écrite par exemple, sont orthographiés correctement, et dans la dictée ne le sont pas. S'agit-il :

- d'un blocage au moment de la dictée ? et quel blocage.

- trop de concentration ?
- d'un manque d'attention ?

Etant donné que la dictée exige de transcrire graphiquement ce qui a été perçu auditivement, il se peut que des élèves ne réussissent pas cet exercice, car ils sont incapables d'établir le passage d'une perception auditive à une perception visuelle. L'expérimentation apportera quelques éclairages à ce sujet.

II.5- Exercices divers

D'autres exercices exigent d'autres capacités de l'élève. Ces exercices peuvent varier en nombre selon la possibilité inventive de chaque enseignant ! Examinons les deux qui sont pratiqués le plus couramment.

II.51. - L'exercice à trous

Qui peut être soit de type lexical, soit de type grammatical. L'élève doit mettre le bon mot à la bonne place soit en le trouvant lui-même, soit en le choisissant dans une liste préalablement établie par le professeur (voir annexe VII). Dans ce cas l'élève doit être capable :

- de faire la relation signifiant-signifié :
 - . du mot manquant,
 - . de chaque mot de la liste si elle lui est fournie,
 - . de tout le texte ou de la structure où manque le mot,
 - . du mot avec la phrase ou texte,
- de se remémorer le mot si celui-ci n'est pas donné dans une liste,
- et dans ce cas être capable également de l'orthographier correctement.

Nous venons, à l'occasion de la description

de la dictée, de parler de l'orthographe, nous n'y revenons donc pas, pour expliquer pourquoi des élèves sont en difficulté à ce niveau là. Envisageons le cas où l'élève ne réussit pas un tel type d'exercice. La cause en est bien souvent la même que pour l'échec en lecture, dans la mesure où l'élève ne se fie qu'à ses perceptions auditives : la liste de mots, le texte restent pour lui lettre morte. Il se trouve en difficulté car il ne gère pas ces perceptions visuelles.

II.52 - L'exercice de grammaire

Qui réside surtout en un exercice de substitution. Pour faciliter la compréhension prenons un exemple.

"Mettre les verbes de la phrase suivante au prétérit" Sie sucht ihr neues Kleid und findet es nicht (elle cherche sa nouvelle robe et ne la trouve pas). Le texte de l'exercice à effectuer est donné en français à l'élève, comme ci-dessus, pour éviter tout handicap lexical et la pénalisation pour erreur de compréhension de la donnée.

L'élève doit être en mesure :

- 1) - de lire la donnée,
- 2) - de l'analyser (il s'agit a. des verbes
b. à mettre au prétérit - et non au futur ! -),
- 3) - de repérer les verbes dans la phrase, d'où de faire la relation signifiant-signifié,
- 4) - de savoir que le prétérit de "sucht" est "suchte", de "findet" est "fand", ou de savoir que "sucht" est un verbe faible et de savoir par conséquent la règle de formation du prétérit des verbes faibles,

de savoir que "findet" est un verbe fort et de savoir la règle de l'accord des verbes forts au prétérit, et de savoir que "finden" change sa voyelle du radical au prétérit $i \rightarrow a$. Ceci entraîne la nécessité pour l'élève d'avoir mémorisé et d'avoir la capacité de se remémorer.

Cet exercice, comme l'expérimentation le précisera, est source d'échec, car bien souvent l'une des capacités pré-citées n'est pas développée. Il est intéressant aussi de signaler les deux cas suivants : Des élèves ont une expression écrite correcte grammaticalement ; ils sont capables de former de manière exacte des structures complexes : en utilisant la forme passive par exemple. Et si le professeur propose un exercice de grammaire sur le passif, celui-ci n'est pas réussi. D'un autre côté, on trouve des élèves qui sont capables de réussir parfaitement un tel exercice et dans l'incapacité d'utiliser correctement le passif dans l'exercice d'expression écrite, quand ils pensent à l'employer. L'expérimentation devra fournir des éclairages sur ces situations dichotomiques.

Nous venons de dresser une typologie des exercices écrits que le professeur propose aux élèves. Nous avons décrit les exercices majeurs et cette liste n'est pas exhaustive, comme nous l'avons déjà signalé. Nous n'avons étudié que les exercices écrits utilisés le plus fréquemment, étant donné leur importance et leur pertinence. Du reste les autres exercices susceptibles d'être proposés ne sont bien souvent qu'une variante des précédents.

CHAPITRE II

OBSERVATION DE CAS D'ECHEC

Nous pensons qu'une analyse des cas d'échec doit nous permettre d'affiner notre observation pragmatique, pour connaître avec plus de précision les points qui posent problème, afin, par la suite, d'être capable d'employer le juste remède à une déficience donnée puisque le but de ce travail est de faire tomber l'échec et de le faire disparaître. Par l'observation de cas d'échec, nous pensons obtenir des renseignements divers sur leurs manifestations : à quel moment ils se produisent et sous quelle forme, ou en d'autres termes analyser ce qui se passe quand un élève ne réussit pas en face des perceptions fournies par la méthode globale.

Les cas qui vont être exposés ne sont pas du genre unique, c'est-à-dire que tel élève et lui seul est en difficulté vis-à-vis d'un exercice. Ils ne sont que l'illustration des cas typiques d'échec : ils ne sont qu'un cas de figure qui se retrouve chez plusieurs élèves. Pour être plus précise prenons un exemple : quand nous parlerons de Sébastien, il sera bien en situation d'échec, pour un exercice donné, mais il n'y aura pas que lui mais aussi Pierre, Jacques ou Jean. Pour résumer nous dirions que nous allons prendre des échecs banaux que rencontre l'enseignant dans la réalité quotidienne. Et, ultérieurement si nous voulons montrer que nous pouvons les éviter par la pédagogie de la gestion mentale, nous devons décrire ces échecs, car la classe ne se fait pas sans la compréhension de ces derniers, toujours présents.

Cette analyse de situations d'inadaptation scolaire nous amène à faire un parallèle avec la psychologie clinique individuelle ; empruntons à cette

dernière ses techniques dans nos descriptions de cas d'échec. La psychologie clinique individuelle distingue trois modes de constat, d'observations : le diagnostic, le bilan, l'expertise. Nous pouvons dire que notre façon de procéder appartient aux trois modes. En effet, elle relève du bilan si nous considérons que la demande d'observation n'émane pas du sujet : les élèves ne nous ont pas commanditée pour étudier leurs difficultés. Par contre, elle s'en éloigne car dans la technique du bilan la décision - si décision il y a - n'appartient pas au praticien. Or, nous avons une décision à prendre quant aux remèdes à appliquer et alors nous entrons dans la technique du diagnostic. Cette dernière est à prendre également en compte puisque le diagnostic est fait dans l'optique d'un traitement, ce qui est pratiquement exclu dans le bilan mais retenu dans l'expertise qui se fait dans la perspective d'un traitement. Notre observation des cas d'échec s'apparente à la technique du diagnostic, car le choix des outils, des stratégies utilisées ultérieurement dans notre méthode d'investigation des processus mentaux des élèves et du traitement à envisager est choisi par nous même en fonction du problème posé, ce qui ne serait pas le cas avec le bilan et l'expertise qui réclament un caractère quasi-invariable du dispositif préexistant à la demande. Pour nous résumer, nous pouvons dire que notre démarche adopte pour technique essentiellement celle du diagnostic bien que, parfois, elle ait des traits communs avec le bilan. En ce qui concerne la technique de l'expertise nous ne pensons pas pouvoir y souscrire car ses exigences dont nous avons évoqué quelque'une ne correspondent pas à notre cadre de travail. Celui-ci va donc consister en une description de cas d'échec et précisons le à nouveau, représentatifs de situations d'échec classiques.

Nous venons de voir en quoi consistait la méthode globale, désignée aussi sous le terme méthode audio-visuelle, et quels étaient les différents exercices oraux et écrits qu'elle entraînait. Nous savons que cette méthode ne promet pas cent pour cent de réussite, cela nous l'avons évoqué tout au long de la description en esquissant les sources d'échec qu'elle engendre. Ce faisant, nous avons également tracé rapidement le profil d'élèves en difficulté sur un point ou l'autre de la méthode. Dans ce chapitre nous nous proposons en premier lieu d'analyser plus en détail quelques cas d'échec et en second lieu d'établir une corrélation entre les élèves auditifs et les élèves visuels de manière à déterminer pour quel profil pédagogique, la méthode est spécialement cause d'échec.

Nous considérons comme situation d'échec : la non réussite régulière à tel ou tel exercice. Nous ne prendrons pas en considération l'échec accidentel, c'est-à-dire quand l'élève une fois a échoué dans un exercice. Ce serait, bien évidemment, intéressant d'en analyser les causes, mais ce n'est pas notre propos, puisque nous cherchons à découvrir des remèdes, pour que des élèves en difficulté satisfassent aux quatre compétences exigées : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. Que peut-on considérer comme non-réussite ? Pour cela, l'enseignant est dépendant des normes fournies par le ministère, qui dictent le programme lexical et grammatical pour chaque niveau (sixième - cinquième - quatrième - troisième). Et, à partir de ces normes, l'enseignant se fixe des objectifs par trimestre, mois, semaine : il faut que l'élève ait assimilé et soit capable de trans-

férer telle somme de lexique et tels points grammaticaux pour comprendre et s'exprimer aussi bien oralement que par écrit. Pour le vérifier il s'en donne les moyens par des contrôles appropriés et l'élève qui ne satisfait pas aux objectifs réclamés est considéré en situation d'échec, plus ou moins grave selon les exercices. Et, de cela, nous nous en expliquerons dans notre description des cas d'échec.

Cette description prend appui essentiellement sur l'observation des comportements en cours, lors des divers exercices proposés par la méthode comme par exemple l'élève qui ne s'exprime pas, ou s'il le fait son expression est incorrecte, l'élève qui ne comprend pas, car il l'avoue ou répond à côté du sujet évoqué. De tels phénomènes de non réussite sont aussi détectables à l'écrit. Et observation des résultats: à cet égard, nous devons introduire une précision. Par résultats, nous n'entendons pas notation chiffrée ou lettrée, mais grille d'évaluation avec graphique (cf annexe VIII). Nous avons fabriqué et utilisé cette grille pour une recherche antérieure sur l'évaluation.⁽¹⁾

I. - DES CAS D'ECHEC...

Dans le chapitre précédent nous avons étudié la composition de la méthode globale en l'envisageant sous deux angles séparés, présentant chacun divers exercices. Par souci de clarté : de manière à pouvoir aisément se reporter à chacun des exercices

(1) "Contribution à l'évaluation des élèves dans l'apprentissage de l'Allemand : utilisation de la Taxonomie de Bloom" 1981, mémoire non publié

afin d'y retrouver les capacités qui sont nécessaires pour le réussir, nous adopterons le même ordre pour décrire quelques cas d'échec, à savoir :

- I.1. - Echecs en oral lors de
 - I.1.1. - la révision des acquis
 - I.1.2. - la compréhension globale
 - I.1.3. - la compréhension littérale
 - I.1.4. - la compréhension profonde
 - I.1.5. - le débat d'élucidation
 - I.1.6. - l'assimilation et la grammaire
- } = compréhension orale
- } = expression orale

- I.2. -- Echecs en écrit lors de
 - I.2.1. - la compréhension
 - I.2.2. - la lecture
 - I.2.3. - l'expression
 - I.2.4. - la dictée
 - I.2.5. - les exercices divers
- } = compréhension écrite
- } = expression écrite

Ce que nous avons synthétisé dans la colonne de droite, sert à rappeler les quatre compétences exigées pour que l'on puisse dire d'un élève qu'il réussit en allemand. A ce premier survol, des divers exercices et de ce à quoi ils correspondent dans le domaine des quatre compétences, nous constatons, que certains exercices, même s'ils ont leur utilité dans la mesure où ils sont une préparation à l'obtention d'une ou plusieurs compétences, sont en quelque sorte mineurs, car ils n'appartiennent pas directement à l'une des compétences générales. De ce fait, nous pouvons donc d'ores et déjà affirmer que l'insuccès dans un des exercices de ce type, est d'une gravité moindre. De là, nous pouvons déjà conclure que l'ap-

prentissage de l'allemand présente des cas d'échec dont les degrés d'importance sont variables : échecs bénins (dans des exercices), échecs sérieux (dans une des compétences), échecs complets (en oral comme en écrit). Une autre dimension ne doit pas être négligée, elle fera l'objet d'une rubrique, pour traiter les cas d'échecs partiels :

I.3. - Echecs partiels

I.3.1. - cas d'élèves qui réussissent dans les deux compétences en oral et pas en écrit.

I.3.2. - cas d'élèves qui réussissent dans les deux compétences écrites et pas en oral.

Nous venons d'évoquer l'échec complet, et étant donné la pertinence de la gravité nous y consacrerons quelques études.

I.4. - Echec total = l'élève ne réussit dans aucune des compétences.

I.1. - Echec en oral

I.1.1. - lors de la révision des acquis

Nous n'envisageons des cas d'échec que lors du jeu de sketch et non pas à l'occasion d'une Nacherzählung, qui, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, fait appel à des capacités que nous retrouverons ultérieurement.

Nous appelons cas d'échec dans cet exercice l'élève qui ne sait pas sa leçon, c'est-à-dire qui est incapable de se remémorer ou qui hésite à chaque réplique (ne sachant pas la commencer) ou qui dans

son texte à reproduire reste coi tous les deux mots ! Nous avons vu également que pour réussir pleinement cet exercice, l'élève devait le mimer, et que cela touchait au domaine psycho-moteur. Certains élèves, surtout les pré-adolescents et adolescents ont du mal et se refusent même à jouer le sketch : par inhibition psychologique d'ue à la puberté. Nous ne nous attardons pas à cette forme d'échec, qui est de nature psychosocio-affective ; or, notre thème de recherche est surtout centré sur le domaine psycho-pédagogique : quelles images mentales sont nécessaires et comment faut-il les gérer pour assimiler et réutiliser les connaissances ? En ce qui concerne la difficulté de mimer un sketch, difficulté liée à l'âge, ouvrons une petite parenthèse pour l'illustrer. Il est remarquable de voir avec quelle facilité les élèves de sixième et cinquième rentrent dans la peau des personnages, n'hésitant pas à se déguiser pour mieux les imiter, et se battent presque pour avoir le plaisir de jouer ! En quatrième, les élèves qui avaient tant d'entrain les années précédentes et pris l'habitude de se substituer aux personnages, veulent bien jouer le sketch mais sont figés, disent leur texte sans mimer les personnages. Et ces mêmes élèves arrivés en troisième refusent de jouer le sketch. Lassitude ? non ! car si l'enseignant les interroge, il apprend qu'ils ne veulent pas jouer car ils ont peur des autres et se sentent maladroits.

Analysons donc, seulement quelques cas d'échecs où l'élève ne sait pas sa leçon - au sens où nous l'avons précisé plus haut, et qui ne mime pas, non parce qu'il ne veut pas (inhibition des pré- et adolescents) mais parce qu'il ne sait pas s'y prendre.

Dans ce type d'exercice, nous pouvons introduire une graduation des échecs : ceux-ci peuvent être occasionnels ou permanents. Dans le premier cas : l'élève, un jour donné ne sait pas sa leçon. Les raisons peuvent être diverses : il a oublié son livre, n'a pas marqué sa leçon à apprendre, a oublié de l'apprendre, n'a pas eu le temps de le faire, les circonstances familiales l'en ont empêché. De tels cas ne nous intéressent pas - bien que l'enseignant alors doit exercer une tâche éducative, fort intéressante à étudier - car notre propos est d'apporter quelques éclaircissements sur les difficultés intellectuelles éprouvées par les élèves. Or de tels cas relèvent d'un manque ou de non-travail.

Prenons donc le cas d'élèves qui sont incapables de façon permanente de réciter une leçon. Là aussi, il s'avère nécessaire de graduer l'échec, bien que le résultat soit le même : incapacité à réciter !

Vincent - élève de sixième - annonce sa leçon à chaque fois qu'il doit réciter. Le professeur, ou ses camarades, lui soufflent pratiquement chaque réplique. L'enseignant lui précise que sa leçon, une fois de plus, n'est pas sue, ce dont Vincent est conscient. Il fond en larmes et précise que le soir il savait sa "leçon par coeur" et qu'il l'avait récitée à sa mère.

Régis - élève de quatrième première langue - de façon régulière ne sait pas sa leçon. Il ne s'agit pas d'un manque de travail, car le professeur a éliminé ce paramètre en demandant un jour à Régis de

rester pour apprendre sa leçon, en sa présence. Régis est rapidement découragé et déclare qu'il rencontre la même difficulté que chez lui : il n'arrive pas à mémoriser.

Nous avons donc deux résultats identiques : leçons non sues en cours, mais qui émanent de nature différente .

- premier cas : difficulté à se remémorer,
- second cas : difficulté à mémoriser.

Ces deux élèves sont naturellement en situation d'échec quand il s'agit de mimer le sketch dans la mesure où il faut joindre les gestes aux paroles ! Mais si l'enseignant leur demande s'ils sont capables de mimer sans paroles ils y arrivent car ils se souviennent des images représentant les attitudes des personnages, et qu'ils ont eu la possibilité de voir et revoir ces images au(x) cours précédent(s).

Puisque nous parlons du mime, illustrons l'échec dans ce domaine par deux exemples :

Karine - élève de sixième - sait toujours parfaitement ses leçons mais reste figée, l'enseignant lui en demande les raisons. Elle affirme qu'elle comprend ce qu'elle dit - affirmation qui se verra confirmée lors d'un test de compréhension orale et écrite - mais qu'elle ne sait plus ce qu'elle doit faire, alors que les paroles doivent lui dicter les gestes. Tout ce ~~ce~~ passe comme si, pour elle, le texte se suffisait à lui-même, en étant assez explicite. Ainsi, quand elle mime le rôle de l'oncle qui dit : "me revoilà, et j'apporte deux verres d'eau car vous avez sûrement soif.", pour Karine cette réplique semble assez limpide, pourquoi alors, l'appuyer par des gestes ?

Yvan - élève de quatrième première langue - sait toujours parfaitement ses leçons, mais lui aussi ne les mime pas, car il ne comprend pas ce qu'il dit et ne peut donc joindre la parole aux gestes ! Il apprend comme un perroquet, c'est-à-dire mémorise sans rien comprendre, sans faire la relation signifiant-signifié. Dans ce cas il ne satisfait, comme Karine, qu'incomplètement en ce qui concerne l'évaluation de la révision des acquis, puisqu'il est incapable de jouer le sketch. Mais en plus chez lui, se greffe le problème de la compréhension, que nous étudierons plus loin. A cet effet, signalons que bon nombre d'élèves sont dans le cas d'Yvan : très bonne capacité à mémoriser et souvent ils n'ont que cette capacité dans la mesure où pour comprendre et s'exprimer en allemand il faut la capacité de faire la relation signifiant-signifié.

En ce qui concerne l'échec à mimer, nous ne nous y attarderons pas plus. En effet, si mimer une scène possède une valeur éducative, dans la mesure où cela entraîne l'élève à se décentrer pour entrer dans la peau des personnages, à se situer spatialement, à vivre son corps, cela ne constitue pas une action majeure dans l'apprentissage de l'allemand. En effet, un élève peut fort bien réussir les quatre compétences et donc être bon en allemand - et c'est le but que nous visons - et être incapable de mimer une scène ! Même, si cela semblerait intéressant de fournir aux élèves les possibilités de développer leur capacités de mime, délibérément, nous laisserons de côté ce sujet pour la raison que nous venons d'avancer.

Si nous excluons cet aspect, ce qui nous intéresse dans la révision des acquis se sont les ca-



pacités mnémoniques des élèves, car sans mémoire il n'y a pas d'apprentissage possible. --même lorsqu'il s'agit d'un apprentissage manuel. Ainsi le souligne BLOOM (1969) que "l'acquisition des connaissances inclut les comportements où la mémoire joue un rôle primordial : l'étudiant reconnaît ou se rappelle la matière, les idées ou les phénomènes." (p.67). D'où la nécessité d'avoir des moyens d'évaluer la mémoire, ce qui se fait dans cet exercice. Ce dernier, bien sûr, ne présente pas que cet intérêt. Il obéit à la pédagogie par objectifs ; il permet, comme nous l'avons dit, la révision des acquis, c'est-à-dire de s'assurer que certaines connaissances (les pré-requis) sont acquises avant d'aborder les nouveaux objectifs lexicaux et grammaticaux de la leçon suivante.

Etant donné que la mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage de l'allemand, pour résumer ce point, nous retenons les cas d'élèves qui sont en difficulté dans ce domaine, et nous pouvons dire que si des élèves ne savent pas leurs leçons (dans la mesure où la mémoire les handicape) cela est imputable à leur incapacité soit :

- de mémoriser (cas de Régis)
- de se remémorer (cas de Vincent).

1.1.2. - échecs dans la compréhension globale

Il y a compréhension globale, rappelons le, quand l'élève est capable de situer la scène, les personnages et de donner l'idée principale du texte, en faisant des relations de causes à effets.

Pour cet exercice nous ne prendrons pas de cas individuels mais nous ferons appel à quelques remarques. A chaque cours les élèves en chœur situent donc la scène, et précisent quels personnages entrent en jeu, à l'aide de formules que le professeur donne au début de l'apprentissage. De ce fait, au bout d'un temps plus ou moins long, les élèves en difficulté sont capables de répéter ces formules, voire même comme des perroquets ! Ces formules fournissent les structures lexicales et grammaticales pour répondre à l'objet et il suffit de changer le nom du lieu ou des personnages.

Ce qui est plus délicat est de trouver l'idée principale. Mais, en règle générale, cela ne pose pas trop de difficultés dans les classes de cinquième, quatrième, troisième et pour cette raison nous ne prendrons pas de cas d'échec individuel. Par contre en sixième, cet exercice n'est jamais réussi par la majorité de la classe - et nous l'avons vérifié sur plusieurs années - La raison ? Incompréhension totale ? Non ! car les élèves de cette classe sont capables de donner tous les détails de la leçon, mais ne parviennent pas à en extraire l'idée majeure. Il faut donc chercher ailleurs la cause de cet échec. Nous l'avons souligné : il est nécessaire de faire des relations de causes à effets pour dégager le thème principal. Il faut donc que l'élève ait la capacité de combiner des idées, des jugements après les avoir sériés. Cela fait appel à un certain niveau de développement cognitif et, pour expliquer cet échec, qui, rappelons le, est pratiquement total en classe de sixième faisons référence à J. PIAGET.

Celui-ci expose ainsi les différentes étapes du développement de l'intelligence :

- intelligence sensori-motrice,
- pensée symbolique ou préconceptuelle,
- pensée intuitive ou prélogique,
- pensée opératoire concrète,
- pensée opératoire formelle.

Nous ne prenons pas en considération les trois premiers stades qui se manifestent avant onze ans. Par contre, à l'âge de onze-douze ans, certains élèves débutent dans l'apprentissage de l'allemand et le niveau opératoire nous apparaît alors comme fort utile, car, comme le dit J. PIAGET (1964) : "Vers 11-12 ans, s'effectue une transformation fondamentale dans la pensée de l'enfant, qui en marque l'achèvement par rapport aux opérations construites dans la seconde enfance ; le passage de la pensée concrète à la pensée formelle (hypothético-déductive). Jusqu'à cet âge les opérations de l'intelligence enfantine sont uniquement "concrètes", c'est-à-dire ne portant que sur la réalité elle-même". (p.77). Or, il est exigé des élèves de s'extraire de cette réalité, pour donner l'idée majeure. Il faut donc qu'ils aient ^{atteint} le stade de la pensée formelle qui est, comme le précise J. PIAGET de : "Dissocier les facteurs et surtout interpréter leurs liaisons suppose une combinatoire" (p.146) Et pour tirer des conséquences logiques, les élèves doivent bien dissocier les facteurs de la communication et en faire la liaison ! L'échec à ce niveau là serait donc imputable à un manque de maturité, car les élèves de quatrième seconde langue, qui eux aussi débutent dans l'apprentissage de l'allemand, ne rencontrent pas cette difficulté.

Il est bien évident qu'une aide pédagogique doit être mise en oeuvre, de façon à permettre aux élèves de sixième d'atteindre ce stade du développement cognitif. Mais nous n'en parlerons pas quand nous envisagerons le remède à l'échec, car notre propos est d'envisager une thérapeutique par la gestion mentale pour les cas d'échec dans l'apprentissage de l'allemand et non d'exercer une influence quelconque sur le développement cognitif lié au développement biologique. Cependant, il nous est apparu judicieux de consigner les remarques, étant donné que ce chapitre a pour but d'évoquer des cas d'échec.

I.1.3. - cas d'échec lors de la
compréhension littérale

qui consiste, rappelons le brièvement, en la compréhension de chacun des éléments du message linguistique, perçu auditivement et explicité par les images. Et il est bien évident que les images ne peuvent pas tout expliquer et donc, que le professeur pallie cela par des gestes, dans la mesure du possible.

Sébastien - élève de quatrième seconde langue - dont les résultats sont satisfaisants, mais qui éprouve de la difficulté lors de la compréhension orale. Lors de cet exercice, au moment de l'élucidation du lexique nouveau, il "traîne" : la majorité de la classe a compris et pas lui. Nous lui faisons remarquer qu'il est pourtant aisé de comprendre le mot nouveau, étant donné que celui-ci est représenté sur l'image ou dans les bulles, ou que nous le mimons. Malgré nos efforts, Sébastien est rétif, il s'impatiente et

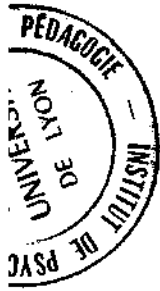
finit par réclamer des explications- une définition -
supplémentaires, voire même la traduction du mot.

Sophie - élève de quatrième seconde langue -
parfois comprend, parfois ne comprend pas ! que se
passe-t-il donc ? A ce stade de l'apprentissage de
l'allemand, c'est-à-dire en troisième année, les
manuels sont conçus de manière à entraîner de plus
en plus les élèves à la compréhension auditive, et
de ce fait à côté de textes explicités par l'icono-
graphie, ils présentent des textes d'histoires brèves
qui ne sont appuyés par aucune image. Nous avons re-
marqué le phénomène suivant : Sophie comprend, puis-
qu'elle est capable de retracer les fragments de l'his-
toire, quand elle a les images sous les yeux ; et,
dans le cas contraire, elle est en déroute.

Yvan - élève de quatrième première langue -
lui a de grosses difficultés de compréhension. Il est
dans la même situation que Sophie : il ne peut com-
prendre qu'avec l'appui des images. De ce fait, lors
d'un test de compréhension auditive, sans aide icono-
graphique, il est désarmé et ne réussit pas. Et
malgré les images qui lui sont nécessaires, il ne
comprend pas. Serait-il dans le même cas que Sébastien ?
Non. Sébastien, lui, a du mal à comprendre le mot
nouveau que nous sommes en train d'expliquer. Quant
à Yvan, lui dit qu'il ne comprend rien à la phrase,
c'est-à-dire que chaque mot - non seulement le mot
nouveau, mais aussi les autres lui sont comme étran-
gers. Il nous semble que cette difficulté soit à mettre
en lien avec son problème de mémoire : il a assimilé
peu de vocabulaire et accumulé des lacunes dans ce

domaine. Et comme le lexique nouveau est entouré de mots en principe connus de la classe, mais qu'il n'a pas pu retenir, il est complètement perdu, (de tels phénomènes se rencontrent chez bon nombre d'élèves !). Yvan arrive à comprendre "Kartoffel" quand celle-ci est représentée, mais en oublie vite le sens. Ceci se trouvera confirmé dans son expression orale et écrite : il emploiera des mots allemands qui n'ont aucun sens dans le contexte ou un mot pour un autre. Yvan est incapable de faire la relation signifiant-signifié. A la suite d'un test de compréhension auditive : le texte étant lu sans support iconographique, Yvan et Sophie n'ont pas compris le traitre mot, mis à part la situation de la scène et quels personnages entraient en jeu, alors que le reste de la classe en avait compris les articulations. Pris de découragement, nous avons autorisé ces deux élèves à ouvrir leur livre. A la lecture du texte, Sophie était capable de saisir les éléments du texte que la classe avait donné à la suite de l'audition. Et Yvan, quant à lui, avait fait quelques progrès : il était capable d'énumérer certains faits, mais était en situation d'échec car il n'avait pas le niveau de comprendre certains éléments qui doivent être compris à un moment "x" de l'année scolaire dans une classe de quatrième première langue. Nous pouvons dire qu'Yvan ne réussit pas, parce qu'il n'a pas la performance et il doit falloir chercher plus loin, c'est-à-dire dégager les raisons pour lesquelles il n'a pas la compétence.

A travers ces trois cas, nous pouvons résumer ainsi les difficultés rencontrées lors de la compréhension orale.



Difficultés :

- à comprendre lors de l'explication d'un mot nouveau, même en présence des images,
- à comprendre lorsque ces dernières sont absentes, ou (et) lorsque le texte n'est pas à la disposition des élèves sous sa forme manuscrite.
- à comprendre par manque des pré-requis lexicaux nécessaires pour comprendre le message linguistique.

Nous pouvons en induire une certaine graduation et dire que le cas de Sébastien est moins grave que celui des deux autres. En effet, si pour aider Sébastien nous lui donnons des explications verbales supplémentaires ou la traduction du mot nouveau dont il n'arrive pas à faire la relation signifiant-signifié, il comprend les autres éléments du message. Puis il assimile ce mot nouveau qui deviendra un pré-requis pour les textes suivants.

Bien sûr, Sophie agit de même, mais elle désire pour comprendre un mot sa représentation imagée et pour comprendre l'ensemble du texte, il lui faut l'iconographie représentative de toute l'action se déroulant dans le texte, ou la représentation graphique de ce dernier. Or, comme il s'agit ici de la compréhension auditive et que sans les images ou mime elle ne comprend pratiquement rien, nous pouvons dire qu'elle est en situation d'échec. Et Yvan est dans le même cas, qui est encore plus sérieux, dans la mesure où il est incapable de retenir, une fois faite, la relation signifiant-signifié ! Et, de ce fait il a des lacunes lexicales telles que sa compréhension auditive et, nous le verrons plus tard, sa compréhension écrite sera pratiquement nulle.

I.1.4. - cas d'échec dans la compréhension profonde

qui est "situationnelle" et qui se rapporte à l'implicite du texte. Pour ce faire, il n'y a aucun support visuel ou auditif et rappelons que ce type de compréhension se fait à deux niveaux :

a) - à partir du texte lui-même : il faut établir des rapports pour en tirer des conséquences.

b) - en dépassant le texte : pour y émettre un jugement personnel. Dans ce cas, comme lors de la compréhension globale, il faut gérer des relations de causes à effets. De ce fait, pour la raison évoquée précédemment, les élèves ont beaucoup de mal à réussir le a). Par contre, ils peuvent plus aisément évoquer le b), même si pour cela ils ne font pas de relations causales, mais s'ils réagissent de manière intuitive et en précisant : "je trouve que le personnage X est nerveux, parce que je l'ai ressenti ainsi."

Pierre - élève de troisième première langue - a des résultats corrects en allemand, mais ne réussit pas à comprendre l'implicite du texte. Il fonctionne pourtant au niveau de la pensée opératoire formelle, puisqu'il réussit l'approche globale. Tant qu'il s'agit du texte lui-même, cela ne lui cause aucun problème, mais dès qu'il s'agit de lire entre les lignes, il en est incapable. Il semble que le texte n'existe que dans sa réalité sonore et qu'au-delà il n'y ait plus rien. Il est capable de réunir divers éléments du texte pour en faire la relation de cause à effet. Mais il est dans l'impossibilité de dépasser cela pour en tirer des conséquences, des conclusions.

Michel - élève de troisième première langue - qualifié de "moyen" en allemand, et qui donc a quelques capacités, n'a jamais de jugement personnel ! Quand nous lui demandons ce qu'il pense du texte, des personnages, de la situation etc... nous n'obtenons pas de réponse ou simplement "je ne sais pas" à moins que ce ne soit un "bof" magistral ! Nous pouvons ajouter que sur un sujet général du type : "Tu interviewes ta directrice, raconte en donnant les questions que tu lui poses, les réponses et explicite : à partir des réponses fournies, ce que tu penses de la directrice", Michel ne fera pas la dernière partie de l'exercice et aura beaucoup de mal à trouver quelques questions à poser à sa directrice. Il est dépourvu d'imagination. Il serait facile de rétorquer que si Michel n'a pas su répondre au sujet demandé, cela était imputable à un manque de lexique. Non ! car surprise devant la copie pratiquement blanche, nous lui avons demandé de formuler en français son interrogatoire : résultat : néant ! Il a fallu lui souffler quelques idées !

Nous avons pris deux cas pour tenter d'expliquer comment l'échec, dans ce type d'exercice se manifeste. Et le professeur peut rencontrer des élèves qui conjuguent ces deux incapacités. La gestion mentale permettra-t-elle à ces élèves d'accéder à ces opérations complexes ?

I.1.5. - le débat d'élucidation

Cette rubrique et les suivantes ne font plus appel à la compréhension mais appartiennent au domaine de l'expression orale.

Les élèves ont la possibilité de prendre la parole d'une manière personnelle, à savoir : sans répéter texto, le document enregistré qu'ils viennent d'entendre. Pour ce faire, ils ont les images avec leurs différentes scènes, personnages à décrire. Donc l'iconographie leur fournit les idées qu'ils devront exprimer en allemand correct. Il ne faut pas, rappelons le, pour autant en oublier le texte : si celui-ci n'est considéré que comme prétexte à la prise de parole, il faut arriver à le reconstituer, non sous une forme psittacique mais en prose énonciative : exercice de la Nacherzählung. Cette reconstitution de texte se faisant seulement à partir des images ou en conjuguant images et enregistrement, ou à partir de la bande sonore seule dans les classes où l'apprentissage de l'allemand est déjà avancé : quatrième et troisième première langue. Pour cela, pour étudier quelques cas d'échec, nous étudierons les problèmes posés par l'expression en séparant de la façon suivante :

I.1.5.1. - expression à partir de l'image et en lien avec le texte,

I.1.5.2. - expression sans soutien iconographique.

I.1.5.1.

Karin - élève de sixième - ne s'exprime jamais à partir des images ; et ceci par timidité, ce qui s'est trouvé confirmé lors d'un conseil de professeurs, où les enseignants des autres disciplines ont souligné cet handicap psychologique. Elle ne prend pas non plus la parole en allemand, après avoir été mise en confiance, car bien que nous lui montrons

l'image, elle dit qu'elle n'a rien à dire parce qu'elle ne voit rien et pourtant son acuité visuelle est bonne. Elle perçoit bien l'image, mais ne sait pas la lire. Nous sommes obligée de mettre le doigt sur une chose, de lui demander ce que c'est, comment cette chose est, où elle se trouve, etc... pour que Karine s'exprime. Elle préfère partir du texte enregistré. Comme celui-ci au niveau d'une classe de sixième est assez réduit, Karine est en état d'échec car son expression a peu d'ampleur, dans le sens où elle n'a pas grand chose à dire. Pourtant, elle ne manque pas de vocabulaire ni n'a de lacunes en grammaire puisque, quand elle s'exprime, le lexique ne lui fait pas défaut et ses phrases sont correctes.

Guillaume - élève de sixième - est un peu dans le même cas que Karine. Il fait fi des images et ne s'exprime que d'après le texte qu'il a entendu. De ce fait, son expression orale est limitée. Mais contrairement à Karine, il sait lire une image et il suffit de lui préciser qu'il faut d'abord décrire les images pour qu'il le fasse en poussant sa description dans les moindres détails. Son expression peut être considérée comme insuffisante, et donc le mettant en situation d'échec, si nous ne prenons pas la précaution de le ramener sur les images.

Isabelle - élève de troisième seconde langue - avec un "bon" niveau en allemand dans la mesure où elle est capable de réussir la compréhension en ses trois stades, où pour s'exprimer elle dispose d'un lexique satisfaisant qu'elle emploie correctement.

Elle est cependant en situation d'échec, car elle ne peut s'exprimer que sur les images. Si nous faisons référence au texte enregistré, elle ne prend plus la parole, et pourtant elle le comprend, ce que nous avons vérifié en lui en demandant la signification en français. Cette élève risque de connaître un échec sérieux, si elle fait un second cycle, car alors à ce niveau, l'iconographie disparaît. Il est donc fort possible qu'elle sera incapable de s'exprimer et son niveau en allemand baissera dangereusement.

Yvan - élève de quatrième première langue - reprenons son cas. Nous avons précédemment déterminé qu'il ne pouvait comprendre car il avait des lacunes lexicales. Ces dernières se retrouvent dans l'expression. Yvan est capable de décrire l'image en français, mais pas en allemand car les mots lui manquent.

Voici donc quatre cas qui illustrent le manque d'expression orale. Nous pourrions synthétiser les raisons d'échec en expression orale - dans le sens où l'élève ne prend pas la parole - de la manière suivante :

- l'élève - ne pense pas aux images,
- ne sait pas lire celles-ci,
- ne tient pas compte du texte enregistré,
- n'a pas les connaissances lexicales nécessaires pour s'exprimer.

Il ne suffirait pas de posséder toutes ces capacités pour réussir cet exercice, encore faut-il que l'expression soit correcte, c'est-à-dire juste grammaticalement. Ainsi :

Bénédicte - élève de troisième première langue - possède ces capacités, mais s'exprime de façon incorrecte. Elle est en situation d'échec car son discours est tout à fait incompréhensible : elle met des mots les uns à la suite des autres sans tenir compte de la grammaire : aussi bien dans son aspect morphologique que structurel.

L'expression orale n'est considérée comme parfaite, non seulement si elle est correcte, mais aussi si elle présente des structures élaborées : l'élève ne doit pas se contenter de dire des phrases avec seulement un sujet, un verbe, un complément ou deux, il faut qu'il soit capable d'ajouter une dépendante ou plus, et cela dès le début de la sixième. Or, la situation d'échec peut se présenter comme le cas de :

Stéphanie - élève de troisième première langue - possède les capacités pré-citées, s'exprime correctement mais uniquement en phrases autonomes (simples). Elle ne possède pas ce que l'on appelle l'imagination des structures.

I.1.5.2. -

Nous abordons l'expression à partir du texte lui-même sans soutien iconographique, en précisant à nouveau que celui-ci n'est présenté que sous sa forme sonore.

Reprenons le cas d'Yvan et de Sophie : ils sont muets car ils ne comprennent pas le texte. Ce qui nous permet d'affirmer que pour réussir un tel exercice il faut d'abord comprendre. Et, comme nous l'avons

évoqué à propos du cas d'Isabelle, comprendre sera le pré-requis nécessaire à l'expression en second cycle. Etant donné, que nous essayerons lors de l'expérimentation de trouver deux thérapeutiques applicables aux élèves ayant des difficultés de compréhension, dans notre analyse nous ne reprendrons pas de tels cas d'échec : échec à l'expression orale dû à un manque de compréhension du texte. Ainsi, pour Sophie - l'échec d'Yvan étant imputable à d'autres causes et nous l'avons vu - si nous arrivons à trouver un remède à sa difficulté à comprendre oralement, nous sauverons en même temps son expression orale, dont elle n'est pas démunie : elle le prouve en décrivant, de façon correcte, les images.

En ce qui concerne l'expression orale, nous pouvons graduer les échecs :

- élève - qui s'exprime incorrectement,
- qui s'exprime correctement mais n'imagine pas de structures complexes,
- qui ne s'exprime pas.

I.1.6. - cas d'échec lors de l'assimilation

Celle-ci consiste, évoquons la à nouveau, à répéter d'après le magnétophone, des phrases du texte, livre fermé.

Reprenons Isabelle - élève de troisième seconde langue - dont nous avons souligné les difficultés plus haut. Cet exercice d'assimilation ou de mémorisation, elle ne le réussit pas. Nous lui repassons plusieurs fois la bande (jusqu'à sept fois et plus), et elle est incapable de reproduire la phrase : les mots sont écorchés, surtout les mots nouveaux ou les mots

un peu longs ou présentant des difficultés de prononciation au niveau des phonèmes. Nous sommes même obligée de lui prononcer les mots en prenant le soin de le faire lentement. Isabelle accroche toujours. Or, le lendemain lors de la révision des acquis, si nous demandons à Isabelle de réciter sa leçon, qui contient donc les mots qu'elle accrochait au cours précédent, nous sommes stupéfaite de constater que, cette fois, elle prononce les sons sans difficulté. Que s'est-il passé entre les deux moments ? L'expérimentation devrait nous apporter une réponse explicative de ce phénomène : passage brusque de l'échec à la réussite.

1.1.7. - la fixation grammaticale,

nous l'avons vu, se déroule de la même manière que l'assimilation. Nous retrouvons donc Isabelle en difficulté. Mais relatons un autre fait, qui a attiré notre attention.

Laurent - élève de troisième - éprouve les mêmes difficultés qu'Isabelle au niveau de l'assimilation. Dans le livre de l'élève la grammaire de la leçon est expliquée sous forme schématique, nous y trouvons aussi la phrase modèle qui est enregistrée sur la bande, par contre les autres phrases de l'exercice ne sont pas reproduites dans le manuel. Et, plusieurs fois nous avons surpris Laurent avec son livre ouvert, alors que nous venons de le préciser, les phrases de l'exercice à exécuter ne sont pas écrites ? Et il est très net que les performances de Laurent, dans cet exercice, sont supérieures en comparaison avec sa production livre fermé. Pour ne pas laisser une trop grande part

au hasard, nous avons à plusieurs reprises joué à l'aveugle : nous feignons d'ignorer que Laurent ouvrirait son livre, pour mesurer ses performances, puis nous l'avons prié de le fermer. Et cela sur plusieurs exercices : nous le laissons avec le manuel ouvert pendant tout un exercice, puis idem avec le livre fermé, ou bien en cours d'exercice nous le priions de ne pas tenir compte du livre : et les résultats étaient identiques ; réussite avec le manuel ouvert, échec dans l'autre cas. Alors pourquoi ? ce phénomène est d'autant plus interrogateur que, redisons-le, les phrases de l'exercice à transformer ne sont pas écrites dans le manuel !

Nous avons vu également dans le chapitre précédent, que les élèves, après avoir fait l'exercice structural, doivent faire le constat des transformations effectuées et essayer de formuler la règle de grammaire. Si dans l'ensemble, cette prise de conscience du phénomène grammatical ne pose pas trop de problèmes, elle met parfois des élèves en difficulté.

Régis : élève de quatrième première langue - n'arrive pas à dégager le point de grammaire nouveau pour étudier les phénomènes qui constituent la règle. S'il réussit l'exercice structural, il le fait par imitation de la phrase modèle et non pas par repérage du phénomène linguistique. De plus cette réussite ne parvient qu'en fin d'exercice, après donc, la transformation de nombreuses phrases. Il arrive aussi, que pour s'exprimer, des élèves demandent une structure grammaticale qui n'a pas encore été étudiée. Alors le professeur la donne sans explications, en principe. Mais certains élèves veulent connaître la raison pour

laquelle la structure se construit de telle manière et non pas d'une autre. Dans ce cas, le professeur a le devoir de fournir l'explication grammaticale. Et, comme ce point grammatical n'est pas l'objectif de la leçon, il n'y aura pas d'exercice structural s'y référant. Il interviendra dans des leçons ultérieures. Or, nous constatons que Régis réussit mieux l'exercice dans la mesure où le phénomène grammatical a pu être expliqué antérieurement, dans les circonstances que nous venons de préciser. Mais pourquoi donc ?

Nous venons de décrire quelques cas d'échec qui se manifestent lors de l'expression orale. Nous dirons que les difficultés rencontrées lors des deux derniers exercices cités sont plus ponctuelles, dans la mesure où elles n'entravent pas la compréhension ni l'expression orales. Dans l'expérimentation cependant, nous les reprendrons, car elles présentent des aspects paradoxaux, et nous tenterons d'élucider les cas d'échec lors de la compréhension et l'expression orales, car, rappelons le, ces deux compétences comptent pour moitié dans l'évaluation d'un élève en situation d'apprentissage de l'allemand.

Regardons maintenant du côté de l'écrit.

1.2. - Echec en écrit

1.2.1. - échecs lors de la compréhension écrite

Dans ce cas nous retrouvons les trois niveaux de compréhension qui engendrent les mêmes difficultés

qu'à l'oral. Ainsi nous pouvons à nouveau citer Yvan, qui ne comprend pas à l'écrit, car il est handicapé par son manque de lexique. Etant donné que l'échec se présente sous une forme identique à celle de l'oral nous ne nous y attardons pas davantage : en effet, il s'agit surtout, en ce qui concerne la compréhension globale et littérale, pour les élèves, de posséder la capacité de faire la relation signifiant-signifié. Quant à la compréhension profonde, cela semble faire appel à des capacités plus complexes ayant peu de rapport avec les capacités linguistiques ; de ce fait, nous le traiterons de manière globale, c'est-à-dire, sans distinction entre l'oral et l'écrit, lors de l'expérimentation.

II.2.2. - échecs lors de la lecture

Quand nous parlerons de lecture, nous penserons exclusivement à la lecture imitative : "l'élève entend la phrase donnée par le magnétophone, la suit des yeux dans son livre et la lit ensuite à haute voix", car les lectures semi-autonome et autonome ne se pratiquent qu'au plus haut sommet de l'apprentissage, à la seule condition que la compréhension et l'expression aussi bien écrites qu'orales soient parfaitement maîtrisées ! Et, notre propos n'appartient pas à ce registre, puisque nous venons d'exposer des cas d'échec et que nous avons l'intention de continuer !

Isabelle - élève de troisième seconde langue - dont nous avons évoqué les difficultés lors de l'assimilation. Cette fois, elle a le livre sous les yeux.

Comment se comporte-t-elle ? Elle reproduit correctement les phonèmes et est incapable de redonner les phénomènes prosodiques, qui ne sont pas reproduits graphiquement. Et, nous l'avons précisé, nous savons quelle importance la prosodie a dans l'apprentissage de l'allemand. Isabelle se trouve donc en situation d'échec sur ce point.

Sébastien - élève de quatrième seconde langue - dont nous avons parlé lors de la compréhension orale. Lui reproduit correctement les phonèmes et respecte la prosodie. Par contre il n'est pas fidèle au texte écrit. En effet, il arrive parfois qu'il n'y ait pas de correspondance totale entre le texte enregistré et le texte manuscrit : il peut y avoir un mot en plus ou en moins, ou un mot différent comme un groupe nominal à la place d'un pronom. Quand nous demandons à Sébastien de lire, nous exigeons donc de lui une restitution exacte du document écrit, or, comme il ne la fait pas, nous pouvons dire que Sébastien éprouve des difficultés à la lecture.

Johann - élève de sixième - ne parvient pas à lire correctement, c'est-à-dire que non seulement la prosodie n'est pas respectée, mais il "écorche" chaque mot, bien que la phrase lui soit redonnée plusieurs fois par le magnétophone et qu'il ait le texte écrit sous les yeux. Nous pouvons dire de lui qu'il est en échec total dans cet exercice. De plus, quand il s'exprime, il faut rectifier la prononciation de chacun de ses mots.

Nous pouvons graduer ainsi la réussite à l'exercice de la lecture :



- lecture incompréhensible : sans prosodie et sans reproduction des phonèmes,
- lecture incomplète : reproduction des phonèmes mais absence de prosodie,
- lecture parfaite : reproduction des phonèmes et de la prosodie.

Mais peut-on appeler cela lecture, du fait que l'élève semble être indifférent au texte écrit ? L'expérimentation devra nous apporter des éclairages sur ce point et nous permettre de répondre à cette question.

I.2.3. - échecs lors de l'expression écrite

dans les exercices du type : Bildbeschreibung - Nacherzählung - Aufsatz -

Nous retrouvons les mêmes facteurs sources d'échec que pour l'expression orale à savoir :

- manque de vocabulaire,
- manque d'idées ou d'imagination,
- difficulté à lire une image,
- manque de connaissances grammaticales nécessaires à une expression correcte.

De ce fait, nous ne pensons pas opportun de relater des cas d'échec : nous pourrions citer les mêmes que ceux de l'expression orale. L'expression écrite exige en plus, bien évidemment, que les mots soient orthographiés correctement, et ce point va être abordé dans l'exercice de la dictée.

I.2.4. - la dictée

Cet exercice est pratiquement un cas d'échec total, c'est-à-dire que dans chaque classe, mis à part un ou deux élèves, le reste de la classe ne réussit pas cet exercice. Que se passe-t-il donc, pour que ce phénomène soit généralisé ?

De plus, une autre interrogation se voit soulevée : pourquoi les mots mal orthographiés lors de la dictée ont-ils une orthographe correcte lors de l'expression écrite ? Que se passe-t-il en réalité dans la tête des élèves ? Pourquoi un changement d'exercice entraînerait-il l'échec ? L'expérimentation devrait apporter quelques éclaircissements en vue de trouver un remède, qui s'avère nécessaire puisque pratiquement tous les élèves sont en situation d'échec dans la dictée.

I.2.5. - échec dans les exercices divers

En ce qui concerne les exercices de vocabulaire, il s'agit bien sûr de faire la relation signifiant-signifié et des élèves qui, comme Yvan, ne l'opère pas sont en situation d'échec. Comme les difficultés engendrées par cette capacité doivent être étudiées, lorsque nous chercherons une explication à l'échec lors de la compréhension littérale, nous ne reprendrons pas ce genre d'exercice avec les échecs qu'il produit, étant donné qu'ils sont de même nature.

Dans les exercices de grammaire, nous pouvons trouver des échecs dûs à une mauvaise interprétation de la donnée.

Citons pour exemple :

Laurence - élève de troisième seconde langue - en général bonne élève en allemand, a échoué dans un devoir à l'exercice grammatical, où nous avons demandé de mettre la phrase donnée au passif parfait et Laurence a transformé la structure au passé composé !! Bien sûr, cela n'a pas empêché Laurence de réussir son devoir. Mais nous avons évoqué son cas, car il est fréquent. Et de plus, Laurence, si nous considérons son devoir, n'avait pas atteint la performance optimale, et au fond, c'est ce que nous visons ! Ce cas nous permet de poser la question suivante : Y-a-t-il un remède pour éviter que les élèves fassent des erreurs d'interprétation d'une donnée, qui les mettent en situation d'échec parce que l'exercice n'est pas traité correctement ?

L'échec dans un exercice de grammaire peut également être imputable à un manque de connaissances dans ce domaine et là nous retrouvons le cas de Bénédicte qui possède des connaissances lexicales mais de vagues notions grammaticales. Et l'acquisition des connaissances se fait par mémorisation. Nous rejoignons donc le premier point de l'oral : comment peut-on mémoriser et avoir la capacité à se remémorer ?

L'échec dans les divers exercices pourrait se caractériser de la façon suivante :

- manque de connaissances lexicales et (ou) grammaticales ce qui repose le problème :

- . de la mémorisation,
- . de se remémorer,

- erreur d'interprétation de la donnée.

A l'occasion de ces exercices divers, exposons les deux phénomènes suivants :

Pierre-Henri - élève de troisième seconde langue - a une expression correcte en écrit, dans la mesure où il a un lexique étendu, qu'il emploie des structures diverses et que celles-ci sont grammaticalement justes : ainsi il saura employer de façon exacte un passif. Mais dans l'exercice grammatical et si nous ne nous fiions qu'à lui seul, nous pourrions dire que Pierre-Henri n'a pas assimilé le passif, car l'exercice est faux ! Nous avons pris l'exemple du passif, mais cela peut se vérifier avec d'autres points grammaticaux. Que se passe-t-il donc chez lui ? Ce n'est pas un manque de connaissances grammaticales puisque son expression est correcte, au sens où nous venons de la définir. Alors pourquoi est-il en échec dans ce genre d'exercice ?

Sylvie - élève de troisième seconde langue - est la figure inverse de Pierre-Henri, elle réussit les exercices de grammaire, mais son expression est incorrecte. Dans ce cas, il s'agit d'une incapacité à transférer. L'expérimentation pourra-t-elle nous fournir un remède pour Sylvie, car en fait, elle se trouve davantage en situation d'échec que Pierre-Henri, car n'oublions pas que la compétence : expression écrite fait partie des quatre compétences à évaluer en allemand, et Sylvie ne la réussit pas, tandis que Pierre-Henri la réussit.

En synthèse de cette rubrique, nous pouvons dire que comme pour l'oral il y a des échecs d'ordre

plus ponctuel, dans la mesure où ils ne mettent pas l'élève en situation d'échec total en ce qui concerne la compréhension écrite et (ou) l'expression écrite, qui sont considérées comme deux des quatre compétences majeures dans l'apprentissage de l'allemand.

Nous pouvons aussi constater que nous nous sommes attardée à décrire des cas d'échec, dans des types d'exercices spécifiques à l'écrit, comme la lecture, la dictée, les exercices divers, tandis que nous sommes passée plus rapidement sur les trois exercices de la compréhension et l'expression, car il semble que les capacités exigées en oral et en écrit soient identiques. Cela viendrait donc confirmer le texte des instructions qui précise que "la représentation mentale de cette réalité sonore est également présente - qu'on en ait conscience ou non - dans le décodage d'un message."⁽¹⁾ En d'autres termes un élève "bon" en oral au sens où nous l'avons déjà maintes fois explicité doit être "bon" (idem) en écrit !

Mais le cas que nous allons évoquer - et il n'est pas unique - ne viendrait-il pas infirmer d'un autre côté ce texte des instructions ?

Florence - élève de quatrième première langue - qualifiée de bonne élève en oral par ses capacités de mémoire, à faire la relation signifiant-signifié, par ses connaissances lexicales, grammaticales, sa capacité à transférer en ce qui concerne la grammaire. En un mot, elle réussit la compréhension et l'expres-

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/05/81 p.15

sion orales. Par contre en écrit, c'est la catastrophe, la compréhension est pratiquement nulle, son expression défectueuse : à la lire, nous croirions qu'elle n'a aucune base lexicale ou grammaticale, et les exercices divers écrits sont à peine passables. Que se passe t-il donc entre ces deux exercices : oral/écrit, dans la tête de Florence. N'aurait-elle pas la représentation mentale consciente ou non dont parlent les instructions ? Que faire dans ce cas ? L'expérimentation devrait nous apporter des solutions afin que Florence puisse satisfaire cent pour cent aux quatre compétences et non pas qu'à cinquante pour cent.

Les instructions reconnaissent donc une primauté de l'oral en accordant la première place à la "représentation mentale de la réalité sonore". En prenant le problème à l'envers nous devrions pouvoir dire qu'un élève "bon" en écrit est également "bon" en oral, et que s'il ne fait pas preuve de ses capacités en oral cela est dû à un blocage psychologique :

- peur de l'erreur (dans les idées),
- peur de la faute lexicale et (ou) grammaticale,
- peur du groupe,
- peur de l'enseignant.

Or, il n'en est rien, cette inversion : "bon" en écrit donc "bon" en oral n'est pas exacte, ainsi :

Pascal - élève de troisième première langue - est "bon" en écrit et ne réussit pas en oral. Il n'a pas de blocages psychologiques, comme nous venons de l'évoquer. Il avoue qu'il ne comprend pas bien en oral et qu'il n'arrive pas à s'exprimer : peu d'idées, peu de structures complexes et le peu qu'il produit

oralement n'est pas correct grammaticalement (ce qui n'est pas le cas en écrit). Alors que dire ?, que faire ?

En prenant les différents exercices pratiqués en oral et en écrit, nous avons tenté d'expliquer sous quelle forme se présentait l'échec et comment nous l'observions. Cela nous a permis de préciser qu'il y avait des élèves qui se trouvaient en situation d'échec partiel, c'est-à-dire qu'ils ne réussissent pas tel type ou tel autre type d'exercice écrit ou oral. Nous avons aussi découvert que certains enfants sont totalement en difficulté soit en écrit, soit en oral ou dont l'apprentissage de l'allemand est un échec global (cf. Yvan), étant donné qu'ils ne réussissent ni en écrit, ni en oral. Et cela peut durer plusieurs années. Ainsi Yvan en est à sa troisième année d'allemand, et il éprouve les mêmes difficultés qu'en classe de sixième, et plus les années avancent plus il se trouve en situation d'échec, car les lacunes lexicales et grammaticales s'accumulent. Et si nous allions voir plus loin... ? Nous découvrons alors qu'Yvan a des difficultés en français, notamment en rédaction, mais qu'il est "bon" en mathématiques, c'est-à-dire que ses notes se situent au-delà de la moyenne. Nous pouvons donc nous demander comment cela se fait-il qu'Yvan réussisse certains apprentissages et pas d'autres ? quelles en sont les causes ? y aurait-il différentes approches en fonction des divers apprentissages ? Par contre, nous ne l'avons pas citée mais nous aurions pu le faire, il y a aussi le cas de Bénédicte, élève de sixième, qui se trouve dans la même situation qu'Yvan, en ce qui concerne l'ap-

prentissage de l'allemand, et en plus, elle est incapable d'apprendre par coeur, alors que nous avons signalé qu'Yvan en avait la possibilité même s'il ne comprenait pas ce qu'il récitait par coeur. Contrairement à Yvan, elle ne réussit dans aucun des autres apprentissages considérés comme majeurs : français, maths, sciences, histoire-géographie, et aussi en sport, E.M.T. (1).

L'expérimentation devrait apporter davantage de précision sur ces deux cas.

— Nous venons donc de dresser une typologie de cas d'échec tels qu'ils se présentent dans l'apprentissage de l'allemand. Ce ne sont malheureusement pas les seuls cas! Nous trouvons plusieurs élèves qui ressemblent au profil de ceux que nous avons évoqués. Et, si nous avons avancé quelques noms, c'était dans le seul but de personnaliser un tant soit peu notre propos, et par là lui accorder un peu plus d'acuité, c'est-à-dire que les échecs que nous avons décrits ne sont pas des produits de notre imagination, mais existent dans la réalité.

Cette typologie de cas d'échec s'appuie sur des observations diverses. Nous nous apercevons alors que, face à des perceptions visuelles et/ou auditives nous avons des élèves en situation d'échec alors que, face à ces mêmes perceptions, d'autres élèves réussissent. Nous nous sommes également aperçue que, face à des perceptions visuelles, par exemple, des élèves échouaient alors qu'ils réussissaient quand celles-ci étaient auditives. Cela nous amène à nous demander comment les élèves gèrent ou ne gèrent pas les

(1) éducation manuelle et technique.

perceptions pour réussir et/ou échouer. C'est pourquoi il apparaît que ces échecs^{sont} injustifiables d'une approche en termes de "mental" : il va nous falloir nous intéresser à l'univers mental de nos élèves pour découvrir les failles, pour pouvoir expliciter les gestes mentaux qu'ils effectuent et les images mentales qu'ils se donnent ou non.

CHAPITRE III

EXPOSE DU CHAMP THEORIQUE

ET PROBLEMATIQUE

I - CHAMP THEORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons relaté l'objet et les moyens de la méthode globale, puis consigné les observations relatives aux différentes formes d'échec en vue de l'intelligence de notre recherche. Nous allons maintenant reprendre cette étude de caractère empirique - nous reprendrons notamment les cas d'échec - pour tenter d'en faire en premier lieu une synthèse puis en second lieu pour essayer d'apporter un éclairage à ce sujet à l'aide de la théorie des images mentales, et de la gestion mentale. Il nous apparaît cependant fort judicieux avant d'aborder ces points de faire un bref rappel historique⁽¹⁾ de la conception des images mentales et de reprendre les concepts utilisés par A. DE LA GARANDERIE.

En utilisant pour notre travail la théorie des images mentales nous sommes consciente d'avancer sur un terrain explosif. En effet, au cours des siècles, ce sujet a engendré bien des controverses, et des théories différentes se sont affrontées : certains rient que dans l'analyse des conduites, l'imagerie ait un rôle à jouer ; d'autres croient non seulement en la présence de l'imagerie mais étudient son rôle dans les représentations mentales. Voyons de façon plus précise ce qu'il en fut au fil des ans.

Déjà la pensée grecque établit des rapports avec l'image ; on retrouve cette idée chez Platon ou Aristote, pour ne vouloir ne nommer qu'eux. Ainsi, Aristote, d'après H. DENIS (1979) "identifie étroitement la pensée à la formation d'images dans l'esprit de l'individu" (p.18) ; tout se passe comme "l'empreinte laissée par un sceau sur une tablette de cire" (...) et de telles impressions constituent la base de toute connaissance" (p.18) Nous allons maintenant passer à

(1) Comme le précise A. COMTE dans l'Introduction du Cours de Philosophie positive : "Une conception quelconque ne peut se comprendre que par son histoire".



une époque plus récente après un (bond de plusieurs siècles. Si, malgré tout, nous avons évoqué l'époque de l'antiquité, c'est que nous voulions simplement souligner que cette question - du rôle de l'image dans la formation de la pensée - n'avait pas préoccupé seulement les philosophes ou/et les psychologues de l'époque contemporaine, mais aussi ceux des temps anciens. Au XVII^e siècle, chez Locke, on retrouve la même conception du rôle de l'image, et il ne distingue pas fondamentalement idée et image. Il en va de même au milieu du XVIII^e siècle avec Hume et M. DENIS cite : "'les idées' étant conçues comme des objets de la perception, constituant elles-mêmes des perceptions affaiblies" (p.19). De l'Antiquité au milieu du XVIII^e siècle, ces concepts étaient davantage envisagés sous l'angle philosophique que psychologique. Il faut attendre la seconde moitié du XVIII^e pour découvrir que le rapport pensée/image est envisagé dans une perspective psychologique et cela avec la période associationniste où l'introspection occupe une place prépondérante comme moyen de connaissance de l'activité mentale. M. DENIS évoque "Fechner (1860) qui signalait déjà l'existence de différences individuelles importantes dans la capacité à évoquer les images mentales" (p.20) et il ajoute : "Ainsi, au tournant du siècle, l'image occupe une place considérable dans les investigations empiriques et la psychologie, qui s'est donnée pour objet d'étudier la pensée, en arrive très vite à concevoir que les images constituent les éléments fondamentaux de l'activité mentale." (p.20). Ces concepts seront développés entre autre par Binet, mui-même influencé par Taine. A. BINET (1973) pose du reste la question : "Quel est le se-

cours de l'image pour la pensée ?" (p.56) et ses travaux sur ses deux fillettes chercheront à répondre à cette question. Il découvrira surtout chez l'une de ses deux filles, la présence d'images dans ses activités mentales. Il subsiste néanmoins un doute et A. BINET pondère le rôle de l'image dans la pensée quand il écrit : "Il ne peut être question ici de fixer d'une manière générale l'importance de l'image dans tous les actes de pensée ; cette importance varie nécessairement avec la nature de ces actes et aussi avec la nature des individus et encore avec leurs dispositions momentanées." (p.63). Par là il se différencie de Taine en affirmant que Taine "a popularisé parmi nous cette idée que l'image est une répétition de la sensation et qu'on pense avec des images." (p.67). De ce fait Binet vient d'ouvrir une brèche où un courant de doute va s'infiltrer et la controverse va exploser au début du siècle avec l'école de Würzbourg. Si les expériences de MESSER et de WATT laissent apparaître des sujets de type visuel ou verbal, BUHLER va plus loin, ainsi le constate M. DENIS : "Bühler entreprit une classification de ces unités non analysables de la pensée" (...) "Il souligne enfin que, au cours des actes de pensée, la signification n'apparaît presque jamais sous sa forme imagée." (p.22). Le concept d'image va se trouver rejeté avec WATSON et une grande importance va être accordée aux processus verbaux. A partir de ce moment l'image va connaître un déclin, voire même annihilée ; M. DENIS souligne même : "Sous l'influence du behaviorisme, l'image se trouva pendant quelque trente années (depuis le début des années 1923 jusqu'à celui des années 1950) presque complètement exclue des recherches

et publications de psychologie expérimentale" (p. 28). A dater de 1950 nous observons que l'image retrouve un certain crédit, si nous en jugeons d'après les travaux du canadien A. PAIVIO ou de J. PIAGET et B. INHELDER. Mais elle prend ^{une} toute autre dimension. Ainsi M. DENIS souligne que PAIVIO : "considère l'imagerie au même titre que les processus verbaux - qui en restent cependant distincts - comme un système cognitif assurant une fonction symbolique" (p.34) et il précise que "l'image commence donc à être vue, à partir de PIAGET, non plus comme la "copie dormante d'expériences antérieures" (l'expression est de NEISSER), mais comme une construction active opérée par l'individu" (p.35). Ceci est repris en d'autres termes par A. DE LA GARANDERIE (1983) : "Nous ne réduisons pas la pensée à l'image" (p.78). Le fait que l'image - entendons par là ce qui est vu - ait un rôle à jouer dans les activités mentales n'est depuis 1960 plus remis en question; A. DE LA GARANDERIE affirme : "Il n'y a pas de pensée sans image" (p.78). Mais ce genre d'image n'est bien entendu aucunement la copie conforme de la réalité, et pour reprendre M. DENIS : "La métaphore de l'image comme équivalent d'un cliché photographique conservé dans l'esprit de l'individu n'est en fait sérieusement soutenu par aucun chercheur contemporain". (p.46).

Qu'en est-il fait ? Image (bien sûr au sens dernier où nous venons de l'employer)? Absence d'images ? Nous pouvons résumer ces controverses de la manière suivante : des théories s'appuient, en ce qui concerne les mécanismes de la pensée sur des images - comprenons par là ce qui est vu - ; d'autres au contraire réfutent ceci au profit des processus verbaux. Mais ceux-ci ne sont-ils pas une autre forme d'image - comprenons par là ce qui est entendu, dit -

Alors dans ce sens il n'y aurait plus controverse mais complémentarité ? Les recherches entreprises par le canadien A. PAIVIO semblent du reste aller dans ce sens : Nous citons M. DENIS : "Ces différents résultats conduisirent Paivio à présenter, au cours de synthèses successives, une théorie soutenant l'existence de deux modes de représentation symbolique, l'un de nature imagée, l'autre de nature verbale, conçus comme des systèmes cognitifs, interconnectés, mais fonctionnellement distincts (...)" (p.39). Nous percevons donc qu'une sorte d'image n'existe pas au profit de l'autre : elle sont parallèles. Il n'y a plus donc dichotomie mais dialectique.

A. DE LA GARANDERIE vient appuyer le constat de PAIVIO : "notre propre observation nous conduit à affirmer qu'il existe bien des sujets qui ont pris l'habitude de n'évoquer leurs connaissances qu'avec des images visuelles ou auditives?" (p.85).

Nous venons donc d'esquisser très succinctement le rôle qu'a pu jouer l'image dans les activités mentales depuis l'Antiquité. Après avoir été, jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, objet d'étude philosophique, l'image fut abordée ensuite dans une perspective psychologique. A. DE LA GARANDERIE ne perd pas de vue cette dernière mais utilise l'image visuelle ou/et l'image auditive à des fins pédagogiques, et cette facette nous intéresse au plus haut point, puisque, rappelons le, nous sommes une enseignante qui réfléchit sur sa pratique. Essayons maintenant de découvrir de plus près l'utilisation de ces images dans la pédagogie à travers les travaux d'A. DE LA GARANDERIE.

Comme nous venons de le voir, pour A. DE LA GARANDERIE, la pensée, qui ne se réduit pas uniquement

à l'imagerie, s'appuie pour son développement sur des images visuelles et/ou auditives. Il affirme que ces activités mentales se déroulent déjà dès l'enfance (1983): "Nous avons tout lieu de croire que l'enfant prend très tôt l'habitude d'exercer sa réflexion par une mobilisation d'images déterminées, soit visuelles, soit verbales." (p.75). Pour lever toute ambiguïté due à la terminologie il explique ce qu'est cette réflexion : "Réfléchir, c'est faire retour sur un objet de perception." (p.75). Nous pouvons renforcer la pensée d'A. DE LA GARANDERIE en nous tournant vers J. PIAGET et B. INHELDER (1963), pour qui "L'image est un instrument de connaissance." (p.67), et qui ont déterminé que : "l'image commence donc aux niveaux pré-opératoires (...)." (p.97). Eux aussi distinguent deux sortes d'images : "La 'forme' d'une imitation intériorisée des objets et des événements tels qu'ils se présentent avec leurs caractères perceptifs dans l'espace (images visuelles) et dans le temps (images auditives)" (p.103).

Donc, pour A. DE LA GARANDERIE, les activités d'image se développent dès l'enfance, et deviennent en quelque sorte une habitude. Il faut préciser à nouveau que ces images ne constituent pas à elles seules la pensée. Elles permettent la médiation entre le percept et le concept, pour nous expliquer sur cela citons A. DE LA GARANDERIE lui-même (1983): "Puisque le retour que le sujet connaissant opère à partir des perceptions visuelles ou auditives se détermine très tôt dans une habitude évocative, qui donne lieu à une production d'images visuelles ou auditives, puisque cette forme déterminée d'évocation visuelle ou auditive a pour conséquence un mode spécifique de

mémorisation et de compréhension (...) (p.96). Dans ces quelques lignes, il apparaît nettement que le sujet a des perceptions visuelles et/ou auditives, et qu'il s'en sert pour accéder à la compréhension : au concept. Il souligne à nouveau, que les "productions d'images" se développent très tôt et que l'évocation devient une habitude.

Si J. PIAGET et B. INHELDER ont utilisé ces concepts pour expliquer le développement et le fonctionnement de l'intelligence, A. DE LA GARANDERIE dépasse la perspective psychologique pour introduire le rôle de l'image dans le champ pédagogique. Il est indéniable que certains chercheurs comme A. PAIVIO pour prendre un exemple se sont penchés sur la pertinence de l'utilisation de l'image en pédagogie. Nous pouvons citer aussi M. GAGNE, qui, dans sa théorie sur l'apprentissage met en relief le rôle de l'image dans des fonctions de traitement de l'information (1976) : "L'information peut être emmagasinée sous forme d'image visuelle ou d'autres sortes d'images." (p.48)

Mais il nous semble que l'originalité d'A. DE LA GARANDERIE réside dans le fait que tous ses travaux récents reposent sur l'utilisation des images mentales en pédagogie. Laissons lui le soin de préciser ce qu'il conçoit sous le terme pédagogie (1983) : "La pédagogie est l'art d'apprendre et de comprendre." (p.97) ou encore : "La pédagogie n'est pas un simple art d'instruire autrui, à partir de connaissances personnellement acquises. *Elle est fondamentalement la science des processus quasi spontanément employés par les individus humains pour retenir, pour comprendre, pour composer, pour chercher, pour trouver*". (p.99) et encore plus loin : "Epistémologie et péda-

gogie ont pour tâche l'analyse vivante des processus mis en oeuvre par le savant qui pense, par l'élève qui apprend." (p.108). Après cette élucidation de terminologie, essayons de déterminer les raisons qui ont amené A. DE LA GARANDERIE à utiliser les images mentales dans une perspective pédagogique. Avant toute autre chose, il délimite son objet d'observation : "Le terrain où se déroulent les phénomènes que nous étudions est psychique. Notre champ d'observation est le même que celui du psychologue, mais il est restreint à une catégorie spéciale de phénomènes : ceux qui concernent l'adaptation scolaire et intellectuelle à un objet d'études." (1983)(p.241). Nous pourrions lui formuler la question : "pourquoi ce terrain, et après tout pas un autre ?". A. DE LA GARANDERIE est parfaitement conscient que l'échec peut trouver sa source dans une inadaptation socio-culturelle, ou psychologique. Mais il est d'avis que ce ne sont pas les seules causes et formule lui-même la question : "Pourquoi ne s'est-on pas avisé du rôle que joue l'habitude évocative pour la détermination des aptitudes scolaires ?" (p.223). Cette phrase porte en elle comme un relent de ressentiment à l'égard de la pédagogie actuelle. La critique est déjà plus sensible quelques pages plus loin : "La pédagogie sous sa forme classique a un avant et un après. Elle a un avenir et un passé : j'explique ce qui est à apprendre (avenir) et je contrôle si cela a été appris (passé). La pédagogie est actuellement la science de l'inactuel. Elle n'a pas de présent. (...) Elle est détournée de ce présent qui oeuvre, du temps où l'élève s'active pour apprendre et pour comprendre." (p.236). Cette position critique devient

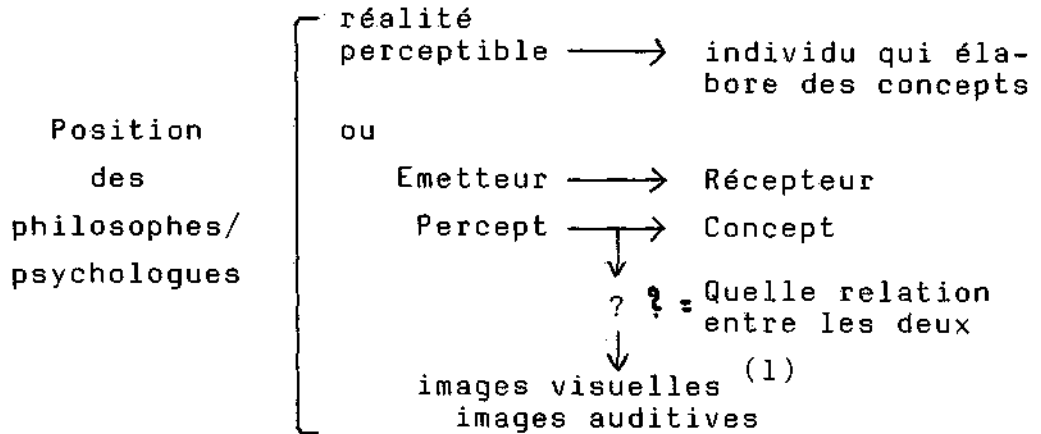
plus acerbe : "La pédagogie n'était guère qu'une science normative, dont les principes se tiraient d'une réflexion accomplie par des spécialistes avec pour objectif de définir les meilleurs moyens pour communiquer des connaissances aux élèves et obtenir d'eux de bons résultats. *A aucun moment on ne s'avise que la pédagogie puisse avoir un champ d'observation*". (p.239). En définitive, ce que A. DE LA GARANDERIE reproche à la pédagogie, c'est que jusqu'alors, elle ne s'est intéressée qu'aux moyens de communiquer et d'assimiler le savoir ; c'est-à-dire qu'elle a cherché à agir sur ce qui était extérieur à l'élève. Il propose donc une nouvelle voie d'approche : agir sur l'élève lui-même en partant de lui, étant donné que dans une situation d'apprentissage il y a une relation binaire : l'individu d'un côté et le savoir de l'autre, et que le premier utilise des moyens qui lui sont propres. Et c'est sur ces moyens qu'A. DE LA GARANDERIE cherche à agir : "Nous avons, en son temps, distingué aussi fortement que nous le pouvions entre *la cause d'existence de l'aptitude et de ses conditions de manifestations*. Notre analyse porte sur ces dernières." (...) Ce dont nous sommes certains, c'est que l'habitude évocative est en elle-même et par elle-même *la condition propre et indispensable* à la manifestation d'habitudes scolaires déterminées. *On ne peut en faire l'économie*." (p.224). Les travaux d'A. DE LA GARANDERIE s'appuient sur le point de départ suivant : "La thèse que nous soutenons fonde les aptitudes scolaires sur des habitudes évocatives." (p.165). En effet, si l'individu humain utilise dans ses activités mentales des images, dans d'autres situations que celle de l'apprentissage intellectuel, pourquoi l'élève, qui est lui en

situation d'apprendre, ne se servirait-il pas lui aussi de ces images pour comprendre, mémoriser, appliquer ? C'est pourquoi A. DE LA GARANDERIE constate que cela entraîne des conséquences pédagogiques(1983):"L'élève en situation d'apprendre va travailler sur le produit de l'habitude évocative et non pas sur l'objet qu'il perçoit." (p.76). Ce qui lui permet d'énoncer une loi pédagogique de grande importance et qui sert de point de départ de ses travaux, et qui en quelques sorte résume sa théorie : "La loi pédagogique fondamentale, c'est que pour apprendre et pour comprendre on a besoin d'images mentales. En effet l'objet perçu est fixe. Il est immobile. La pensée ne peut s'exercer qu'à partir d'éléments mobiles. Or, justement l'image mentale est l'intermédiaire souple entre le percept et le concept." (p.77).

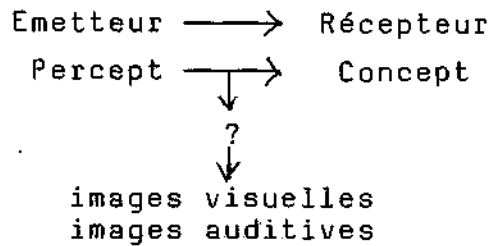
Nous allons maintenant reprendre ce long développement pour essayer de le synthétiser afin de pouvoir l'intégrer à notre recherche.

Nous venons donc d'évoquer des philosophes et des psychologues - nous n'avons cité que quelques-uns d'entre eux à dessein, étant donné que ce n'était pas notre propos de nous étendre davantage - pour situer de façon plus précise dans quel cadre s'effectuait les travaux d'A. DE LA GARANDERIE.

Après l'étude de ces chercheurs nous obtenons les schémas suivants :



A. DE LA GARANDERIE soutient, dans une situation d'apprentissage intellectuel, la thèse suivante :



Puis, la représentation suivante :

Percept - images visuelles/auditives - Concept

Dans ses recherches A. DE LA GARANDERIE a voulu déterminer ce que faisait l'élève de ces images, ou en d'autres termes : l'élève utilise-t-il son "habitude évocative", ce qu'A. DE LA GARANDERIE (1983) appelle également "langue maternelle pédagogique ?" Puisque

(1) Il semblerait que ce ne soient pas les seules images que l'individu pensant utiliserait. En effet CHARCOT parle d'images motrices et LEUBA d'images olfactives. Nous n'entrerons pas davantage dans ce domaine, car notre recherche s'intéresse au registre cognitif de l'élève.

Quelques explications :

Dans le 1^{er} temps, l'élève reçoit des perceptions qui correspondent à celles de sa "langue maternelle pédagogique". Dans le 2^{ème} temps, l'élève reçoit des perceptions qui NE correspondent PAS à celles de sa "langue maternelle pédagogique".

Pour le 1^{er} temps :

Dans la phase A l'élève reçoit des perceptions.

Dans la phase B il doit gérer ces perceptions à l'aide de son "habitude évocative".

Pour le 2^{ème} temps :

Dans la phase A l'élève reçoit des perceptions qui ne sont pas celles de son "habitude évocative".

Dans la phase B il doit gérer ces perceptions à l'aide de la "langue maternelle pédagogique", pour ensuite, dans la phase C pouvoir les évoquer dans une autre langue.

Il y a en quelque sorte entre les phases A et B, et B et C, traduction de la part de l'élève, traduction d'une langue en une autre (d'une langue visuelle en langue auditive, par exemple).

Conséquences.

.....

1/ Pour A. DE LA GARANDERIE, il y a échec, quand il se produit une rupture. Ainsi, si nous reprenons le 1^{er} temps, si l'élève ne gère pas dans sa "langue maternelle pédagogique" les perceptions pour les évoquer - c'est-à-dire passer du percept au concept - l'élève va se trouver dans une situation d'échec. C'est ainsi le cas de l'élève attentif, qui ne

perd aucune des paroles du professeur mais qui, en fait, ne comprend et ne retient rien, car il n'a pas fait "fonctionner sa tête": il n'a pas géré ces perceptions, c'est ce que A. DE LA GARANDERIE appelle "La gestion mentale". Dans ce cas, l'élève reste au stade sensori-moteur sans activer ses processus cognitifs. C'est au fond le cas le plus grave.

Si nous envisageons le 2^{ème} temps, nous pouvons retrouver le même phénomène en phase B. Il est alors manifeste que rien ne se passera en phase C et que là encore l'élève connaîtra l'échec complet. En revanche, l'élève qui gère mentalement, qui réussit dans le 1^{er} temps, peut connaître des difficultés dans le 2^{ème} temps, où les perceptions ne sont pas celles de sa "langue maternelle pédagogique". Il y a réussite si l'élève opère la traduction dont nous parlions plus haut, et échec s'il ne la fait pas - c'est-à-dire s'il reste au stade de la phase A -

2/ En comparant le premier et le second temps nous nous apercevons que l'élève a davantage d'opérations mentales à effectuer que dans le deuxième temps. Il s'avère donc nécessaire de lui laisser le temps pour procéder à la gestion mentale. Il a besoin, bien évidemment, dans le premier temps de quelques instants pour gérer les perceptions, mais ce laps de temps est beaucoup plus important dans le second cas de figure, puisqu'il doit "traduire". C'est ce qu'A. DE LA GARANDERIE appelle dans tous les cas : "Le temps de gestion mentale ou encore d'évocation mentale." Donc, si l'élève ne dispose pas d'assez de temps pour évoquer il se trouve gêné et peut connaître l'échec. Le facteur "temps" semble donc être un des atouts pour la réussite de l'élève.

La théorie d'A. DE LA GARANDERIE, comme nous l'avons vu et expliqué, s'inscrit dans un cadre psychopédagogique puisqu'il prétend que (1983) les "aptitudes scolaires sont relatives à l'habitude évocative" et que l'absence de ces habitudes évocatives "entraîne des inaptitudes scolaires déterminées". (p.95). "Inaptitudes scolaires déterminées", car l'élève ne gère pas les perceptions ou parce qu'il n'en gère que certaines et d'une certaine façon. C'est ce qui a amené A. DE LA GARANDERIE à affiner son analyse en introduisant la notion de "paramètres". Et ceci constitue une autre facette de l'originalité de son travail. S'inspirant "de la forme figurative que BACHELARD a utilisée pour dessiner ce qu'il a appelé (1983) le '*profil épistémologique*'" (p.114). A. DE LA GARANDERIE dresse un profil pédagogique en distinguant plusieurs formes d'images visuelles et d'images auditives qu'il désigne sous le nom de "paramètres" : il y a "des formes d'habitudes visuelles ou auditives et qui seraient, elles aussi, déterminantes pour la manifestation d'aptitudes scolaires. Ces habitudes visuelles ou auditives répertoriées et désignées constitueraient de véritables paramètres pédagogiques" (p.96). Et ces paramètres que sont-ils ? Nous reprenons le tableau établi par A. DE LA GARANDERIE lui-même. Les paramètres sont au nombre de quatre (1983).

Paramètre 1 : "évocation des choses, des êtres, des scènes, des gestes" (p.102)

Dans ce cas -le sujet qui est de type visuel "voit" en esprit une chose, un geste etc, quand ils lui sont évoqués.

- le sujet qui est de type auditif se dit en lui-même la forme, la couleur... bref, les carac-

téristiques de la chose, du geste etc...

Paramètre 2 : "évocation des mots"

Dans ce cas : - le sujet visuel "voit" "les mots à leur place dans la page" (p.102) et sa forme écrite.

- le sujet auditif s'épèle mentalement le mot, l'"entend" dans une série de mots.

Paramètre 3 : "évocation des rapports et des relations : lois, causes-effets, principes à conséquences, etc" (p.102)

Dans ce cas : - le sujet visuel "voit" la phrase écrite par exemple ; il se donne des schémas, un plan, des figures. Il visualise schématiquement.

- le sujet auditif "entend", se dit les règles, il décrit en se parlant.

Paramètre 4 : "évocation en complétant, en prolongeant, en innovant" (p.102)

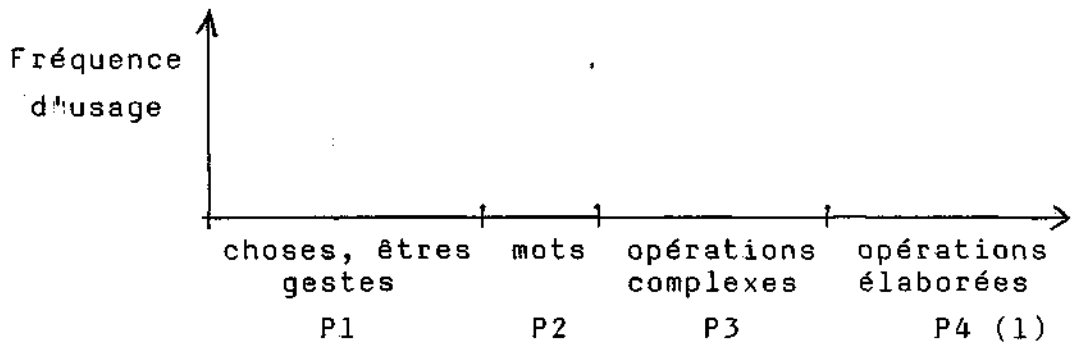
Dans ce cas : - le sujet visuel se donne des images de choses non vues qu'il suppose et alors il découvre et invente. Il peut encore partir de la vision des choses figuratives pour les prolonger, les compléter : il imagine.

- le sujet auditif lui va créer, développer son imagination en se le disant : il "opère auditivement ces évocations" (p.102)

A. DE LA GARANDERIE considère les paramètres 1 et 2 comme étant ceux des "opérations mentales dites simples" car ils "ne dépassent pas le stade de l'inférence immédiate" (p.101) et les paramètres 3 et 4 comme étant ceux des "opérations mentales dites com-

plexes" car ils "impliquent le raisonnement" (p.101). Ainsi pour prendre un exemple avec le paramètre 3 : le sujet de type visuel va schématiser dans sa tête un plan et ce plan, qui possède une logique, est un support qui permet un développement logique. Le sujet va donc conduire une opération complexe, articuler ses évocations pour comprendre.

A. DE LA GARANDERIE utilise ces paramètres pour dessiner le "profil pédagogique " d'un sujet. Pour ce faire il porte en abscisse les paramètres et en ordonnée la fréquence d'usage ; ce qui donne la représentation suivante :



Pour réussir dans tel ou tel domaine scolaire il faut que l'élève gère tel ou tel paramètre. Et s'il n'y parvient pas il est en situation d'échec. Nous pouvons donc dire que la gestion de tous les paramètres est une cause de succès. En ce qui concerne les problèmes d'adaptation scolaire laissons parler A. DE LA GARANDERIE : "C'est bien entendu le défaut de gestion de l'un ou l'autre des paramètres délaissés qui en sera la cause très claire" (p.115)

Nous venons d'expliquer en quoi consistait les travaux d'A. DE LA GARANDERIE, après avoir situé

(1) Paramètre = P

dans quel courant psychologique il effectuait ses recherches. Nous avons également souligné que ses explications prenaient surtout une orientation pédagogique. Puis en avançant pas à pas, lors de la synthèse de sa pensée, nous avons abordé le problème de l'échec en déterminant où il prenait sa source. Ce que dit A. DE LA GARANDERIE est une analyse psychologique qui permet de comprendre les échecs - analyse nuancée car elle fait appel à l'introspection, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

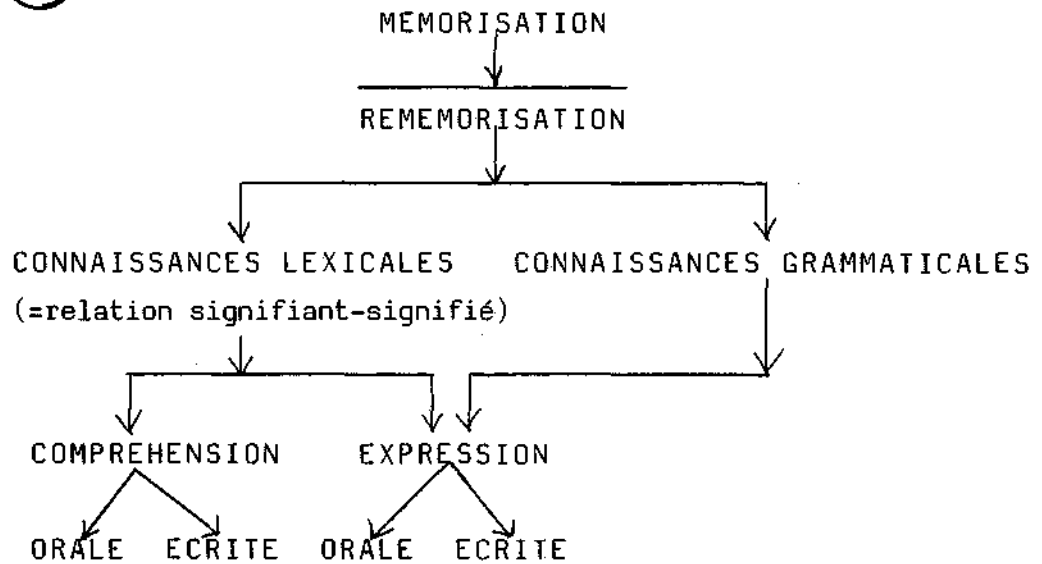
Dans le chapitre précédent, nous avons consigné nos observations en ce qui concerne des élèves en situations d'échec. Il va s'agir maintenant de confronter les deux : la théorie et nos observations - ou ce que nous qualifions de champ empirique - pour essayer de bâtir notre hypothèse, base de notre travail de recherche.

Mais, pour ce faire, il paraît tout d'abord judicieux d'effectuer la synthèse de nos observations sur les élèves en difficultés.

Nous avons vu, au fil de notre description, que certains d'entre eux avaient la même cause ; ainsi par exemple tel élève ne comprend pas et ne peut s'exprimer parce qu'il est incapable de faire la relation signifiant-signifié.

Schématiquement, en premier lieu, les éléments que nous avons recueillis lors de notre observation, pour les analyser en second lieu:

1.



2.

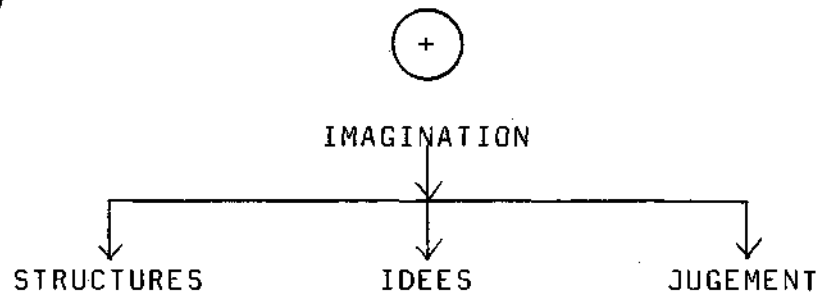


TABLEAU 1

Nous avons vu au cours de la description des cas d'échec, que certains éléments étaient indispensables pour réussir certains exercices. Ainsi Bénédicte ne peut réussir son expression orale et écrite de façon correcte grammaticalement car il lui manque les connaissances grammaticales. C'est pourquoi nous avons hiérarchisé les caractères nécessaires pour ne pas échouer à la compréhension ou à l'expression. Il est bien évident que les connaissances grammaticales permettent de comprendre de façon optimale. Mais elles ne sont pas la condition première. En effet, un élève,

s'il possède le lexique suffisant peut connaître la situation de la scène, les personnages qui entrent en jeu et même quelques détails. Par contre un élève qui connaît les règles grammaticales, mais dont les connaissances lexicales sont très lacunaires, court le risque de n'avoir aucun succès dans l'exercice de la compréhension et de l'expression. C'est pourquoi nous n'avons pas relié les connaissances grammaticales à la compréhension : elles ne sont pas les pré-requis majeurs pour la compréhension. Et, comme condition pour aborder l'apprentissage de l'allemand, nous observons : la mémoire. Ce qui vient confirmer la citation de BLOOM que nous avons donnée précédemment. C'est le cas de Bénédicte, qui est incapable de mémoriser, alors comme tout le reste découle de la mémorisation, nous ne pouvons attendre que des résultats négatifs chez Bénédicte.

TABLEAU 2

Nous avons pris le terme imagination au sens de dictionnaire LAROUSSE (1974) : "faculté d'inventer, de créer, de concevoir". Pour utiliser une terminologie plus précise, se rapportant aux sciences de l'éducation, nous pouvons remplacer l'imagination par "synthèse", au sens où BLOOM le précise ⁽¹⁹⁶⁹⁾ : "Il s'agit d'une opération consistant à combiner les éléments, parties, etc... de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguerait pas clairement auparavant." (p.182) C'est-à-dire combiner les éléments du texte pour arriver à une autre idée : étaler une conséquence logique.... "C'est la partie du domaine cognitif qui offre le plus de possibilités pour un comportement créateur de la part de l'étudiant" (p.182). BLOOM

distingue trois sous-catégories de la synthèse dont une nous intéresse au plus haut point, quand nous demandons aux élèves de développer en écrit un thème donné et (ou) de formuler un jugement sur un texte ; il s'agit de la sous-catégorie "production d'une oeuvre personnelle". Sous ce titre sont inclus les objectifs pour lesquels la communication est de première importance ; communication des idées, des sentiments et des expériences (p.189). Nous tenions à donner les définitions de ces deux termes afin qu'il n'y ait pas d'erreurs d'interprétation du tableau 2.

Par ces précisions que nous venons de donner, nous constatons que ces capacités n'ont pas de lien avec l'apprentissage linguistique de l'allemand : nous demandons aux élèves, donc, d'avoir ces capacités qui, et en second lieu seulement, seront à exprimer en allemand. Ainsi, un élève peut fort bien posséder les capacités pour comprendre et s'exprimer en allemand par écrit et par oral - et ne pas posséder cette capacité d'imagination (= synthèse) - c'était le cas de Pierre. Et si nous ne prenons en considération que les capacités linguistiques nous pouvons affirmer que Pierre réussit en allemand. Or, quel est le but de l'apprentissage de l'allemand : pouvoir entrer en communication avec les gens de pays de langue allemande et Pierre peut très bien satisfaire à cet objectif ! Par contre, s'il manque à un élève un ou plusieurs éléments du tableau 1 il ne pourra prétendre atteindre cet objectif. Les instructions ministérielles cherchent donc à développer d'autres compétences que ces compétences linguistiques ! Cela se trouve confirmé à la lecture des instructions pour le second cycle : "L'objectif que l'enseignement de

l'allemand se propose d'atteindre dans les classes de second cycle est triple :

- dans le domaine linguistique,
- dans le domaine culturel,
- dans de domaine éducatif, il doit élargir leur horizon intellectuel, contribuer à développer chez eux des qualités personnelles..."⁽¹⁾, et nous trouvons quelques lignes plus loin : "chaque élève développera ses qualités personnelles, consentira à l'effort nécessaire, affirmera son jugement intellectuel..."⁽¹⁾

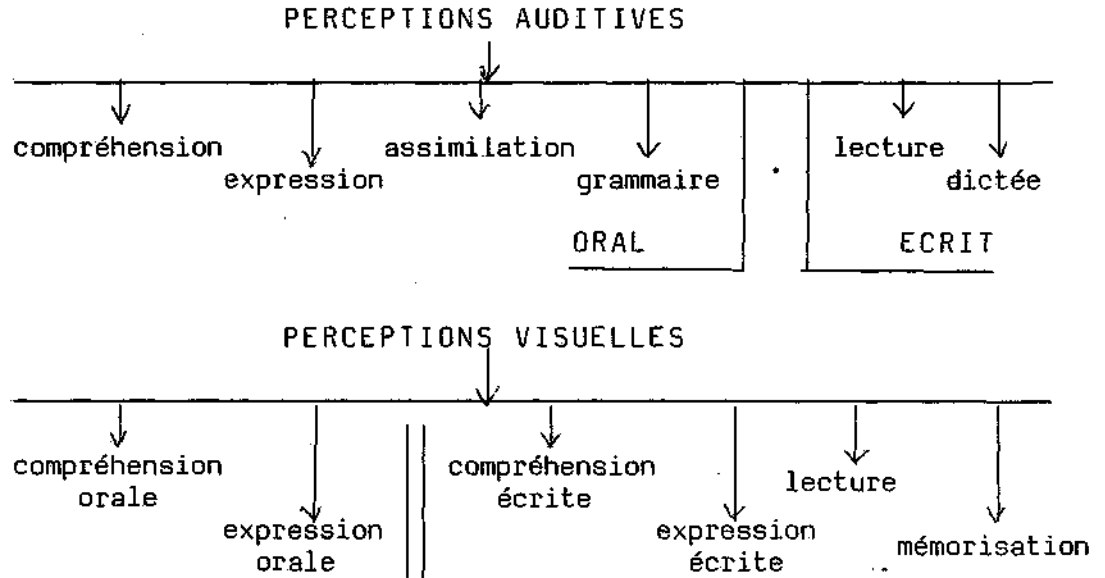
Le reproche suivant pourrait nous être adressé : que nous prenons des références dans les instructions pour le second cycle alors que notre observation et notre expérimentation portent sur le premier cycle ! Mais les instructions pour le lycée ne sont-elles pas dans la droite ligne de celles de collège ? ... Du reste, pour appuyer cette interrogation-affirmation nous précisons que les instructions pour le second cycle se réfèrent à plusieurs reprises à celles du premier cycle : "comme au collège ..." se trouve écrit par exemple aux pages 15 et 16 !

Avec la grille du tableau 1, nous pouvons dire qu'un élève est en situation d'échec quand un des maillons de la chaîne lui manque et que plus celui-ci se rapproche du sommet plus l'élève est en difficulté. Cette constatation relevant de l'observation est incomplète car elle ne permet pas de trouver des remèdes agissant à la racine du mal. Ainsi, il nous apparaît rapide et superficiel de dire par

(1) In BOEN n° spécial 3 du 14/05/81 p.14

par exemple : l'élève X mémorise et est capable de se remémorer, mais ne s'exprime pas car il n'a pas de vocabulaire ; solution : forger le maillon de la chaîne entre expression et remémorisation : il faut qu'il emmagasine des connaissances lexicales. Cela est vrai et c'est ce que nous dit la grille, mais elle ne précise pas "comment". Or c'est ce "comment" qui intéresse notre propos. Cela se trouve confirmé si nous prenons le cas extrême que représente Bénédicte qui ne mémorise pas. Il ne suffit pas de lui dire, pour débloquer sa situation "apprends ta leçon". Cela ne l'aide en rien, étant donné qu'elle ne peut pas mémoriser. Il faut donc lui donner les moyens de mémoriser, donc le "comment". En fait, l'observation de la grille facilite le diagnostic, mais ne résout pas le problème de l'échec : elle précise à quel niveau il y a rupture de la chaîne, à quel endroit il faut appliquer le remède. Mais quel remède ? Comment ? et cela sera l'objet de l'expérimentation, et la raison pour laquelle nous nous appuyerons sur la gestion mentale.

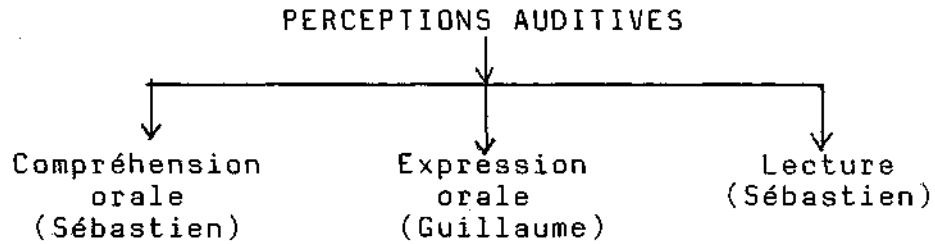
Et n'oublions pas un élément important, qui entre en jeu : la méthode elle-même, qui avec ce qu'elle est dans sa forme, contribue à forger les divers éléments de la chaîne. Au cours de la description des différents exercices préconisés par la méthode globale nous avons vu que ceux-ci faisaient entrer des perceptions visuelles et auditives et que nous pouvons résumer ainsi :



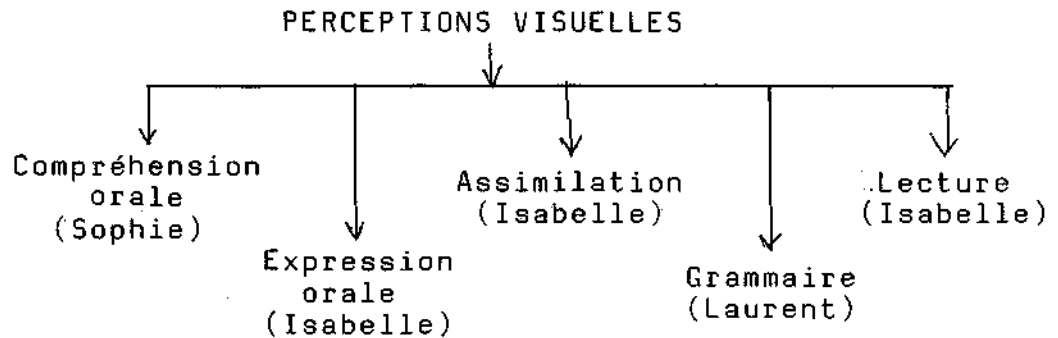
Rappelons, ce qui avait attiré notre attention lorsque nous avons essayé de quantifier ces perceptions : le texte manuscrit n'est jamais visualisé au moment de la compréhension et de l'expression orale. De plus, ces perceptions sont présentes pendant les 55 minutes de cours. Ne serait-ce pas là une des causes de l'échec : une mauvaise gestion de ces perceptions ? Ou, en d'autres termes comment Bénédicte gère t-elle les perceptions visuelles lorsqu'elle mémorise ? Et par là, nous retournons au discours que nous venons de tenir : cherchons le "comment" !

Et, lors de la description de cas d'échec, nous avons signalé que des élèves semblaient préférer entendre, d'autres s'appuyer sur des images. Résumons ce que nous avons observé.

Des élèves ont besoin de :

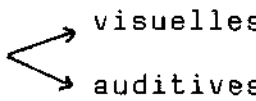


Des élèves ont besoin de :



Si nous confrontons les tableaux avec ceux de la méthode nous observons des distorsions. Prenons un exemple : la grammaire se fait sans le livre (perception auditive) or Laurent a toujours besoin de regarder dans son manuel (perception visuelle), et s'il ne le fait pas il est en situation d'échec pour cet exercice. Il s'agit donc bien du "comment" : comment gère-t-il, ou ne gère-t-il pas ces perceptions auditives. Nous pouvons donc déjà affirmer que s'il y a distorsion il y a échec.

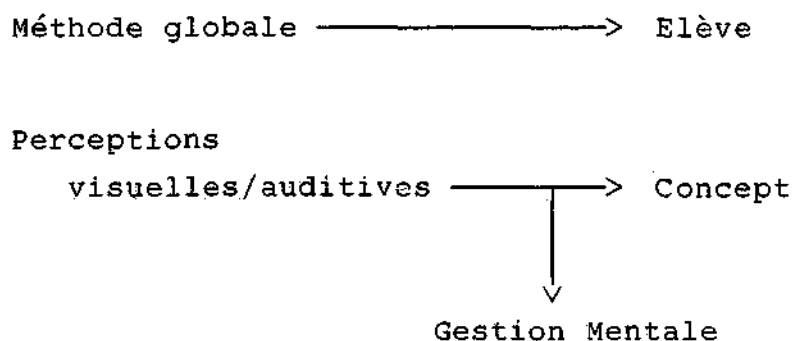
Nous avons donc :

- d'un côté la méthode qui fournit des perceptions 
 - visuelles
 - auditives
- d'un autre côté les élèves qui reçoivent ces perceptions.

Et s'ils ne gèrent pas ces perceptions ou les gèrent mal, il semblerait qu'ils soient en situation d'échec.

Nous avons ainsi quelque peu progressé : après avoir déterminé où pouvait se produire l'échec (tableau 1), nous venons de toucher du doigt les causes de l'échec ("comment" se produit l'échec). Mais cette dernière analyse était succincte car elle ne s'appuyait que sur des faits constatés. Essayons maintenant de l'étayer par l'expérimentation. Et, celle-ci devrait nous permettre également d'explicitier les dichotomies : "bon" en écrit "mauvais" en oral (et vice-versa), "bon" en d'autres apprentissages et "mauvais" en allemand et pourquoi pas le cas de Bénédicte qui ne réussit dans aucun des apprentissages. Et confrontons notre synthèse avec la théorie de la gestion mentale selon A. DE LA GARANDERIE que nous avons explicitée dans ce chapitre.

Pour ce faire reprenons notre démarche à l'aide d'un tableau que nous commenterons ensuite.



D'après A. DE LA GARANDERIE l'élève utilise des images mentales visuelles et/ou auditives, pour passer du percept au concept, ou pour être plus précis, dans ce cas d'apprentissage intellectuel pour apprendre, comprendre et appliquer - appliquer au sens où BLOOM l'emploie, c'est-à-dire dans la mesure où l'élève est capable d'appliquer telle loi, telle méthode, telle règle ou tel principe lors d'un exercice. Ces images sont les contenus de connaissance. Et ce qui est important c'est de savoir comment se constituent ces contenus. Nous abordons là un autre concept développé par A. DE LA GARANDERIE qui réside en une analyse des structures opératoires qui se fondent sur le projet. Si les élèves travaillent sur le moment présent, ils restent au niveau sensori-moteur, et vont donc se trouver en situation d'inadaptation scolaire. Pour éviter cette dernière

il doit y avoir un projet, et les projets diffèrent selon la tâche à accomplir : que ce soit dans des actes d'attention, de mémorisation, de compréhension, d'application. Laissons à A. DE LA GARANDERIE nous expliquer ceci à propos de la réflexion(1982): "Il ne s'agit pas seulement d'évoquer, par une image mentale visuelle ou auditive, un objet perçu ; il est question, dans la perspective qui est la nôtre, à partir d'une donnée, concrète ou abstraite, proposée, posant un problème, de faire retour à une loi à une règle pour apporter la solution à la donnée présentée. Il y a réflexion puisqu'il y a un re-tour à partir de cette donnée à la loi ou à la règle qui doit être évoquée (dont nous supposons qu'elle est acquise) et une flexion pour appliquer cette loi ou cette règle à cette donnée. Dans le geste mental, de l'attention, on se contente de réfléchir sur le plan mental, en image visuelle ou auditive, l'"objet perçu"(p.48). Par cette réflexion nous constatons pour l'élève la nécessité de ne pas en rester aux perceptions c'est-à-dire à l'"objet perçu, mais d'avoir le projet de revenir en images mentales sur cet objet. Pour la mémoire un autre projet alimente l'univers mental, ce sera comme le dit A. DE LA GARANDERIE (1982): "à court ou à long terme, le projet de retrouver ce qu'on a revu ou ce qu'on a redit, dans sa tête au moment de l'attention" (p. 82). Et il affirme : "que le geste mental d'attention est

intrinséquement défini par le projet de faire exister mentalement en images ce que l'on perçoit et par l'exécution de ce projet" (p. 24). Nous voyons dans cette dernière réflexion les deux concepts dont l'un repose sur une analyse des structures opératoires reposant sur le projet et une analyse des contenus de connaissance soit visuels soit auditifs.

Les travaux de A. DE LA GARANDERIE, en ce qui concerne les élèves en difficulté, ont porté sur des disciplines comme l'orthographe, la lecture, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles. Ses recherches reposaient sur l'hypothèse suivante, que les élèves mis en situation de gérer mentalement obtenaient une meilleure note et que leurs difficultés pour mémoriser et comprendre s'estomp_aient. Les conclusions de ces travaux montrent que l'hypothèse est vérifiée et que des élèves ont pu sortir de leur situation d'échec. Et pourquoi les résultats de ces travaux ne pourraient-ils pas s'appliquer à l'apprentissage de l'allemand ?

C'est pourquoi nous formulons l'hypothèse suivante : Etant donné que l'introduction de la gestion mentale dans des actes d'apprentissage intellectuel, comme la mémorisation, la compréhension et l'applica-

tion, a permis de faire disparaître la situation d'échec, nous devons nous attendre à ce qu'il en soit de même en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand qui emploie les mêmes processus cognitifs, si nous donnons aux élèves la possibilité de gérer mentalement. De plus, notre champ expérimental est semblable à celui d'A. DE LA GARANDERIE. Nous avons d'un côté la méthode globale qui fournit par ses films fixes et ses bandes d'enregistrement des perceptions visuelles et auditives, tout comme le cours de sciences naturelles avec le professeur et ses expériences (expériences = perceptions visuelles ; professeur = perceptions à dominante auditive dans la mesure où il commente aux élèves l'expérience qu'il réalise devant eux). De l'autre côté, il y a l'élève qui reçoit ces images, il en a la perception. Mais en fin de compte que fait l'élève avec ces perceptions ? Jusqu'alors nous n'avons aucune réponse. A. DE LA GARANDERIE l'a fournie dans ses expériences avec des disciplines étrangères à l'allemand : si l'élève gère ces perceptions : il réussit ; sinon il échoue. La théorie de la gestion mentale fournit en quelque sorte les stratégies opératoires pour passer du percept au concept. Alors que notre méthode globale ne produit QUE les perceptions, nous pouvons nous attendre, en introduisant la gestion mentale dans l'apprentissage de l'allemand, à obtenir les mêmes effets : réduction du nombre de cas d'échec.

Nous venons de dire que la méthode globale apporte aux élèves des perceptions ; en plus, nous précisons, l'apprentissage de l'allemand fait appel aux différents paramètres exposés par A. DE LA GARANDERIE. Ainsi les élèves doivent utiliser :

- le paramètre 1 : . pour la mémorisation et la remémorisation, dans la mesure où l'élève veut graver la situation de la scène, dont le sketch est à mémoriser pour ensuite pouvoir la rappeler à son esprit pour réciter.

. Pour la relation signifiant-signifié, dont nous venons de voir la nécessité pour la compréhension orale et écrite littérale, et l'expression orale et écrite.

- le paramètre 2 : . pour la mémorisation ou la remémorisation. En effet, l'élève doit pouvoir "voir" la place des mots, ou les "entendre" dans leur contexte pour les graver et les restituer.

. pour l'expression écrite, notamment en ce qui concerne l'orthographe des mots pour des exercices comme la dictée, les exercices de vocabulaire, la rédaction.

- le paramètre 3 : . pour l'approche globale dans la mesure où l'élève doit faire des relations de cause à effet. Il en va de même pour la compréhension profonde qu'elle soit écrite ou orale puisque celle-là a les mêmes exigences que celle-ci.

. pour l'écrit et l'oral, dans les exercices de grammaire qui font appel à des règles précises.

. pour l'expression écrite et orale qui requiert l'agencement de diverses règles de grammaire, pour ce que nous avons convenu d'appeler une expression correcte (= sans faute de grammaire).

Paramètre 4 : . pour l'imagination : soit des structures, c'est-à-dire l'emploi de phrases complexes, soit des idées requises pour le développement d'un sujet de rédaction écrite ou orale.

Nous pouvons donc dire, à la lecture de ce tableau, que, si un élève a un des paramètres non développé, il est en situation d'échec partiel, car un des exercices exigés par la méthode globale ne sera pas réussi. Et, s'il ne gère aucun des paramètres, il sera en situation d'échec total : il ne réussira aucun des exercices. Serait-ce le cas de Bénédicte ? L'expérience devrait nous le confirmer. En ce qui concerne le travail ultérieur nous nous efforcerons de déterminer si l'élève utilise des images mentales et lesquelles en fonction des perceptions apportées par les divers exercices qui sont proposés par la méthode et s'il les gère en fonction des différents paramètres.

Nous sommes consciente que nous n'annihilons pas totalement l'échec, étant donné que celui-ci n'a pas que des causes pédagogiques, et que la théorie de la gestion mentale a pour terrain essentiellement le domaine psycho-pédagogique, comme nous l'avons explicité dans ce chapitre. C'est pourquoi nous laisserons de côté des échecs dûs à des facteurs sociologiques, psychiques, physiologiques. Le traitement de ces difficultés relève de gens compétents comme le médecin, le psychologue, voire même le conseiller conjugal, comme le préconise A. DE LA GARANDERIE!

↳ Or, cela n'est pas de notre domaine, à nous pédagogues. Ce sera donc une des limites de notre travail qui a pour but de réduire l'échec : certains facteurs de ce

dernier dépasse notre compétence. Une autre limite de la théorie de la gestion mentale c'est qu'elle ne tient pas compte du niveau de connaissances dans son ambition de pallier l'échec. En effet, si un élève de troisième avec allemand en première langue, qui vient dans notre établissement après avoir effectué sa scolarité précédente dans une autre école, se révèle "faible" en allemand, nous pourrions essayer de le "traiter" avec la théorie de la gestion mentale pour le faire sortir de sa situation d'échec. Néanmoins, il risque fort de rester faible dans cette matière étant donné les lacunes dans ses connaissances accumulées depuis trois, voire quatre ans, s'il a redoublé. Malgré tout, s'il parvient, par la gestion mentale, à s'approprier des connaissances en allemand - de dont il était incapable auparavant - nous aurons réussi notre pari, bien que ses résultats restent négatifs. Il semble donc que des facteurs qui n'appartiennent pas à notre domaine qu'est la pédagogie, et que trop de connaissances mal assimilées ou non assimilées soient les limites de notre travail dont le but est de réduire le nombre de cas d'échec.

Il paraît cependant fort intéressant d'introduire la gestion mentale dans l'apprentissage de l'allemand, car toutes les méthodes en vigueur depuis 1901 - méthode directe, puis méthode active et maintenant méthode globale - ont mis ou mettent encore des élèves en difficultés. Pourtant elles ont toutes en commun les mêmes objectifs : développer chez l'élève :

- les capacités de comprendre par écrit et par oral,
- les capacités de s'exprimer par écrit et par oral.

Or, un changement de méthode est ce que nous avons appelé plus haut "extérieur à l'élève". Une méthode fournit un cadre et est statique ; de plus jusque là aucune méthode ne s'est intéressée aux stratégies qu'emploie l'élève lors des phrases de compréhension, de mémorisation, d'application. Il y a là un hiatus, que notre travail se veut de supprimer en introduisant un pont entre la méthode globale et l'élève, et ce pont est la gestion mentale.

II - PROBLEMATIQUE

En reprenant à notre compte la théorie de la gestion mentale nous avons formulé l'hypothèse suivante : l'introduction de la gestion mentale dans les divers exercices proposés par la méthode globale devait permettre de faire disparaître l'échec ou/et de pallier l'échec. Il va donc nous falloir vérifier si, après l'introduction de la gestion mentale, les élèves, dont nous avons évoqué quelques noms à titre d'exemple dans notre description de cas d'échec, surmontent leurs difficultés. En d'autres termes, nous introduisons dans la méthode globale un élément nouveau, en l'occurrence la gestion mentale, et nous devons en mesurer les effets, les évaluer, ce qui revient à dire, que, ainsi, nous allons procéder à l'évaluation de l'expérimentation et tenter de définir quels effets l'introduction de la gestion mentale a produit d'une part, et si elle contribue à faire disparaître les cas d'échec d'autre part. Il nous faudra donc évaluer dans quelle mesure notre hypothèse se trouve confirmée, si notre objectif, qui est de faire reculer l'échec est atteint ; ainsi, comme le précisent G.BERGER et E.BRUNSWIC (1984) : "C'est l'évaluation qui permettra de savoir si les objectifs

ont été atteints, c'est-à-dire si le produit correspond à l'attente" (p.15). Pour reprendre leur pensée, nous devons évaluer "le produit" et en ce qui nous concerne il s'agit des élèves, qui ne devront pas se trouver en situation d'échec ou qui auront surmonté leurs difficultés, ce qui correspond à notre attente. Il faudra donc, pour reprendre G. BERGER et E. BRUNSWIC, que : "l'évaluation porte sur la comparaison entre l'entrée et la sortie, c'est-à-dire sur la réalité du processus de transformation et de production (s'est-il vraiment passé quelque chose ?), sur les caractéristiques de ce processus, sur la nature du "produit" (p.154). Par "entrée", il faut entendre les élèves face aux exercices donnés par la méthode globale, et par "sortie" ou "produit", les élèves, toujours face à ces exercices, mais que, pendant l'expérimentation, nous auront fait gérer mentalement ; nous avons déjà évalué les productions des élèves et à la fin de l'expérimentation, nous devons à nouveau le faire, pour déterminer s'il s'est "vraiment passé quelque chose" : si nous avons amélioré le fonctionnement de la méthode globale, c'est ce qu'appellent G. BERGER et E. BRUNSWIC "le processus de production".

Nous avons donc à évaluer l'"entrée" et le "produit". Comme nous l'avons signalé ci-dessus, les élèves ont déjà été évalués ; ce qui nous a permis de déceler les faiblesses ou les réussites des uns et des autres. Et il nous faudra après l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale mesurer si les élèves en difficulté ont effectué quelques progrès. L'évaluation se fera alors de la même manière qu'au moment de l'entrée, c'est-à-dire :

- en premier lieu par l'observation :

a) en cours : à ce moment nous pensons que ce qui sera manifeste, sera surtout une participation plus grande des élèves en difficultés. En ce qui concerne l'élargissement de leurs connaissances lexicales et grammaticales nous pourrons l'observer dans cette phase orale mais aussi :

b) dans les travaux écrits.

- en second lieu par une observation de l'amélioration des graphiques.

Dans le chapitre second, nous avons précisé que nous n'utilisons pas la notation chiffrée, mais une grille d'évaluation qui nous est propre : dans le sens qu'elle est le produit d'une recherche et que dans l'établissement que nous fréquentons nous sommes seule à l'employer. Pourquoi une telle grille ? En tant que pédagogue nous sommes conduite à évaluer un élève en cours ou être témoin des évaluations des autres professeurs, pratiquées dans le cadre institutionnel qu'est le conseil de professeurs. Lors de l'observation, il s'est avéré que les évaluations auxquelles nous procédions étaient fort imprécises. D'une part, était à remarquer une différence dans les échelles d'évaluation d'un professeur à l'autre de disciplines différentes, ou de même discipline. La question également se posait à quoi correspond le "zéro" ou le "vingt", qui, sauf dans de rares cas, ne sont jamais absolus dans un processus d'apprentissage : les ignorances ne sont pas souvent totales et les connaissances n'atteignent jamais la perfection maximale. D'autre part, et surtout, il faut signaler l'insuffisance des critères d'évaluation : que cherchons-nous à mesurer ? Notre évaluation est-elle suffisamment détaillé-

lée, hiérarchisée, pour permettre une évaluation totale des capacités, des compétences d'un élève ? Ce fut pour tenter de répondre à ces questions que s'est orientée notre recherche ; et cela en vue de rendre plus opérationnel le processus de l'évaluation et donc de la formation. Car, pour être efficiente on ne peut faire l'économie de l'évaluation, et en outre si le processus d'évaluation pouvait être amélioré, la formation s'en trouvait également améliorée. En effet, le but de toute formation est de développer des capacités, et si celles-ci peuvent être déterminées de façon précise en vue d'une évaluation plus détaillée, cela contribue à apporter une amélioration dans le processus de formation. Dans un premier temps nous avons dressé une typologie des capacités que le professeur cherchait à développer chez ses élèves en situation d'apprentissage de l'allemand puis dans un second temps nous les avons confrontées avec la taxonomie de BLOOM du domaine cognitif. Et, en dernier lieu nous avons bâti notre grille d'évaluation. Il s'est avéré que nous devions laisser de côté certaines des catégories ou des sous-catégories de BLOOM, qui ne semblaient pas avoir de correspondances avec des capacités requises dans l'apprentissage de l'allemand et qu'il nous fallait introduire un élément psychologique : "la mémoire", et un élément socio-affectif : "la participation", étant donné que deux des objectifs visés sont rappelons-le, la compréhension et l'expression orale, donc la compétence d'entrer en communication avec autrui. Cette grille, qui peut être consultée en annexe VIII, permet donc d'évaluer les diverses compétences des élèves dans les différents exercices écrits et oraux de la méthode

globale. Et ce sont l'observation, la lecture de cette grille qui ont révélé des élèves en échec total - au sens où nous l'avons défini dans le chapitre précédent - dont chaque critère du graphique était au niveau "insuffisant" : ce qui était le cas pour Bénédicte, et des élèves en échec partiel, dont certaines compétences n'étaient pas ou pas suffisamment développées : ce qui était le cas de Florence qui semble avoir quelques difficultés à l'écrit. En annexe IX, nous donnons pour information un exemple de grille d'élève pour lequel l'apprentissage de l'allemand ne pose aucun problème, étant donné que son graphique, pour chacun des critères se situe au niveau très bien ou bien ; puis en annexe X, celui d'un élève en échec partiel : qui a des difficultés à développer certaines compétences, et en annexe XI celui d'un élève en échec total.

Le fait d'évaluer nos propres élèves et de mener nous-mêmes sur ces élèves l'expérimentation n'est pas sans poser problème en ce qui concerne l'évaluation elle-même, et de ce fait cela introduit une limite à cette évaluation et donc quant aux résultats de l'expérimentation. En effet, nous sommes consciente que l'effet de prédiction, ou encore nommé "effet Pygmalion", ou "l'effet oedipien de la prédiction", ou effet Rosenthal, peut jouer un rôle. Si nous tentons l'expérimentation suivante : introduire la gestion mentale dans la méthode globale, c'est que nous pensons d'ores et déjà que cela ne peut qu'avoir un effet bénéfique sur les élèves : des facteurs psychologiques entrent donc en jeu. Par cet effet G. DE LANDSHEERE ⁽¹⁹⁷⁶⁾ précise : "on entend la tendance de l'in-

dividu à se comporter effectivement comme on lui prédit qu'il le fera ou à agir en fonction des résultats prédits." (p.53). Nous évoquons cet effet, mais il nous semble que nous ne pouvons l'éviter, et qu'il est présent dans toute expérimentation de type pédagogique.

Une autre limite peut être engendrée par la grille elle-même, qui en quelque sorte se veut plus complète et donc plus objective qu'une note dite "globale". Il est bien sûr évident qu'il faudrait être encore plus précis en introduisant de subtils critères, chacun variant en fonction de la classe et de l'avancement dans l'apprentissage, pour pouvoir déterminer pourquoi nous mettons un point dans la case "B" de la rectitude orale par exemple. Néanmoins, nous tenons à cette grille, car nous considérons qu'elle a introduit quelques progrès en ce qui concerne l'évaluation d'un élève, étant donné qu'elle ne tient pas compte des résultats chiffrés des élèves mais qu'elle donne quelques indications sur les capacités et compétences des élèves et qu'elle répond en quelque sorte à ce que notaient G. NOIZET et J.P. CAVERNI (1978): "Les problèmes de l'évaluation sont des problèmes qui sont liés à des tâches et à des comportements. Il faut donc étudier les comportements en relation avec les tâches pour pouvoir avancer quelques idées contrôlées" (p.197). Les élèves ont bien, en ce qui nous préoccupe, des tâches à effectuer en oral et en écrit - ce qui correspond à notre premier chapitre - Pour réaliser ces tâches, les élèves doivent développer certaines compétences ou comportements et nous les évaluons à l'aide de la grille. Or, il s'avère que

certains élèves ne possèdent pas ces compétences, ou seulement quelques-unes de celles que nécessitent ces tâches. Pour leur permettre de les acquérir ou de les développer, nous pensons que la gestion mentale est une aide efficace. Pour le vérifier nous aurons donc besoin d'une observation des grilles d'observation après un temps de gestion mentale, cela pour évaluer dans quelle mesure les "comportements" sont "en relation avec les tâches."

Après un bref rappel historique au sujet de la relation : pensée-image, de manière à situer de façon plus précise la théorie de la gestion mentale exposée par A. DE LA GARANDERIE, nous avons développé celle-ci pour déterminer les fondements de notre recherche. Puis nous l'avons confrontée avec notre propre problème : l'échec dans l'apprentissage de l'allemand avec la méthode globale. Ce qui nous a amenée à poser notre hypothèse que nous rappelons brièvement : l'introduction de la gestion mentale doit permettre de faire disparaître l'échec, voire même pallier l'échec. A cette occasion, avant même que l'expérimentation ne commence, nous avons soulevé quelques limites. Et pour terminer nous avons exposé notre forme d'évaluation en soulignant également ses limites. Maintenant nous allons procéder à la description du champ expérimental et de la méthodologie employée pour l'expérimentation.

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE EMPLOYEE

CONDITIONS DE L'EXPERIMENTATION

Dans le premier chapitre nous avons présenté en quoi consistait la méthode globale. Pour ce faire, nous avons décrit chacun des exercices en mettant à jour les capacités que les élèves devaient développer, ou en prenant le problème dans un autre sens : chacun des exercices prétend mettre en jeu des capacités, et pour y parvenir la méthode utilise des moyens audiovisuels : "le professeur a aujourd'hui intérêt à tirer partie des avantages que présentent les enregistrements magnétiques, qui permettent de faire entendre dans un local scolaire plusieurs voix étrangères authentiques, s'exprimant dans une situation réelle ou imitée de la vie. Cette situation sera plus aisément perçue, si au niveau considéré l'audition du document enregistré s'accompagne de la vue de son illustration !" ⁽¹⁾. Ainsi, les images doivent faciliter la compréhension et servir de support à l'expression ; l'audition de la bande doit permettre à l'élève de rapprocher sa prononciation de celle de l'allemand authentique et de plus, développer sa compréhension auditive.

Dans le second chapitre, nous avons constaté que, en dépit de ces moyens audio-visuels, il y avait des échecs. Pour ne reprendre que quelques exemples, nous évoquons à nouveau le cas de Sophie qui a du mal à comprendre et à s'exprimer sans les images ; celui de Laurent qui a besoin d'ouvrir son livre pour réussir l'exercice grammatical ; celui de Sébastien, pour qui les images ne sont d'aucun secours et qui ne se

(1) In BOEN n° 22 bis du 9.6.1977 p.1570

fié qu'à ce qu'il entend. Nous avons donc remarqué que les élèves sont en situation d'échec quand la méthode ne fait appel qu'à un de ses moyens : soit visuel et dans cette alternative Sébastien est en difficulté, soit auditif et alors Sophie ne réussit pas.

Il semblerait donc que l'échec provient d'une discordance entre les moyens : les perceptions auditives et/ou visuelles qu'ils utilisent et les élèves qui ne gèreraient pas, ou tout au moins gèreraient mal les perceptions. En d'autres termes : des élèves ne parviendraient pas à faire le passage du percept au concept parce qu'ils ne gèrent pas, ou mal ces perceptions. Ceci, après un bref rappel historique sur le rôle de l'image dans la formation de la pensée et l'exposition des travaux d'A. DE LA GARANDERIE sur ce sujet et son application dans le domaine pédagogique, nous a amenée à formuler notre hypothèse de recherche dans le chapitre trois. Il s'agit donc de vérifier cette hypothèse : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand, doit permettre de pallier l'échec et de réduire le nombre de cas d'échec. Pour mener à bien ce travail, nous emploierons dans l'expérimentation la méthode clinique. Mais avant d'en expliciter les fondements et ce en quoi elle consiste, nous allons tout d'abord définir la population à laquelle nous nous adressons.

I - LA POPULATION

Pour en donner les caractéristiques, nous avons pris la situation du collège lors du début de notre expérimentation. La population décrite sera celle soumise au questionnaire et à laquelle auront été appliquées les premières conclusions de notre recherche.

Le collège où se déroule l'expérimentation se situe à la périphérie de la ville d'Angers. Il compte 730 élèves, avec les élèves d'une S.E.S.(1) annexée, située à un kilomètre des bâtiments du collège proprement dit. Sur le global de ces élèves, 122 font l'apprentissage de l'allemand soit en première langue, soit en seconde langue. A l'entrée en sixième, le collège n'offre le choix que de deux langues : anglais et allemand ; et en quatrième il permet les options de seconde langue suivantes : anglais, allemand, espagnol et il faut remarquer que les élèves qui prennent l'allemand comme première langue doivent obligatoirement prendre anglais en quatrième ; par contre, ceux qui ont commencé l'anglais en sixième peuvent en seconde langue opter pour l'allemand ou l'espagnol. Les raisons qui ont poussé le collège à offrir telles ou telles options et sous telles ou telles formes sont bien définies. Mais nous nous refusons à fournir de plus amples détails, étant donné qu'ils ne concernent pas le but de notre travail, qui actuellement est de définir la population concernée par l'expérimentation, et que nous tenions simplement à la situer dans l'ensemble du collège.

Les 122 élèves qui font l'apprentissage de l'allemand se répartissent de la manière suivante :

(1) Section d'Education Spécialisée.

6 ^e	→	19 élèves
4 LV ₁	→	15 élèves
4 LV ₂	→	25 élèves
3 LV ₁	→	17 élèves
3 LV ₂	→	29 élèves

Total = 105 élèves

Le collège a bien évidemment en plus une classe de 5^e avec 17 élèves que volontairement nous ne venons pas de classer, car l'enseignement de l'allemand y est assuré par une collègue qui est au courant de l'expérimentation entreprise dans les autres classes, mais qui ne tient pas à la mener dans sa classe, parce qu'elle débute et qu'elle a déjà fort à faire pour se familiariser entr' autre avec la méthode globale.

L'expérimentation va donc se réaliser avec 105 élèves, ce qui représente 16,71 % de la population du collège et 86 % des élèves qui apprennent l'allemand.

Pour définir de façon plus précise la population soumise à l'expérimentation, nous avons demandé au secrétariat de l'établissement de nous fournir l'origine socio-professionnelle de ces 105 élèves. Il s'avère que dans beaucoup de foyers les parents ont tous les deux une activité professionnelle : 32,3 % des mères de ces 105 enfants restent à la

(1) LV = Langue Vivante

maison. De ce fait, dans notre calcul et notre observation, nous avons tenu compte des professions du père et de la mère. Nous devrions avoir recensé 210 professions, or nous n'avons pu en obtenir que 185, par suite d'informations incomplètement fournies au secrétariat. Notre travail ne concernant pas de façon précise le domaine sociologique, pour la restitution des calculs nous ne tenons compte que des têtes de chapitre de la liste officielle des catégories socio-professionnelles. Et nous obtenons les résultats suivants :

0 - Agriculteurs exploitants	2,7%
1 - Salariés agricoles	2,1%
2 - Patrons de l'industrie et du commerce	13,5%
3 - Professions libérales et cadres supérieurs	10,8%
4 - Cadres moyens	14,5%
5 - Employés	7,0%
6 - Ouvriers	15,6%
7 - Personnel de service	7,0%
8 - Autres catégories	2,7%
9 - Personnes non actives	24,1%

(77,2% de ce total sont des mères
au foyer).

Le collège étant situé en ville,

il semble normal que les agriculteurs-exploitants et les salariés agricoles soient peu représentés. A propos de cette dernière remarque, il serait intéressant de comparer ces résultats à ceux de l'ensemble du collège. Mais l'objet de notre recherche n'est pas de nature sociologique et nous ne tenons pas à déterminer si l'apprentissage de l'allemand est élitiste dans le sens où il serait réservé aux enfants dont les parents appartiennent à certaines catégories socio-professionnelles, sujet intéressant à traiter mais hors de notre propos. De plus, une comparaison avec la totalité de l'établissement pourrait permettre de déterminer si notre échantillon est représentatif de la population de l'établissement ; or, dans le cas qui nous préoccupe il n'est pas question de ce dernier puisque nous avons décidé de soumettre tous nos élèves à l'expérimentation de manière à avoir davantage de cas à étudier et pouvoir établir des corrélations, dont nous nous expliquerons plus loin, qui soient significatives.

Sur les 105 sujets d'expérimentation nous avons 35 garçons, soit 37,15 % et 66 filles, soit 62,85 %. Il serait là aussi intéressant de savoir si la différence de pourcentage se retrouve sur tout le collège qui, à l'origine, était un établissement uniquement de filles. Nous pourrions aussi envisager de déterminer si les garçons réussissent mieux dans l'apprentissage de l'allemand que les filles ou l'inverse, ou même, pour revenir au sujet qui nous préoccupe, si les uns gèrent mieux mentalement que les autres. Mais là encore, nous n'envisageons pas de réduire notre champ d'observation à ce domaine, puisque ce qui nous intéresse, c'est d'introduire la gestion

mentale dans les divers exercices de la méthode globale pour pallier l'échec chez des garçons et des filles, et que notre travail est, comme nous l'avons déjà souligné, psycho-pédagogique et non sociologique.

Pour terminer de cadrer notre population, nous avons demandé aux élèves ce qui les avait déterminés pour le choix de l'allemand, après information faite dans le collège. Cette enquête fut faite en les interrogeant oralement les uns après les autres, lorsqu'ils venaient nous trouver personnellement pour une raison ou une autre ou après avoir provoqué une rencontre avec eux.

Les questions et les réponses sont consignées en Annexe XII, car si nous tenions à préciser notre population, notre objet n'est pas d'étudier les rapports entre la motivation des élèves et leur taux de réussite à l'apprentissage.

Pour résumer la structure de cette population qui sera soumise à l'expérimentation, nous pouvons dire :

- qu'elle ne représente que 16,71% de la totalité du collège,
- mais que l'expérimentation portera sur tous les élèves (soit 105 sujets) auxquels nous enseignons l'allemand,
- qu'elle est en majorité composée de filles,
- que l'origine socio-professionnelle des parents appartient surtout à la catégorie des ouvriers, cadres moyens, patrons de l'industrie et du commerce et que la catégorie des salariés agricoles est la moins représentée, et qu'il y a 34% des mères au foyer.
- que ce sont les élèves eux-mêmes, qui en majorité ont opté pour le choix de l'allemand,

- que cette population a été amenée à choisir l'allemand en raison de compétences possédées par chacun de ces sujets et à la vue de leurs "bons" résultats scolaires dans d'autres disciplines, ce qui laisserait supposer que l'apprentissage de l'allemand serait réservé aux meilleurs élèves et que par déduction la langue allemande aurait la réputation d'être difficile.

La population que nous avons décrite va donc connaître le début de notre expérimentation. Nous nous y sommes attardée longuement dans le souci de ne pas laisser au hasard trop de données, qui, si elles étaient omises auraient pu nuire à la compréhension de notre travail et n'auraient peut-être pas permis de saisir dans les détails le cadre où se déroule notre recherche.

Au sujet de la population qui fera l'objet de notre étude, nous voulons encore préciser un fait. L'expérimentation va se dérouler sur quatre ans. La première année nous avons construit notre questionnaire et nous l'avons fait passer. A la suite de cette passation nous avons recueilli des renseignements qui nous permettront de commencer à introduire la pédagogie de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand. Et nous pensons continuer à mener notre expérience dans les années à venir. De ce fait, nous aurons des classes qui auront connaissance de notre expérimentation puisque nous leur en avons parlé, qu'elles auront été soumises au questionnaire. D'autres classes, comme celles de troisième auront quitté l'établissement, en revanche, il nous en sera affecté de nouvelles : les classes de sixième, de quatrième ayant allemand comme seconde langue vivante, et qui ne seront pas au courant de notre recherche. Nous aurons aussi

une classe de quatrième avec allemand première langue, dont nous connaissons les élèves, pour les avoir eus en sixième, et ces derniers n'auront pas été soumis au questionnaire, puisque lors du lancement de notre expérimentation ils étaient en cinquième, et que cette classe est assurée par un autre professeur d'allemand. En résumé, la troisième année de notre recherche sur les cinq classes qui nous sont attribuées, deux sauront que nous menons une expérimentation. Nous avons donc l'intention de procéder de la façon suivante la troisième année : le premier trimestre, nous effectuerons nos cours selon la manière qui nous est coutumière, c'est-à-dire que nous ne parlerons pas des gestes mentaux à mettre en pratique et cela pour observer si nos classes nouvelles ont le profil de celles qui ont débuté avec l'expérimentation, et de façon à ce que cette dernière se déroule dans des conditions similaires. Il nous faudra procéder de cette manière, pour nous assurer que les élèves rencontrés la seconde année appartiennent au même type d'élèves que ceux de la première année et donc que les renseignements obtenus par notre questionnaire, sur lesquels nous bâtirons notre expérimentation, auraient pu être semblables si nous avions interrogé les élèves la seconde année. Par là, nous voulons dire que les résultats observés une année devraient être les mêmes que ceux des années suivantes, si nous rencontrons des profils d'élèves qui ne sont pas différents. Au second trimestre de cette seconde année nous avons l'intention de modifier notre pédagogie. Et au troisième trimestre nous pensons être en mesure d'indiquer les gestes mentaux à effectuer exercice par exercice. Nous désirons procéder par paliers successifs de manière à

cerner les effets produits par l'introduction de la gestion mentale et à en faciliter l'évaluation. Et la quatrième année, dès le début de l'année, nous pratiquerons la pédagogie de la gestion mentale.

Pour nos cours nous utiliserons les manuels suivants :

- Hallo Freunde I. Teil pour 6
- Hallo Freunde III. Teil pour 4 LV1 (1)
- Hallo Freunde IV. Teil pour 3 LV1 (1)
- DWB I pour 4 LV2 (2)
- DWB II pour 3 LV2 (2)

Nous allons aborder notre relation à la classe pour que des données de type affectif soient prises en compte dès maintenant et pour qu'elles ne soient pas ultérieurement imputables à l'introduction d'une expérimentation. Nous savons, et nous y reviendrons plus loin, qu'une situation expérimentale est sujette à divers effets qui sont surtout d'ordre affectif. C'est pourquoi il nous paraît intéressant, puisque c'est du même domaine, de préciser le climat de relations affectives, dans lequel se déroulent nos cours.

(1) LV1 = Langue vivante 1

(2) LV2 = Langue vivante 2

Ces manuels sont édités par les Editions DIDIER.

II. - NOTRE RELATION A CHAQUE CLASSE

Nous venons de définir la population à laquelle va s'adresser l'expérimentation, il nous faut maintenant nous situer dans cet ensemble. Nous avons commencé d'enseigner en 1968 en utilisant la méthode dite active caractérisée surtout par la technique question-réponse, c'est-à-dire que les élèves ne prenaient la parole qu'à l'incitation d'une question émanant du professeur, la grammaire à l'époque ne prenait pas en compte les découvertes de la linguistique moderne, et l'on accordait beaucoup d'importance aux mots pris isolément et non globalement. Puis, dès 1970 nous avons introduit progressivement la méthode globale, c'est-à-dire qu'une classe qui commençait l'apprentissage de l'allemand avait cette méthode pendant que les autres classes utilisaient toujours la méthode active. Depuis le début de notre enseignement, les situations d'élèves en difficulté ont toujours été pour nous cause de souci et recherche de remèdes. L'adoption de la méthode globale a été un facteur de remèdes, en ce qui nous concerne, avant que d'être l'application des Instructions Officielles.

En ce qui concerne nos relations aux élèves, il faut préciser que nous ne sommes pas uniquement en position enseignant face à des enseignés. En effet d'autres activités nous amènent à avoir d'autres positions, ces activités n'appartenant pas forcément au domaine de l'allemand.

II.1. - Les Activités

- Dans le collège, il y a des "Clubs" le midi,

dont il serait trop long et hors de notre propos d'exposer les finalités et objectifs, et nous nous occupons avec des collègues de celui dénommé "Jeux de Société". Dans ce cadre, il nous arrive de nous mêler aux élèves dans ces divers jeux, en tant que participante dans un jeu de "Belote" ou de "Tarot" et nous nous trouvons donc sur un pied d'égalité avec les autres partenaires, en l'occurrence les élèves.

- En vue d'une occasion ou d'une autre, nous travaillons des chants, en collaboration avec le professeur de musique, avec nos élèves au début d'un cours, ou en dehors de ceux-ci. Ces chants sont aussi bien en allemand qu'en français, cela étant subordonné à la circonstance pour laquelle ils sont préparés. Nous avons été amenée à ce genre d'activité, car nous pouvons utiliser une guitare, instrument qui en général plaît à cette tranche d'âge.

- Il nous est possible de rencontrer les élèves sur d'autres plans que celui du domaine scolaire. Au collège, il y a des soirées ou des week-ends dits de "réflexion", où comme les élèves nous jouons le jeu d'exprimer notre pensée sur tel ou tel sujet, d'entrer dans la discussion sans pour cela être le professeur qui a toutes les connaissances nécessaires pour répondre aux questions - ce qui est souvent le cas en classe - à la demande d'un mot inconnu de l'élève, ou de la formation d'une phrase. De plus, dans ce genre d'activité, surtout quand il s'agit de week-end, les élèves se rendent compte, à leur grand étonnement, que nous vivons comme tout un chacun : à ce sujet nous pouvons relever des remarques d'élèves faites il y a quelques années : "Ah ! vous savez aussi balayer", "Ah ! vous faites des courses !"

"Nous (les élèves) nous avons du mal à imaginer les professeurs en dehors d'une salle de classe !" : les élèves en quelque sorte considèrent l'enseignant comme une espèce d'être éthéré !

- Il ne se passe pas une année sans que les élèves ne nous souhaite notre anniversaire. Et à cette occasion, nous leur accordons l'heure de notre cours, pour leur permettre de le fêter avec force de gâteaux, bonbons et jus de fruit ! Par ce biais, ils apprennent nos goûts en matière de gâteaux, car ils prennent parfois la précaution de nous demander nos préférences.

- Depuis maintenant seize ans, le collège est jumelé avec un établissement en Allemagne, et nous avons la responsabilité de cette activité, qui a lieu deux fois par an : une fois nous rencontrons nos amis d'outre-Rhin à Angers et une fois nous allons chez eux. A chaque rencontre, il y a des activités ou visites communes, et les élèves sont hébergés dans les familles de leur correspondant. Là, pour les élèves, l'image du professeur s'efface pour revêtir l'image des parents dans les coups de cafards par exemple ou quand ils ont des ennuis de santé, car dans ce dernier cas ils sont désemparés face au médecin d'une part, et qui parle dans un registre de langage et en langue étrangère qui les dépassent. Le professeur n'a plus la même fonction qu'en classe dans ses rapports avec la langue étrangère, en Allemagne il devient interprète dans les visites.

Voilà ce qui en est des activités caractérisées comme extra-scolaires que nous menons. Que ce soit dans celles-ci ou dans les cours, nous avons toujours l'habitude d'expliquer nos attitudes soit positives, dans les cas de succès ou d'activités réus-

sies, soit négatives en cas de punition de même que, quand un problème surgit, par exemple dans l'échange avec l'Allemagne, nous n'imposons pas nos décisions sans nous en être expliquée.

Nous avons également une autre occasion d'entrer en relation avec nos élèves dans le cadre de la classe au moment de l'évaluation, cela s'effectue en deux temps. En effet, si nous ne l'avons pas systématisé, nous utilisons cette procédure : l'auto-évaluation ; ainsi quand un élève a récité sa leçon par exemple, il se "note" lui-même, c'est-à-dire il précise dans quelle case verticale il nous faut lui porter un point, ou bien c'est la classe qui est chargée d'évaluer - ceci ayant pour but d'aider les élèves à s'auto-évaluer ou à s'évaluer mutuellement - Le second temps intervient en fin de trimestre. Notre système d'évaluation ~~exclue~~ les notes, or, celles-ci nous sont réclamées par l'administration - dossier scolaire, brevet des collèges ... - il nous faut donc en fournir. Alors dans ce cas, nous demandons aux élèves de considérer leur graphique et de nous faire une proposition de note, ayant nous-même une idée. Dans tous les cas, cela donne lieu à une discussion, nous expliquons pourquoi nous acceptons l'évaluation ou la note, ou pourquoi nous ne sommes pas d'accord en acceptant de revenir sur notre jugement. Nous ne nous présentons pas comme le professeur à qui seul appartient le jugement, mais nous rendons les élèves participants de leur propre évaluation. Les élèves sont donc sensibilisés aux procédures de changement que nous introduisons : grille d'évaluation, participation à l'évaluation ... , car des rénovations de ce type ne peuvent être considérées comme une habi-

tude dans le collège, en d'autres termes nous passons pour quelqu'un "d'original" au sein de l'ensemble des professeurs, et en ce qui concerne l'évaluation, nous sommes seule à utiliser une grille et à avoir de tels procédés de notation. Les élèves sont donc habitués à ce qu'en classe nous n'ayons pas les mêmes pratiques que les autres professeurs, et à avoir des discussions avec nous.

II.2. - Les Conséquences

- Nous sommes consciente que ces activités ont mis notre rôle de professeur quelque peu en retrait, ce qui nous permet, en fonction des circonstances d'avoir d'autres relations avec nos élèves que celles d'enseignant à enseigné dont nous parlions plus haut. Et pour illustrer cela, nous avouons que les élèves se confient volontiers à nous quand ils ont des problèmes personnels, familiaux ou scolaires. Il nous est arrivé à plusieurs reprises d'être l'arbitre, sur demande des élèves, pour essayer de régler un conflit dans la classe. Et dans ce cas, les élèves semblent s'adresser davantage à l'adulte qu'à l'enseignant, car que nous soyons professeur d'allemand ou d'une autre discipline, les élèves se tournent vers nous.

- Ceux-ci, grâce aux diverses activités où ils nous voient vivre avec eux, perdent cette impression que nous appartenons à une race de gens "éthérés", et constatent que nous sommes comme eux, des êtres ayant besoin de manger, de boire et de dormir ! et que nous ne nous contentons pas d'une seule activité - en l'occurrence l'enseignement de l'allemand - mais que nous pouvons avoir d'autres intérêts : musique,

sport etc... Ainsi, nous perdons notre étiquette de professeur et pour eux cela change bien des choses : c'est comme si un mur tombait, comme si nous n'étions plus sur un piédestal inaccessible et de ce fait la relation s'en trouve modifiée.

- Pour appuyer cette remarque, nous avançons aussi l'idée que nous ne sommes pas les seuls détenteurs de savoir, ni omniscients : en effet, il nous arrive de perdre à la "Belote" ou au "Tarot". Nous ne sommes plus le représentant de la Vérité, nous connaissons aussi des difficultés. En classe, nous sommes la plus forte, mais il ne faut pas généraliser cela, et les élèves en ont la preuve. De plus, ils connaissent des jeux de cartes inconnus de nous-même, et là les rôles sont renversés : le professeur devient l'apprenant et l'élève le professeur. Ce renversement de situation ne fut pas aisé au départ : refus des élèves, ou gêne. Ayant appris à nous connaître, ils ne rechignent plus à nous apprendre ces jeux. Là aussi, la relation s'en trouve transformée, c'est à chacun son tour de savoir, d'enseigner, et notre image a changée, image beaucoup plus abordable dans la mesure où nous n'étions plus, aux yeux des élèves, infailible.

- Nous avons l'impression - impression car nous n'avons jamais eu la possibilité de le vérifier expérimentalement, nous nous en tenons au constat, que les élèves viennent parler facilement avec nous de sujets n'ayant pas de rapport avec les cours - qu'ils nous considèrent plus comme un adulte qui à quelque chose à faire passer, ici la langue allemande, que comme l'enseignant qui fait passer quelque chose et qui en plus est un adulte. Il nous semble que les

élèves nous voient sous un autre jour ou l'étiquette "adulte" l'emporte sur celle de "professeur".

Voilà donc dans quel type de relation se déroule notre recherche ; nous enseignons l'allemand bien sûr, mais nous ne faisons pas que cela. Et il nous arrive dans les cours, en fonction des circonstances, de demander des renseignements, d'avoir à nous expliquer sur tel ou tel sujet. Les élèves ne sont donc pas surpris quand nous faisons des "excursus". Ils ne risquent donc pas de s'étonner quand nous solliciterons leur concours pour une aide, en l'occurrence répondre au questionnaire, et pour eux ce sera une activité comme une autre, comme par exemple le recensement de ceux qui partent en Allemagne et auxquels nous demandons l'âge, la date de naissance, l'adresse etc... ce qui constitue en quelque sorte un questionnaire. Ils savent déjà que nous nous intéressons à eux, que nous les connaissons et que, pour ce faire, nous les avons interrogés. Le questionnaire de notre recherche ne sera en fait qu'un instrument servant à une meilleure connaissance des élèves : cette fois nous nous intéresserons à leur univers mental, pour tenter de découvrir les moyens qu'ils emploient pour apprendre.

III. - EFFETS DUS A L'EXPERIMENTATION

Nous avons à plusieurs reprises signalé que nous menons nous-même la recherche sur une population à laquelle nous enseignons et qui nous est donc familière. Ceci ne va pas sans poser problème puisque

cela introduit quelques limites quant à la portée de l'expérimentation. Et, de cela nous allons nous en expliquer de suite.

Dans le chapitre précédent nous avons déjà relativisé les résultats de l'expérimentation en mettant en évidence l'effet oedipien de la prédiction, ou effet ROSENTHAL, par lequel le fait d'effectuer une recherche dont celui qui la mène pressent les résultats provoque une influence à valeur prédictive : on s'attend à ce que l'expérience donne les résultats escomptés. Et le rôle de l'expérimentateur est ici primordial, puisque c'est lui qui a formulé l'hypothèse qu'il veut confirmer, et c'est donc lui qui va exercer cette influence, dont nous venons de parler, sur le groupe. Cette implication psycho-affective n'est pas la seule : il faut aussi penser que nous allons nous investir dans une recherche avec ce que nous sommes : nos origines sociales, notre formation, notre personnalité, nos schémas de pensées et nos perceptions. Tout cela constitue un moule ou pour reprendre les termes de R. BARBIER (1977), "l'éthos et l'habitus" (p.65). Nous sommes consciente, qu'une autre personne, ayant posé la même hypothèse de travail que la nôtre n'obtiendra peut-être pas des résultats identiques aux nôtres étant donné que ses "éthos et habitus" sont différents. Il serait intéressant de s'ap-
1 pesantir sur ces effets et d'essayer d'en déterminer de façon précise les limites ; mais là encore ce n'est pas notre objet de travail. Si nous les avons évoqués
? c'est que nous tenions à mettre en évidence quelques éléments qui viennent relativiser la portée de l'expérience.

Nous voulons également préciser que notre recherche se situe en partie sur le terrain de la recherche-action, notamment au moment de la passation du questionnaire qui se fera en groupes et nous en précisons ultérieurement la technique. En effet, les réponses fournies par les élèves peuvent avoir une incidence sur les autres élèves, et nous ne pouvons éviter qu'une transformation ne s'opère quoique nous ne donnons aucune réponse à ces questions, ni n'ajoutons de commentaires aux réponses obtenues. Comme le dit M. PAGES ⁽¹⁹⁷⁰⁾ : "Il n'est pas possible de séparer la recherche du changement. *Une recherche approfondie suppose une transformation effective et profonde du groupe sur lequel s'effectue la recherche. Toute recherche véritable devra s'appuyer sur une pratique transformative.*" (p.441). Et dans le cas qui nous occupe nous avons une population que nous avons l'intention de transformer : celle que nous voulons sortir de sa situation d'échec ou auprès de laquelle nous voulons prévenir l'échec. Cette transformation commence déjà à s'effectuer lors de la passation du questionnaire comme nous venons de le voir. Il y aura bien une transformation, chez les élèves dans leur processus d'apprentissage avec une réorganisation psychologique dans la mesure où ils devront apprendre à gérer les perceptions visuelles et/ou auditives, ou à les gérer mieux ou différemment. M. PAGES précise même que : LEWIN développe une conception psychologique du changement, fondée sur la communication.", et qu'"il n'est pas d'action directe sur l'individu ou sur le groupe, si elle ne provoque pas une réorganisation du champ psychologique." (p.462). L'idée de LEWIN sur la recherche active

est en premier lieu celle "d'une complémentarité entre l'action et la recherche" commente M. PAGES (p.459). Cette remarque nous intéresse car notre recherche se situe bien dans une situation réelle : l'enseignement de l'allemand, ce qui constitue "l'action" dont parle LEWIN et non une expérience séparée de la vie courante comme celles réalisées en laboratoire ; et il y a bien "complémentarité" entre les deux : "l'action", représentée par l'enseignement, est lacunaire puisqu'elle engendre des situations d'échec que notre recherche se veut d'éliminer tout au moins en partie, et cela a été évoqué au chapitre précédent. Toutes ces transformations et interactions existent, mais sont difficiles à délimiter. Là encore, ce n'est pas notre propos de le faire de manière précise.

Un autre type d'effet risque aussi d'entrer en jeu, c'est celui, communément appelé "effet HAWTHORNE", qui s'est manifesté lors de l'expérience de E. MAYO dans les usines HAWTHORNE. Celle-ci a mis en évidence les rapports entre les sujets et l'expérience ou plus précisément l'expérimentateur : les relations entre le chef et les ouvriers, impliqués dans une même expérience se sont trouvées modifiées, ainsi que le relate A. S. TANNENBAUM (1967) : "La relation de supérieur à subordonné était plus cordiale, plus attentive aux personnalités, moins restrictive, coercitive et punitive qu'elle ne l'est à l'ordinaire." (p.19) Et, cette modification relationnelle a rejailli sur l'hypothèse de recherche de départ avec une telle intensité qu'il a fallu aux expérimentateurs dégager une autre hypothèse. A. S. TANNENBAUM résume ceci ainsi : "Il est évident a posteriori que dans la première phase des expériences deux sortes de change-

ments se sont produits : primo ceux qu'a dès l'abord entraînés l'institution de conditions expérimentales qui ont forcément affecté les sujets, et secundo les changements consistant dans les relations humaines, qui ne sont apparus aux expérimentateurs que dans la seconde phase de l'enquête quand, pour expliquer ses résultats inattendus il a fallu chercher une nouvelle hypothèse." (p.18). En ce qui nous concerne, nous ne sommes pas à l'abri de tels phénomènes : il est bien évident, par l'attention particulière, plus précise que nous allons porter à nos élèves, que la qualité de relation professeur-élève va s'en trouver modifiée. Nous allons en effet nous intéresser davantage à eux dans la mesure où nous allons interroger chacun d'entre eux pour savoir comment il s'y prend pour effectuer tel ou tel exercice, et que nous serons attentive, pour déceler leurs difficultés dans le but d'y apporter un remède. Nous pénétrerons ainsi dans leur univers particulier en nous adressant à eux en tant qu'individu spécifique et non plus en tant qu'individu formant un groupe classe : nous passons ainsi du général au particulier puisque nous ne dispenserons pas seulement le savoir à tout un groupe, mais qu'également nous nous occuperons de chaque individu, considéré comme cas susceptible d'intéresser notre recherche, spécialement lors de la passation du questionnaire, dont nous parlerons ultérieurement. Autrement dit, il n'y aura plus seulement la relation enseignant → classe entière, mais aussi la relation enseignant → chaque individu de la classe. Il nous semble inutile de démontrer l'impact que cela aura sur chaque élève : il aura l'impression d'être considéré comme un être avec une identité, et non pas

comme un individu aidant à la constitution d'un groupe. A titre d'exemple, nous pouvons citer cette phrase maintes fois entendue au fil des années, phrase émanant des élèves eux-mêmes, discutant avec nous : "Nous aimerions que l'on s'occupe de nous", dans le sens où ils aimeraient que nous nous occupions de chacun d'entre eux, dans leur singularité, et pas seulement du groupe représentant la classe. Ils demandent à être reconnus dans leur identité. Et en leur posant des questions individuellement sur leur processus d'apprentissage nous accédons ainsi à leur requête ; et ainsi, la relation s'en trouve modifiée : nous n'apparaissions plus comme le professeur représentant en quelque sorte le savoir, mais, le savoir s'effaçant - savoir représenté par les connaissances en allemand à dispenser - plutôt comme un conseiller, une personne entrant en relation avec une autre pour l'aider, elle, personnellement et non pas forcément tout le groupe. C'est en quelque sorte poser le problème de l'autorité et de la dualité autorité-savoir. Nous ne voulons pas entrer plus à fond dans ce domaine, qui lui aussi sortirait de notre champ de recherche.

Les élèves, nous venons de le voir, risquent donc de voir le professeur-expérimentateur avec un autre regard, ce qui entraînerait une modification de leurs relations avec nous-même. En corollaire, nous pouvons poser, que la relation que nous avons avec nos élèves va également être transformée dans la mesure où, en cherchant à comprendre leur processus cognitif, leurs difficultés, nous apprendrons mieux à les connaître et notre regard sur chacun d'eux sera différent de ce qu'il était précédemment, notre relation étant, comme le disait A.S. TANNENBAUM

"plus attentive aux personnalités" (p.19).

Tout cela, bien sûr, comme l'a mis en évidence l'expérience HAWTHORNE risque de jouer un rôle dans la mise en oeuvre de l'expérimentation. Et ce rôle nous n'en mesurons ni la portée, ni les limites de façon précise étant donné que là aussi, ce n'est pas notre objet de recherche. Mais en prenant en compte cet élément, nous n'avons que l'intention de dresser des barrières, des mises en garde relatives à l'interprétation des résultats. Par là, nous voulons dire que notre hypothèse risque de se voir confirmer, en partie étant donné, comme nous l'avons cité ci-dessus, "les changements concomitants dans les relations humaines" (p.18). Et nous sommes consciente d'être à l'origine de ces changements, puisque nous introduisons une expérimentation et notre intervention va transformer le groupe, qui n'aurait peut-être pas évolué sans celle-ci comme le confirme A. S. TANNENBAUM : "Le contrôle est l'intervention par laquelle une personne ou un groupe exerce son influence sur l'action d'autres personnes ou d'autres groupes en cherchant à modifier leur comportement de manière à leur faire faire quelque chose, qu'ils n'auraient peut-être pas fait sans cette intervention." (p.75)

Cet effet HAWTHORNE, que nous relions à l'effet pygmalion dont nous avons parlé précédemment, sont des jalons dont il faut tenir compte dans l'expérimentation, et dans la vérification de notre hypothèse. Même s'ils jouent un rôle certain comme nous venons de le voir, en définitive, où est la question principale : dans les limites qu'imposent ces effets, ou dans la réussite de changement de comportement des sujets soumis à l'expérimentation ?

Il nous semble que cette dernière soit capitale : nous tenons à sortir certains élèves de leur situation d'échec et prévenir l'échec dans d'autres cas - nous nous sommes déjà expliquée sur ces deux points, sur la raison pour laquelle nous faisons cette différence, au chapitre précédent. Nous pensons y parvenir en introduisant la gestion mentale dans les divers exercices proposés par la méthode globale. Il est possible, comme nous venons de le développer, que nous atteignons notre but également parce que nous avons projeté nos espoirs sur nos élèves (effet ROSENTHAL), parce que nous avons modifié nos relations avec eux et vice-versa (effet HAWTHORNE). Mais ce qui, de toute façon, nous apparaît fondamental, c'est de réussir à changer les comportements.

Bien sûr, le reproche pourrait nous être adressé de ne pas savoir cerner de façon exacte tous les effets que nous avons démasqués. Mais rappelons-le : nous ne cherchons pas à étudier, ni à mesurer les effets lors d'une expérimentation. Nous les avons évoqués de manière à marquer les limites de notre recherche et à éviter tout dogmatisme, comme le précise G. AVANZINI : "Aucune méthode d'enseignement ne peut aujourd'hui se prévaloir d'une capacité absolue de succès. Par conséquent, il importe d'éviter le dogmatisme en la matière". (p.12). De plus, il nous semble qu'une prise de conscience de ces effets fut opportune de façon à relativiser notre analyse et nos conclusions, mais nous ne tenons pas à nous laisser enfermer par eux et uniquement par eux, car à notre avis cela paralyserait la recherche.

Comme le dit M. PAGES, il nous paraît impossible de tout contrôler :

"la faiblesse principale de la méthode expérimentale telle qu'on la pratique à l'heure actuelle consiste à nos

yeux à postuler que le chercheur peut contrôler à lui seul et d'entrée de jeu l'environnement des sujets alors que celui-ci dépend de la perception consciente et inconsciente, que les sujets s'en font et notamment, de la perception de leur relation avec le chercheur. Celle-ci est obscurcie dès le départ par toutes sortes de réactions de défense, aussi bien chez le chercheur que chez les sujets" (p.450). N'étant donc pas en mesure de tout contrôler et ce contrôle n'étant pas l'objet de notre travail, nous nous bornerons seulement à une prise de conscience des divers effets pour introduire une relativisation de notre travail. Et nous tenons à préciser notre position : nous reconnaissons le rôle de l'affectivité mais nous refusons à lui attribuer un rôle exclusif dans les procédés d'apprentissage.

Après avoir essayé de définir la population sujette à l'expérimentation, puis après avoir dénoncé quelques problèmes liés au fait que, en tant qu'enseignant, nous menons notre recherche sur nos propres élèves et après avoir tenté de soulever quelques effets qui semblent se dégager de la relation expérimentateur-expérimentés, nous allons maintenant procéder à la description et justification de la méthode que nous allons employer, à savoir la méthode clinique.

IV - LA METHODE CLINIQUE

Dans le chapitre second, nous avons relaté ce que nous avons observé dans les situations d'échec, et nous avons souvent posé la question : "comment les élèves s'y prennent-ils ?". Cette observation nous a permis de décrire les manifestations de l'échec mais elle est insuffisante dans la mesure où elle ne nous permet pas d'en comprendre les mécanismes. Il nous faut donc nous entretenir avec les élèves en les ques-

tionnant pour obtenir des informations en vue de diagnostiquer leur mode de fonctionnement en situation d'apprentissage et ensuite introduire une thérapie. Cet entretien doit être dirigé car nous avons une hypothèse de travail qui, en quelque sorte, est notre fil conducteur : la gestion mentale. D'où il se révèle nécessaire d'orienter les élèves dans ce sens par un questionnaire adéquat, portant sur leur façon de gérer les divers exercices de la méthode globale.

IV.1. - Fondements justifiant l'emploi de cette méthode.

Jusque là, dans notre description des cas d'échec, nous nous sommes livrés à l'observation directe, dans le sens où nous avons constaté un phénomène : les conditions dans lesquelles se manifestait l'échec, et l'élève lui-même en observant les résultats des élèves en difficulté. De plus, nous avons vu dans le chapitre précédent que l'intérêt résidait dans l'éclaircissement du "comment" se produit l'échec, c'est-à-dire qu'il faille en quelque sorte analyser le processus du "learning". Par là, nous rejoignons tout à fait R. MEILI quand il précise (1954) : "une certaine pénétration dans le 'comment' des processus intellectuels s'avère également nécessaire d'un point de vue pratique. Il n'est pas bon que le praticien fixe tout de suite son attention sur les aptitudes révélées par les tests. Il devrait toujours considérer une image concrète du *déroulement* d'un processus". (p.35). Dans ce cas, nous ne pouvons utiliser l'observation directe, qui se fait selon G. DE LANDSHEERE (1976) "à l'aide de l'organe des sens" (p.32); et, dans le

cas du processus du "learning", celui-ci n'est pas directement accessible par les sens, il n'est donc plus possible d'utiliser l'observation directe comme le souligne G. DE LANDSHEERE en citant TRAVERS : "Les observateurs ont tendance à supposer que ce qui peut être observé, c'est-à-dire les conditions stimulantes et les réponses à ces stimulations, constitue une base suffisante pour expliquer le comportement. Or ce n'est pas le cas, sauf dans certaines situations rares qui ont peu de rapport avec l'éducation !! (p.32).

Pour réaliser cette observation dite indirecte, la méthode clinique nous semble la plus appropriée, puisque suivant l'explication de G. DE LANDSHEERE (1976) citant J. CARDINET et M. SCHMUTZ : "elle veut approfondir l'observation de son objet jusqu'à y percevoir une structure d'ensemble qui organise les faits et en permet une interprétation cohérente. Elle s'intéresse au processus, c'est-à-dire à la façon dont ont été obtenus les résultats observés, alors que l'enquête statistique reste souvent plus superficielle au niveau des résultats eux-mêmes (...). Les méthodes sont celles de l'observation sur le terrain et l'entretien clinique." (p.32 et 33). Notre recherche s'inscrit bien dans ce cadre puisque nous voulons "approfondir l'observation", en nous intéressant au "comment" s'est produit l'échec, à savoir "le processus, c'est-à-dire à la façon dont ont été obtenus les résultats observés" (= l'échec), ou en d'autres termes selon R. MEILI (1964)"Il est de la plus grande importance de comprendre une personne dans son évolution, et ceci le meilleur test ne pourra le faire, car il ne donne qu'une image statique. C'est pourquoi une analyse

caractérologique approfondie ne saurait se passer d'un entretien avec l'intéressé" (p.144). A travers ces citations nous venons également de préciser les techniques de cette méthode clinique :

- observation sur le terrain
- entretien.

De plus, étant donné que nous nous sommes fixé ~~comme~~ objectif de réfléchir sur notre pratique, il nous semble difficile de le faire en laboratoire : nous ne pouvons isoler certains éléments, certains moments de la pratique pour manipuler des variables, dans ce lieu. Sinon, nous risquerions de fausser la réalité en la déconnectant de la pratique quotidienne. De ce fait, notre méthode se différencie de la méthode expérimentale qui, elle, manipule des variables dépendantes et indépendantes et s'effectue en laboratoire, et parce qu'elle poursuit un but pratique. M. GRAWITZ (1972) définit ainsi lui-même la méthode clinique : "La méthode clinique, tout en demeurant scientifique, poursuit un but pratique : elle doit émettre un jugement ou un diagnostic, suivi le plus souvent d'une prescription thérapeutique, bref guérir ou aider le sujet à vivre". (p.300). Et nous nous retrouvons tout à fait dans ces quelques lignes : nous avons bien l'intention de "guérir" ou d'"aider" nos élèves à sortir de leur situation d'échec en leur proposant un remède : leur donner la possibilité de gérer mentalement et leur montrer comment parvenir à acquérir cette gestion mentale.

Nous avons parlé plus haut des techniques employées par la méthode clinique. Approfondissons-les maintenant.

IV.2. - Caractéristiques spécifiques
de la méthode clinique.

IV.2.1. - Observations sur le
terrain.

Cette caractéristique a été précisée lorsque nous avons cité J. CARDINET et M. SCHMUTZ. Et notre étude n'est pas en désaccord avec ce premier trait caractéristique puisqu'il n'est pas question d'une observation en laboratoire, mais qu'il s'agit vraiment d'une observation sur le terrain, dans la mesure où celle-ci se déroule dans les classes telles qu'elles se présentent et que le milieu humain et le matériel n'ont pas été artificiellement créés à ces fins. Cette condition de la méthode clinique n'est pas d'un intérêt négligeable comme le souligne G. DE LANDSHEERE ⁽¹⁹⁷⁶⁾ : "Dans la mesure du possible l'expérience sur le terrain devrait être réalisée par les professeurs eux-mêmes et être intégrée dans les activités quotidiennes." (p.38). Nous rappelons à cet effet que nous enseignons dans les classes où se sont déroulées les observations auxquelles nous avons procédé jusque là, et que nous connaissons les élèves depuis quelques mois, en ce qui concerne les élèves de sixième et de quatrième seconde langue et depuis trois ans au maximum pour les élèves des autres classes, et que nous-mêmes menons l'expérience, ce qui est un avantage certain, si nous nous référons à nouveau à G. DE LANDSHEERE : "Aussi G. MIALARET a-t-il raison d'insister sur la nécessité, pour l'expérimentateur, de se faire accepter par la classe où il désire travailler, de s'imprégner de son atmosphère et, si possible d'y enseigner de temps en temps."

(p.38). En remplissant ces conditions nous éliminons de ce fait, le facteur - étranger à la classe - qui aurait pu avoir des incidences sur l'observation et l'entretien, par exemple en créant des inhibitions chez les élèves, dûes à des méfiances vis-à-vis du corps étranger à leur vie scolaire. Sur ce climat de confiance, nous reviendrons ultérieurement.

IV.2.2. - L'entretien.

A ce sujet, tout d'abord, faisons quelques remarques linguistiques. Nous avons vu que R. MEILI et G. DE LANDSHEERE citant J. CARDINET et M. SCHMUTZ parlent d'"entretien" ; et d'autre part nous voyons R. DAVAL parler d'"interview". Explicitons ce que ces auteurs entendent sous ces termes avant de prendre pour notre recherche une position face à ces deux terminologies.

Si R. MEILI ne donne pas de définition de l'entretien, G. DE LANDSHEERE ⁽¹⁹⁷⁶⁾ précise que l'entretien dirigé "sert à recueillir des informations d'une façon standardisée. Toutes les mêmes personnes interrogées répondent à des questions identiques, reçoivent les mêmes explications et les entretiens se déroulent dans des conditions aussi semblables que possible. On en arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement." (p.82 et 83).

Pour R. DAVAL ⁽¹⁹⁶⁷⁾ : "L'interview est plus qu'un dialogue, car l'"interview (p.123) donne à l'interviewer une information qu'il n'avait pas auparavant" alors qu'un dialogue n'apporte pas forcément des informations. "L'interview est une certaine stratégie visant le recueil d'une information" (p.129). Et pour

ce faire, il distingue, pour ce qui concerne notre propos :

- l'interview clinique, qui "a pour objet de recueillir des informations sur la personnalité même de l'interviewé" (p.130). Dans ce cas l'interviewer ne pose que peu ou pas du tout de questions ; c'est l'attitude du psychanalyste.

- l'interview en profondeur qui a pour objectif "l'étude approfondie du témoignage apporté par l'interviewé sur un problème bien déterminé qui fait l'objet de la recherche à laquelle l'interviewer donne son activité." (p.131).

R. DAVAL distingue donc l'interview clinique de l'interview en profondeur, mais quelques pages plus loin cette distinction ne lui apparaît plus aussi nette : "La distinction que de ce point de vue on voudrait faire entre interview clinique et interview en profondeur est-elle illusoire et n'a-t-elle qu'un intérêt académique : réservons si l'on y tient le terme de "clinique" pour caractériser l'interview qui ne peut être conduite que par un médecin psychanalyste et l'expression "en profondeur" pour l'interview subie par une personne "normale" sur un sujet quelconque ." ! (P.181).

- l'interview clinique diagnostic. "Le diagnostic étant le jugement porté au terme d'une étude de symptômes manifestés par un individu et visant l'établissement d'un traitement, d'une 'thérapie'". (p.132).

- l'interview clinique thérapeutique, où l'interview est elle-même une thérapie : le patient est soigné par l'interview.

De toute façon pour R. DAVAL "l'interview

clinique se voit donc attribuer une double fonction : soit, comme le montre l'exemple du passage de la maladie à la guérison (...), soit de recueillir, par l'observation en ensemble de données qui enrichissent la connaissance scientifique. Ou bien l'interview clinique vise même modestement le progrès scientifique et la connaissance désintéressée, ou bien elle vise le bien de la personne." (p.188). Et, notre recherche ne s'inscrit-elle pas dans ces deux démarches : ne voulons-nous pas "le bien de la personne" en lui donnant les moyens de prévenir l'échec ? et ne voulons-nous pas "modestement le progrès scientifique" en recherchant les causes de l'échec et en déterminant les remèdes à ce dernier ?

Ces auteurs sont d'accord sur les objectifs visés : cette technique doit permettre le recueil d'informations et cela nous intéresse étant donné que nous voulons appréhender des éléments que l'observation directe ne nous fournit pas. Ce procédé nous paraît donc la forme la plus adéquate pour poursuivre nos investigations. En effet, nous avons décrit les cas d'échec, la façon dont il se produit ; et l'élève est le producteur de cet échec dans la mesure où c'est lui qui ne réussit pas. Alors, interrogeons-le de manière à en apprendre davantage, à compléter nos observations externes, par un supplément d'informations.

En introduisant des distinctions dans l'interview lui-même R. DAVAL va de ce fait plus loin que G. DE LANDSHEERE. Et, ce que le premier précise au sujet de l'interview en profondeur nous intéresse au plus haut point car nous avons un "problème bien déterminé" : l'échec, et nous avons besoin du "témoi-

gnage apporté par" les élèves sur ce problème "qui fait l'objet de la recherche à laquelle" nous donnons notre "activité". C'est peut-être ce que G. DE LANDSHEERE sous-entend quand il parle de "recueillir des informations de façon standardisée", c'est-à-dire des questions s'articulant autour d'un thème, d'un problème. Et notre recherche correspond également à l'interview clinique diagnostic puisque nous partons des jugements qui font suite à des observations et diagnostiquons l'échec, et puisque d'autre part nous avons l'intention de préconiser des remèdes.

Face à tous ces éléments nous décidons donc de garder le terme de G. DE LANDSHEERE "entretien dirigé", étant donné l'objectif : "recueillir des informations" et les conditions de passation du questionnaire et de compléter ce terme par ceux de R. DAVAL "clinique diagnostic" puisque nous cherchons dans un premier temps à diagnostiquer les causes de l'échec pour découvrir dans un second temps une thérapie.

L'intitulé de cette rubrique pourrait donc être "entretien dirigé clinique diagnostic".

IV. 3. - Exigences et caractéristiques de la méthode clinique.

IV.3.1. - Exigences.

Nous avons déjà évoqué le climat de confiance dans lequel devait se dérouler l'expérimentation. Et tous les auteurs arrivent à un consensus sur ce point, que ce soit G. DE LANDSHEERE que nous avons cité plus haut, que ce soit R. DAVAL qui donne des suggestions pour savoir "comment établir la compréhension mutuelle" (p.144), que ce soit R. MEILI en écrivant (1964): "la

condition préliminaire d'un entretien fécond destiné à l'anamnèse et à l'analyse de la situation actuelle est naturellement une relation de confiance entre celui qui questionne et celui que est questionné." (p.145).

Donc pour mener à bien l'entretien dirigé clinique diagnostic nous pensons adopter l'attitude préconisée par ROGERS : "La considération positive inconditionnelle" supposant l'empathie, c'est-à-dire la participation à la sensibilité d'autrui et la congruence, c'est-à-dire la volonté de prendre en compte tout ce qu'autrui nous dira. Cette attitude empathique, nous amènera à voir les élèves avec un autre regard, et ne fera que favoriser l'effet HAWTHORNE : en prenant en considération, en compte, tout ce que les élèves nous diront, sans jugement de valeur de vrai ou de faux, de bien ou de mal - comme nous pouvons le faire dans nos cours, quand il s'agit de production de la part des élèves en langue allemande, production qui n'est jamais parfaite - les rapports de type relationnel s'en trouveront affectés, modifiés ; l'enseignant ne sera plus celui qui juge, qui sanctionne, mais celui qui écoute et admet tout ce qui est dit.

IV.3.2. - Caractéristiques

L'observation sur le terrain et l'entretien présentent des limites : puisque nous connaissons les enfants, l'interprétation subjective entre en jeu. Car, comme le souligne G. DE LANDSHEERE (1976) : "Dès qu'un homme en observe ouvertement un autre, des interactions psychologiques se produisent. Dans cette situation, il n'y a pas un observateur et un observé, mais

bien deux observateurs qui interprètent ce qu'ils découvrent en fonction de tout ce qu'ils sont et adaptent leurs comportements en conséquence." (p.49). Consciente de ces interactions psychologiques nous caractérisons les limites de notre entreprise par les faits suivants : (limites que nous avons déjà tracées dans ce chapitre) :

- nous connaissons les sujets examinés et les différents effets (effet oedipien de la prédiction ou effet ROSENTHAL - effet HAWTHORNE) ne manqueront pas de se produire.

- nous avons une opinion préconçue sur le problème de l'échec dans l'apprentissage de l'allemand : il semblerait que les perceptions visuelles et auditives qu'apporte la méthode globale ne soient pas gérées du tout ou pas convenablement, et que cette mauvaise gestion engendrerait l'échec.

- nous menons l'observation dans les classes où nous enseignons ; et nous avons vu que cela situe la portée des résultats et des conclusions. Pour accorder une plus grande véracité à ces derniers nous aurions pu envisager une méthode avec un groupe témoin. Là aussi, nous n'étions pas à l'abri d'autres sources de difficultés. Il nous aurait fallu prendre deux groupes identiques :

- de même origine socio-professionnelle ,
- possédant les mêmes aptitudes intellectuelles,
- chez lesquels nous aurions décelé les mêmes difficultés, les mêmes manifestations de l'échec.

Malgré ces précautions, nous n'aurions pas

éliminé les effets ROSENTHAL et avec le groupe soumis à l'expérimentation l'effet HAWTHORNE ; et de plus il nous aurait fallu être certaine que notre enseignement soit identique dans les deux groupes, ce qui ne semble pas envisageable si l'on se souvient que nous avons souligné, dans le chapitre premier que tout, ou en partie, venait des élèves, et donc que le cours se déroulerait différemment dans les deux groupes : les élèves n'ayant pas des apports identiques dès le début du cours, ce qui entraîne une différence sur l'enchaînement des idées, l'utilisation du lexique, voire même de la grammaire, quand pour exprimer ces idées, ils ont besoin d'une structure grammaticale nouvelle. L'identité des deux groupes serait donc mise en doute au niveau du cours lui-même, et dans sa composition. En ce qui concerne celle-là, nous sommes, dans l'établissement, dans l'impossibilité de construire un tel groupe témoin : nous n'avons qu'une classe de sixième faisant allemand, et pour les autres niveaux, les élèves sont répartis suivant leurs options : latin, option technologie industrielle, option technologie économique. Il est impensable d'exiger de l'équipe professorale de bouleverser la composition des groupes pour notre expérimentation. Et, ayant parfois de faibles effectifs, nous n'avons qu'un groupe avec allemand première langue et un autre groupe avec allemand seconde langue ; alors que pour comparer il nous paraît nécessaire d'avoir deux groupes de même niveau : deux groupes ayant allemand en première langue ou deux groupes avec allemand en seconde langue. Nous heurtant à un obstacle institutionnel et à un problème d'effectif, nous étions dans l'impossibilité de réunir deux groupes témoins.

Cependant, pour mesurer avec plus de précision, en diminuant les risques causés par les effets, il faudrait que nous puissions appliquer nos remèdes à d'autres classes où nous n'enseignons pas, qu'une personne étrangère mène l'entretien et applique la thérapie à d'autres élèves. Il serait aussi nécessaire que l'expérimentation soit menée un certain nombre de fois sur des populations scolaires différentes (collège en ville et collège en campagne), et le tout réparti sur plusieurs années. Ce qui dans le cadre de ce travail, limité par le temps, ne nous paraît pas possible.

Consciente de ces limites qui auront une incidence sur les conclusions, nous poursuivons malgré tout l'expérimentation, confortée par ce que nous dit G. DE LANDSHEERE (1976) : "En Sciences Humaines la poursuite de l'objectivité est une chimère." (p.49) !

Et pour mener à bien l'expérimentation utilisons donc la méthode clinique qui s'impose à nous pour deux raisons. Elle se caractérise par l'observation sur le terrain, et tous les travaux que nous venons de faire rentrent dans ce cadre. Nous disons même plus : nous sommes partie du terrain en étudiant la méthode globale et les élèves en difficulté. Nous étions déjà, de par la forme que nous avons adoptée dans la méthode clinique. De plus, cette méthode utilise comme technique privilégiée l'entretien (ou interview) pour recueillir les informations que l'observation directe ne peut fournir - et c'est notre cas - Nous avons une démarche dialectique qui nous fait opter pour la méthode clinique : notre recherche est partie de sa forme (l'observation sur le terrain)

et pour être prolongée, elle a besoin de son moyen qu'est l'entretien. Et, nous connaissons les difficultés de ce dernier par R. MEILI (1964): "L'entretien constitue assurément la méthode psychologique la plus compliquée." (p.144). !

V. - TERRAIN D'OBSERVATION DE L'ENTRETIEN
DIRIGE CLINIQUE DIAGNOSTIC.

Pour l'entretien dirigé clinique, nous pensons donc recueillir des informations, et les auteurs G. DE LANDSHEERE et R. DAVAL sont bien d'accord sur ce point. Mais il nous faut maintenant envisager d'aller plus loin : de nous interroger sur la forme que devra revêtir cet entretien. Dans celui-ci, il ne s'agit pas de nous en tenir à l'extériorité du problème - l'échec - en posant aux élèves des questions du type : "Pourquoi ne réussis-tu pas ?", car nous courons le risque d'obtenir des réponses du genre : "Parce que j'ai de mauvaises notes, parce que je n'y arrive pas." Dans ce cas il s'agit d'un constat externe, et pour ce faire nous n'avons pas besoin d'un entretien dirigé avec les élèves, nous le savons par les résultats de ces derniers. Nous devons donc pousser nos investigations et découvrir pour quelles raisons il y a échec et comment se produit l'échec. Nous ne pouvons, pour atteindre ce but, qu'interroger les élèves en profondeur, puisque ce sont eux qui sont en situation d'échec, produisent l'échec. Nous découvrirons peut-être que la méthode globale engendre l'échec, mais seule l'analyse pourra nous le dire, étant donné que la méthode est en un certain sens muette . Nous ne pouvons pas nous adresser à elle, étant incapable de répondre. Il nous faut donc nous

tourner du côté des élèves qui sont en situation d'apprentissage de l'allemand avec cette méthode et essayer de découvrir comment ils réagissent, comment ils gèrent la méthode avec ses moyens audio-visuels, comment ils gèrent les perceptions auditives et visuelles. En un mot, nous voulons analyser les relations que les élèves entretiennent avec le savoir. Dans ce cas nous opérons sur le terrain du cognitif, plus que sur celui de l'affectif, puisque nous nous intéressons à l'acquisition du savoir. Nous venons donc de circonscrire notre champ d'observation : il s'agit, répétons le, du domaine cognitif. La question pourrait se résumer ainsi : que se passe-t-il dans la tête de l'élève lorsqu'il apprend ? Pour le savoir, nous ne pouvons pas nous contenter d'une observation externe et en faire des déductions hasardeuses et peu fondées, étant donné que chacun est unique et que l'on ne peut savoir ce qui se déroule dans la tête d'autrui. La participation du sujet en situation d'échec - ici l'élève - se révèle donc être d'une importance indiscutable, puisque notre observation ne porte pas sur le produit cognitif mais sur les structures. Et pour obtenir les renseignements que nous désirons de la part des élèves, nous devons les soumettre à l'introspection régressive.

VI. - L'INTROSPECTION REGRESSIVE.

Ou encore, comme le dit A. DE LA GARANDERIE l'"analyse psycho-réflexive" (1969) (p.33).

Notre entretien dirigé clinique diagnostic doit donc s'orienter de manière à amener l'élève à cette introspection régressive. Pourquoi diriger

l'entretien sur cette voie ? A. BURLOUD va nous aider à nous expliquer sur ce point(1927):"Les psychologues de l'école du Würbourg ont pratiqué uniquement l'introspection expérimentale" qui, comme le nom l'indique, combine l'introspection avec l'expérimentation, plus précisément avec la méthode des tests. Elle consiste à demander aux sujets non seulement de réagir à une excitation ou de répondre à une question posée, mais encore de décrire leur état d'esprit au cours de l'épreuve !!" (p.5). Et notre observation, le champ de notre expérimentation vont dans ce sens, puisque l'élève réagit "à une excitation" : les exercices proposés par la méthode globale, ce qui constitue "l'épreuve", et d'autre part, nous voulons découvrir ce qui se passe dans leur tête : "leur état d'esprit", lors de la mise en oeuvre de ces exercices. En parlant "d'état d'esprit", nous rentrons dans le domaine de l'activité psychique. Mais il ne semble pas que nous puissions éviter cela, comme le précise A. DE LA GARANDERIE(1969):"MAINE DE BIRAN a cru à la possibilité d'échapper au logicisme et au sensualisme des empiristes par l'image de la réflexion qui devra s'orienter de manière à saisir dans le monde intérieur distinct de celui des idées et des choses, la réalité psychique. Il existe des vérités de sens intime, mais pour les découvrir, il faut s'installer au coeur de l'activité subjective"" (p.45). Alors installons-nous "au coeur de l'activité subjective" en pratiquant l'introspection. Mais pourquoi celle-ci est-elle qualifiée de "régressive" ? A. DE LA GARANDERIE nous fournit la réponse à cette question : "L'introspection, en règle générale, suit la ligne du temps et observe la vie mentale en allant du présent vers

l'avenir. BIRAN estime, au contraire, que l'introspection doit être 'régressive' en remontant du présent vécu au passé immédiat" (p.48). Et, notre démarche s'inscrit bien dans ce sens, puisque l'élève doit se soumettre à un exercice, par exemple, de la méthode globale, puisqu'il échoue, et puisque nous voulons lui demander quelles démarches mentales il a effectuées pour résoudre l'exercice auquel il a échoué. Son "présent vécu" est bien l'exercice, et l'échec qui s'en est ensuivi et son "passé immédiat", les opérations mentales qui sont entrées en jeu, avant et pendant la résolution de l'exercice.

Cette technique de l'introspection régressive ou analyse psycho-réflexive, nous la devons à MAINE DE BIRAN, à l'école de Würzburg, qui l'a appliquée lors de ses recherches expérimentales sur la pensée. Si les résultats de ces expériences ont été fort critiqués et remis en question, cela n'intéresse pas notre propos, car ce qui retient notre attention, c'est la méthode qui, elle, n'est pas mise en doute, comme le précise A. BURLOUD (1927): "Si les expériences de WATT, de MESSER et de BÜHLER ne nous donnent pas entière satisfaction, la faute n'en est point à la méthode qu'ils ont pratiquée, car il n'en est aucune qui soit capable de nous procurer une vision plus directe et plus complète de la réalité psychique." (p.169). Donc, puisque cette technique se révèle comme étant la plus efficace pour atteindre l'univers mental, pourquoi ne pas la reprendre à notre compte pour explorer les structures du domaine cognitif chez nos élèves. Pour résumer cette rubrique sur l'introspection et qui de plus est régressive, laissons à A. BURLOUD le soin de le faire et de conclure (1927) : "Mais

pouvons-nous prendre conscience de tous les éléments d'un acte intellectuel et suffit-il d'en prendre conscience pour saisir le mécanisme de l'intelligence ? Nos actes, y compris nos actes intellectuels, se déterminent par des tendances, et celles-ci par notre expérience antérieure, par ce passé dans lequel le présent psychologique plonge ses racines (p.169). En employant cette méthode A. BURLOUD en tire des conclusions théoriques.

Pas à pas, nous précisons le cadre de notre expérimentation. Après avoir exposé les raisons qui nous poussent à utiliser la méthode clinique, nous avons précisé en quoi elle consistait : l'observation sur le terrain et l'entretien dirigé clinique diagnostique. Maintenant, nous connaissons le contenu de cet entretien : amener les élèves à une analyse psychoréflexive, sur un terrain d'enquête spécifique : le domaine cognitif. Et, pour ce faire, nous allons, dès à présent, envisager le questionnaire, qui, d'une part, doit permettre aux élèves de pratiquer cette introspection régressive, et, d'autre part, doit nous aider à dégager des éléments explicatifs sur le "comment" se produit l'échec, car comme le signale A. BURLOUD citant BÜHLER (1927) : "l'expérimentateur imagine les épreuves, il amène le sujet avec des intentions et des suppositions déterminées devant le fait à observer" (p.163). Il y a en effet, des hypothèses, à savoir qu'il y a des forces mentales qui du dedans conduisent l'activité cognitive et des éléments à déceler.

VII - LE QUESTIONNAIRE

A ce sujet rappelons que celui-ci fait partie de façon intrinsèque de l'entretien dirigé. G. DE

LANDSHEERE en définissant ce dernier conclut de la façon suivante (1976): "On en arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement" (p.83).

VII.1. - Objectifs.

Nous en avons déjà dit quelques mots. Ce questionnaire a une double fonction. Il a l'intention :

- d'amener les élèves à une analyse psychoréflexive. En effet, les élèves doivent essayer d'analyser leur démarche mentale au moment où ils effectuent un exercice.

- de fournir des éléments en vue d'analyser "comment" se produit l'échec ; et cela doit se faire à partir des réponses aux questions.

De ce fait, il nous faut être vigilante sur deux points : d'une part les questions. En les posant, nous sommes amenée à nous demander si elles conduisent réellement les élèves à une introspection régressive. Et, d'autre part, aux réponses, puisqu'elles devraient nous fournir la clef du mystère. Quant à leur interprétation, elle fera l'objet d'un développement ultérieur.

VII.2. - Limites.

Nous sommes consciente que, si le questionnaire est une forme utile et précieuse pour pénétrer plus profondément dans une recherche, il n'en présente pas moins quelques inconvénients :

- bien que nous nous efforcions de couvrir le plus d'aspects possibles du problème, nous savons avec G.DE LANDSHEERE (1976) qu'"une analyse préliminaire exhaustive est rarement possible et le nombre de questions ne peut être trop élevé" (p.75).

- de plus, nous avons déjà une idée, même si elle est encore floue - ce qui est normal puisque

notre travail consiste précisément à éclairer cette zone d'ombre - sur les causes de l'échec : il s'agirait d'une mauvaise gestion de la part des élèves des perceptions auditives et visuelles fournies par la méthode globale, une mauvaise gestion ou encore l'absence de gestion. Et cette idée ne peut pas exercer une influence quant à l'orientation des questions. De toute façon les réponses viendront infirmer ou confirmer cette idée et procéderont de ce fait à la validité du questionnaire. Nos questions seront donc sélectionnées de façon subjective, et les sujets donneront à leur tour un avis entaché de subjectivisme. Et le degré de ce caractère de subjectivité est impossible à mesurer d'autant plus que, comme nous l'avons signalé au sujet de l'introspection régressive, nous pénétrons dans l'activité subjective du sujet !

- les réponses que nous obtiendrons ne seront pas neutres ! Effectivement. N'oublions pas que nous, enseignant, questionnons nos élèves, et que, de ce fait, il y a un rapport hiérarchique.

Avertie de ces inconvénients, nous prenons conscience que cela limitera l'interprétation des résultats, mais n'oublions pas que, comme nous l'avons déjà cité précédemment, "l'objectivité parfaite n'est qu'une chimère".

VII.3. - Construction.

Nous nous bornerons à utiliser des questions "ouvertes" parce qu'avec des questions "fermées" nous risquerions trop d'infléchir dans notre sens les réponses des élèves. Ainsi, si nous posions aux élèves la question : "Te sers-tu des images pour définir la

situation de la scène ? Réponse oui/non". Nous serions trop directif et nous poserions comme hypothèse que l'élève a besoin ou n'a pas besoin de l'image, pour situer la scène. Or, justement, c'est sur la nécessité et l'absence d'image que porte notre réflexion : nous ne sommes pas sûre que les élèves utilisent les images mentales. Et c'est ce que les réponses au questionnaire devraient nous dire. Alors, ne leur parlons pas d'image, restons dans le vague et pour mener à bien cette tâche contentons-nous de questions "ouvertes" qui ont l'avantage que souligne G. DE LANDSHEERE (1976) : "Le sujet répond ici spontanément et utilise son propre vocabulaire, ce qui permet des déductions plus fines sur la psychologie" (p.77). Et, c'est ce que nous voulons atteindre : la réalité psychique des élèves !

VII.4. - Passation.

VII.4.1. - conditions matérielles

Enseignant pratiquement à temps complet et ayant par ailleurs des activités d'animation et de formation, le temps à consacrer est réduit. Nous devons donc aller à la formule la plus rapide. D'autre part, par souci d'une objectivité plus grande, nous tenons à interroger tous les élèves, ce qui donne une population de 105 individus, ce que nous pouvons considérer comme un échantillon représentatif, puisque nous touchons tous les élèves d'un établissement. Nous tenons à interroger tous les élèves, de manière à élargir le champ des réponses, leur éventail, et de façon à ce qu'elles aient une valeur significative. Pour atteindre cet objectif, nous devons

donc interroger chaque élève. Or, nous venons de le dire, le temps imparti nous est compté et de plus, il est difficile de trouver un créneau où examinateur et sujet soient libres, compte tenu que les élèves ont une moyenne de 27 heures de cours et un travail personnel à effectuer. Nous procéderons donc de la façon suivante :

- quand examinateur et sujets auront une heure de liberté commune, nous poserons quelques questions à ce groupe.

- sinon, de manière à ne pas trop empiéter sur les heures de cours nous décidons de poser pendant chaque cours, deux questions à chaque classe, et cela jusqu'à l'épuisement des questions.

- quand nous voyons qu'il y a répétition des réponses à une même question , au bout de 3 à 4 réponses semblables, nous ne demanderons pas à d'autres sujets d'intervenir sur cette question. Nous poserons seulement la question suivante : "qui pense différemment ?" ou "qui a une réponse différente à donner ?".

- ces questions interviennent pendant le cours, au moment d'un exercice précis, correspondant aux questions, car nous voulons mettre l'élève en situation, dans son "présent vécu", pour qu'il examine son "passé immédiat", les démarches qu'il a effectuées mentalement face à l'exercice. Il faut réserver un temps spécial pour les questions concernant l'écrit, qui ne se déroule pas toujours pendant un cours.

- si la réponse de l'élève n'est pas assez précise, nous nous réservons le droit de poser une autre question pour l'amener à préciser sa pensée.

Notre façon de procéder pour la passation du questionnaire rejoint pleinement la recherche dont

nous avons parlé au début de ce chapitre : il y a déjà un embryon de formation de changement de comportement au moment où nous effectuons notre recherche avant même que soit mise en oeuvre la thérapie. En effet, les élèves qui ne gèrent pas mentalement s'aperçoivent à l'écoute de la réponse des autres, qu'ils doivent "faire quelque chose" pour mémoriser, comprendre et appliquer. Et, bien que nous n'ajoutions aucun commentaire, ni ne fournissions de réponses aux questions, nous ne pouvons empêcher que l'exemple des uns soit source de transformation des autres. La critique pourrait être soulevée que nous aurions dû faire passer ce questionnaire individuellement pour éviter cet effet. Nous avons précisé en quoi cela nous était difficile, de plus, ne nous leurrions pas : les élèves parlent entre eux : des classes que nous n'avions pas encore interrogées et que nous voulions soumettre au questionnaire étaient déjà au courant des questions. Et que nous nous adressions aux classes entières ou aux individus en situation est semblable et nous retrouverions le même phénomène : connaissance des questions et par voie de conséquence des réponses fournies par les uns et les autres.

Nous aurions pu aussi passer le questionnaire par écrit. A moins d'avoir la possibilité de réunir tous les élèves en même temps, nous n'aurions pu empêcher l'effet que nous venons de présenter : connaissance des questions et des réponses susceptibles d'être données. De plus, les questions étant de type "ouvert", nous courrions le risque d'avoir des réponses floues, imprécises, pour lesquelles il nous semblait difficile de demander des élucidations a posteriori. Un autre

argument vient militer en faveur du questionnaire oral, mais il est toujours inopportun dans une activité orale, que représente le cours, d'introduire une activité écrite, pour revenir à une activité orale : il y a rupture dans le cours et dans le processus cognitif des élèves qui les perturbent et risquent ainsi de les mettre en situation d'échec. En allant même plus loin, il y a incohérence au niveau du cours qui doit accorder la primauté à l'oral, comme nous l'avons expliqué au premier chapitre.

VII.4.2. - conditions psychologiques

Etant enseignant et nous intéressant à la pédagogie et à ce qui peut faire progresser celle-ci, nous avons des notions sur la théorie de la gestion mentale, et nous avons vu quelles incidences cela pourrait avoir dans la conduite de l'expérimentation. De plus, dans les années antérieures nous avons procédé à quelques essais pédagogiques dans ce sens. Donc, les élèves, mais pas tous, car il y a des nouveaux dans les diverses classes, ont déjà été sensibilisés à ce problème. Mais nous avouons que cette sensibilisation est très légère car ces essais, faute d'une expérimentation poussée, furent très superficiels et très sporadiques. De toute façon, nous ne pouvons pas nier que les élèves ont une idée de la question, aussi vague soit-elle.

De plus, par souci déontologique, nous avons expliqué aux élèves que nous faisons une recherche. Le thème a même été annoncé de la façon suivante : "chacun d'entre vous réussit de façon variable et même échoue, nous effectuons des recherches pour savoir ce qui produit l'échec, comment il se manifeste

avec la méthode globale. Pour faciliter la recherche, nous avons recours à un questionnaire, auquel vous seuls pouvez répondre, puisque c'est vous qui êtes plus ou moins en situation d'échec. Ce questionnaire s'adresse même aux bons élèves puisque personne ne réussit totalement, c'est-à-dire à 100 %". Nous pensons en sollicitant leur collaboration motiver les sujets en indiquant les avantages qui peuvent naître de cette recherche : si nous trouvons les causes de l'échec, nous en découvrirons les remèdes qui pourront les aider à sortir de certaines impasses.

Nous leur avons aussi signalé le manque de temps, pour soumettre chacun d'entre eux au questionnaire, en exposant les raisons ci-dessus énumérées, et comment se déroulera ce questionnaire. Nous avons également pris les précautions oratoires suivantes : "Puisque notre intention première était de vous convoquer individuellement pour vous poser les questions, et que cela n'est pas réalisable, vous imaginez que les questions ne s'adressent pas à toute la classe mais à chacun de vous personnellement et pour vous aider dans cette voie, chaque question est formulée au 'tu', deuxième personne du singulier étant donné que nous avons l'habitude de vous tutoyer. Chacun réfléchit personnellement - et non avec son voisin - à la réponse qu'il doit fournir et dès qu'il est prêt lève la main toujours sans communiquer avec le voisin . Quand tout le monde aura une réponse à l'esprit, et donc quand toutes les mains seront levées, prendra la parole qui veut, ou bien nous commencerons au bout d'une rangée ; cela n'a pas d'importance. Nous ne réagirons pas aux réponses données et personne ne doit réagir. Il n'y a pas de bonnes et de mau-



vaises réponses, elles sont toutes bonnes. Nous, expérimentateur, nous nous contenterons de consigner les remarques par écrit et nous nous permettrons de poser une question supplémentaire, dans le cas où la réponse ne serait pas assez précise."

Nous avons également précisé aux élèves que ce questionnaire ne faisait pas appel à des connaissances intellectuelles. Il fallait seulement que chacun analyse en lui, dans son esprit, ce qui se passait lorsqu'il devait effectuer un exercice pendant le cours, par oral ou par écrit ou chez lui. Pour les rassurer, nous leur avons donc dit que chacun pouvait répondre, bien que ce ne soit pas particulièrement aisé de faire un retour en soi-même. Il va de soi que nous avons pris soin d'utiliser un vocabulaire à leur portée et que nous n'avons pas parlé d'introspection régressive ou d'analyse psycho-réflexive !

Remarques

Nous pouvons à ce stade, déjà, relever quelques réactions. Certains élèves sont étonnés d'un tel travail qui sort de leur cadre ordinaire, et qui réclame d'une façon intensive leur participation, car ils ont l'impression que, pour une fois, ce sont eux qui détiennent la vérité, et que les rôles sont inversés : notre travail est caduque sans leur intervention. D'autres sont fiers d'être pris comme objet de recherche et sont curieux d'en connaître davantage et les questions d'ordre divers fusent : "Qu'est-ce qui vous a amené à cela ? Cela est pour faire quoi ? Pour un examen ? Pour écrire un livre ? Pour qui ? Qui vous a demandé ce travail ? En avez-vous eu l'idée ? Si vous écrivez quelque chose, est-ce que vous

me citerez ?" Etc... voilà quelques exemples des interrogations qui sont revenues le plus fréquemment. Nous pouvons aussi signaler qu'aucune manifestation de rejet, de désapprobation, voire même de désintérêt n'est à souligner ; ce fut en effet un étonnement de notre part, car dans un groupe classe, il y a toujours des unités qui, par plaisir de prendre le contre-pied, ou de se distinguer de la majorité, affichent une attitude contraire, même si intérieurement ils se rangent à l'avis général. Résumons donc le climat psychologique, qu'il serait fort intéressant d'étudier plus en profondeur, mais ce n'est pas l'objet de notre propos, dans lequel se déroule la recherche et peut-être plus précisément le questionnaire : étonnement, dû à leur nouvelle forme de relation entre enseignant-enseigné et que nous avons précisé ci-dessus, fierté et intérêt, pour le moment présent par ce que nous venons d'expliquer aux élèves, mais aussi par la suite, car il n'est pas rare de trouver des élèves qui viennent nous relancer dans notre travail en nous demandant si nous avançons dans nos recherches et si nous avons trouvé des solutions à l'échec ! Ils sont même impatients de nous voir parvenue au terme de notre réflexion et voudraient déjà en connaître les conclusions ! Par ces remarques, nous retrouvons une des facettes de l'effet HAWTHORNE : changement dans les relations et surtout valorisation par l'expérience.

VII.5. - Le questionnaire lui-même.

Pour l'ordre des questions, nous avons opté pour la méthodologie temporelle, dont nous avons explicité la justification au chapitre de l'observation des cas d'échec, c'est-à-dire en conservant l'ordre que

nous a imposé la description de la méthode globale. Cet ordre, on s'en souvient, nous l'avions adopté au moment de la présentation des cas d'échec, alors pourquoi en changer ? De plus pourquoi perturber les élèves ? L'ordre des items correspond à chaque phase du déroulement du cours. Nous trouvons donc une série de questions en rapport avec chacun des points forts du schéma d'une séquence d'apprentissage. Nous avons introduit un item qui ne correspond pas directement à un exercice en cours ; c'est celui concernant la relation signifiant-signifié. Cette capacité, dont nous avons parlé dans le chapitre précédent est fondamentale pour l'apprentissage de l'allemand puisqu'elle est d'ordre linguistique et permet de comprendre et/ou de s'exprimer.

Le questionnaire est exposé en annexe XIII.

VII.6. - L'analyse du questionnaire.

Après avoir recueilli les réponses au questionnaire, passé selon les techniques qui viennent d'être détaillées, il nous faut maintenant procéder à son analyse, il nous faut analyser son contenu afin d'exploiter les données recueillies. En d'autres termes, notre souci dans cette phase est de collecter les informations que nous donnent les élèves face aux exercices de la méthode globale, et plus précisément face aux perceptions données, de manière à pouvoir les traiter par la suite, c'est-à-dire à les interpréter en vue d'une thérapie des situations d'échec.

Dans notre travail, nous n'utiliserons pas de traitement quantitatif, car ce n'est pas notre objet de savoir si nous avons davantage d'élèves qui ont un profil visuel ou auditif, ou combien d'élèves gèrent tel ou

tel paramètre, ou encore si un paramètre est plus souvent géré que d'autres. En effet, nous avons vu que la méthode réclamait une gestion de tous les paramètres d'une part, et que, d'autre part, elle fournissait des perceptions visuelles et auditives, et ce qui nous intéresse c'est de découvrir comment les élèves gèrent ces perceptions en fonction des différents paramètres pour réussir, ou inversement comment ils s'y prennent ou ce qu'ils ne font pas, pour expliquer la cause de leur échec. Il ne s'agit pas ici d'une étude statistique, mais d'une étude visant à la compréhension des processus mentaux des élèves lors d'un apprentissage défini, et notre travail doit donc davantage consister en recherche de caractéristiques qu'en celle de fréquences. Nous allons développer tout ceci un peu plus loin.

A la lecture des données recueillies nous remarquons que certains termes reviennent à chaque item comme "je me redis dans ma tête", "je vois", "j'entends". Nous pensons qu'il serait, pour l'interprétation ultérieure, utile de les regrouper. Nous avons également observé des constantes à l'intérieur d'une classe : certains types de réponses se retrouvant de la première à la dernière question ; il faut aussi souligné l'identité des réponses d'une classe à l'autre, de plus nous pouvons comparer toutes les réponses avec notre champ théorique de la gestion mentale. D'après ce que nous venons de dire, nous voyons la nécessité d'établir des comparaisons de divers ordres.

Pour nous guider dans notre analyse de contenu nous nous appuyerons sur des auteurs comme R. DAVAL, R. MUCCHIELLI, M. GRAWITZ et M.C. D'UNRUG. En effet,

ils vont nous permettre de préciser les objectifs de notre analyse et d'avoir un cadre en nous fournissant les techniques, ils vont constituer notre champ théorique.

VII.6.1. - Objectifs

Qu'est-ce-que l'analyse de contenu ? D'après R. DAVAL (1967) c'est "une procédure qui se veut scientifique ; cela signifie que quelque soit le spécialiste expérimenté mis à l'ouvrage, le résultat énoncé doit être le même" (p.467). De ces quelques lignes se dégage un souci d'objectivité et de validité, dans le sens où des personnes analysant un même objet doivent aboutir aux mêmes conclusions. Ce souci se retrouve également chez R. MUCCHIELLI pour qui (1979) "l'analyse du contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles" (p.17), il précise encore : "elle a eu dès ses origines pour souci premier d'éliminer la subjectivité de l'opérateur" (p.17). Et, notre travail se situe bien dans ce cadre : nous avons tout d'abord cherché à recueillir des informations relatives à notre hypothèse de recherche : pour traiter les perceptions fournies par la méthode globale, les élèves utilisent-ils des images visuelles et/ou auditives ? et ces "données informationnelles" il nous faut les traiter d'une manière "scientifique" sinon nous courons le risque de nous en tenir à nos "impressions", ce qui limiterait la portée de nos conclusions, qui serait par trop subjectives. Tout ce que nous venons de dire en ce qui concerne les objectifs de l'analyse de contenu se trouve résumé par M. GRAWITZ citant BERELSON

qui, bien que l'analyse de contenu ait commencée à voir le jour à la fin du XVIII^e siècle, a marqué celle-ci dans les années 1920-1930 : "*C'est une technique de recherche objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter*" (p.588). L'analyse de contenu se donne donc pour objectifs :

- l'interprétation de données, de communications,
- l'objectivité de cette interprétation.

VII.6.2. - Objets de l'analyse de contenu

Nous en avons évoqués quelques-uns en citant quelques auteurs, qui ont particulièrement étudié l'analyse de contenu. Et, si nous relevons quelques termes nous voyons apparaître des mots comme : "données informationnelles", "contenu", "communication". M. C. D'UNRUG va préciser à quelle sorte de "contenu" l'analyse de contenu s'applique (1974) : "L'analyse de contenu est surtout utilisée pour l'exploitation des *données d'enquête*, au sens large de ce mot : questionnaires, entretiens mais aussi bien la presse, les émissions radio-diffusées, voire des discours ou documents officiels, des travaux littéraires ou scientifiques" (p.9). Et notre objet de recherche s'inscrit dans cette définition car il s'agit bien d'exploiter les entretiens que nous avons eu avec nos élèves - entretiens appuyés d'un questionnaire.

VII.6.3. - Méthodes de l'analyse de contenu

VII.6.3.1. - Analyse qualitative et analyse quantitative. Quels que soient les auteurs, ils s'accordent tous

pour développer ces deux méthodes et R. DAVAL résume tout ceci : "on peut exiger de l'analyse du contenu qu'elle se fasse tantôt qualitative, tantôt quantitative, suivant les exigences de la recherche, et celles de la rigueur des résultats qu'on en attend" (p.468). "Qualitatif et quantitatif ne s'excluent pas, mais se complètent" comme le précise M.GRAWITZ(1972)(p.597). La différence qui peut être faite entre l'analyse qualitative et quantitative, empruntons la encore à M. GRAWITZ : "A. L. GEORGE retient comme seule différence essentielle, le fait que l'analyse qualitative repose sur *la présence ou l'absence* d'une caractéristique donnée, tandis que l'analyse quantitative recherche la *fréquence* des thèmes, mots, symboles retenus" (p.592). Dans cette dernière il faut donc, comme le dit également R. MUCCHIELLI(1979), "en effet *calculer les fréquences* des catégories, les hiérarchiser, calculer leur corrélations" (p.39). Or, pour ce qui à rapport à notre travail, il ne s'agit pas tant de calculer le nombre de réponses identiques à un item par exemple, que de vérifier "la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée". Par notre questionnaire, il s'agit après recueil des données, d'exploration : il nous intéresse de savoir comment les élèves s'y prennent pour gérer les perceptions visuelles et/ou auditives fournies par les exercices de la méthode globale en vue de proposer une pédagogie corrective. Qu'il y ait davantage d'élèves qui s'y prennent d'une certaine manière ne changerait rien au fait qu'il faille gérer de toute façon de cette manière. Donc, en ce qui nous concerne nous nous en tiendrons à l'analyse qualitative.

VII.6.3.2. - Divers terrains de l'analyse de contenu. Que l'analyse soit qualitative ou quantitative, les auteurs exposent divers terrains d'analyse de contenu : domaine logico-esthétique, logico-sémantique et sémantique structurel. Pour ce qui est relatif à notre propos nous nous attarderons à "l'analyse thématique" de M. C. D'UNRUG ou encore désignée par R. MUCCHIELLI analyse "logico-sémantique". Dans les deux cas il ne s'agit pas comme le précise R. MUCCHIELLI de rechercher "*la structure formelle* d'un texte" (p.40), c'est-à-dire le style, non les "sens implicites", seconds sens "du texte" (p.40), mais selon M. C. D'UNRUG "il s'agit d'obtenir des informations sur un sujet quel qu'il soit : comment il est vécu ou perçu par des personnes ou des groupes, les opinions et croyances avancées, les systèmes explicatifs fournis. Le recueil et l'analyse des données ne visent pas tant *la connaissance d'une population de locuteurs que celle de ce sur quoi elle est amenée à se prononcer*" (p.23). "Dans ces conditions, la démarche la plus simple consiste à se situer d'emblée au niveau du contenu sémantique, sans s'arrêter à l'étude du discours en tant que système de signes" (p.23). Notre étude se situe précisément dans ce contexte, car il n'est pas question de "sens seconds" mais bien de recueillir les informations d'"une population de locuteurs" qui a été "amenée à se prononcer" sur un questionnaire en rapport à un objectif de recherche. Laissons encore à M. C. D'UNRUG le soin de préciser en quoi consiste cette analyse thématique : "l'analyse thématique a été définie par S. KRACAUER comme 'la sélection et l'organisation rationnelle des catégories condensant le

contenu essentiel ('substantive meaning') d'un texte donné" (p.24). Ou, en d'autres termes : "il s'agit donc d'une *réorganisation sous forme résumée* de ce qui est dit" (p.24). Nous pouvons laisser M. C. D'UNRUG conclure : l'analyse thématique "reste la seule méthode applicable lorsqu'il s'agit de retrouver ce qui est dit sur un objet donné" (p.25). Et c'est ce qui nous intéresse : nous avons un objet : la méthode globale avec ses perceptions qu'elle fournit aux élèves et nous voulons savoir ce que les élèves en font, c'est-à-dire ce qu'ils nous en disent.

VII.6.4. - Techniques de l'analyse de contenu

Comme il s'agit d'une méthode, celle-ci se définit par ses techniques qui lui confèrent un statut scientifique de manière à ce que "le résultat énoncé" soit le même "quel que soit le spécialiste expérimenté mis à l'ouvrage" dont nous avons parlé plus haut. Les techniques sont diversifiées selon le terrain qu'elles observent : "analyse des CO-OCCURENCES", "le GENERAL INQUIRER, le système SYNTOL", pour n'en citer que quelques-unes, dont certaines utilisent l'aide de machines électroniques. Mais quelles que soient ces techniques, elles respectent divers paliers, qui correspondent en quelque sorte au schéma de CASWELL, considéré comme le père de l'analyse de contenu. Nous reprendrons à notre compte la synthèse des étapes à franchir de M. C. D'UNRUG et nous les compléterons si besoin est lors de l'exploitation du questionnaire lui-même, par des apports puisés à d'autres sources.

- VII.6.4.1. - Etapes de l'analyse de contenu.
- VII.6.4.2. - "La définition d'une unité. Ce peut être le *mot*, le *thème* (unité sémantique), un groupe de mots constituant une *locution* ou un *slogan*".
- VII.6.4.3. - "L'établissement de catégories. C'est l'opération de *classement* des éléments obtenus" selon deux types : "les critères *formels* et les critères *sémantiques*".
- VII.6.4.4. - "La comparaison".
- VII.6.4.5. - "L'interprétation. Lorsque l'analyse porte sur le contenu sémantique du discours, l'interprétation finale est moins difficile".
- VII.6.4.6. - "La validation". (p.10 à 13).

Voici exposées les techniques qui sont relatives à l'analyse de contenu. Appliquons les maintenant au dépouillement de notre questionnaire. Cette analyse, précisons le à nouveau est d'ordre thématique. D'après M. C. D'UNRUG, il n'y a pas de technique spécifique à ce genre d'analyse : elle respecte l'ordre que nous venons de décrire.

VII.7. - Analyse du contenu du questionnaire

VII.7.1. - Définition d'une unité

Comme nous venons de l'explicitier, il s'agit d'extraire de nos données recueillies le "mot, le thème" ou "groupe de mots constituant une locution ou un slogan".

A la lecture des informations que nous avons recueillies à l'aide de notre questionnaire, nous constatons que certaines locutions reviennent sans

cesse, quel que soit l'exercice. Nous les avons relevées. Il s'agit des phrases suivantes que nous redonnons en laissant parler les élèves :

- " - Je me répète,
- je traduis,
- je photographie le texte dans ma tête,
- j'entends dans ma tête,
- j'entends si ça sonne bien dans ma tête,
- je prends des repères visuels,
- je vois des images dans ma tête,
- un mot entraîne un autre,
- je vois écrit dans ma tête,
- j'essaie le mot français en allemand,
- je me l'écris dans ma tête."

De cela se dégage ce qui se passe dans la tête des élèves : ils voient, ils entendent, ils se répètent... Dans notre énumération, nous n'avons que très peu signifié ce qu'ils voient, entendent, se répètent, car cela est variable selon les exercices auxquels ils sont soumis, et nous affinerons cette analyse quand nous reprendrons un peu plus tard ces divers exercices proposés par la méthode globale. Pour le moment, il nous importe surtout de savoir quels gestes mentaux les élèves effectuent, nous en avons fait l'inventaire en parcourant toutes les questions de nos questionnaires, et nous avons relevé les constantes que nous venons de citer. Il nous faut aussi mentionner que nous avons obtenu des questions sans réponse : certains élèves, comme Bénédicte étaient incapables de fournir une réponse quelle que soit la question, d'autres ne pouvaient répondre qu'en partie, c'est-à-dire qu'ils ne s'exprimaient qu'à certains items. Nous reviendrons sur l'interprétation de ces réponses, et sur celle de ces non-réponses.

VII.7.2. - L'établissement de catégories

qui consiste, disons le à nouveau à classer les "éléments obtenus selon deux types : les critères formels et les critères sémantiques". Le premier de ces critères réside en une classification déterminée par les mots eux-mêmes selon qu'il s'agisse d'un verbe, d'un adjectif etc... Quant au second, il relève du sens des mots et c'est ce qui nous intéresse, car comme nous nous en sommes explicité plus haut, nous avons opté pour une analyse logico-sémantique . Nous allons donc maintenant reprendre notre énumération pour en dégager des catégories.

- "- je photographie...
- je vois des images...
- je prends des repères visuels...
- je vois écrit...
- je me l'écris dans ma tête..."

Ces phrases ont en commun le fait que l'élève visualise quelque chose, ou en d'autres termes qu'il se donne des images visuelles. Nous pouvons donc poser que les sentences constituent une catégorie que nous appelons "le type visuel".

- "- je me répète,
- je traduis,
- j'entends dans ma tête,
- un mot en entraîne un autre,
- j'associe le mot français au mot allemand."

Le fil conducteur de ce propos est que contrairement à la catégorie précédente, l'élève ne voit pas mais il entend ou se répète. Dans la réplique "un mot en entraîne un autre", l'élève n'a aucune image

il travaille pourrait-on dire à l'oreille. Il en va de même dans la réponse obtenue : "j'associe le mot français au mot allemand", que fait l'élève dans ce cas ? : la même chose que dans la phrase d'avant : un mot est en relation avec un autre. Cette nouvelle catégorie peut se subdiviser car nous avons deux types d'élèves : ceux qui "entendent" et ceux qui se "disent" mentalement quelque chose, nous obtenons ainsi un type auditif et un type verbal. Cependant nous les groupons ensemble dans cette catégorie étant donné qu'ils se distinguent foncièrement de ceux de la première catégorie qui, eux, avaient des images visuelles. Pour ce point, nous donnons le nom de "type auditif-verbal" à cette classification.

Il ne faut pas non plus négliger les non-réponses, qui peuvent avoir une signification particulière et donner lieu à une interprétation.

Le choix des catégories obéit à des règles bien précises, ainsi que l'a défini M. GRAWITZ (1972) :

"Elles doivent d'abord être *exhaustives*, c'est-à-dire que l'ensemble du contenu que l'on a décidé de classer doit l'être en entier" (p.605). Et c'est ce à quoi nous avons procédé dans un premier temps. Nous n'avons pas tout reporté dans notre travail, car nous remarquons une spécification des images visuelles ou auditivo-verbales selon l'exercice. Pour le moment nous n'avons retenu que les opérations mentales : y-a-t-il image ? Est-elle visuelle ou auditive ? Nous avons même signalé les non-réponses.

"- *exclusives* : Les mêmes éléments ne doivent pas pouvoir appartenir à plusieurs catégories" (p.605). Sur ce point, nous nous conformons à ce principe. Ainsi, dans la première catégorie nous n'avons pas

classé de phrases s'apparentant à la seconde et réciproquement. Et, il nous semble que les catégories que nous avons dressées sont indépendantes les unes des autres.

"- *objectives* : Les caractéristiques de la catégorie doivent être suffisamment claires pour que différents codeurs classent les divers éléments du contenu dans les mêmes catégories" (p.606). Nous pensons obéir à cette consigne étant donné que nous réussissons à classer toutes les réponses, toutes les questions, ce qui représente un certain nombre : 105 élèves x 35 questions soit 3 675 réponses dans une des trois catégories.

"- *pertinentes* : En rapport à la fois avec l'objectif poursuivi et le contenu que l'on traite. En fait les catégories doivent provenir de deux sources : du document lui-même et d'une certaine connaissance générale du domaine dont il relève, des réponses s'il s'agit d'entretien, ou des buts, intentions, significations de l'émetteur, s'il s'agit d'un texte, tout en tenant compte, suivant les cas, des éléments absents qui peuvent être significatifs" (p.606). Là encore, nous nous plions à ces exigences : nous avons des réponses suite à un entretien, que nous avons classées en catégories et ces dernières se réfèrent à notre "objectif poursuivi" : notre questionnaire avait pour but de savoir comment les élèves réagissaient mentalement, quelles opérations mentales ils effectuaient quand ils étaient confrontés aux diverses perceptions qu'apportaient les différents exercices de la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand.

Ayant satisfait aux quatre exigences néces-

saïres pour le choix des catégories, nous estimons que notre classification est fiable.

Après avoir relevé les mots ou locutions qui sont revenus dans les réponses à notre questionnaire, nous venons d'opérer une classification qui a permis de dégager trois catégories :

- une catégorie : "type visuel", c'est-à-dire les élèves qui se donnent des images visuelles,

- une catégorie : "type auditif/verbal", c'est-à-dire les élèves qui n'ont aucune image visuelle mais qui par contre se donnent des images auditives - dans le sens où les élèves "entendent" quelque chose dans leur tête - ou les images verbales - c'est-à-dire que mentalement ils se "disent" quelque chose,

- une catégorie : "non-réponses". Dans ce cas il s'agit d'élèves qui n'ont pas pu répondre à l'ensemble du questionnaire ou à certains items.

VII.7.3. - "La comparaison"

Comme nous l'avons vu, celle-ci est une des étapes relatives à l'analyse de contenu. Elle nous intéresse également et nous avons la possibilité de l'exploiter, car notre enquête ne portait pas sur une question mais sur trente cinq questions. Il nous est donc possible de comparer les réponses sur l'ensemble des items, c'est ce que nous appelons : l'étude verticale dans la mesure où elle passe de la première à la dernière question. De plus, étant donné que nous avons fait passer le questionnaire à toutes les classes où nous enseignons, il nous est possible de faire une étude comparée des classes et nous l'appelons étude horizontale, car nous pouvons examiner

les réponses obtenues à une même question. En outre nous avons un cadre théorique : "les profils pédagogiques" d'A. DE LA GARANDERIE qui peut nous servir de référence. Et, en dernier lieu nous pouvons comparer les réponses des élèves à leurs résultats scolaires, c'est-à-dire en nous reportant à leur grille d'évaluation.

Cette technique de la comparaison R. MUCCHIELLI l'a définie comme (1979) : "*la méthode de STRUPPS ou analyse de contenu multidimensionnel comparé*" (p.55). Elle est employée dans les entretiens cliniques - ce qui est notre cas - et elle "peut s'appliquer à l'analyse de toute réponse qui est laissée à l'initiative d'un sujet dans une situation verbale où il intervient et par rapport à un référent donné (problème ou question)" (p.55). Dans notre recherche, nous avons bien des questions auxquelles le sujet répond verbalement : c'était une des conditions de passation de notre questionnaire. R. MUCCHIELLI précise encore : "les réponses libres ou les interventions des sujets sur des points précis communs (cas de plusieurs sujets répondant à une même question ouverte) sont, par hypothèses, à comparer, et c'est le *tableau des points de comparaison intéressants* qu'il faut dresser" (p.55). Cette citation rejoint ce que nous venons d'exposer à savoir que nous avons plusieurs sujets par classe et de classes différentes qui répondent aux mêmes questions ouvertes. Et donc, selon R. MUCCHIELLI, nous ne pouvons nous permettre l'impasse d'une comparaison. En ce qui concerne "le *tableau des points de comparaison intéressants* qu'il faut dresser", nous l'empruntons à M. C. D'UNRUG.

D'après cela, il est possible d'effectuer :

a) une "*comparaison inter-groupes*" (p.12).

Celle-ci est réalisable étant donné que notre questionnaire a été administré à plusieurs classes. De cela il ressort que nous obtenons le même type de réponses :

- "je vois"
- "j'entends"
- "je me dis"

ou des non-réponses.

Ce que les élèves "voient, entendent, se disent" est variable, répétons-le en fonction de l'exercice. Nous pouvons, dès à présent, puisqu'il nous est donné d'établir une comparaison entre les classes préciser qu'à une question comme par exemple : "que fais-tu pour retenir la signification d'un mot ?", nous obtenons les réponses suivantes : "j'associe le mot allemand au mot français - je me répète le mot allemand - je vois l'objet qui représente le mot - je le vois écrit dans ma tête". Et ces réponses sont semblables quelles que soient les classes. La multiplicité de réponses identiques dans une classe et a fortiori dans plusieurs classes est un gage de validité et assure la fiabilité de notre questionnaire avec plus d'acuité que si nous l'avions fait passer à une classe unique.

b) une "*comparaison à une norme*" (p.13). Dans ce cas M. C. D'UNRUG entend qu'il faille effectuer "la comparaison à un groupe-témoin" (p.13). Et, dans le cadre qui nous préoccupe, notre "groupe-témoin" sont les "profils pédagogiques" d'A. DE LA GARANDERIE. Il a, et nous l'avons exposé, déterminé qu'à des perceptions données, les élèves réagissaient en visuel et

auditif, et cela nous venons de le démontrer après relevé des réponses du questionnaire et leur classement en catégories. Pour rejoindre les "profils pédagogiques, il nous faut maintenant affiner les réponses pour nous représenter sur quoi portent les gestes mentaux. Comme nous l'avons déjà signalé, les divers exercices de la méthode globale font appel parfois aux mêmes capacités.

- capacité de faire la relation signifiant-signifié en ce qui concerne

- (+ l'approche globale
- (+ la compréhension littérale
- (+ la compréhension profonde

+ la compréhension orale

- (+ l'expression
- (+ la lecture

——> pour l'oral

- + la compréhension
- écrite (- globale
- (- littérale
- (- profonde

+ l'expression

+ exercices divers comme les exercices à trous

——> pour l'écrit.

A cette capacité il faut joindre celles de mémorisation et de remémorisation qui ont deux faces :

- sans compréhension, l'élève peut avoir la capacité d'apprendre par coeur et de restituer un texte sans le comprendre. Cette capacité présente un intérêt à être développée : la mémoire étant la condition nécessaire à tout apprentissage, ce n'est pas, dans le cas de l'apprentissage de l'allemand la seule fonction car elle sous-tend la compréhension comme nous l'avons vu au premier chapitre. C'est donc pourquoi nous l'ad-

joignons à la capacité de faire la relation signifiant-signifié.

- capacité à appliquer les règles grammaticales
 - . pour développer une expression correcte en écrit et en oral,
 - . pour réaliser avec succès les exercices de grammaire écrits et oraux.
- capacité à orthographier les mots correctement
 - . pour la dictée,
 - . pour l'expression écrite,
 - . pour les divers exercices écrits.
- capacité
 - . de jugement,
 - . d'imagination (+ des structures
(+ des idées
en écrit et en oral.

Jusqu'alors, nous avons vu que les élèves avaient des images mentales visuelles ou auditivo-verbales, maintenant nous allons nous intéresser aux formes que revêtent ces images. Laissons parler les élèves :

- "- je photographie le texte,
- je lis le texte et me le répète, et répète la scène,
- j'entends encore la bande magnétique,
- je vois l'objet,
- je vois les dessins ou les gestes du professeur,
- je me répète plusieurs fois le mot allemand et me le dis en français,
- j'ai besoin de voir le mot écrit,
- j'associe le mot aux autres mots de la phrase,
- j'associe le mot avec des synonymes,

- le mot "sonne" dans ma tête comme le mot anglais,
- une phrase en entraîne une autre,
- je revois les images des scènes des leçons,
- je pars du texte donné et les idées me viennent,
- je me dis les règles de grammaire,
- j' entends si la phrase "sonne bien",
- je vois la phrase écrite, je vois la construction d'une phrase type et je superpose les deux,
- je vois les tableaux de grammaire,
- je place les mots dans l'ordre en me disant l'ordre des mots dans la phrase,
- je vois le schéma d'une phrase type".

Dans tous ces slogans, là-aussi nous pouvons établir la technique du classement en partant des catégories que nous avons déjà mises en évidence.

- type visuel : il "voit" mentalement
 - . des objets, des scènes, des gestes,
 - . des mots écrits,
 - . des schémas de règles de grammaire,
 - . il se donne des images de scènes.
- type auditif : il "se dit" ou "entend" mentalement
 - . des mots,
 - . il les associe à + d'autres mots allemand, + la traduction,
 - . se répète la scène,
 - . les règles de grammaire,
 - . si la phrase "sonne bien",
 - . part d'un mot pour se donner des idées.

Confrontons maintenant cette classification avec notre groupe témoin des "profils pédagogiques", et nous faisons le constat que nous retrouvons les paramètres (P) d'A. DE LA GARANDERIE.

P1 - "évoation des choses,
des êtres,
des scènes,
des gestes" (p.102).

L'élève "voit" cela mentalement, notre questionnaire vient de le montrer ou il "entend" ou se "parle". Exemples : "je vois l'objet que représente le mot", "je me répète la scène", "j'associe le mot à sa traduction". Dans ce dernier cas l'élève se décrit en quelque sorte le mot avec le mot soit français soit allemand.

P2 - "évoation des mots" (p.102).

L'élève "voit" le mot écrit dans sa tête", "sa place dans une phrase", il entend si le "mot sonne bien dans la phrase.

P3 - "évoation des rapports et des relations" (p.102).

L'élève "voit le schéma des règles de grammaire", "une phrase type", il "se dit l'ordre des mots", "les règles de grammaire".

P4 - "évoation en complétant, en prolongeant, en innovant" (p.102).

L'élève "se donne des images de scènes", "entend un mot", part d'un mot pour avoir des idées.

Les élèves se donnent donc des moyens mentaux pour développer les capacités que nous avons énoncées ci-dessus. De cela nous en sommes certaine puisque nous les avons interrogés en reprenant chaque exercice

de la méthode globale, exercice qui vise à faire acquérir les capacités dont nous venons de parler. Nous venons donc de dresser la liste des gestes mentaux que font les élèves pour leur permettre de faire la relation signifiant-signifié, de comprendre, de s'exprimer, résoudre des exercices en écrit et en oral. La comparaison avec un groupe-témoin nous permet d'établir une corrélation entre nos résultats et un champ théorique. Nous nous apercevons que ce que nous avons obtenu ne présente pas de différence avec la théorie, et que même nous venons de confirmer celle-ci quant à l'interprétation de tout cela, elle interviendra dans la phase suivante.

c) une "*comparaison intra-groupe*". D'après M. C. D'UNRUG " ce qui est comparé se trouve dans le même ensemble de discours" (p.13). Par là, nous entendons une comparaison à l'intérieur de chaque classe, voire même de chaque individu. Nous revenons ainsi à l'étude que nous avons qualifiée de verticale, alors que dans les points précédents, nous avons procédé à une étude horizontale.

Nous pouvons faire les remarques suivantes après comparaison :

- que si nous prenons chaque classe de façon séparée, nous retrouvons dans chacune d'elle des élèves de type visuel et des élèves de type auditivo-verbal.

- qu'un élève qui se donne des images mentales visuelles pour satisfaire aux exigences de la méthode, le fait, quel que soit le type d'exercice et nous retrouvons les mots "je vois" à chaque question. Il en va de même pour un élève appartenant à l'autre ca-

tégorie.

- que cette comparaison peut être poussée plus loin en établissant des corrélations entre les réponses des élèves - les non-réponses pouvant être considérées comme une forme de réponse - et leur grille d'évaluation. Pour ne prendre que quelques exemples, car nous développerons ce point dans la rubrique "interprétation" : Bénédicte à une grille où chaque item est coché à la case "insuffisant" et nous nous apercevons qu'elle est incapable de répondre aux questions, même avec une sollicitation particulière, elle répond invariablement : "je ne sais pas, il ne se passe rien dans ma tête". Yvan, lui, peut expliquer les gestes mentaux qu'il effectue lorsqu'il apprend une leçon - et cela il le réussit bien, mais il est dans l'impossibilité de répondre aux questions concernant les exercices qu'il ne réussit pas : compréhension orale, expression orale et écrite. Sophie est très à l'aise pour exposer ce qui se passe dans sa tête quand la compréhension, par exemple, est appuyée par l'iconographie, mais ne sait que dire aux items relatifs à la compréhension auditive, or en consultant son graphique, nous nous apercevons qu'à la case "compréhension orale", elle n'atteint que rarement le niveau "moyen" et que sa courbe oscille entre "très moyen" et "insuffisant" ; précisons à ce sujet que l'évaluation de la compréhension orale s'effectue sans soutien imagé. Nous pourrions multiplier les exemples de ce genre, en reprenant chaque cas d'échec que nous avons exposé, en les confrontant aux grilles d'évaluation, et en examinant les réponses ou non-réponses, et nous obtenons les mêmes cas de figure que ces exemples cités. Nous pouvons donc dire qu'il y a une corrélation entre

les grilles d'évaluation et le questionnaire, plus précisément avec les gestes mentaux effectués ou non. Nous ne venons de prendre que des élèves en difficulté, mais nous devons faire part d'une autre constatation : les "bons" élèves, c'est-à-dire, dont le graphique se maintient à "bien", "très bien", dans chaque rubrique de la grille, n'avaient aucun problème à répondre à toutes les questions et ils le faisaient avec facilité : ils "voyaient" ou "entendaient" toujours quelque chose et rapidement. Cette dernière observation n'est pas à négliger, elle est, au contraire, à prendre en pleine considération. En effet, si pour résoudre le problème que pose l'inadaptation scolaire, nous ne nous étions occupée que des élèves en situation d'échec, nous n'aurions pas eu ou peu de réponses à notre questionnaire, et de ce fait l'interprétation en était fort difficile et nous aurions éprouvé des difficultés à dégager des solutions, des remèdes. Or, là les élèves ayant su répondre aux questions nous fournissent un enseignement : ils nous expliquent les gestes mentaux à effectuer. De cela nous tirons la conséquence suivante : pour aider les élèves qui échouent, il nous faut partir de ceux qui réussissent. Là encore, nous rejoignons A. DE LA GARANDERIE quand il dit (1983) : "Observer le comportement pédagogique du très bon élève se révèle fort enrichissant" (p.29) ou "nos succès étaient la conséquence de méthodes très précises dont nous avons pris l'habitude" (p.30). Interrogeons donc ceux qui réussissent pour connaître leurs méthodes car comme le précise A. DE LA GARANDERIE (1983) : "le pédagogue aurait aussi pour rôle de se renseigner pour connaître ces richesses méthodologiques (...)"



(p.30) et que le "crack" "peut m'aider à découvrir la pédagogie, si je le lui demande" (p.30). Et cela nous venons de le constater : ce sont les meilleurs élèves qui nous ont dit comment ils s'y prenaient, qui nous ont fourni les informations que nous voulions recueillir pour mener à bien notre expérimentation, et sans eux nous n'aurions eu que peu de données, qu'il nous aurait été difficile d'interpréter.

Nous venons d'effectuer certaines "comparaisons intra-groupes" qui nous ont permis de dégager des éléments que nous récapitulons :

- constante des catégories, c'est-à-dire que l'on retrouve les mêmes qu'importe la classe.
- constante dans les gestes mentaux : l'élève de type visuel par exemple, traite de la même manière - visuelle - les questions.
- corrélations entre les réponses et les grilles d'évaluation.
- importance d'étudier les réponses des élèves considérés comme "bons" pour le recueil des données et leur interprétation.

Nous avons, en ce qui concerne l'analyse de contenu précisé notre méthode, fourni les indications relatives au traitement, aux données, il nous reste à aborder l'interprétation dont nous avons fréquemment parlé. Cette partie est intégrée à l'analyse de contenu, si nous continuons à nous référer à M. C. D'UNRUG et à son schéma des étapes de l'analyse. Ce point ne concerne plus directement la méthodologie, mais touche à notre hypothèse de recherche ; alors pour cette raison et aussi par suite de son amplitude, nous allons lui consacrer un chapitre entier.

Dans ce chapitre nous avons expliqué notre méthodologie employée dans l'expérimentation. Pour cela, il nous a fallu définir notre population en la situant dans l'ensemble du collège, dans celle qui faisait l'apprentissage de l'allemand. Nous avons essayé de la caractériser en précisant son origine socio-professionnelle. Puis, ayant annoncé que nous menions l'expérimentation sur nos propres élèves nous avons dégagé les effets que cette situation risquait d'entraîner, après avoir essayé de définir quel niveau de relations il existe entre nos élèves et nous-même. Nous avons ensuite précisé la méthode que nous employons : la méthode clinique en justifiant ses fondements et en éclaircissant ses limites. Cette méthode comporte plusieurs techniques : l'observation sur le terrain et l'entretien, et nous en avons décrit les procédés. Nous nous sommes attardée sur le questionnaire avec ses objectifs, limites, conditions de passation, et sur l'analyse de contenu en définissant ses objectifs, son terrain, ses techniques : ce qui nous a permis déjà d'accéder à des résultats qu'il nous faut maintenant interpréter.

CHAPITRE V

INTERPRETATION DES RESULTATS

ET

VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Nous entrons maintenant dans la phase des résultats et surtout de leur interprétation, étant donné que jusqu'alors nous ne nous sommes intéressée qu'aux prémisses en précisant le cadre de la recherche :

- description des exercices de la méthode globale,
- description des cas d'échec.

Ces deux premiers points constituaient en quelque sorte le champ empirique que nous avons vu inscrit dans un champ théorique.

- exposé théorique : de l'utilisation des images auditives et visuelles dans la formation de la pensée et plus précisément développement de la gestion mentale d'après la conception d'A. DE LA GARANDERIE.

- Tous ces points nous ont amenée à développer la vérification de notre hypothèse. A cette occasion nous avons déjà pu dégager des résultats qu'il nous faut maintenant compléter et interpréter.

Jusqu'alors, nous nous étions limitée à rendre compte de nos observations en respectant les démarches de l'analyse de contenu, car ces dernières n'accordaient aucune place à l'interprétation. Il s'agit maintenant de la développer ; l'entretien clinique diagnostique appuyé d'un questionnaire nous a fourni des informations que nous avons en partie analysées en les regroupant en catégories, en faisant des comparaisons, des corrélations. Par là, nous avons déjà atteint l'un des objectifs que nous nous étions fixé : savoir "comment" les élèves s'y prenaient face aux exercices de la méthode globale, ce mot "comment" est d'ailleurs souvent revenu dans nos propos au chapitre deux. Nous savons maintenant "comment" les élèves

réagissent dans leur apprentissage de l'allemand. Il nous reste maintenant à lui donner un sens pour envisager ensuite les moyens à fournir aux élèves en situation d'échec, et bien évidemment cette signification va se faire à l'aide de ce que nous avons considéré comme champ théorique : la gestion mentale selon la conception d'A. DE LA GARANDERIE.

Pour nous livrer à l'interprétation, nous allons reprendre un ordre que nous avons adopté à plusieurs reprises afin de pouvoir entrer plus en avant dans les détails de manière à obtenir une interprétation aussi complète que possible⁽¹⁾. Cet ordre est celui d'après lequel nous avons effectué la description des divers exercices de la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand. Pour chaque exercice nous adopterons le schéma suivant :

a) - nous nous demanderons quelles perceptions entrent en jeu.

b) - nous nous référerons au questionnaire pour savoir comment les élèves réagissent face à ces perceptions.

c) - ce qui nous permettra d'avoir un élément de réponse qui viendra éclairer nos cas d'échec. A ce sujet, précisons à nouveau que pour en faire la description nous avons adopté l'ordre des différents exercices : ce qui est une des raisons - raison d'ordre pratique - qui lors de l'analyse nous fait opter pour reprendre cet ordre. Nous signalons également, que dans le chapitre relatif aux cas d'échec, nous cherchions une cause explicative des inadaptations, que ce point devrait résoudre.

d) - nous en tirerons les conclusions.

(1) Ce chapitre pourra paraître long et indigeste. Mais nous estimons qu'en pédagogie l'absence de précisions est une cause certaine d'échec. Nous tenons à ne rien omettre de notre action. Nous y voyons une condition de vérité et par conséquent de succès.

Et toutes les conclusions obtenues feront l'objet d'une confrontation.

Dans ce point, nous prenons donc en compte tous les facteurs que nous avons envisagés :

- la méthode globale et ses perceptions,
- les cas d'échec que nous avons décrits,
- les réponses à notre entretien clinique diagnostic,
- la théorie de la gestion mentale.

Il nous semble que pour "l'interprétation" - étape de l'analyse du contenu - nous ne puissions faire différemment que de mettre en jeu tous les paramètres que nous avons à notre disposition, sinon nous courons le risque d'avoir une interprétation des données de notre questionnaire qui soit tronquée par omission d'éléments qui entrent en inter-action.

I. - Révision des acquis

a) Dans cette phase il n'y a aucun support auditif ou visuel immédiat, dans la mesure où l'élève récite sans ce support. Mais, dans le cours précédent ou chez lui, pour apprendre sa leçon, l'élève a eu des perceptions- nous ne donnons pas davantage de détails, l'ayant fait dans le premier chapitre - Il nous intéresse de savoir, et cela aussi nous l'avons noté, ce que l'élève fait de ces perceptions pour mémoriser, et comment il s'y prend pour se remémorer.

b) Les élèves : (nous avons regroupé les réponses synonymes en "slogans")

. pour mémoriser :

- "je lis la première phrase et la répète, je

lis la seconde phrase et je la répète en reprenant la première et ainsi de suite"

- "je photographie la phrase, sa place dans la page"

- "je récris la phrase"

- "je m'enregistre au magnétophone et je répète d'après le magnétophone"

- "je pars des images, j'essaye de trouver le texte et je vérifie avec le texte du livre."

- "je cache le texte et tout me revient, car j'entends le cours où le texte a été expliqué"

- "je dois comprendre alors je traduis en français en me le disant"

- "j'ai besoin de comprendre et quand il y a un mot que je ne comprends pas je me réfère aux images."

Nous constatons que nous retrouvons les deux grandes catégories : - type visuel : "je me réfère aux images", "je photographie",

- type auditivo-verbal : "je m'enregistre et répète", "j'entends le cours".

Comme tout au long du questionnaire, nous retrouvons ces deux catégories, que nous avons fait émerger lors de l'alinéa "établissement des catégories", nous n'y reviendrons pas de manière à éviter les répétitions. Ce qui nous intéresse pour affiner notre analyse, étant donné les perceptions fournies ou leur absence : comment les élèves réussissent à exécuter l'exercice.

Dans les "slogans" que nous avons relevés : nous retrouvons les différences que nous évoquions plus haut : il y a d'une part l'élève qui se donne les moyens d'apprendre sans comprendre et celui qui

le fait et pour qui la compréhension est nécessaire. A plusieurs reprises, nous avons signalé l'intérêt, dans cette phase du cours de lier la mémorisation avec la compréhension, ce qui facilite entre autre chose le jeu de mime. Nous estimons donc que l'élève qui mémorise en comprenant ce qu'il apprend s'assure une meilleure réussite que les autres. Nous remarquons à cet égard que l'élève, pour mémoriser et comprendre s'appuie sur des perceptions présentes : le texte du livre, son iconographie pour le type visuel, et qu'il les photographie. Quant à l'élève auditif il est obligé de partir des perceptions visuelles : le texte pour se donner des perceptions auditives en se le répétant ou en s'enregistrant au magnétophone, ou encore en rappelant les perceptions auditives qu'il a eues au cours précédent.

c) Nous n'avons relevé que plusieurs cas d'échec à la mémorisation, étant donné que nous ne sommes pas présente au moment où les élèves font ce travail, nous ne pouvons constater l'échec qu'à l'étape suivante, au moment où l'élève doit restituer le texte. Mais nous avons posé cette question aux élèves de manière à connaître leur habitudes mentales pour mémoriser afin d'avoir la possibilité d'aider les autres qui peinent pour "apprendre par coeur".

Nous n'avions qu'un cas d'échec à ce sujet : celui de Régis, qui "passe du temps devant sa leçon" sans parvenir à mémoriser. Bénédicte se trouve également dans cette situation. Si nous mettons en relation nos observations avec leur questionnaire, nous remarquons qu'ils étaient incapables de répondre. En les questionnant davantage ils précisent qu'ils répètent les

phrases du texte mais sans avoir d'image visuelle ou auditive. L'absence de gestes mentaux serait donc l'explication de leur insuccès puisque nous venons de constater que d'autres élèves pour pouvoir mémoriser s'appuient sur des perceptions ou ils s'en donnent, c'est-à-dire qu'ils évoquent ou encore font des évocations.

. Pour se remémorer :

a) - "je vois les mots apparaître devant mes yeux"

- "je récite à mes parents"

- "je revois le texte dans ma tête et je le dis dans ma tête"

- "je l'écris sur un papier et je vérifie sur le livre"

- "en regardant l'image je dois pouvoir redire : l'image m'amène au texte"

- "je passe à une autre matière et ensuite je reviens à l'allemand pour me réciter"

- "je dois être capable de réciter une heure plus tard"

- "je me vois déjà en train de réciter devant la classe"

- "je m'entends apprendre et me réciter"

- "un mot entraîne un autre".

b) Nous relevons la présence d'images visuelles et auditives qui se forment dans la tête des élèves au moment où ils se remémorent la leçon. Un autre facteur intervient : celui du temps : "je passe à une autre matière et je reviens à l'allemand", "je dois être capable de réciter une heure plus tard". Il semble donc qu'un temps de maturation soit nécessaire. Et il n'est pas, en quelque sorte, gratuit : il se fait pour "quelque chose", pour "quelqu'un", à dessein :

pour réciter aux parents, pour pouvoir se le réciter, ou même pour réciter au cours : "je me vois déjà en train de réciter devant la classe". Les élèves ont donc en tête un projet.

c) Reprenons les cas d'échec dans ce domaine :

Vincent - qui savait sa leçon la veille au soir puisqu'il l'avait récitée à sa mère. Mais avoir le projet de "réciter à sa mère" est-ce suffisant ? Non, car il balbutie au cours. Le dessein de retenir en vue d'un exercice est donc bien nécessaire pour mémoriser et de remémorer, puisque Vincent "sait" sa leçon pour sa mère et que nous trouvons ce genre de réponse à cet item ! Mais en fait, dans le cas de Vincent, c'est un projet à court terme et il semble qu'il domineraït son handicap en apprenant sa leçon, non seulement pour être capable de la réciter à sa mère, mais au professeur le lendemain ou quelques jours plus tard au professeur. C'est donc par manque de projet à plus long terme que Vincent échoue à cet exercice.

Yvan - que nous avons caractérisé comme apprenant "comme un perroquet", c'est-à-dire sans comprendre. Or, pour que la réussite de cet exercice soit optimale il faut une liaison avec la compréhension du texte, des élèves ont su nous le dire. Yvan a donc un problème au niveau de la compréhension, et nous reprendrons son cas quand nous aborderons ce thème. Ce qui nous importe ici, ce sont les capacités mnémotechniques des élèves et surtout comment ils les développent.

d) Pour se remémorer en cours les élèves n'ont aucune perceptions instantanées : ni les photos

de la scène, ni la bande magnétique, ni le texte manuscrit. Nous venons de voir que :

- ils s'appuyaient sur les perceptions qu'ils avaient gravées dans leur mémoire selon leur type, ce qui implique au départ de se donner des perceptions.

- le cas échéant ils transformaient ces perceptions. Certains sont même dans l'obligation de le faire; ainsi l'élève qui s'appuie sur ses perceptions visuelles : "je vois les mots apparaître devant mes yeux", "je vois le texte écrit dans ma tête", est, pour satisfaire aux exigences de l'exercice, dans l'obligation de verbaliser, c'est-à-dire des perceptions visuelles qu'il se donne de passer à une verbalisation.

- ils se donnaient un projet.

Quant aux conseils que nous pourrions donner aux élèves en difficulté, nous le ferons dans un **autre** chapitre en affinant cette analyse. Cette remarque est valable pour chacun des points que nous allons aborder.

II. - Relation signifiant-signifié

Nous avons introduit cet item alors qu'il ne constitue pas un exercice spécifique de la méthode globale dans notre questionnaire, car cette capacité est nécessaire pour bon nombre d'exercices de compréhension et d'expression.

a) . Ce que font les élèves pour retenir le signification d'un mot.

- "j'associe le mot allemand au mot français"
- "je répète plusieurs fois le mot allemand et

me le dis en français"

- "j'ai besoin de le voir écrit"
- "j'associe le mot à l'objet ou au geste du professeur que représente le mot et je vois leur photographie"
- "j'associe le mot à son image"
- "j'associe le mot à sa signification dans la phrase"
- "j'ai besoin de la traduction"
- "j'ai besoin que le mot s'explique par d'autres mots".

. Ce que font les élèves quand ils ont besoin d'un mot (rappel français-allemand). Nous introduisons ce point ainsi que le suivant dans ce domaine, car ils appartiennent à la relation signifiant-signifié.

- "je vois l'objet et ça m'amène le mot français"
- "en reliant le mot français au mot allemand"
- "j'ai besoin du contexte d'une phrase"
- "je vois le mot écrit en français dans ma tête et sa traduction en allemand"
- "je vois le mot allemand écrit sur mon cahier ou au tableau".

. Ce que font les élèves quand ils veulent retrouver la signification d'un mot (rappel allemand-français).

- "le mot m'appelle la photo de l'objet et ensuite ça me donne le mot français"
- "je fais le lien mot allemand-mot français"
- "je mets le mot dans une phrase et j'entends s'il sonne bien"
- "je me répète le mot allemand pour voir s'il y a un mot en français à même consonnance"

- "je vois le mot écrit en allemand et la traduction en français"

- "j'ai vu le mot écrit en allemand et l'image que représente le mot"

- "je vois l'image du mot puis le mot écrit".

b) Puisque cet exercice n'existe pas en tant que tel, nous n'avons pas de cas d'échec à analyser, mais nous les retrouverons dans les exercices de compréhension et d'expression qui sont subordonnés à la relation signifiant-signifié.

c) Constat et conclusions.

Les élèves utilisent des images visuelles à deux niveaux - et cela pour ceux qui sont de type visuel :

- ils associent le mot à sa représentation imagée et ils fonctionnent ainsi pour retenir la signification d'un mot, ou pour trouver comment passer d'un mot allemand à un mot français et l'inverse.

- certains ont besoin de voir le mot écrit : "j'ai besoin de voir le mot écrit", "j'ai vu le mot écrit en allemand et l'image du mot".

D'autres élèves se donnent des images auditives.

+ ils travaillent à l'oreille :

- "je me répète le mot allemand pour voir s'il y a un mot français de même consonance" . Nous soulevons la question de savoir si cette technique est fiable ? En effet, il existe bien des mots allemands d'origine latine dont les sonorités se rapprochent du français comme reagieren = réagir, mais ce n'est pas le cas de tous les mots. Alors l'élève qui fonctionne ainsi risque à un moment ou un autre d'é-

prouver des difficultés.

- "je mets le mot dans une phrase et j'entends si ça sonne bien". Là aussi, cette technique n'est-elle pas aussi source d'erreur, car quels repères prend l'élève pour s'assurer que "ça sonne bien" ?

+ ils associent le mot français au mot allemand ou l'inverse. Par là on retrouve le procédé employé par les élèves d'un mot qui entraîne un autre.

+ il en va de même pour ceux qui ont besoin "que le mot s'explique par d'autres mots".

De toute façon, dans ces deux dernières remarques, les élèves font des associations verbales : pour eux, il est nécessaire qu'un mot soit appuyé par un autre ou des autres. Ceci est caractéristique, comme nous l'avons vu du type auditif (cf. le paramètre 2 des "profils pédagogiques").

De tout cela nous en retirons plusieurs enseignements :

- que les élèves ont besoin de supports - visuel
- auditif

- en cela, la méthode respecte cette nécessité, puisqu'elle fournit des perceptions visuelles et auditives : représentation de l'objet dont le mot est nouveau pour les élèves, ou son insertion dans une phrase avec audition de celle-ci grâce à l'enregistrement magnétique.

- que le professeur peut fournir des perceptions visuelles complétant celles du film fixe : "j'associe le mot au geste du professeur", "j'associe des perceptions auditives en explicitant le mot nouveau par d'autres mots, plutôt que de se contenter de montrer l'objet correspondant au mot nouvellement introduit.

- que les élèves peuvent être en situation

d'échec parce qu'ils ne font pas les gestes mentaux adéquats. Il suffit pour cela de se reporter à ce que nous avons dit au sujet des élèves qui travaillent à l'oreille.

De ces remarques nous formons les conclusions suivantes :

- qu'il est intéressant, et cela nous l'avons développé plus haut, pour un enseignant de se pencher sur le processus cognitif de ses élèves et alors il pourra découvrir que, si certains se donnent des moyens qui les conduisent vers la réussite, d'autres ont des techniques qui les mettent dans une impasse. Donc, en interrogeant les élèves, nous obtenons un éclairage sur leur échec... ou leur succès.

- que le professeur lui-même peut être source d'handicap scolaire : 1°/ s'il ne fournit pas aux élèves les perceptions visuelles ou auditives qui leur sont nécessaires,

2°/ s'il n'interroge pas les élèves pour savoir comment ils s'y prennent face à tel ou tel exercice pour ensuite introduire une pédagogie corrective.

- que la méthode peut être à l'origine d'échec. En effet, nous avons signalé que les élèves "ont besoin de voir le mot écrit". Or, quand il s'agit des exercices de compréhension, et nous l'avons dit au chapitre I, pas une seule fois, le mot nouveau n'apparaît sous sa forme écrite. Alors que font les élèves ? Ils doivent l'écrire dans leur tête comme il leur semble et si cela ne les gêne pas dans certains exercices, ils risquent d'avoir des difficultés - s'il s'en tiennent à leur propres perceptions - lors de l'expression écrite et la dictée pour orthographier les mots.

La méthode aussi préconise la compréhension et l'expression sans médiation par la traduction, ou la langue maternelle. Or, nous avons relevé que les élèves de type auditif ont besoin de la traduction - ils nous l'ont dit - Quant aux élèves visuels le fait d'avoir le support d'une image, n'est-ce-pas leur moyen de médiatiser avec la langue maternelle ?

En résumé de ces conclusions, nous découvrons que l'échec peut avoir trois facteurs :

- l'élève peut être à l'origine de son échec,
- l'enseignant peut être une cause d'échec,
- la méthode employée peut être source d'inadaptation scolaire.

Toutes ces remarques seront bien évidemment plus amplement développées dans un chapitre ultérieur.

III. La Compréhension littérale

a) La méthode, dans cet exercice, fournit des perceptions visuelles, par la projection d'un film fixe et des perceptions auditives avec le passage d'une bande magnétique (cf. chapitre I). Il faut, à ce stade, que tous les éléments du message linguistique soient compris et les structures nouvelles élucidées.

b) Que font les élèves pour comprendre la signification d'un mot nouveau ? Cette question recoupe les précédentes, mais comme elle a été posée encore une fois, au moment de l'exercice fait en classe, nous nous y attardons quelque peu. De plus, nous avons relevé sur cet exercice des cas d'échec.

- "je comprends d'après ce que j'entends"
- "je comprends d'après ce que je vois"
- "les images m'aident à comprendre"

- "ce que le prof dit, je me le répète en allemand et en français"

- "les autres mots de la phrase m'aident à comprendre"

- "les gestes du professeur m'aident à comprendre"

- "je comprends quand le mot est lié avec un synonyme"

- "je comprends quand le mot est employé dans une autre phrase allemande"

- "je comprends quand je peux traduire"

- "pour comprendre je préfère l'explication d'un mot par un autre car les gestes et les images ne me disent rien".

c) Les cas d'échec.

Sébastien - que l'objet du mot représenté sur l'image n'aide pas et qui réclame une définition complémentaire, la traduction du mot. D'après ce que nous ont dit les élèves, nous constatons que certains pour "comprendre" ont besoin de traduire, d'une explication du mot par un autre, du mot "employé dans une autre phrase allemande". Il semblerait donc que Sébastien relève de ce cas. La méthode se donne comme moyen explicatif des mots nouveaux, et des structures nouvelles, des bulles avec la figuration de l'objet représentant ceux-ci. Il semblerait donc que pour certains élèves ce ne soit pas suffisant, voire même tout à fait inefficace. Il y a aussi en appui la bande magnétique qui vient en aide : "je comprends d'après ce que j'entends". Mais cela suffit-il ? Il s'avère que non, que la présence du professeur soit requise pour donner un synonyme, pour employer le

mot dans une autre phrase allemande, pour expliquer le mot par un autre mot.

Sophie - qui parfois comprend, et qui parfois ne comprend pas !

A ce propos, nous avons observé qu'elle comprenait quand les images venaient appuyer l'élucidation d'une nouveauté et qu'elle était désespérée quand l'iconographie faisait défaut. D'après ce que les élèves nous ont enseigné, nous pouvons dire que Sophie appartient au type visuel et que, pour elle, il est indispensable de "voir" pour comprendre. Etant donné que la compréhension auditive est une des compétences à satisfaire pour réussir leur apprentissage de l'allemand, il va donc falloir, pour que Sophie sorte de son échec partiel, lui apprendre en tant que visuelle à gérer ces perceptions auditives pour accéder à la compréhension. Nous avons évoqué cette technique dans la description de notre champ théorique. Nous y reviendrons ultérieurement, quand nous confronterons nos remarques à la conception de la gestion mentale.

Yvan - dont nous avons souligné l'importance de son échec. En mettant en relation ce que nous ont dit les élèves et ce que nous avons observé chez lui, il semble se révéler qu'il soit de type visuel, et qu'il éprouve des difficultés à gérer même des perceptions visuelles et donc a fortiori auditives. Avec les informations que nous avons recueillies, nous sommes en mesure de lui administrer des remèdes, remèdes que nous développerons dans un chapitre ultérieur.

d) Constat. Dans cet exercice il s'agit donc essentiellement de "comprendre" des structures nouvelles, de comprendre ce qui est dit. Les élèves

partent donc de perceptions uniquement auditives des mots : ils ne les visualisent à aucun moment, ils n'en ont que la représentation imagée ou gestuée. Pour consigner les informations que nous avons recueillies il nous faut donc partir du mot, mais nous apercevons alors que le mot :

- doit être associé à un autre mot allemand,
- doit être employé dans le contexte d'une phrase,

- doit aller de pair avec sa traduction.

Dans ces trois cas, nous soulignons l'importance du verbal pour les élèves auditifs : le mot trouvant sa signification, à l'appui de d'autres mots.

que le mot :

- doit être appuyé par la représentation iconographique désignant l'objet qu'il signifie, ou par le geste de l'enseignant.

Nous retrouvons alors les exigences types des élèves visuels, pour qui un mot appelle une image.

L'échec, nous l'avons exposé, peut être causé par les élèves eux-mêmes qui gèrent mal les perceptions qu'ils ont en fonction du type auquel ils appartiennent, ou qui ne gèrent pas du tout - cela semblerait être illustré par Yvan.

Il se dégage de ces observations que le professeur ait à respecter ces deux catégories d'élèves visuels ou auditifs et à traiter les nouveautés sous deux formes différentes. D'une part, pour les élèves visuels, il doit relier la parole, le mot nouveau en relation avec l'iconographie, en désignant par exemple l'objet représentatif du mot, ou si l'imagerie est insuffisante en dessinant ou en mimant de façon à ce que les élèves puissent comprendre la signification du mot. Dans ce cas, le temps de parole

de l'enseignant se trouve réduit puisque les élèves ont surtout besoin de "voir". D'autre part, pour les élèves auditifs le professeur au contraire ne doit pas être avare de paroles pour définir le mot nouveau par un synonyme, pour l'inclure dans une structure différente de celle donnée par la bande magnétique, au cas où des élèves auraient oublié la signification d'autres mots supposés connus, entourant le groupe à élucider, ou pour, même, donner la traduction.

En ce qui concerne la méthode avec ses apports visuels et auditifs elle s'adapte donc à nos deux types d'élèves. Il faut cependant introduire quatre réserves :

- elle ne donne jamais la traduction verbale,
- elle n'introduit jamais un mot nouveau appuyé d'un synonyme,
- elle ne donne qu'une phrase exemple ou ce mot est employé. Et nous venons de voir que l'emploi de structures autres se justifie,
- son iconographie n'est pas toujours assez suggestive puisque le professeur doit y suppléer par des dessins ou mimiques.

IV. - La "compréhension profonde"

a) Nous avons vu que les capacités mises en jeu par les élèves n'étaient d'ordre linguistique que dans la mesure où les élèves devaient s'exprimer à ce sujet en allemand, et que les capacités pour réaliser cette compréhension profonde à proprement dite étaient essentiellement celles de faire des relations de cause à effet, de décentration et de jugement personnel. Dans le premier chapitre nous soulignons que le support audio-visuel est alors inexistant pour

atteindre ces capacités, mais que les élèves, lors de la "compréhension littérale"- à partir de laquelle se fait la compréhension profonde - avaient eu des perceptions auditives et visuelles, et nous nous demandions si les élèves utilisaient ou non ces perceptions antérieures pour établir des relations de cause à effet, ou pour imaginer.

b) Laissons la parole aux élèves.

IV.1. Relation de cause à effet.

- "je me rappelle certaines phrases qui me donnent le sentiment qui se dégage des personnages"
- "le ton des personnages, leur voix permettent de dégager les sentiments, de tirer les conclusions"
- "les gestes vus sur les images, l'expression des visages sur les images reflètent les sentiments, ce que pensent les personnages"
- "ce que je vois sur les images m'aide à trouver les pensées des personnages et s'il n'y a pas d'images je suis perdu"
- "c'est l'enchaînement des idées, le contenu des paroles des personnages, m'aident à interpréter le texte".

Nous notons aussi que dans chaque classe nous avons des non-réponses.

c) Des cas d'échec.

Pierre - qui fonctionne au niveau opératoire formel, étant donné qu'il est capable de faire la relation de cause à effet au moment de l'approche globale, et qui est dans l'incapacité de dégager l'im-

plicite du texte. Situation paradoxale. Il semblerait que Pierre "cloisonne" les divers exercices sans s'apercevoir que les gestes mentaux qu'il opère dans telle partie du cours sont aussi utiles dans telle autre partie qui requiert des capacités identiques : il ne fait aucune liaison, chaque phrase du cours étant déconnectée des autres. Pour Pierre, nous pouvons dire que vraisemblablement dans la compréhension profonde, il ne se donne pas les moyens qu'il utilise dans la compréhension globale - moyens qu'il doit gérer selon son profil pédagogique. Il ne gère pas au niveau du P4.

d) Constat.

Malgré l'absence de support audio-visuel, nous constatons que les élèves utilisent les perceptions qu'ils ont eues antérieurement. Et ils s'appuient :

- sur le ton, la voix des personnages entendus,
- sur le contenu des paroles, l'enchaînement des idées entendues s'ils appartiennent au type auditif/verbal,
- sur les gestes, l'expression des visages vus sur les images s'ils sont du type visuel.

Nous avons même noté qu'un élève se sent "perdu" s'il n'a pas eu d'images auparavant. Donc, pour lire entre les lignes, pour dégager l'implicite du texte, et ainsi pour l'interpréter, ce qui est l'objectif de cet exercice, nous voyons que les élèves ont besoin d'images visuelles ou auditives et qu'ils s'en donnent dans la mesure où ils réutilisent les perceptions passées.

Là aussi, nous pouvons établir une corrélation entre les non-réponses - et Pierre en faisait partie -

et les grilles d'évaluation : ceux qui étaient incapables de répondre à cette question sont ceux qui ne réussissent pas dans l'exercice de la compréhension profonde.

Maintenant que nous avons dégagé la nécessité de s'appuyer sur des images, il est simple d'entrevoir la tâche du professeur, car s'il ne donne pas aux élèves les gestes mentaux requis pour la réalisation de l'exercice, il court le risque de les mettre en situation d'échec. Les conseils qu'il peut donner seront développés ultérieurement.

Quant à la méthode, si elle préconise ce type d'exercice, elle n'intervient dans cette phase que pour fournir les perceptions antérieures et nous avons exprimé notre jugement à ce sujet lors de la compréhension littérale.

IV.2. - L'imagination

a) Dans ce cas, qui rejoint la cinquième catégorie de BLOOM (1969) : "la synthèse" et qui consiste en la production d'une oeuvre personnelle, les élèves comme dans la situation précédente n'ont pas présentement, au moment de l'exécution, de perceptions visuelles et auditives. Et la compétence à développer c'est-à-dire l'imagination, ne concerne l'apprentissage de l'allemand que par le fait que les élèves doivent s'exprimer dans cette langue. Mais la compétence à atteindre en elle-même n'a rien de linguistique et qu'elle est tout autant requise dans une matière comme le français.

b) Comment les élèves s'y prennent-ils pour imaginer ?

- "je me dis une phrase qui entraîne une autre"

- " je revois les images des leçons pour avoir des idées"

- "je vois la scène"

- "je vois des images pour trouver les idées"

- "je pars du texte donné, de la phrase et d'autres phrases me viennent, et quand le 'sujet est libre', je ne suis pas à l'aise"

- "je me dis les idées en français puis les traduis en allemand"

- "je le vois écrit en français et je le vois écrit en allemand"

c) Un cas d'échec.

Michel - caractérisé comme dépourvu d'imagination, même en français comme nous le relations dans le second chapitre. D'après les renseignements fournis par les élèves pour réussir cet exercice, nous observons que les élèves s'appuient sur des images soit visuelles soit auditives, ou bien ils s'en donnent : "je vois la scène", "je pars du texte donné, de la phrase, et d'autres phrases me viennent, ou ils vont chercher des images antérieures : "je revois les images des leçons". Et quand les élèves évoquent mentalement, ils satisfont à l'exercice. Nous pouvons donc affirmer que si Michel éprouve des difficultés à imaginer, c'est qu'il ne se donne pas d'images mentales, pour gérer le P4.

d) Constat.

Dans cette phrase et d'après le recueil des données, nous faisons les remarques suivantes :

- un élève de type visuel . invente pour lui-même des images visuelles,

. ou retrouve des perceptions visuelles qu'il a déjà eues,

. doit franchir une étape supplémentaire. En effet, s'il "voit" des images, des scènes et qu'avec cette visualisation il développe son imagination, il faut qu'il raconte, donc verbalise, soit par écrit, soit par oral ce qu'il a imaginé. Alors que l'élève auditif comme nous l'avons noté verbalise dès sa première démarche.

- un élève de type auditif/verbal . peut donc être plus rapide que le visuel, comme nous venons de le voir, car il a des images verbales d'emblée,

. ne semble pas faire référence à des perceptions précédemment entendues, alors que l'élève visuel retrouve des images déjà vues.

- les deux dernières phrases des informations données par les élèves paraissent trancher sur les autres dans la mesure où elles introduisent des idées différentes : "je me dis les idées en français puis je les traduis en allemand", "je le vois écrit en français et je le vois écrit en allemand". Dans les deux cas, il paraît que les élèves soient déjà passés à l'étape suivante : la verbalisation représentative de ce qu'ils ont imaginé, expression qui de plus se fait en allemand soit écrit, soit oral. Etant donné que ces élèves n'ont pas répondu de façon exacte à ce qu'il leur était demandé, nous ne prenons pas en

compte ces deux réflexions qui n'appartiennent pas au registre de "l'imagination".

- d'après ce que les élèves nous ont enseigné, nous voyons une fois encore que l'enseignant peut être cause d'échec dans la mesure où il n'indique pas aux élèves les gestes mentaux à effectuer pour atteindre cette compétence - gestes mentaux qui sont différenciés selon la catégorie à laquelle appartiennent les élèves.

- comme pour l'exercice de la compréhension profonde, la méthode globale préconise de développer les capacités d'imagination des élèves, mais c'est à l'enseignant de le faire, car dans le schéma du cours il n'y a pas un exercice spécifique - comme l'assimilation - réservé à l'imagination. La méthode n'est présente que par son support audio-visuel, pour aider, spécialement les visuels et nous venons de le voir, à développer l'imagination grâce aux perceptions qu'elle a fournies antérieurement.

V. - L'expression orale

a) Dans cet exercice nous avons au chapitre premier, distingué deux possibilités : - l'expression à partir d'un document iconographique et en lien avec un texte enregistré sur bande magnétique,
- l'expression sans soutien iconographique, à partir seulement d'un texte enregistré.

Nous avons donc dans les deux cas des perceptions auditives, et dans le premier vient s'ajouter un support visuel.

De plus, comme cet exercice doit être effectué

en langue allemande, nous retrouvons le problème de la relation signifiant-signifié, dont nous avons déjà traité.

b) que font les élèves :

- "pour parler, je m'appuie sur les images"
- "je repère des mots dans le texte entendu au magnéto et ça me donne des idées pour parler"
- "avec des images, je ne prends jamais la parole, il me faut avoir vu le texte"
- "si c'est un texte sans image, je me représente les images des mots entendus et ces images me ramènent aux idées pour parler"
- "quand on voit la scène, on a toujours quelque chose à dire"
- "je trouve des idées à dire quand le professeur fait des gestes"
- "un mot entendu entraîne d'autres chez moi et ainsi je peux prendre la parole"
- "après avoir entendu le texte, je grave les mots que je connais en me les répétant dans ma tête, puis je regarde l'image pour voir s'il y a un rapport avec mes mots et je fais ma phrase"

c) Cas d'échec.

Karine - dont nous avons souligné son handicap psychologique se traduisant par une timidité excessive et qui les images sous les yeux, ne voit rien, alors qu'elle n'a pas de problème de vue. Nous avons relevé au chapitre deux qu'elle préfèrait partir du texte enregistré, ce qui ne doit plus nous étonner, car des élèves ont aussi cette préférence : "je repère des mots dans le texte entendu au magnéto",

"un mot en entraîne un autre". Comme en sixième le texte est assez réduit, il en résulte qu'elle n'a pas grand chose à dire et donc que son expression orale est assez peu développée. Elle aussi a des difficultés de gérer le P4.

Guillaume - qui relève du même profil que Karine, pour qui nous avons remarqué qu'il ne s'appuyait que sur ce qu'il avait entendu, mais qui lui savait lier les images, à condition que nous lui fassions prendre conscience de l'existence de celles-ci.

Isabelle - chez qui nous avons observé sans l'aide du questionnaire à l'époque, qu'elle se trouvait en difficulté pour s'exprimer sans le support des images et que par contre avec leur appui elle avait une expression développée. Elle vient confirmer les dires suivants : "pour parler je m'appuie sur les images". Et ce sont des élèves qui ont besoin d'images pour s'exprimer qui nous renseignent sur ce que ne fait pas Isabelle et qui la met en situation d'échec : "si c'est un texte sans image, je me représente les images des mots et ces images me ramènent aux idées pour parler". Isabelle doit donc pour réussir avoir des images, si elle n'en a pas, elle doit par conséquent s'en donner : "je me représente les images des mots, et ces images me ramènent les idées" vient de dire un élève.

Yvan lui, ne peut s'exprimer car il lui manque le lexique, alors qu'il est capable de le faire en français à partir de ces mêmes images qui lui sont présentées. Yvan étant en ce que nous avons convenu d'appeler - situation d'échec total - il fera l'objet dans le dernier chapitre d'une étude particulière ainsi que Bénédicte.

d) Constat.

- A nouveau, même si nous ne l'avons pas signalé dans les points précédents nous retrouvons les deux catégories d'élèves : de type visuel et de type auditif.

- L'échec peut venir des élèves qui ne gèrent pas les perceptions données. Il en va ainsi pour Karine et Guillaume qui ne tiennent pas compte du support visuel et qui se trouveront handicapés lorsqu'ils devront s'exprimer uniquement à partir d'un document iconographique, c'est-à-dire que celui-ci ne sera pas sous-tendu par un document sonore, exercice qui est parfois employé comme variante. Quant à Isabelle, elle appartient au même genre d'élèves, mais elle ne gère pas les perceptions auditives, et nous avons exprimé notre inquiétude et émis des réserves quant à sa réussite en second cycle, puisqu'à ce moment l'iconographie disparaît. Il faut donc d'une part pour Karine et Guillaume qu'ils développent leurs capacités visuelles et d'autre part pour Isabelle que des perceptions auditives, elles les transforme en perceptions visuelles pour à nouveau les verbaliser.

- Ce qui entraîne encore une tâche pour le professeur de conseiller les élèves sur les moyens de sortir de leur impasse. Il devient en quelque sorte facilitateur de la réussite.

- La méthode fournit des perceptions s'appliquant aux deux catégories. Mais en cherchant à développer des compétences à l'expression cela pose une opération complexe, c'est-à-dire à plusieurs facettes :

- Il faut que l'élève ait matière à dire, pour cela il s'appuie sur l'audio-visuel quand ils ont à leur disposition les deux genres de documents. Il faut donc en premier lieu qu'il trouve des idées.

- S'il n'y a qu'un texte : l'expression est subordonnée à la compréhension de celui-ci et nous avons vu tout ce que cette dernière entraînait. L'exercice dans ce cas est plus difficile car il met en jeu deux compétences : la compréhension et l'expression. Pour les élèves auditifs, ils sont, dans cette situation, pour ainsi dire privilégiés puisqu'"un mot entendu amène les idées, en entraîne d'autres". Par contre, les élèves visuels doivent effectuer la gymnastique mentale que nous venons de décrire, et pour s'exprimer intervient un autre facteur : le temps, qui, s'il n'est pas accordé est source d'échec. En effet, les élèves visuels doivent transcrire les perceptions auditives dans leur "langue pédagogique" en vue d'une verbalisation. Ces élèves doivent donc avoir le temps de bâtir leur discours, sinon ils risquent de se voir taxés d'inaptes à l'expression orale, car ne prenant pas la parole - d'autres étant plus rapides qu'eux et donc ayant exploité leurs idées.

- L'expression comme nous l'avons dit se fait en langue allemande. Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève :

- . trouve ses mots en allemand,

- . fasse des phrases correctes grammaticalement,

- . fasse des phrases complexes.

En ce qui concerne la relation signifiant-signifié, nous en avons déjà parlé, nous ne reviendrons donc pas sur ce thème, mais nous allons nous attarder sur les deux dernières exigences que nous venons de citer.

- La méthode ne fournit aucune perception lors de l'expression orale, qui indiquerait aux élèves qu'ils doivent faire des phrases complexes. Cette exigence est commune à l'enseignement des autres langues vivantes ; en effet, par ce biais, l'élève se familiarise avec les difficultés grammaticales d'une langue, résultant de l'enchaînement des dépendantes. Cet objectif ne peut être atteint par les élèves que dans la mesure où ils disposent du lexique nécessaire - donc relation signifiant-signifié - pour étoffer leurs idées et de suffisamment d'éléments grammaticaux pour les agencer de manière correcte, c'est-à-dire sans fautes grammaticales. Etant donné que si l'élève sait agencer, organiser une phrase correctement, c'est le principal, car à quoi bon pour lui d'essayer de combiner des structures complexes si elles sont incorrectes : mieux vaut des phrases autonomes exactes du point de vue grammatical, qu'une suite de dépendantes erronées. Alors examinons ce qui se passe chez les élèves pour s'exprimer correctement.

a) Comme il s'agit, nous l'avons vu dans le premier chapitre, d'une production personnelle des élèves, c'est-à-dire qu'ils ont les idées de ce qu'ils veulent dire et qu'ils les expriment avec les mots qu'ils désirent et sans psittacisme, la méthode pour ce faire ne fournit aucune perception

auditive ou visuelle, si ce n'est pour aider la production d'idées ou faciliter la relation signifiant-signifié comme nous l'avons déjà étudié. Mais dans ce qui nous préoccupe présentement : faire une phrase correcte grammaticalement, la méthode ne livre aucune perception.

b) Comment les élèves s'y prennent-ils pour construire une phrase respectant les règles de la grammaire allemande ?

- "je me redis les règles de la grammaire allemande."

- " je me répète plusieurs fois la phrase que je vais dire pour entendre si ça sonne bien"

- "je vois ma phrase qui s'écrit dans ma tête et je vois la construction d'une phrase type et je calque les deux."

- "je me dis l'ordre des mots pour les placer dans le bon ordre."

- "je vois les tableaux de grammaire et la construction d'une phrase type."

- "j'entends une phrase exemple et celle que je dois dire doit lui ressembler pour la construction".

c) Cas d'échec.

Bénédicte - dont l'expression est incorrecte et qui pourtant possède le lexique. Nous venons de voir que pour produire une phrase correcte grammaticalement, les élèves réagissent selon les deux catégories que nous avons dégagées : type auditif et visuel. Etant donné que Bénédicte se contente de mettre des mots les uns à la suite des autres sans res-

pecter la morphologie et la syntaxe de la langue allemande. Nous pouvons dire que vraisemblablement elle ne gère pas selon le profil pédagogique dont elle relève. La grammaire allemande, en quelque sorte, reste lettre morte pour elle puisqu'elle n'en applique pas les règles. Son P3 est insuffisant.

d) Constat.

Nous venons de le voir, pour construire une phrase correcte en allemand, les élèves procèdent différemment selon qu'ils sont visuels ou auditifs. Ce que nous avons relevé dans le questionnaire appelle quelques commentaires.

- Des élèves travaillent "à l'oreille" : "je me répète la phrase pour voir si ça sonne bien". Nous avons déjà auparavant souligné le danger d'une telle technique, nous n'y revenons donc pas.

- Dans les propos des élèves nous dégageons deux domaines distincts : "je me redis les règles de grammaire" et "je me dis l'ordre des mots". Ces deux affirmations sont-elles semblables ? Non ! En effet, il est vrai que les règles de grammaire ont une importance, ainsi que d'autre part l'ordre des mots, puisque la structure de la phrase allemande est régressive comme nous l'avons déjà dénoncé. En résumé, il faut donc construire la phrase selon un ordre défini et ensuite que les groupes nominaux et verbaux soient en lien les uns avec les autres de façon correcte grammaticalement. Pour ce faire les auditifs doivent se répéter l'ordre des mots

selon qu'il s'agisse d'une phrase autonome ou dépendante, et se redisent les règles de grammaire, et les élèves appartenant au type visuel doivent se référer à l'image des "tableaux de grammaire" et voir le schéma d'une phrase type.

- Là encore, si l'échec peut provenir de l'élève lui-même, c'est le cas de Bénédicte, il peut aussi trouver son origine chez l'enseignant qui au préalable n'aurait pas fourni des perceptions distinctes de la grammaire allemande. Par là, nous touchons au problème de l'assimilation et de la réutilisation des règles grammaticales et nous y reviendrons plus loin.

Nous avons signalé au premier chapitre et dans ces dernières pages l'obligation pour les élèves de former des phrases complexes. Nous y revenons donc maintenant. Nous passons directement à l'étude du questionnaire, puisque nous avons déjà étudié l'apport de la méthode dans ce travail.

- Que font les élèves ?

- "je me dis que le professeur veut des phrases complexes",

- "c'est une habitude donnée par le professeur".

C'est tout ce que nous avons recueilli à ce sujet, comme réponse à cette question. Les réponses venaient toutes souligner l'habitude contractée sous l'influence de l'enseignant. Nous n'avons relevé aucune information qui relèverait de la catégorie des visuels.

C) Cas d'échec.

Stéphanie - dont l'expression est correcte,

mais pas assez développée dans le sens où elle n'utilise pour s'exprimer que des autonomes. D'après ce que nous venons de voir, il semble donc que Stéphanie n'ait pas pris l'habitude de construire des phrases complexes, ou qu'elle ne se répète pas les exigences du professeur.

D) Constat.

L'échec, dans ce domaine, peut être dû à l'élève qui n'emploie en expression orale que des structures autonomes, alors que l'enseignant lui a répété la nécessité d'employer des phrases plus complexes, ce qui vaut pour Stéphanie, qui suit le même enseignement que les autres élèves de sa classe, qui eux utilisent des dépendantes et qui nous ont dit comment ils s'y prenaient. Le P₃ de Stéphanie est insuffisamment développé.

A l'origine, il y a le professeur, car les élèves ne peuvent savoir de prime abord ce qui est attendu d'eux : il faut donc leur donner les règles du jeu sous peine, autrement, de les pénaliser !

VI. - L'assimilation

a) Il s'agit dans cet exercice par les élèves de répéter d'après le magnétophone des phrases du texte, ceci se faisant livre fermé et sans que les élèves auparavant aient eu la possibilité de visualiser le texte. Ils ont par contre les images explicatives des scènes sous les yeux. En d'autres termes : les élèves ont des perceptions - visuelles, données par le document iconographique, mais n'en ont pas du texte.

- auditives,
par le magnétophone q'ils doivent reproduire le plus
fidèlement possible, aussi bien du point de vue des
phonèmes que de la prosodie spécifique à l'allemand.

b) Que font les élèves ?

- "quand le magnéto marche, je vois les mots
s'inscrire dans ma tête et ainsi je peux les répéter",

- "j'entends encore le magnéto dans ma tête",

- "j'essaie de me rappeler le premier mot,
les autres viennent ensuite",

- "je vois l'image qui me donne les idées,
puis les mots, le magnéto ne me sert à rien",

- "je traduis en français et je retraduis
en allemand",

- "je me rappelle ce que j'ai entendu au ma-
gnéto et je me dis le sens général de la phrase en
français",

- "les images me guident pour retenir ce que
j'entends au magnéto, elles me donnent les idées et
les mots".

Ce sont les gestes mentaux qu'effectuent les
élèves au moment où la phrase est lancée par la ban-
de magnétique. De cela, nous n'avons aucun contrôle,
celui-ci n'intervenant que lors de la restitution
de la phrase par les élèves. Il est cependant inté-
ressant de noter qu'une démarche mentale s'effectue
lors du passage de la bande de manière à pouvoir
aider les élèves en difficultés.

Que font les élèves lors de la restitution ?

- "je me répète dans ma tête ce que j'ai en-
tendu et je peux le dire",

- "j'ai la phrase écrite devant mes yeux , dans ma tête, et je la redonne à haute voix",
- "je traduis en français, je redis en français et traduis en allemand",
- "quand la phrase est trop longue, j'oublie le début, les images m'aident à retrouver les idées, mais pas la phrase exacte",
- "le magnéto va trop vite, et il y a des bruits de fond, si bien qu'on ne comprend pas toujours ce que dit le magnéto",
- "je retiens l'enchaînement des mots",
- "quand je vois écrit, je peux ensuite prononcer correctement".

c) Cas d'échec.

Isabelle - qui est incapable de répéter, même si nous relayons le magnétophone en prononçant les phrases plus lentement et qui, au cours suivant, récite sa leçon sans accrocher un mot, et chez qui nous avons relevé des difficultés à s'exprimer sans images. Il semblerait donc qu'elle appartienne au type visuel, et que pour réussir elle ait besoin de voir la phrase écrite, comme certains élèves le précisent : "j'ai la phrase écrite devant mes yeux", "quand le magnéto marche, je vois les mots s'insérer dans ma tête". Des élèves vont même plus loin : "quand je vois écrit, je peux ensuite prononcer correctement" ! Donc, si Isabelle ne réussit pas ce type d'exercice, c'est qu'elle ne se donne pas les moyens mentaux pour y arriver, ou que ces derniers ne lui sont pas fournis : elle devrait se représenter mentalement la phrase écrite, ou avoir la possibilité de la voir écrite.

d) Constat.

Que ce soit lors de l'écoute de la bande magnétique ou de la restitution des phrases par les élèves nous retrouvons les mêmes gestes mentaux distribués selon les catégories : "j'entends dans ma tête, me redis et répète", "je m'écris la phrase dans ma tête et ensuite je la vois et ensuite je peux la dire".

Nous avons également relevé dans les propos des élèves d'autres éléments qui appellent une explication :

- l'assimilation est souvent subordonnée à la compréhension, c'est-à-dire que pour avoir la possibilité de répéter, les élèves ont besoin de comprendre la phrase : "je traduis en français et je retraduis en allemand", "je vois l'image qui me donne les idées puis les mots". Dans le premier cas, nous ne retrouvons rien de nouveau : un mot est lié à un autre, le mot français au mot allemand. Dans cette situation l'élève ne se met-il pas en situation d'échec - et ici de répéter une phrase donnée ? En effet, il y a perte de temps avec les deux traductions : une fois en français et une fois en allemand ; de plus, ces deux traductions vont-elles être exactes ? C'est-à-dire la phrase française reflètera-t-elle précisément la structure allemande, et cette dernière sera-t-elle fidèle à celle donnée par le magnétophone ? Il risque d'y avoir distorsion, et donc cela mettra l'élève en situation d'échec. Il semble donc que cette technique ne soit pas la meilleure. Il en va de même quand l'élève se fixe sur les images pour retrouver la phrase : celles-ci lui "donne les idées" et les mots, par là, il faut entendre que la présen-

tation de l'objet, d'une personne amène le mot allemand comme nous l'avons déjà vu, et non pas que le mot s'écrit sur l'image. En effet, l'élève a les idées et les mots mais pas la phrase exacte : cela l'aide à comprendre mais pas à redonner la structure intégralement ; d'ailleurs un élève nous l'a précisé : "... les images m'aident à retrouver les idées mais pas la phrase exacte". Les élèves ont donc besoin de comprendre pour répéter ; la compréhension ayant déjà été envisagée, nous n'y revenons pas, nous ne nous intéressons ici qu'à leur production et nous venons d'observer que certains élèves s'y prennent mal ou n'ont aucune technique comme Isabelle.

- L'assimilation est une opération verbale à partir de perceptions auditives : cela correspond au mode de fonctionnement que les élèves, que nous avons diagnostiqués comme auditifs, s'ils gèrent bien, c'est-à-dire s'ils entendent la phrase dans leur tête, s'ils se la répètent et la reproduisent, réussissent le mieux cet exercice. Quant aux élèves de type visuel ils ont plus de difficulté car :

. à partir de perceptions auditives, ils doivent les transformer en images visuelles : "je vois les mots s'inscrire dans ma tête", pour ensuite les transcrire verbalement.

. pour ce faire, il leur faut du temps, et si celui-ci n'est pas accordé, ils peuvent être catalogués comme élèves inaptes à l'exercice de l'assimilation.

- Si l'échec est à chercher du côté des élèves, il peut également provenir de l'enseignant qui

ne donne pas les gestes mentaux à effectuer, qui n'accorde pas le temps nécessaire pour bâtir la réponse.

De plus l'allemand a une prosodie spécifique à laquelle la graphie ne fait pas allusion. L'élève auditif la perçoit et la redonne, mais le visuel, lui, n'a aucun point de repère. Alors le professeur ne pourrait-il pas sous forme de schéma écrit donner la ligne mélodique de chaque phrase ?

- La méthode aussi met les élèves en difficulté et sur deux plans :

. la bande magnétique. Certains élèves soulignent que le texte qui est enregistré à vitesse normale de prononciation de manière à donner l'authenticité de la langue allemande va trop vite. Pour des élèves pour qui l'allemand n'est pas la langue maternelle, n'est-ce pas un peu présomptueux et au-dessus de leurs forces ? Du reste quand nous les accompagnons en Allemagne, nous remarquons qu'à leurs interlocuteurs ils leur demandent de parler plus lentement, que la vitesse augmente avec l'habitude. Et en premier cycle, nous ne sommes qu'au début de l'apprentissage, et donc la vitesse peut être source d'échec. D'autres élèves font observer que les bruits de fond les gênent. Il est vrai que lorsqu'ils se retrouvent en Allemagne, quand on leur parle, le silence n'est jamais total, et pour cela la méthode veut mettre les élèves en situation réelle, mais cela semble constituer un obstacle supplémentaire à l'exécution parfaite de l'exercice.

. la méthode préconise de réaliser l'exercice de l'assimilation livre fermé, et cela



conduit à des échecs comme celui d'Isabelle ; d'ailleurs des élèves réclament la possibilité de voir le texte "quand je vois écrit, je peux prononcer correctement". Les élèves peuvent bien sûr se donner des images mentales visuelles de la phrase entendue, et c'est ce que font quelques uns. Mais cela entraîne des déformations, car ils se l'écrivent d'une certaine manière, et redonnent la structure de façon inexacte, par suite d'une inscription mentale erronée. De plus cela risque d'entraîner des fixations mentales préjudiciables pour d'autres exercices comme l'orthographe.

VII. - La fixation grammaticale.

Elle se déroule selon la technique de l'assimilation. Nous retrouvons donc les mêmes remarques que pour cette dernière. Cependant, nous allons les compléter pour essayer d'explicitier le cas de Laurent que nous avons surpris plusieurs fois avec le livre ouvert et dont les résultats sont nettement meilleurs que lorsque nous l'obligeons à fermer son livre. Nous avons maintenant la réponse : Laurent a besoin de voir et le livre lui fournit le schéma de la phrase type et la phrase type elle-même, et ensuite il n'a plus qu'à calquer les phrases comme nous l'avons décrit au premier chapitre, l'exercice grammatical se fait en plusieurs temps, c'est pourquoi nous avons interrogé les élèves sur chacun de ces moments et que nous allons maintenant passer en revue les uns après les autres.

VII.1. - L'écoute du modèle.

a) A ce moment, il n'y a pas d'images projetées à l'écran, et les livres sont fermés, donc les élèves n'ont aucune perception visuelle relative à l'exercice, par contre l'exercice se faisant selon la bande magnétique, ils ont alors des perceptions auditives.

b) Ce que font les élèves.

Il faut prendre en compte deux phases. En effet, les élèves entendent une phrase et ensuite une seconde phrase qui est une transformation de la première. Nous envisageons donc, tout d'abord, de relever les gestes mentaux que font les élèves lors de la première structure.

- "j'ai besoin du sens de la phrase, alors je traduis",
- "je me répète la phrase plusieurs fois",
- "la phrase s'écrit dans ma tête et je vois comment elle est construite",
- "je me dis la construction de la phrase et la place des mots sous forme de schéma",
- "Il ne se passe rien, il faut que j'ai la phrase transformée".

c) Nous n'avons pas de cas d'échec à interpréter, car nous ne pouvons à ce stade rien évaluer, la vérification intervenant dans l'exécution de l'exercice structural. Là, les élèves n'ont pour tâche que d'écouter. C'est pourquoi nous passons au point suivant.

d) Constat.

Dès l'écoute de la première phrase, nous observons que les élèves opèrent des gestes mentaux, et qu'ils se répartissent selon les deux catégories : "je me dis", "je me répète", pour le profil auditif, "je vois" pour le profil visuel.

En affinant l'analyse, nous remarquons que certains ont "besoin du sens de la phrase" et qu'ils traduisent. Mais est-ce suffisant ? Il semblerait que non car il s'agit de transformer ultérieurement selon le modèle, d'autres phrases. Et la traduction de cette seule phrase vaut pour cette dernière, mais pas pour les autres qui ne reprennent pas le même lexique. Les élèves qui agissent de cette manière risquent de ne pas réussir l'exercice, car ils ne vont pas assez loin dans leur démarche mentale, il leur manque l'analyse, et cette capacité, nous l'avons dégagée dans le premier chapitre, est capitale. En revanche, les élèves qui se disent "la construction de la phrase et la place des mots" mettent en jeu cette capacité et procèdent donc d'une manière opérationnelle. Il en va de même pour ceux qui s'écrivent la phrase dans leur tête et se représentent la place des mots à l'aide d'un schéma. L'élève qui se "répète la phrase plusieurs fois" se met donc lui aussi en position pour échouer, car il manque d'analyse.

Pour résumer ceci nous dirons que les élèves, pour analyser, mettent en oeuvre des moyens divers selon qu'ils ont un profil ou un autre. Si la capacité de compréhension vient appuyer la capacité d'analyse ce n'en est que mieux, mais nous venons de le voir, elle ne suffit pas à elle seule pour as-

surer la réussite de l'exercice. Nous nous permettons même d'aller plus loin : des phrases de l'exercice peuvent être réussies par les élèves, sans qu'ils soient capables d'en donner le sens ! Un sondage pratiqué de temps à autre et de manière informelle l'a prouvé : nous avons demandé à des élèves qui venaient de transformer une phrase de nous en donner la signification et ils en étaient incapables ! Cette parenthèse, qui porte déjà sur l'exercice à réaliser par les élèves, avait seulement pour but d'indiquer que la compréhension n'était pas l'objectif premier, et qu'elle n'était pas indispensable pour assurer le succès de l'exercice.

Pour clore ce point, nous relevons la dernière réponse : "il ne se passe rien, il faut que j'ai la phrase transformée". Il est possible que des élèves n'effectuent une démarche mentale qu'en présence, en possession des deux structures du modèle.

Donc dès la première phrase, nous avons des élèves qui opèrent des gestes mentaux et d'autres qui préfèrent attendre la transformation, ce que nous allons envisager.

c) Ce que font les élèves.

- "je vois ce qu'il y a en plus ou en moins et ce qu'il y a en plus s'inscrit en plus gros"

- "Si j'ai la phrase : "*Herr Meier trinkt Bier*" à transformer en : "*Nein, er trinkt Kein Bier*", dans la première phrase je vois Monsieur Meier qui boit, et puis dans la seconde c'est pareil mais mon image est barrée".

(en effet, il s'agit de passer d'une phrase

positive à une phrase négative, et la négation sur les images est représentée par une croix)

- "j'entends les différences et je me dis ce qui a changé",

- "je vois la première phrase écrite dans ma tête ainsi que la seconde et je vois les différences",

- "je me dis les deux phrases et je les mets en parallèle".

Cette phase d'écoute n'étant pas, elle non plus, soumise à vérification, nous n'avons pas de cas d'échec, c'est pourquoi nous envisageons de suite le

d) Constat.

Nous remarquons à cette étape, tout comme à la première, que les élèves ne restent pas passifs, qu'ils ne se contentent pas d'écouter, mais qu'ils gèrent mentalement les perceptions auditives selon le profil pédagogique dont ils relèvent. Nous constatons également qu'ils ne traitent pas la deuxième phrase - c'est-à-dire la transformation de la première - de façon indépendante, mais qu'ils la mettent en relation avec la première et qu'ils en font l'analyse. L'élève de type visuel réagit selon les modes : "je vois ce qu'il y a en plus ou moins et ce qu'il y a en plus s'inscrit en plus gros", "je vois les différences". L'élève de type auditif entend les différences et se dit "ce qui a changé". Dans les deux cas, les élèves procèdent à une analyse. Par contre; les élèves qui se disent "les deux phrases pour les mettre en parallèle ne vont pas assez loin, car il leur manque l'analyse des différences, et il se peut

qu'ils ne réussissent pas l'exercice, n'ayant pas mis en oeuvre la capacité requise -capacité à développer selon leur mode de fonctionnement mental. Quant à l'élève qui nous a donné un exemple en allemand, il nous permet de dire qu'il s'appuie sur des perceptions visuelles antérieures : image barrée signifiant la négation - pour gérer des perceptions auditives, mais nous estimons que son analyse mentale n'est pas assez poussée, car plusieurs interprétations sont possibles : ou bien il s'en tient à la relation signifiant-signifié avec d'une part Monsieur Meier qui boit de la bière et d'autre part ce même monsieur qui n'en boit pas, ou bien il a "vu" la négation, ce qui représente un élément supplémentaire qu'il sera capable de gérer dans la suite de l'exercice.

De toute façon dans ce constat nous voulions signaler l'activité mentale des élèves.

VII.2. - L'exercice lui-même.

a) Nous rappelons qu'il se fait livre fermé, que rien qui soit relatif à l'exercice n'est écrit au tableau et que les élèves n'ont que des perceptions auditives.

b) Que font les élèves.

- "je dois comprendre le sens",
- "je vois la place des éléments du modèle et je fais pareil avec la phrase à transformer",
- "je me redis la phrase et me dis les différences",
- "je me redis ce qui doit changer",

- "je me redis les phrases du modèle et me redis la place de chaque mot et ensuite je place les mots selon cet ordre dans les phrases de l'exercice",

- "je vois le schéma de la phrase du modèle et je vois les mots ensuite j'agence selon cela les phrases de l'exercice".

c) Cas d'échec.

Nous reprenons le cas de Laurent qui a besoin de son livre pour réussir l'exercice. Si nous le contraignons à fermer son manuel il est en situation d'échec. D'après les renseignements fournis par les élèves nous pouvons dire que Laurent ne se donne pas les perceptions nécessaires pour effectuer l'exercice. à partir de perceptions auditives et qu'il va chercher celles de son livre. Laurent doit appartenir au type visuel, puisque ce qu'il entend ne lui sert à rien, et qu'il préfère "voir" en allant regarder le manuel. Voilà donc l'exemple d'un élève en situation d'échec parce qu'il ne gère pas mentalement les perceptions fournies par la méthode.

d) Constat.

- Certains élèves ont besoin de comprendre et courent le risque d'un échec, car nous avons vu que ce n'était pas la seule capacité, ni celle qui est primordiale pour réussir l'exercice.

- Des réponses données par les élèves, nous relevons deux techniques chez ceux qui fonctionnent visuellement :

- ou bien ils se donnent un schéma,
- ou bien ils "voient" les différences.

et cela pour développer les deux capacités qui ici entrent en jeu : analyse et combinaison. Toutes les deux étant liées à celle de mémorisation et de remémorisation. Ces dernières ayant été étudiées précédemment, nous n'y revenons pas.

- Les élèves relevant de la catégorie des auditifs : nous remarquons leur besoin de verbaliser, dans ce que nous venons de noter, nous n'avons pas enregistré de phrases du genre : "j'entends", mais au contraire du genre : "je me dis". Il y a donc passage de l'auditif au verbal.

- L'échec provient, nous pouvons le dire d'après ce que nous avons étudié, de deux sources :

- des élèves eux-mêmes . qui ne gèrent pas les perceptions et c'est le cas de Laurent,

. qui les gèrent mal, c'est-à-dire qui s'attachent à la compréhension ou qui seulement mettent en parallèle les structures, sans opérer les gestes mentaux nécessaires à une analyse et une combinatoire.

- de la méthode qui ne donne aucune perception visuelle. Nous avons vu que les élèves qui ont besoin de perceptions de ce type s'en donnent. Mais sont-ils garantis de leur exactitude ? Ont-ils bien "vu" les différences qu'il fallait voir , ou en d'autres termes n'ont-ils pas inventé des différences ? et dans ce cas, il est possible qu'ils ne satisfassent pas aux exigences de l'exercice. Ou bien ils se font un schéma des phrases, alors ce dernier correspond-il vraiment à celui de l'exercice. Et dans un sens Laurent, après avoir regardé son livre a davantage de chances de succès, car il applique un schéma adéquat . Il semble donc que dans ce type d'exercice

la méthode pénalise les élèves de type visuel.

- Dès le tout premier exercice les élèves savent ce qu'ils doivent faire : l'enseignant leur ayant donné les règles du jeu, en explicitant le déroulement, et ce qu'il attendait d'eux. D'après tout ce que nous venons de relater à ce sujet, nous voyons que dès la première phrase du modèle, les élèves se mettent en situation de projet, c'est-à-dire qu'ils effectuent des opérations mentales de manière à pouvoir réussir l'exercice sans attendre patiemment et passivement la première structure à transformer de ce dernier. Là encore, comme dans les phases de mémorisation et de remémorisation, nous retrouvons cette notion de projet.

VII.3. - Enoncé de la règle.

a) La méthode ne donne plus de perceptions, les élèves n'ont que celles acquises antérieurement. Et à la suite de l'exercice ils doivent induire la règle de grammaire.

b) Que font les élèves.

- "à partir des exemples, je déduis la règle",
- "je vois les différences et j'essaye de les formuler",
- "je me redis tout ce qui a changé et le dis tout haut".

c) Cas d'échec.

Régis - qui n'arrive pas à dégager les éléments linguistiques composants de la règle, et qui

réussit mieux l'exercice structural quand le phénomène grammatical a pu être abordé et explicité antérieurement. Contrairement à ce que viennent de nous dire les élèves, pour Régis, les exemples restent lettre morte car premièrement il est incapable d'induire la règle et secondement il préfère avoir celle-ci en premier. Par l'enseignement des élèves sur leur façon de procéder pour pouvoir énoncer la règle, nous ne disposons pas d'éléments suffisants susceptibles d'éclairer le cas de Régis. Il faut donc nous reporter aux réponses à la question suivante, qui est la seule qui ait été comptabilisée : "est-ce que tu préfères avoir la règle avant de faire l'exercice ?". A cet item nous avons obtenu 63 % de réponses affirmatives, c'est-à-dire qu'un pourcentage d'élèves préfèrent connaître la règle pour "ensuite l'appliquer" selon le commentaire des élèves sinon - nous citons toujours - "je ne peux pas faire l'exercice". Quant à ceux qui ont une préférence pour commencer par l'exercice, la motivation est la suivante : "le modèle nous donne déjà la règle avec ses exemples. Puis l'exercice suit, on voit alors ce qui se passe et ainsi on comprend mieux la règle". D'après ces remarques, nous pouvons dire que Régis appartient à la majorité des élèves : ceux qui ont besoin de la règle pour réussir l'exercice. Et alors, si la règle est explicitée en premier, il n'est plus question de prendre en compte son incapacité à l'induire. De plus, dans cet exercice nous notons un passage du P_2 concernant les mots au P_3 relatif aux règles de grammaire. Il n'y aurait donc chez certains élèves aucun lien entre le P_2 et le P_3 .

d) Constat.

Deux cas sont à envisager : celui où la règle vient à la suite de l'exercice, et celui où se révèle la nécessité de faire précéder l'exercice structural de l'énoncé de la règle.

Premier cas - Nous dégageons nos deux catégories types, chacun gérant ce qui est demandé - et ici d'induire la règle - selon son profil pédagogique. Les uns se redisent tout ce qui a changé et le formulent tout haut, les autres voyant les différences essayent de les exprimer. Là encore, le temps a un rôle à jouer : en effet les élèves de type visuel doivent passer de perceptions visuelles^à des concepts, à leur verbalisation.

Second cas - Il s'agit des élèves qui préfèrent avoir une prise de conscience de la règle avant de faire l'exercice, sinon ils sont dans une situation d'échec. Or ces élèves représentent plus de la moitié de notre population étudiée ! Or la méthode demande que l'exercice grammatical soit fait de manière inductive et non déductive, nous signalons donc que la méthode peut être, sur ce point, source d'échec, dans la mesure où elle propose un mode de fonctionnement mental qui ne correspond pas à celui de certains élèves. En ce qui concerne les remèdes dont nous parlerons plus amplement au dernier chapitre, nous pouvons déjà dégager deux possibilités : ou bien nous corrigeons la méthode et introduisons la règle avant de faire l'exercice, mais dans ce cas nous mettons en difficulté les élèves qui préfèrent induire la règle des exemples ; ou bien nous donnons aux élèves la possibilité de s'adapter à un processus inductif en leur indiquant les gestes men-

taux à effectuer selon la catégorie à laquelle ils appartiennent.

VIII. - L'écrit

En ce qui concerne "l'écrit", nous avons dans le second chapitre souligné que nous retrouvions les mêmes difficultés que pour l'oral dans les points relatifs aux trois niveaux de compréhension. Comme nous les avons traités nous n'y revenons pas.

VIII.1. - La lecture

a) Les Perceptions.

Celle-ci étant en premier cycle presque exclusivement imitative, la méthode fournit des perceptions auditives, puisque les élèves écoutent la bande magnétique, et visuelles, car les élèves suivent sur leur livre le texte qui est identique à celui qui est enregistré.

b) Que font les élèves ?

- "je fais davantage attention à ce qui est écrit",
- "le magnéto me donne le ton, la prononciation",
- "j'essaye de redire d'après le magnéto",
- "je ne fais attention qu'au texte écrit",
- "pendant que le magnéto passe, je traduis, puis quand je dois lire à haute voix, je traduis mon français en allemand",
- "je ne fais attention qu'au magnéto".

c) Les cas d'échec.

Isabelle - dont nous avons déjà parlé plus haut - et qui à cet exercice reproduit correctement les phonèmes mais sans respecter la prosodie. Isabelle, qui est de type visuel nous l'avons vu, doit se concentrer sur le texte écrit, comme nous le disent des élèves : "je ne fais attention qu'au texte écrit". Et ce texte écrit ne comporte aucune indication des phénomènes prosodiques comme les accents de groupe fonctionnel ou accent de phrase. Isabelle se trouve donc en difficulté car elle ne gère pas les perceptions auditives nécessaires à la réussite complète de l'exercice.

Sébastien - qui n'est pas toujours fidèle au texte écrit quand celui-ci présente des distorsions par rapport au texte enregistré - il est en situation d'échec puisque la lecture ne reproduit pas exactement ce qui est écrit. Nous avons maintenant la réponse qui vient éclairer ses difficultés : il ne doit faire attention qu'au magnéto ou encore comme nous ont renseigné des élèves : "le magnéto me donne le ton, la prononciation".

Yohann - qui "écorche" chaque mot - En ce qui le concerne deux possibilités s'offrent à nous : ou bien il ne fait pas attention - c'est-à-dire qu'il ne gère ni les perceptions auditives ni les perceptions visuelles, ou bien il éprouve des difficultés à passer des perceptions auditives ou visuelles à une articulation verbale, par là il faut entendre qu'il est incapable de reproduire les phonèmes. Ce serait alors chez lui un problème psycho-moteur, que nous sommes dans l'impossibilité de résoudre, étant donné qu'il dépasse notre domaine et donc nos compé-

tences. Il pourrait nous être fait le reproche d'avoir eu un diagnostic imprécis, pas assez poussé, de manière à pouvoir aider Yohann. Mais en fait, nous avons décelé ses difficultés et nous avons quelques éléments de réponse pour lui venir en aide ; il suffirait donc maintenant de reprendre Yohann, de le soumettre à un entretien clinique diagnostic selon la procédure que nous avons utilisée pour affiner l'étude de son cas.

d) Constat.

Selon que les élèves relèvent de l'une ou l'autre des catégories, ils gèrent l'exercice en privilégiant les perceptions auditives ou visuelles. Cependant nous soulignons le fait qu'ils ne gèrent pas les deux ensemble. Donc, dans l'exercice de la lecture, certains élèves ne "lisent" pas : ils répètent ce qu'ils entendent au magnétophone. Dans cette situation, étant donné qu'ils travaillent à l'oreille, nous obtenons une prononciation correcte des phonèmes : "le magnéto me donne la prononciation" et un essai de respect de la prosodie : "le magnéto me donne le ton". Mais qu'en serait-il si nous leur supprimions la bande magnétique ? D'après tout ce que nous avons déjà appris à la lecture du questionnaire, nous pouvons dire qu'il faudrait que ces élèves mis devant des perceptions visuelles fassent un rappel de leurs perceptions auditives, ou alors que ce qu'ils lisent ils "l'entendent" dans leur tête avant de prononcer le texte à haute voix. Quant aux élèves visuels, ils sont fidèles .. au sens où nous l'avons déjà évoqué .. au texte, ils éprouvent des difficultés à respecter une prononciation correcte :

ils lisent ce qui est écrit en suivant les règles phonétiques françaises et non pas allemandes, et ne tiennent pas compte de la prosodie, dont nous avons à maintes reprises souligné l'importance, et dont la graphie ne donne aucune indication.

Alors qu'en est-il de tout cela ? Nous avons affaire à deux perceptions simultanées, et les élèves sont tenus de respecter les deux : le texte lu et la bande magnétique pour reproduire de manière aussi exacte que possible les phonèmes et surtout la prosodie à laquelle la graphie ne fait pas référence. Ces deux perceptions jouent donc un rôle complémentaire. Il faudrait dans ce cas habituer les élèves de type auditif à gérer les perceptions visuelles et habituer les élèves relevant de la catégorie des visuels à prendre en compte, pour réussir l'exercice de lecture, les perceptions auditives. Nous ne rentrons pas plus en détail pour indiquer comment passer d'une perception à une autre, car cela relève de la thérapeutique que nous avons l'intention d'exposer dans un autre chapitre.

Il reste également à traiter de cas que nous considérons comme extrêmes, et que nous avons illustrés par la figure de Yohann. Il semblerait que de tels élèves ne gèrent ni une forme de perception, ni une autre. Il est possible aussi que nous ayons décelé un handicap psycho-moteur, et qui, nous nous en sommes expliqué ne peut être traité par les remèdes que nous envisageons d'appliquer.

Dans ce point, nous voyons encore l'importance du temps de gestion mentale pour passer d'une perception à une autre, et le rôle qu'a le professeur à jouer pour aider les élèves dans cette tâche.

VIII.2. - La dictée

a) Dans cet exercice les élèves n'ont que des perceptions auditives provenant du magnétophone ou du professeur selon que l'un ou l'autre dicte le texte.

b) Que font les élèves ?

Etant donné les difficultés rencontrées lors de ce type d'exercice, nous avons préparé trois items traitant de ce sujet, rappelons les :

b¹ - Quand tu entends le texte, que fais-tu avant d'écrire ?

b² - Comment retrouves-tu l'orthographe des mots ?

b³ - Comment se fait-il que le même mot soit bien orthographié dans l'exercice d'expression et mal orthographié dans la dictée ?

. Que font les élèves en b¹ ?

- "je traduis",
- "je vois des leçons écrites",
- "je vois le mot écrit dans une leçon",
- "je vois le mot écrit au tableau",
- "j'épelle le mot et me dis la règle de prononciation",
- "j'essaye de retenir le sens de la phrase",
- "c'est plus facile à écrire le mot quand je l'ai compris",
- "je décompose les mots et je les relie à la théorie en me le disant".

. Que font les élèves en b² ?

- "je vois le mot écrit dans ma tête",
- "j'épelle les mots",
- "je me dis les règles de prononciation",
- "j'ai besoin de comprendre".

. Que font les élèves en b³ ?

- "parce que j'ai mal entendu le magnétophone",
- "dans la rédaction j'ai davantage de temps pour réfléchir",
 - "dans l'expression écrite nous, on se dicte, on a alors notre propre prononciation",
 - "je panique",
 - "ça va trop vite",
 - "j'entends mal la prononciation",
 - "l'écriture française me revient et j'écris comme en français",
- "quand j'écris un sujet, je vois les mots écrits passer dans ma tête, mais je ne les prononce pas et quand le professeur les prononce, je suis perdue",
- "quand j'ai mal vu un mot je le réécris mal".

d) Etant donné que nous n'avons pas illustré ce sujet avec des observations d'élèves en situation d'échec, nous nous livrons directement au constat.

- Nous retrouvons nos deux catégories : l'élève de type auditif et l'élève de type visuel qui revoit "le mot écrit dans une leçon" ou "au tableau", et un élève appartenant à ce profil qui signale la nécessité de graver correctement un mot, les mots vus sinon il les "réécrit mal". Grâce à lui, nous dégageons une règle importante relative au lexique

nouvellement étudié : quand l'élève assimile un mot nouveau, il doit non seulement enregistrer sa signification, sa prononciation, mais aussi son orthographe et cela selon son habitude évocative en se l'épelant ou en le photographiant mentalement en vue de l'écrire correctement dans la dictée ou l'expression.

- Avec les mots "en vue de", nous abordons un thème dont nous avons déjà traité : le projet. Nous en avons parlé lors de la mémorisation : avoir le projet de réciter le lendemain ou les jours suivants devant toute la classe ; avoir le projet de retenir la signification d'un mot, d'une structure pour son rappel lors de la compréhension littérale, l'expression écrite et orale . Dans cet exercice de la dictée cette notion de graver dans sa tête d'une manière ou d'une autre - telles que nous les avons décrites ci-dessus - l'orthographe d'un mot nouvellement rencontré avec le projet de l'utiliser dans un autre exercice, tel que celui de la dictée. A ceci, il faut ajouter un autre concept : le mot ne viendra pas de l'élève lui-même, mais sera introduit par une tierce personne - en l'occurrence le professeur ou la représentation d'une personne par la voix enregistrée sur la bande magnétique. D'ailleurs les élèves savent nous le dire : "quand le professeur les prononce, je suis perdu", ou encore dans le même ordre d'idée : "dans l'expression écrite nous, on se dicte, on a alors notre propre prononciation". Cette dernière remarque appelle quelques commentaires. Tout d'abord, elle souligne le fait que les élèves n'ont pas de projet, étant

donné qu'ils se forgent leur propre prononciation ; ce qui ne veut pas dire que les mots soient mal orthographiés, au contraire pour retenir l'orthographe, les élèves se donnent des moyens : ils prononcent les mots d'une certaine façon. Par corollaire, dans l'expression écrite, ils n'ont qu'à prononcer les mots à leur manière et ils retrouvent l'orthographe. Pour illustrer ceci, nous pouvons prendre un exemple : le verbe *Spielen*, signifiant jouer, se prononce "*schpielen*" ; il suffit aux élèves de graver dans leur tête en le disant "*Spielen*" et quand ils auront dans une rédaction le verbe "jouer", ils rediront "*Spielen*" et l'écriront ainsi. Leur orthographe sera donc exacte, mais dans une dictée ils seront désorientés : la prononciation du professeur ou de la bande magnétique ne correspondra plus à la leur. De tout cela, nous pouvons dire que les élèves qui agissent de cette manière ont le projet de retrouver l'orthographe d'un mot quand ils ont à l'employer d'eux-mêmes, mais qu'ils ne se sont pas mis en situation de projet, pour la dictée, lors de la première prise de conscience d'un mot écrit, en gravant les lettres, composants du mot, et en pensant à une autre prononciation que la leur, qui peut entraîner des erreurs, comme nous l'avons vu.

- D'autant plus que les élèves ont tendance à retrouver les règles d'orthographe de leur langue maternelle. C'est ce qui est latent dans l'exemple que nous avons donné, sinon quelle autre référence pourraient-ils avoir ? D'ailleurs des élèves le précisent : "l'écriture française me revient et j'écris comme en français". Voilà un cas où l'élève est en

situation d'échec car en allemand tout ne s'écrit pas "comme en français", et où nous nous apercevons qu'il gère mal les perceptions puisqu'il établit un lien avec sa langue maternelle au lieu d'en faire abstraction.

- Le temps est facteur de réussite, ne serait-ce que pour pouvoir s'épeler les mots, se dire les règles de prononciation, se rappeler dans sa tête la vision du mot écrit. Du reste, des élèves nous ont expliqué les raisons de leur échec : "ça va trop vite", "dans la rédaction, j'ai davantage de temps pour réfléchir". Or, la dictée doit se faire à vitesse normale d'expression orale. Alors quel remède introduire ? Nous essayerons de voir cela dans un chapitre ultérieur.

- Il semble aussi qu'une qualité d'écoute soit requise pour réussir cet exercice : "j'entends mal la prononciation", "j'ai du mal à entendre le magnétophone", ainsi s'expliquent les élèves en difficulté. Cela met en relief la nécessité de fournir aux élèves des perceptions auditives aussi nettes que possible, sans bruit de fond, sans utiliser une bande usagée, pour ne citer que quelques exemples. Ce genre d'entretien diagnostique permet aussi de déceler des déficients auditifs. Cela n'arrive que rarement, mais nous évoquons cette possibilité, l'ayant rencontrée deux fois dans notre carrière.

- Plusieurs élèves ont signalé qu'ils ont besoin de comprendre le texte de la dictée : "j'essaie de retenir le sens de la phrase", "j'ai besoin

de comprendre", "je traduis". De cela nous tirons deux remarques: D'une part, la compréhension à elle seule ne suffit pas puisqu'il s'agit d'écrire correctement chaque mot. Donc l'élève qui se contente de traduire est en situation d'échec s'il ne gère pas d'une façon ou d'une autre les mots à écrire : il gère donc mal les perceptions auditives en n'effectuant pas toutes les démarches requises. D'autre part, la compréhension est liée à l'orthographe des mots : en effet il y a peu de différences perceptibles à l'oreille entre "in" préposition et "ihn" pronom masculin accusatif, ou encore entre "das" déterminatif et "daß" translatif, et seul le sens, la signification peut guider les élèves dans l'orthographe de ces mots. Nous avons donc là deux démarches que les élèves doivent effectuer : un rappel signifiant-signifié, et un rappel de l'orthographe du mot en fonction du sens. Dans ces deux cas nous touchons à nouveau au problème de la mémorisation et nous soulignons l'importance de la mise en mémoire de l'orthographe du mot correct, et par là nous rappelons la nécessité pour les élèves à un moment ou à un autre d'avoir la possibilité de voir le mot écrit correctement ou son épellation. Nous avons, du reste, dans ce chapitre, dénoncé le danger de graver l'écriture d'un mot comme bon le semblait aux élèves, étant donné le risque que cela entraîne et dont nous venons de nous expliquer, dans l'exercice de la dictée.

VIII.3. - Les exercices divers

Pour ceux-ci nous avons relevé des échecs

parce que les élèves n'avaient pas les capacités :

- d'analyser la donnée,
- de repérer les éléments à transformer,
- de faire la relation signifiant-signifié,
- de mémorisation,
- de remémorisation.

a) Dans ces exercices les élèves n'ont que des perceptions visuelles : l'exercice écrit est sous leurs yeux.

b) Que font les élèves ?

Etant donné que nous avons à notre disposition plusieurs formes d'exercices nous avons préparé des items différents,

b¹) Nous avons posé la question "comment remplis-tu les blancs", dans un exercice dit "à trous" de vocabulaire. Comme il s'agit ici de la relation signifiant-signifié, nous avons obtenu les mêmes réponses qu'à la question portant spécifiquement sur cette relation. Nous n'y reviendrons donc pas.

b²) "Comment t'y prends-tu pour répondre à la question ?"

b³) "Après avoir lu ce qui était demandé, que fais-tu pour transformer la phrase ?"

Que font les élèves en b² ?

- "je vois dans ma tête le tableau de grammaire correspondant",

- "je me dis la règle correspondant à ce qui est demandé",

- "je vois le schéma d'une phrase semblable",

- "je vois le schéma de la règle de grammaire",

Que font les élèves en b' ?

- "je me redis la règle et je fais le raisonnement en transformant la phrase",

- "je vois la règle écrite dans ma tête",

- "je vois un exemple et je transforme par comparaison",

- "j'ai vu le schéma de la règle et je transforme selon le schéma".

c) Cas d'échec.

Laurence - qui fait des erreurs par étourderie, par manque d'attention à la lecture de la donnée et qui donc applique une règle, même avec exactitude - à la place de celle qui est demandée. Le cas de Laurence s'explique par le fait qu'elle n'a pas géré convenablement dans sa tête les perceptions visuelles, en n'établissant pas des relations entre ce qui est exigé et la règle, elle a pris une autre règle au lieu de faire des correspondances. D'ailleurs les élèves nous ont renseignée sur la manière de procéder : "je vois dans ma tête le tableau de grammaire correspondant", "je me dis la règle correspondant à ce qui est demandé", "je vois le schéma d'une phrase semblable". Il y a toujours similitude, correspondance. Or Laurence n'établit pas de correspondances, puisqu'elle prend et applique une autre règle. Elle sait gérer mentalement puisque les phrases qu'elle écrit sont correctes grammaticalement, mais sa gestion mentale est inexacte, étant donné que sa base de référence est fautive, car elle ne tient pas compte, ne gère pas le texte de l'énoncé, en l'interprétant de

de manière différente.

Dans le second chapitre, lors de notre typologie de cas d'échec, nous avons mis en relief deux phénomènes : d'une part l'élève dont l'expression est correcte mais qui ne réussit pas les exercices de grammaire, même si ceux-ci portent sur des structures qu'il a employées de façon exacte dans l'exercice de l'expression, et d'autre part, et c'est le cas contraire, l'élève qui réussit les exercices grammaticaux mais dont l'expression est défectueuse. La première situation était illustrée par Pierre-Henri et la seconde par Sylvie. Ce genre de phénomène étant assez fréquent, nous lui avons consacré des questions particulières.

b) Que font les élèves ?

- "dans l'exercice, je réfléchis et pas dans la rédaction",

- "dans la rédaction je réfléchis à une chose mais pas à tout",

- "dans la rédaction il faut penser à plusieurs choses",

- "dans l'exercice je me redis la règle, dans la rédaction je pense davantage au vocabulaire à trouver",

- "dans la rédaction je pense surtout aux idées",

- "dans la rédaction on relie à ce que l'on a déjà entendu et dans l'exercice on manque de contexte".

- "dans les exercices je compare avec des phrases modèles des exercices déjà faits en me disant les différences, et pour la rédaction je n'ai plus de

modèle".

c) cas d'échec.

Pierre-Henri - qui ne réussit pas les exercices mais dont l'expression est correcte - Pour éclairer ce cas nous n'avons qu'une seule observation des élèves : "dans la rédaction on relie à ce que l'on a déjà entendu et dans l'exercice on manque de contexte". Il nous faut dès à présent remarquer que nous avons eu davantage d'explications sur le fait que les exercices étaient réussis et que l'expression était défectueuse. Cela correspond au profil des classes : dans les classes, la majorité des élèves appliquent mieux la grammaire dans les exercices que dans une rédaction. Il semblerait donc que Pierre-Henri "manque de contexte" et appartiendrait à la catégorie des élèves auditifs qui ont besoin d'un enchaînement de mots. Or, comme les phrases à transformer sont relativement courtes, il se trouve handicapé.

Sylvie - qui représente le cas de figure inverse et le plus courant en réussissant les exercices, mais dont l'application de la grammaire dans l'expression est défectueuse - Nous avons des réponses pour éclairer son cas : "je ne réfléchis pas dans la rédaction", "dans la rédaction je pense davantage au vocabulaire à trouver", "aux idées", "dans la rédaction il faut penser à plusieurs choses", "je réfléchis à une chose mais pas à tout". Nous l'avons déjà souligné l'exercice d'expression met en jeu bon nombre de capacités :

- à trouver des idées,
- faire la relation signifiant-signifié,

- à orthographier correctement,
- à appliquer des règles de grammaire et elles sont nombreuses : il y en a pratiquement une qui s'applique à chaque mot (genre - nombre - cas, s'il s'agit d'un substantif, etc...).

Et comme nous venons de le voir, les élèves n'arrivent pas à penser à tout : il y a en quelque sorte concentration sur un apprentissage et désapprentissage des autres. Ainsi Sylvie cherche les idées, le lexique nécessaires à son expression et en oublie l'application des règles grammaticales, qu'elle connaît, l'ayant prouvé des exercices de grammaire. De plus, ayant pu en faire davantage le diagnostic, nous observons que Sylvie appartient à la catégorie des élèves visuels, pour qui "l'enchaînement des mots", "le contexte", n'ont guère de sens, et pour qui le "travail à l'oreille" n'est d'aucune utilité. Il semble donc que pour ce type d'élève l'exercice grammatical soit plus facile à réaliser car il n'a qu'une sorte de gestion mentale à effectuer : se représenter en vision mentale une phrase modèle, ou son schéma, la règle de grammaire, ou son schéma. Pour eux la représentation auditive de deux phrases, celle d'un modèle et celle qui est transformée est impossible. Nous nous représentons donc alors la difficulté pour Sylvie et les élèves qui ont son profil pédagogique, de gérer à chaque mot une règle grammaticale différente, à moins qu'ils n'en aient le temps. En corollaire, il semble que les élèves relevant du profil auditif et qui verbalisent soient plus à l'aise dans l'expression du fait que la verbalisation à un créneau plus souple pour permettre

une production mentale.

d) Constat.

Au début de cette rubrique relative aux exercices divers, nous avons rappelé les capacités que les élèves devaient mettre en jeu pour assurer leur réussite. Certaines de ces capacités avaient déjà été envisagées à d'autres moments, c'est pourquoi nous ne les avons pas développées à nouveau ici.

- Les élèves se répartissent selon les deux types définis de nombreuses fois. Et selon le profil pédagogique, ils gèrent mentalement l'énoncé de l'exercice structural. En raison de cela, nous ne développerons pas davantage ce point.

- Nous avons remarqué la difficulté pour les élèves visuels d'avoir une expression correcte - dans le sens où nous l'avons défini - et leur réussite aux exercices grammaticaux. Nous avons dégagé également le phénomène inverse pour les élèves auditifs. Il semblerait que les élèves visuels gèrent le paramètre IV, c'est-à-dire innovant dans la mesure où ils trouvent leurs idées pour leur rédaction, n'effectuent pas le passage de PIII, concernant l'application des règles de grammaire, à PIV : ils ne gèrent en quelque sorte soit que le paramètre 3, soit que le paramètre 4, sans établir un lien entre les deux.

Pour résumer les informations recueillies à l'aide du questionnaire, et que nous venons d'interpréter, nous nous appuyerons sur la théorie de la gestion mentale puisqu'elle est notre hypothèse de travail, que nous rappelons : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'ap-

prentissage de l'allemand doit permettre de réduire les cas d'échec. Avant d'introduire ce processus, il nous était nécessaire de connaître les réactions des élèves devant les perceptions fournies par la méthode globale, afin de savoir "comment" ils s'y prenaient pour satisfaire aux exigences de cette dernière. Les informations recueillies nous ont permis de porter un éclairage sur les cas d'échec que nous avons observés. Cet éclairage était sous-tendu par notre hypothèse. De plus nous nous sommes inspirée, dans notre recueil des données, sur les techniques de la théorie de la gestion mentale : l'analyse psychoréflexive et les expériences de l'école Würzburg.

De notre questionnaire nous avons dégagé les points suivants :

- que les élèves se répartissaient en deux catégories : ceux qui appartiennent au type visuel et ceux qui appartiennent au type auditif.

- que face à une perception donnée, ils réagissent en fonction du type dont ils relèvent. Ainsi en face d'une perception auditive, l'élève auditif se sent à l'aise dans le sens où la perception correspond à son processus cognitif. Par contre, l'élève visuel doit opérer une sorte de traduction : il transforme la perception auditive en évocation visuelle pour ensuite, selon les exercices, opérer une autre transformation pour une production verbale. Les élèves nous ont renseignée sur le "comment" ils s'y prennent face à une perception donnée. Et nous retrouvons tout à fait le schéma que nous avons esquissé au chapitre III, lorsque nous avons présenté la théorie de la gestion mentale. Et de l'interprétation des données recueillies, nous avons dégagé

qu'il y avait échec si l'élève ne gère dans "sa langue maternelle pédagogique" dont parle A. DE LA GARANDERIE, les perceptions pour les évoquer, et s'il ne repasse pas par sa "langue maternelle pédagogique" pour évoquer les perceptions qui lui sont données dans une autre "langue pédagogique".

- que le facteur "temps" joue un rôle important dans les cas d'échec. En effet, si les élèves ne disposent pas du temps nécessaire pour passer d'une "langue pédagogique" à une autre, ils se trouvent handicapés. Et du reste, nous avons vu qu'A. DE LA GARANDERIE(1982) parle du "temps de gestion mentale ou encore d'évocation mentale", "un temps de silence pour la gestion mentale qui va contribuer à la formation du schéma opératoire dans la conscience des élèves" (p.72).

- que les élèves se donnent des "projets" : projet de réciter, projet de retenir la relation signifiant-signifié pour ultérieurement être capable de comprendre, de s'exprimer, projet de gérer mentalement dès la première phrase du modèle lors de l'exercice structural pour pouvoir ensuite réaliser l'exercice, pour ne reprendre que quelques exemples. Nous retrouvons cette notion chez A. DE LA GARANDERIE qui affirme (1982): "*que le geste mental d'attention est intrinsèquement défini par le projet de faire exister mentalement en images ce que l'on perçoit et par l'exécution de ce projet.*" (p.24). Les élèves ont bien su nous décrire cela avec leur registre verbal, quand ils ont décrit ce qui se passait dans leur tête lors de l'écoute du stimulus de l'exercice structural. Il en va de même pour la mémorisation : des élèves

ont expliqué qu'ils apprenaient leur leçon en "se voyant en train de la réciter devant toute la classe", et à ce sujet, nous retrouvons A. DE LA GARANDERIE (1982) : "*Le geste mental par lequel il faut mémoriser consiste en un projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir*" (p.79).

- que les élèves gèrent certains paramètres et pas d'autres : pour ne prendre que deux exemples : les élèves qui réussissent les exercices de grammaire et qui sont incapables d'appliquer ces mêmes règles grammaticales régissant ceux-ci, dans l'expression orale et (ou) écrite ; pour eux, il y a gestion du P4 dans l'expression, gestion du P3, dans l'action grammaticale, mais rupture entre le P3 et le P4 pour intégrer leurs connaissances des règles dans l'expression. Il y a aussi les élèves qui possèdent du lexique, ce qui leur permet de "comprendre" au sens où nous l'avons à maintes reprises employé et de "s'exprimer", mais dont l'expression est incorrecte. Dans ce cas ils gèrent le P1 pour la relation signifiant-signifié, le P2 pour l'orthographe quand il s'agit d'écrire, le P4 pour développer leur imagination, mais pas le P3 qui est, rappelons-le (1983) l'évocation des rapports et des relations : lois, causes-effets, principes à conséquences, etc..." (p.102). Dans le chapitre III, nous avons montré comment chacun des exercices proposés par la méthode globale peut s'inscrire dans chacun des paramètres, nous pouvons donc affirmer que la non gestion d'un de ceux-là entraîne l'échec, nous appuyons cette affirmation par les propos d'A. DE LA GARANDERIE (1983) : "C'est bien entendu le défaut de ges-

tion de l'un ou de l'autre des paramètres délaissés qui en sera la cause très claire" (p.115) - cause "des problèmes d'adaptation scolaire" (p. 115). Et à cette constatation nous en ajoutons une autre : il faut que les paramètres soient gérés convenablement ; en effet, nous venons de voir plus haut que certains élèves n'évoquaient pas de façon adéquate les perceptions qu'ils recevaient, et qu'ils se mettaient, de ce fait en situation d'échec.

De ce point et du second, nous retirons les conclusions suivantes :

- les élèves, pour ne pas être en situation d'échec, doivent être capables de gérer les quatre paramètres et non pas qu'un ou quelques uns d'entre eux.

- les élèves, toujours pour la même raison, doivent être capables de les gérer selon "leur habitude évocative".

IX - VALIDATION

La dernière étape de l'analyse de contenu en est sa validation. Etape, rappelons-le, définie par M.C. D'UNRUNG (1974) : "Le problème de la validation est lié au mode de comparaison auquel on a recours" (p.14). En d'autres termes : "*L'instrument mesure-t-il ce qu'il doit mesurer ?* comme le suggère M. GRAWITZ (1972) (p.621). Il semble que nous satisfassions à ces deux remarques. En effet, notre point de comparaison était la théorie de la gestion mentale, et les réponses fournies au questionnaire pouvaient s'inscrire ou être éclairées par cette théorie. Nous avons aussi procédé à d'autres comparaisons : "inter-groupes" et "intra-groupes", ce qui nous permettait de constater que nous obtenions le même type de réponses aux mêmes questions (1). Nous pouvons donc dire

(1) Nous introduisons cette analyse ici car étant étroitement liée aux observations que nous venons de faire, même si nous pensons qu'elles auraient eu leur place dans le chapitre méthodologique.

que le résultat obtenu, le constat effectué, sont validés, étant donné que nous retrouvons les mêmes constantes. "L'instrument mesure-t-il ce qu'il doit mesurer ?" : Nous pouvons répondre par l'affirmative. En effet, notre objectif était, rappelons-le, de recueillir des informations sur les processus mentaux des élèves - c'est-à-dire "comment" ils s'y prennent pour mémoriser, se remémorer, comprendre, appliquer, analyser, et aussi bien en écrit qu'en oral, et plus précisément "comment" ils géraient les perceptions auditives et visuelles fournies par la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand, nous avons eu des réponses - qui constituent la première partie de l'objectif - et celles-ci concernaient bien les modes d'apprentissage qu'utilisent les élèves, ce résultat étant obtenu grâce à la technique de l'analyse psycho-réflexive : nous avons, en quelque sorte, réussi à pénétrer dans le "cerveau" de l'élève, ce qui nous permettait d'aller au delà de la simple observation. Et c'est le deuxième objectif que nous nous proposons d'atteindre : nous voulions savoir ce qui se passait dans la tête des élèves à chacun des exercices proposés par la méthode globale, et que l'observation ne pouvait déceler, étant donné que nous ne pouvions que constater les résultats des productions des élèves. Notre questionnaire a satisfait à cette exigence. Une fois de plus nous pouvons confirmer la validité de notre action de recherche : Nous avons établi diverses sortes de comparaisons et établi des relations avec notre champ théorique - ces deux modes d'approche n'étant pas exclusifs mais concordants - nous avons la capacité de dire que nous avons découvert des explications à nos cas d'échec

comme l'explique M. GRAWITZ (1972): "'les comparaisons, les évolutions' lorsqu'elles sont suffisamment précisées, elles permettent de dépasser la description et de viser le but de toute recherche scientifique : la découverte d'explications et de relations causales. La covariation d'attributs dans un même ensemble de matériel, permet de concéder qu'ils sont au moins liés par 'une interdépendance fonctionnelle', sinon par de véritables liens de causalité" (p.623).

A l'aide de notre questionnaire et des techniques de comparaison, nous avons découvert des corrélations.

- Nous avons observé que les graphiques des élèves en difficulté, soit totale, soit partielle, - au sens où nous l'avons défini - correspondaient avec une mauvaise gestion mentale ou l'absence de celle-ci. En effet, nous avons décrit dans un premier temps des cas d'échec, c'est-à-dire, examiné des élèves dont le graphique à chacun ou à certains des critères se maintenait au niveau très moyen ou insuffisant et grâce aux données recueillies, nous avons obtenu une explication à leur handicap scolaire, explication se basant sur la théorie de la gestion mentale avec ses paramètres. Pour ne prendre que deux exemples, nous citons les cas d'Yvan et de Bénédicte, dont les graphiques sont au plus bas et qui ne gèrent aucun des paramètres. Nous avons illustré cela tout au long de l'interprétation du questionnaire.

- Nous avons également remarqué, lors de la passation du questionnaire, le mutisme de certains élèves même après sollicitation de notre part : ils avouaient leur incapacité à répondre. Là aussi, nous

avons pu établir des corrélations : ceux qui ne pouvaient procéder à l'analyse réflexive étaient ceux qui se trouvaient en difficulté et pour rejoindre le passage précédent, ceux dont le graphique n'était pas satisfaisant. Cela vient confirmer ce que nous avons déjà dénoncé : l'absence de gestion mentale chez certains élèves, et cela ils l'affirmaient en nous disant "il ne se passe rien dans ma tête" ou bien encore "je ne fais rien". Nous assistions donc aux phénomènes suivants : des élèves répondaient à des questions et pas à d'autres, ce qui correspond à la gestion de certains paramètres, et la mise à l'écart de d'autres, et des élèves comme Yvan et Bénédicte qui ne répondaient à aucune question et nous expliquaient, comme nous venons de le dire, qu'il ne se passait rien dans leur tête, résultat : ils ne gèrent pas mentalement et leur graphique à chaque critère est régulier dans les cases "insuffisant", "très moyen". Il y a donc bien corrélation entre l'observation des performances et la gestion mentale, d'autant plus que nous avons repéré que les élèves qui étaient capables de répondre étaient ceux dont le graphique à chaque critère ou à certains était dans les cases les plus élevées "bien", "très bien".

Les corrélations découvertes tout au long de ce chapitre et résumées ci-dessus viennent appuyer notre hypothèse de travail : l'absence de gestion mentale, ou une mauvaise gestion peut entraîner des difficultés d'adaptation scolaire, ou selon notre formulation : l'introduction de la gestion mentale doit réduire et prévenir l'échec. Par

ces corrélations nous avons pu découvrir les raisons de ces échecs. Nous rejoignons ce que dit M. GRAWITZ (1972): "Cette possibilité de découvrir des corrélations n'a d'intérêt que dans la mesure où elle illustre une hypothèse, une *explication généralisable* et significative" (p.623).

L'analyse de contenu est maintenant terminée. Après en avoir précisé les objectifs, les méthodes - à ce sujet nous avons précisé que notre analyse était de type qualitatif plutôt que quantitatif - les terrains propices à ce genre d'analyse, nous avons respecté les étapes suivantes :

- définition d'une unité,
- établissement de catégories,
- comparaisons,
- interprétations,
- validation.

A partir des renseignements obtenus, nous avons extrait deux catégories caractérisant les élèves : les visuels et les auditivo/verbaux. Nous avons expliqué que les catégories que nous avons retenues étaient exhaustives, exclusives, objectives et pertinentes. Elles sont pertinentes dans la mesure où elles se réfèrent à notre objectif poursuivi, et qui résidait dans la connaissance du "comment" les élèves s'y prennent-ils pour satisfaire aux exigences des divers exercices de la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand. Les données recueillies ont pu être l'objet de comparaisons inter-groupes, à une norme intra-groupes. A la suite de cela, nous avons interprété les réponses en les confrontant tout à la fois avec les perceptions fournies par la méthode,

ce qui du même coup nous a permis d'expliciter les cas d'échec que nous avons relevés et consignés dans le chapitre des observations.

Par l'entretien clinique diagnostic nous avons comme objectif de recueillir des informations que nous ne possédions pas : en effet, nous disposions de nos observations en cours et des résultats sous forme de graphique, en vue de l'établissement d'une thérapie. Cet entretien a été mené grâce à un questionnaire dirigé, ou pour reprendre un terme déjà utilisé au chapitre IV : standardisé. Et les réponses nous ont fourni un éclairage que nous n'avions pas, grâce à l'analyse psycho-réflexive, en pénétrant dans l'univers mental de nos élèves. Cette stratégie nous a permis d'avoir la cause explicative de nos inadaptations scolaires. Les réponses au questionnaire nous ont fourni des éléments sur les processus mentaux de nos élèves, ce qui nous a aidée à comprendre les situations d'échec qui se produisaient dans des circonstances bien définies : à l'abord des diverses perceptions de la méthode. Et nous considérons que l'interprétation du questionnaire a été opérationnelle pour atteindre cet objectif. Cette interprétation nous a permis d'établir des corrélations entre les réponses et les résultats scolaires, il en a été de même pour les non-réponses. Elles nous ont aussi donné la possibilité de dégager des corrélations que nous avons éclairées à l'aide de la théorie de la gestion mentale. Nous avons ainsi mis en évidence :

- la notion de "temps", nécessaire pour procéder à des gestes mentaux,
- la notion de "projet",



- la nécessité de gérer les quatre paramètres auxquels la méthode globale fait appel pour réussir. Et si l'un de ceux-ci n'est pas géré, il y a échec, que nous avons qualifié de partiel, et si aucun n'est géré, il y a échec total.

Au moment de l'interprétation nous avons déjà esquissé quelques remèdes qui peuvent être administrés aux élèves eux-mêmes ; l'enseignant peut avoir un rôle à jouer pour prévenir l'échec en dispensant cette thérapie ou en influant sur sa pédagogie, la méthode peut être à certains moments corrigée, complétée. Nous nous proposons donc dans le chapitre suivant d'exposer plus en détail ces "remèdes".

CHAPITRE VI

REMEDES A L'ECHEC

Après avoir constaté des cas d'échec avec l'application de la méthode globale, nous avons essayé d'en découvrir les mécanismes à l'aide de la méthode clinique dont l'une des techniques était l'entretien appuyé d'un questionnaire. A l'aide de ce dernier, nous avons recueilli des informations, des résultats sur la manière dont les élèves s'y prennent pour évoquer mentalement les perceptions fournies par les exercices. Nous avons pu interpréter ces résultats, et, ce faisant, nous avons décelé les raisons des échecs, expliciter le "comment" ils se produisaient. Il nous faut maintenant considérer la thérapie à introduire pour réduire le nombre de cas d'échec, aider des élèves à sortir de leur inadaptation scolaire ou pour pallier l'échec. Ces remèdes constituent en quelque sorte la signification de notre analyse de contenu. En effet, les résultats obtenus ont un sens, ils signifient qu'il y a un problème dans les évocations que les élèves devraient réaliser en face des perceptions qu'ils ont, et que les enseignements fournis par le questionnaire prennent une toute autre dimension sur le plan pédagogique : ils nous permettent d'adresser des conseils aux élèves, aux enseignants, de réviser certains points dans l'application de la méthode globale. Pour faire bref, les résultats signifient que nous pouvons introduire des changements dans la pédagogie de l'allemand. Pour terminer, il nous restera à évaluer la portée de l'application de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand.

SIGNIFICATION DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE :
LES ENSEIGNEMENTS A EN TIRER.

Nous venons de l'évoquer, ces enseignements concernent aussi bien les élèves que l'enseignant, que les modalités d'application de la méthode globale.

I. - Les conseils à donner aux élèves et remarques qui peuvent en découler.

Nous avons jusqu'alors adopté comme ordre une méthodologie temporelle, c'est-à-dire que nous avons respecté l'ordre des exercices de la méthode globale, nous pourrions reprendre cet ordre, mais pour rompre la monotonie d'une part, et comme les paramètres recouvrent les réalités des exercices, comme nous l'avons vu au chapitre III, pour éviter les répétitions d'autre part, nous allons prendre ici, comme grille, les paramètres.

I.1. - Paramètre 1.

- Au troisième chapitre nous avons vu que ce paramètre est utilisé pour la mémorisation et remémorisation. Ces deux capacités sont nécessaires :

- . pour la phase "révision des acquis",
- . pour la relation signifiant-signifié,

La capacité de faire cette relation étant primordiale pour comprendre et s'exprimer en écrit et en oral : si l'élève ne connaît pas la signification des mots, même s'il connaît parfaitement la grammaire allemande, il est en état d'incommunicabilité. Cela nous l'avons

illustré dans un tableau au chapitre trois.

. conseils pour la mémorisation et remémorisation. Nos résultats au questionnaire nous ont amenée à établir deux catégories d'élèves : ceux qui appartenaient au "profil pédagogique visuel" et ceux qui relevaient d'un "profil pédagogique verbal". De ce fait nos conseils dans cet exercice comme par la suite seront de nature différenciée pour respecter ces deux profils.

A ce sujet nous devons allier également le paramètre 2, car pour les élèves il ne s'agit pas seulement de retenir un mot avec sa signification, mais aussi d'apprendre des ensembles de phrases, donc être capable d'enchaîner des mots. Nous ne pouvons aborder le paramètre 2 qu'en second point, car les élèves au moment de la mémorisation ont en premier lieu besoin de celui-ci : que l'on se souvienne des élèves qui réussissent cet exercice, c'est-à-dire qui sont capables de réciter leur leçon sans accrocher et sans oublier des termes, mais qui ne comprennent rien, ne savent pas ce qu'ils racontent, ni de quoi ils parlent. Il est donc possible de mémoriser, et c'est l'exercice réclamé en premier, sans que cela soit lié à la compréhension, cette dernière assurant la réussite maximale. Il nous faut donc commencer par la mémorisation pure et simple pour aborder ensuite le problème sous-jacent : celui de la compréhension ou de la relation signifiant-signifié.

a) Pour les visuels

Il faut qu'ils photographient mentalement

la page où s'insère le texte à mémoriser, ainsi que la longueur des répliques et les mots, puisqu'ils "voient le texte écrit", "voient les mots apparaître" devant leurs yeux au moment de réciter. Il est aussi nécessaire qu'ils gravent les images des scènes puisqu'en "regardant l'image", ils retrouvent le texte. Là, il nous faut introduire quelques restrictions, en effet, évoquer les images dans sa tête pour retrouver le texte implique la capacité de faire la relation signifiant-signifié : l'élève voit l'image d'un objet, d'un geste et il doit trouver le mot correspondant. Nous traiterons de ce point dans la rubrique suivante. En outre, si l'élève évoque la scène, s'il est capable de faire la relation signifiant-signifié et donc de raconter la scène, il court le risque que ses propos ne correspondent pas exactement au texte et c'est ce qui lui est demandé : une restitution du texte manuscrit. Donc pour satisfaire pleinement cet exercice, il faut que nos conseils portent sur le texte lui-même, après avoir évoqué mentalement l'histoire de la scène, et avoir raconté l'histoire avec ses propres termes : il faut que les élèves photographient l'ensemble du texte, les répliques et les mots comme nous venons de le dire. Par là nous rejoignons A. DE LA GARANDERIE quand il préconise (1982) : "Lecture du texte. Représentation des scènes, du déroulement d'événements qu'il s'en donne. Récit qu'il peut en faire. Confrontation de ce récit avec le texte. Prise en compte par photographie de mots riches de signification à introduire dans le récit qu'il projettera de composer." (p.98).

Certains élèves, nous l'avons vu dans l'exposé des résultats du questionnaire ont besoin d'é-

crire : "je l'écris sur un papier et vérifie sur le livre. N'est-ce pas un autre moyen de photographier pour l'élève qui se donne ainsi son propre cadre, son propre champ photographique ? A. DE LA GARANDERIE a précisé cette technique (1982): "En fait, en écrivant ils photographiaient ce qu'ils étaient en train d'écrire, avec le projet de le retrouver" (p.98). (Pour le moment nous laissons de côté cette notion de projet que nous reprendrons plus en détail ultérieurement) "Ce qu'ils re-voient au temps de l'évocation ou de la récitation, c'est bien *l'image visuelle de ce qu'ils avaient écrit.*" (p.98).

Au moment de la remémorisation, c'est-à-dire la récitation de la leçon, les élèves doivent évoquer, rappeler ce qu'ils ont gravé mentalement : la photographie de la page, l'insertion du texte dans celle-ci, des lignes, des mots et aussi celle de la scène, de manière à ce que la récitation soit subordonnée à la compréhension. Et dans une seconde étape, les élèves doivent verbaliser, c'est-à-dire prononcer à haute voix ce qu'ils voient écrit mentalement. Leur action verbale ne peut avoir lieu qu'après une activité visuelle mentale.

b) Pour les auditifs.

Il faut qu'ils regardent la scène pour comprendre ce qu'ils vont se dire et redire. Nous aborderons le problème de cette compréhension dans la rubrique relative à la relation signifiant-signifié, comme nous l'avons déjà précisé, et qu'ils transforment en mots : qu'ils évoquent mentalement leurs per-

ceptions visuelles ou en d'autres mots qu'ils se racontent l'histoire qu'ils voient, si possible bien sûr en allemand, ou que ce qu'ils se disent en français, ils le transcrivent en allemand. Dans ce cas, tout comme pour les visuels, les élèves auditifs ne peuvent faire fi du texte, puisque le professeur exige une remémorisation aussi fidèle que possible du sketch écrit, il s'avère donc nécessaire après le codage en mémoire auditive des perceptions de la scène, que les élèves se préoccupent du texte. Les élèves doivent donc lire le texte et se le répéter puisque "un mot entraîne un autre", et au lieu d'enchaîner leurs propres mots ils enchaînent ceux du texte. La perception visuelle se transforme en évocation auditive ou verbale sous l'activité mentale des élèves.

A la phase de la révision des acquis ou de remémorisation, les élèves doivent évoquer mentalement la leçon à réciter : ils doivent entendre dans leur tête ce qu'ils ont mémorisé et l'exprimer à haute voix : qu'ils verbalisent ce qu'ils se redisent, ce qu'ils entendent dans leur tête.

Qu'il s'agisse d'élèves appartenant au type visuel ou au type auditif, nous ne pouvons que leur conseiller de se mettre en situation de projet. Qu'on se rappelle le cas de Vincent, qui apprend en vue de réciter à sa mère, objectif qu'il satisfait pleinement, et qui est incapable de se souvenir pour la récitation en classe : il a le projet d'un exercice à réaliser devant sa mère et le réussit, mais ne pense pas à l'application de cet exercice en cours.

Nous avons relevé au chapitre précédent des remarques d'élèves qui n'ont aucune difficulté à se remémorer à l'école : "je me vois déjà en train de réciter devant la classe". Les élèves dont l'évaluation est la meilleure en ce qui concerne la révision des acquis sont donc non seulement ceux qui gèrent mentalement, selon leur profil, les perceptions qui leur sont fournies, mais aussi ceux qui ont le projet de retrouver dans un contexte précis : celui du cours ; ils placent leurs connaissances dans un avenir. C'est ce qu'explique A. DE LA GARANDERIE (1983) : il faut apprendre en se mettant dans une situation de projet, c'est-à-dire en se plaçant dans un avenir esquissé mentalement, ce qu'on veut conserver." (p.91). Cette "pédagogie du projet" dont il parle ne se rapporte pas seulement, en ce qui nous concerne, à l'exercice de la révision des acquis, mais aussi à la relation signifiant-signifié, à l'application des règles grammaticales et de la prosodie. En effet, les élèves ne sont pas en situation d'apprentissage, pour retenir et oublier immédiatement, mais pour qu'ils conservent ces apprentissages : qu'ils puissent retrouver dans un avenir plus ou moins proche ou lointain la signification des mots, les règles de grammaire et la prosodie de manière à satisfaire aux exercices en classe, mais aussi pour comprendre et s'exprimer dans leur vie d'adulte, si les circonstances se présentent. Pour les aider, dans la conservation de leurs connaissances, nous pouvons leur conseiller de s'imaginer à la fin de l'année, où aura lieu un bilan de leurs connaissances, ou de se transposer dans un avenir plus lointain, comme par exemple en relation avec des Allemands, sur un plan soit pro-

fessionnel, soit amical. Cette dernière recommandation n'est peut-être pas applicable par tous les adolescents ou pré-adolescents, dont on connaît la difficulté à se situer temporellement : handicap communément mis en lumière par les professeurs d'histoire. Néanmoins, il est toujours possible de travailler sur un avenir proche, et de procéder ainsi par paliers : de projet en projet, d'avenir en avenir.

Nous avons aussi dégagé que le paramètre 1 avait un rôle important à jouer dans l'apprentissage de l'allemand, puisqu'il permettait la relation signifiant-signifié, pierre angulaire de la réussite dans une langue étrangère, puisque cette capacité conditionne la compréhension et l'expression écrites et/ou orales. De cela nous pouvons distinguer deux fonctions de cette relation : le passage du français à l'allemand nécessaire pour l'expression et le passage de l'allemand au français utile pour la compréhension, ou en d'autres termes : du signifiant au signifié et du signifié au signifiant. Dans les conseils que nous pouvons prodiguer aux élèves, il nous faut donc tenir compte de ces deux plans en les distinguant.

a') Pour les visuels, dans la relation signifié \longrightarrow signifiant, c'est-à-dire quand les élèves réalisent un exercice d'expression orale et/ou écrite. Pour ce genre d'élèves appartenant au profil pédagogique visuel, il est nécessaire qu'ils opèrent un lien entre l'image du mot : sa représentation imaginée et le mot en allemand, puisqu'ils voient "l'objet et que ça amène le mot allemand", comme ils l'ont dit, ce qui implique au départ un

certain codage dont nous nous expliquons dans

a²) la relation signifiant → signifié
Dans cette démarche, les élèves sont amenés à comprendre ; le professeur ou le texte écrit - s'il s'agit d'un exercice de compréhension écrite - leur fournissent les mots allemands ou signifiants et ils doivent parvenir au signifié : la représentation du signifiant. Pour démontrer le mécanisme de la compréhension en vue de conseiller les élèves, il nous faut procéder par étapes en remontant à la source : la compréhension du mot nouveau. Les élèves doivent fixer leur attention pour relier le mot qui parvient à leur connaissance pour la première fois à la représentation imagée de celui-ci ; pour ce faire, ils disposent de trois moyens : ou bien l'image du mot est représentée dans la diapositive projetée, ou bien le professeur joint le geste à la parole en mimant, ou bien le professeur dessine la représentation du mot. La démarche est semblable à celle de l'enfant visuel qui fait l'apprentissage de la langue française et à qui l'on explique le mot "lune" en la lui montrant, en la lui dessinant, ou en lui exposant des images de la "lune", sinon le mot "lune" ne représente rien pour lui, il n'évoque pas et est donc dans l'incapacité de comprendre ce terme. Il ne peut être conseillé aux élèves de se donner une image puisqu'ils ne savent pas de quoi il s'agit. Après avoir relié le mot nouveau ou la structure à sa représentation imaginée sous l'une des trois formes précédemment décrites, les élèves doivent mentalement se répéter le mot en prenant soin de le mettre en parallèle avec la photographie de sa représentation,

c'est le temps de l'évocation ou de l'entrée en codage dont parle GAGNE (1976) : "Le but est d'assurer une forme d'encodage qui rendra l'étudiant capable de recouvrer ce qu'il a appris et de l'indiquer dans une performance." (p.95). Il précise même le rôle de l'image dans cette entrée en mémoire : "Les images sont souvent d'excellentes aides pour la codification de ce qui doit être appris" (p.124). Cette codification qui permet également la mémorisation réclame que les élèves répètent mentalement les gestes suivants : photographie de l'objet et se dire le mot, puis exécution dans le sens inverse, de manière à être capable par la suite de s'exprimer, c'est ce que nous entendions dans le paragraphe précédent, quand nous parlions de codage. Nous précisons bien que les élèves doivent se "dire" le mot. En effet, nous pourrions envisager la possibilité qu'ils gravent dans leur tête l'écriture du mot, mais ceci présente un danger, en effet, il se peut que le mot soit mal orthographié de la part des élèves et donc qu'ils mémorisent une orthographe erronée, ce qui sera un handicap pour eux au moment de rédiger une rédaction ou une dictée, compte tenu qu'en principe, au moment où le mot nouveau est élucidé, les élèves n'ont pas la perception visuelle de l'écriture de ce mot. Tout ceci concerne donc la phase où les élèves sont confrontés pour la première fois avec un mot qui leur est encore inconnu et qu'il leur faut comprendre, c'est la première étape de la compréhension. La deuxième consiste à comprendre le discours de l'enseignant, ou un texte enregistré, ou un texte manuscrit, porteur de mots connus. Dans ce cas il

faut que chaque mot appelle l'image d'un objet ou d'un geste, et la succession de ces images représente une scène, ce qui constitue l'élément à comprendre. Nous voyons l'importance du codage précis : il permet la mémorisation et évite les non-sens, ou contre-sens, car si un élève a mal gravé mentalement le mot et son signifiant, il ne comprend pas ou comprend de travers !

Pour résumer ces conseils, nous pouvons dire qu'il faille :

- distinguer deux temps : . celui de la compréhension d'un mot nouveau,

. celui de la compréhension du message linguistique oral ou/et écrit, c'est le temps de la compréhension littéraire.

- dans le premier temps, pour ce genre d'élèves : . qu'ils évoquent mentalement le mot en se le disant avec sa représentation imagée,

. qu'ils se répètent cette évocation pour la graver en mémoire, et qu'ils le fassent dans les deux sens :

image —————> mot
signifié —————> signifiant

et

mot —————> image
signifiant —————> signifié,

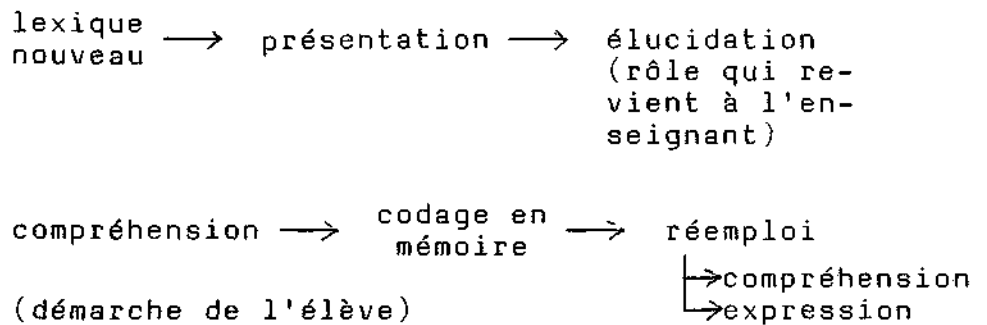
de manière à ce que ce codage en mémoire leur permette de développer par la suite leur expression, puisque pour ce faire ils auront les images de ce qu'ils voudront dire et qu'ils devront se remémorer les mots allemands.

- dans le second temps, qu'à chaque mot entendu ou lu, ils appellent en mémoire l'image correspondante, et qu'avec cette sorte de puzzle ils



reconstituent la scène dont il est question.

De ces conseils nous retirons l'enseignement suivant : l'expression des élèves ne peut intervenir qu'après une phase de compréhension. En effet, pour s'exprimer les élèves doivent disposer d'un certain lexique, ce lexique doit avoir été gravé en mémoire après présentation et compréhension. Si nous prenons, pour illustrer par un exemple, le début de l'apprentissage en allemand, le niveau des connaissances égal zéro, donc l'élève ne peut s'exprimer, il est donc nécessaire que le professeur présente du lexique, qu'il l'explique pour que les élèves comprennent, puis ceux-là doivent le mémoriser et son réemploi permettra une compréhension ultérieure ou une expression écrite et/ou verbale. Nous obtenons donc le schéma suivant :



Cette remarque appuyée par un schéma est également valable pour un élève ayant une langue maternelle auditive. La démarche est la même, la différence réside dans le rôle de l'enseignant, nous y reviendrons plus tard, et dans la démarche de l'élève, cette dernière ne se faisant pas de la même manière si l'élève est de type visuel ou auditif. Nous venons de voir comment l'élève visuel

s'y prend et donc les conseils qui peuvent lui être donnés. Envisageons ceux qui s'adressent aux élèves auditifs.

b') Pour les élèves auditifs, dans la relation signifiant \longrightarrow signifié. Dans ce cas, nous nous rappelons que les élèves nous ont fourni les informations suivantes : "ce que le professeur dit je me le répète en allemand et en français", "je comprends quand le mot est lié à un synonyme", "(...) est employé dans une autre phrase allemande". Nous avons déterminé que pour ce type d'élèves, un contexte verbal s'avérait nécessaire. Reprenons la décomposition que nous avons adoptée pour les visuels, c'est-à-dire en prenant la démarche à partir du mot nouveau. Pour le comprendre, nous venons de le dire, l'élève a besoin d'un ou d'autres mots. Les élèves doivent donc associer le mot nouveau à un autre mot. Que peut être ce dernier ? Le contexte de la phrase, un synonyme, la traduction, peuvent aider à la compréhension. Or, en principe, d'après les instructions, il ne doit pas y avoir de "médiatisation par la langue maternelle". Il est possible pour les élèves d'associer le mot à un contexte explicatif ou à un synonyme à condition qu'ils soient avancés dans l'apprentissage, mais quand celui-ci n'en est qu'à son début, que c'est la "tabula rasa" pour les élèves, il semble qu'il n'y ait pas d'autres remèdes, d'autres conseils que l'association à la traduction. Celle-ci peut ensuite s'effacer, rétrograder pour laisser place à la compréhension de lexique nouveau à l'aide d'autres mots formant un contexte ou un synonyme. Tout comme les élèves visuels, il y a nécessairement codage en mémoire. Ils doivent donc

se répéter le mot nouveau avec la traduction ou un synonyme ou d'autres mots selon le degré d'avancement de l'apprentissage, et exercer cette répétition dans le sens inverse, pour que la gravure en mémoire soit bénéfique et utilisable au moment de l'expression. Maintenant quand il s'agit de comprendre un discours écrit et/ou oral, et non plus seulement un élément nouveau, il est nécessaire que les élèves se rappellent à l'écoute ou à la lecture, les synonymes, les contextes où les mots ont déjà été employés, ou la traduction : ils doivent donc faire des évocations d'ordre auditif ou verbal, un mot en enchaînant un autre.

Nous pouvons résumer tout ceci en adoptant le même déroulement que lorsqu'il s'agissait des élèves visuels. Il faut donc :

- distinguer deux temps : . celui de la compréhension d'un mot nouveau,
- . celui de la compréhension d'un message linguistique oral et/ou écrit.

- dans le premier temps, il faut introduire une distinction qui n'existe pas pour les élèves visuels : il y a une différence entre le début de l'apprentissage et son perfectionnement, à savoir quelques mois après - il serait intéressant de chercher au sujet de ce délai, de manière à apporter à notre travail plus de précision, mais cela entraînerait notre propos trop loin, car il faudrait prendre en compte la progression lexicale de plusieurs manuels, de façon à les comparer entre eux, pour établir différents seuils qui permettraient d'affirmer que les élèves peuvent se passer de traduction pour en faire une moyenne -.

Au début de l'apprentissage il est conseillé aux élèves de relier le mot nouveau à sa traduction et : . d'évoquer ce mot nouveau et sa traduction en se les redisant,

. de répéter cette évocation pour la mémoriser, évocation à faire de l'allemand en français, et de français en allemand, de façon à ce que cette mise en mémoire soit ensuite utilisable lors de l'expression qui nécessite le rappel de français en allemand.

Après quelques temps d'apprentissage, nous préconisons aux élèves la même démarche mais au lieu de connecter le mot nouveau à sa traduction, nous leur demandons de le faire à un synonyme ou à la relation à d'autres mots.

- dans le second temps, que les élèves considèrent le contexte puisqu'un mot en enchaîne un autre et que ce contexte est déjà pour eux explicatif, ou qu'il évoque, qu'il appelle en mémoire un synonyme ou un autre contexte puisque "les autres mots (m') aident à comprendre".

b²) En ce qui concerne l'expression de ces élèves, nous avons par corollaire la solution, les conseils, le mot français doit éveiller chez eux le mot allemand, ou à partir d'un mot allemand ils en retrouvent d'autres, ou encore tout un contexte, cela dépendant bien entendu du degré d'apprentissage.

La gestion du Paramètre 1, notamment en ce qui concerne la relation signifiant-signifié, d'après les recommandations que nous pouvons adresser aux élèves, fait surgir une remarque. Nous nous apercevons que pour le type visuel, le signifié est

l'objet, le geste du mot, et que le signifiant est le mot. En revanche les auditifs qui n'ont pas d'image visuelle, pas de représentation imagée des mots, des gestes, comprennent en se redisant les mots, leur signifiant est donc les mots qu'ils se répètent, ceci correspondant à l'imagerie des visuels. Au sens où l'emploie SAUSSURE, la relation signifiant-signifié réside dans le fait que le signifiant est le mot et le signifié dans l'objet désigné par le mot. Pour les élèves visuels, le signifié est l'évocation d'une image déjà perçue de l'objet ou l'image de l'objet qu'ils s'en donnent. Pour les élèves auditifs, nous notons l'absence d'image visuelle mais la désignation d'un mot par d'autres mots : le signifié prend corps avec des mots. Dans ce sens, nous pouvons dire que pour les auditifs, le signifié est composé de mots qui ont été antérieurement des signifiants, et que le signifié est donc en quelque sorte une image, mais verbale.

Nous avons à plusieurs reprises mentionné l'usage de la traduction pour éviter que les élèves, surtout au début de l'apprentissage, ne soient handicapés. L'objection suivante pourrait nous être faite que des visuels également, pendant les cours, réclament eux aussi la traduction d'un mot, et on pourrait reprocher à notre méthode de ne pas être fiable. Mais en fait, nous estimons que cette traduction demandée par les élèves ayant une langue maternelle visuelle, n'est qu'un moyen terme. En effet, si nous examinions ce qui se passe dans la tête des élèves au moment où nous leur donnons la traduction, nous constaterions qu'ils évoqueraient

l'image d'un objet ou d'un geste, et cela, A. DE LA GARANDERIE l'a démontré, quand il s'est expliqué au sujet du premier paramètre. C'est donc par souci d'économie de temps que nous recommandons à ce type d'élève de relier directement le signifiant à la représentation imagée visuelle. De plus, si ces élèves ont besoin de l'intermédiaire du français, ne serait-ce pas plutôt parce que le dessin ou le geste ne sont pas assez explicites voire inexistants, et que les paroles du magnétophone ou de l'enseignant ne leur sont d'aucun secours, comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises.

Nous venons donc de prendre en considération le paramètre 1, pour exposer les conseils que nous pouvons donner à nos élèves. Nous avons eu ainsi l'occasion de souligner à nouveau l'importance de ce paramètre puisqu'il permet l'expression et la compréhension littérale. Il ne les couvre cependant qu'en partie, puisque si l'expression doit être réussie, elle doit être correcte en ce qui concerne la grammaire et la prosodie. En outre, ces deux dernières sont aussi nécessaires pour assurer une compréhension maximale.

I.2. - Paramètre 2.

Ce paramètre entre en fonction dans la mémorisation et la remémorisation, lorsqu'il s'agit d'enchaîner des mots, ainsi que dans l'expression écrite notamment lorsqu'il s'agit d'orthographier les mots. Pour ce qui est des deux premiers rôles : mise en

mémoire et rappel nous les avons déjà traités, et nous nous sommes expliquée sur ce changement d'ordre de présentation et d'étude, ce paramètre et les conseils qui s'y affèrent peuvent être découpés ainsi :

- orthographe : utile pour l'expression écrite et l'exercice de la dictée.

- enchaînement des mots ou place des mots dans la phrase : nécessaire pour l'expression écrite et/ou orale, la fixation grammaticale, les exercices écrits de grammaire.

I.2.1. - L'orthographe

a) Pour les visuels. Il est nécessaire que ces élèves photographient mentalement le mot qu'ils rencontrent pour la première fois, puisqu'au moment d'écrire ils nous ont enseigné qu'ils "voient le mot écrit au tableau", "dans une leçon" et cela se passe dans leur tête. C'est la première étape où il s'agit en quelque sorte de mémoriser l'orthographe d'un mot : il faut qu'ils évoquent dans leur tête l'image du mot lui-même. Ensuite arrive la deuxième phase, qui est celle de l'utilisation écrite de ce terme, et donc du rappel. A ce moment il est conseillé aux élèves de ramener à la conscience l'image du mot, en prenant celle-ci à l'endroit où ils l'ont fixée : tableau, cahier, livre, et cela qu'il s'agisse d'écrire dans l'exercice de la dictée ou dans celui de la rédaction.

b) Pour les auditifs. Là aussi, leur enseignement nous est précieux, car ce sont eux qui nous fournissent les conseils à dispenser. Ils doivent

au premier contact avec un mot se l'épeler dans leur tête, évoquer en prenant lettre après lettre. Au moment d'écrire et donc de se remémorer, il est nécessaire qu'ils prononcent mentalement une lettre après l'autre, et si les règles de prononciation leur ont été données, qu'ils se les redisent puisque certains nous ont dit : "j'épelle le mot et me redis la règle de prononciation".

De cela, il découle, surtout pour les visuels, car les auditifs peuvent toujours se tirer d'affaire en disant les règles, que la visualisation du mot doit arriver pratiquement avec la perception auditive sinon les élèves risquent de graver en mémoire une orthographe erronée et nous avons déjà, à plusieurs reprises, soulevé cette question.

I.2.2. - Formation des phrases par enchaînement des mots.

Lorsque les élèves s'expriment par écrit et/ou par oral, ils n'emploient pas des mots isolés, mais les combinent, les agencent de manière à former une phrase. La phrase la plus simple se réduisant au sujet et à un verbe dans le cas de verbe monovalent - verbe qui pour fonctionner grammaticalement n'a besoin d'être en relation qu'avec un sujet - ou dans le cas de verbe dit impersonnel. Les élèves cependant ne sont pas amenés à ne construire que ce genre de phrase, puisqu'un des objectifs de l'apprentissage réside dans le fait que les élèves doivent être capables d'utiliser des structures complexes, c'est-à-dire des dépendantes relatives, infinitives, infi-

tives prépositionnelles, etc... Et pour atteindre cette réalisation, il faut bien que les élèves enchaînent des mots, qu'ils soient actants, circons-tants, verbes, adjectifs, translatifs, ou conjonc-tions... Et ces mots ou syntagmes ne s'emploient pas dans n'importe quel ordre ; nous avons au premier chapitre signalé la structure particulière de l'allemand qui est régressive. Les élèves doivent donc être capables d'assembler les mots selon cette règle, de savoir l'ordre des mots dans une phrase.

a) Les visuels : ils ont besoin d'avoir le schéma d'une phrase type pour ensuite transposer leurs propres phrases sur celle-ci : "je vois la construction d'une phrase type et je calque les deux". Les conseils qui découlent de leur méthode d'appren-tissage sont de deux ordres, ou bien les élèves peu-vent agir selon l'exemple que nous venons de donner, c'est-à-dire qu'ils gravent en mémoire une phrase type en se donnant des repères quant au genre des mots (sujets, adjectifs, verbes etc...), et en "voyant" mentalement la place de chacun. Ainsi nous obtenons pour une structure autonome :

sujet - verbe - compléments - constituant du
groupe verbal

ou :

circonstant - verbe - actants - constituant du
groupe verbal

ou, pour la construction de la dépendante,
construction comme ci-dessus :

conjonction - sujet - compléments - constituant
du groupe
verbal,
verbe

et l'on peut varier le modèle selon ce qui est introduit, comme l'insertion d'une relative. Cependant nous obtenons toujours la construction suivante quand il s'agit d'une dépendante :

..., conjonction - sujet - complément -
constituant du groupe verbal - verbe

et s'il s'agit d'une infinitive complément :

..., préposition - compléments - constituant
du groupe verbal - ZU - verbe à l'infinitif.

En allemand il n'est pas question d'apposer les mots les uns à la suite des autres, selon les exemples pré-cités, il faut aussi qu'ils soient accordés. Ainsi le verbe doit, comme en français, se conjuguer en fonction du sujet, et de plus les substantifs accompagnés d'un adjectif ou/et d'un article reçoivent une marque distincte : c'est le marquage des cas qui indique que le mot est au nominatif si celui-ci est sujet, à l'accusatif si celui-ci est complément d'objet direct, au datif si ce mot est dépendant d'un verbe ou d'une préposition régissant le datif, ou complément d'objet indirect, ou génitif si le mot est complément de nom ou dépendant d'une structure exigeant le génitif. C'est en fait tout ce qui constitue la morphologie de la grammaire allemande. Ces accords, pour les visuels, peuvent se faire, quand les élèves rédigent ou prennent la parole, à la vue, c'est-à-dire qu'ils doivent évoquer ce qu'ils ont gravé en mémoire de façon visuelle. La manière de coder en mémoire sera évoquée quand nous traiterons le paramètre 3.

b) Pour les auditifs : l'évocation est auditive et au lieu de voir les élèves doivent se dire l'ordre des mots selon les exemples que nous avons fournis pour les visuels, ou se référer à une phrase type, car n'oublions pas l'enseignement des élèves appartenant à cette catégorie : "je me dis l'ordre des mots pour les placer dans le bon ordre" et qu'ils travaillent à l'oreille : "je me répète plusieurs fois la phrase que je vais dire pour entendre si ça sonne bien." A propos de cette dernière technique, nous ne perdons pas de vue le danger qu'elle présente si l'élève a sa propre façon d'interpréter le son exact d'une phrase. Pour éviter le risque d'erreur il vaudrait mieux qu'il se réfère à une phrase type dont il est sûr qu'elle soit juste et mettre les deux en comparaison de manière à s'assurer qu'elles "sonnent" de façon identique. En ce qui concerne l'accord des mots, pour ce genre d'élèves, il doit être opéré "par l'oreille" comme le précise A. DE LA GARANDERIE (1983) (p.102), et cela après codage comme pour les visuels, c'est-à-dire que ce qu'ils ont évoqué en mémoire de façon auditive, ils se le rappellent en se le disant.

Ce paramètre 2 est donc fort utile pour l'expression écrite et/ou orale puisqu'il permet d'assurer l'ordre des mots dans les structures, et leurs accords grammaticaux. En outre, il est nécessaire, quand il s'agit de l'expression écrite, pour gérer l'orthographe. Il faut aussi souligner son rôle dans la compréhension littérale écrite et/ou orale, en effet, le repérage par les élèves, qu'ils aient une langue

pédagogique maternelle visuelle ou auditive, de l'ordre des mots et du marquage des cas, permet une optimisation de cette compréhension. Pour ne prendre qu'un exemple nous citons le fait de ne pas prendre pour un sujet ce qui est un datif évite le contre-sens ou le non-sens. Il en découle donc que la gestion mentale opérée par les élèves pour placer les mots et les accorder lors de l'expression doit être la même lors de la compréhension. Ainsi le visuel repère visuellement et l'auditif auditivement les cas, pour en conclure qu'il s'agit d'un sujet, d'un accusatif, d'un verbe, etc...

Après avoir vu l'application du Paramètre 2 dans l'exercice de l'orthographe, de l'expression, il nous reste à envisager son utilisation dans la fixation grammaticale ou exercice structural.

I - 2.3 - Fixation grammaticale

Que l'on se rappelle que dans ce cas il s'agit de transformer des phrases selon un modèle donné, et que tout est auditif/verbal : les perceptions sont auditives et les élèves doivent donner verbalement les réponses, que les livres sont fermés et que l'enseignant n'écrit rien au tableau. Pour les conseils à envisager il faut prendre en compte plusieurs étapes :

- . le moment de l'écoute de la première phrase du modèle,
- . le moment de l'écoute de cette phrase transformée,
- . le moment de l'écoute de chacune des phrases de l'exercice à réaliser,

. le moment de la réponse : de la restitution verbale de la phrase transformée.

a) Pour les visuels. Dans le premier moment ils doivent évoquer mentalement la phrase écrite et repérer la place des mots puisque nous avons obtenu au questionnaire le résultat suivant : "je vois la phrase écrite dans ma tête et la place des mots". Il faut donc que les perceptions uniquement auditives se transforment en évocations visuelles. Dans la seconde phase, nous avons à conseiller aux élèves de procéder de manière identique et en plus à calquer visuellement dans leur tête les deux stimuli, pour repérer visuellement les différences : ce qui a changé, ce qui a disparu ou ce qui a été ajouté, étant donné que des élèves nous ont dit : "je vois la première phrase écrite dans ma tête ainsi que la seconde et je vois les différences". Dans la troisième étape les élèves doivent évoquer visuellement ces deux phrases types et y calquer la structure fournie dans l'exercice puisque : "je vois la place des éléments du modèle et je fais pareil avec la phrase à transformer".

b) Pour les auditifs intervient encore cette technique de comparaison, mais le moyen d'établir le parallèle est différent. Dans le premier moment, les élèves ont deux possibilités, ou bien il faut qu'ils se répètent la phrase plusieurs fois de manière ensuite à travailler à l'oreille, ou bien ils doivent se dire la construction de la phrase et la place des mots. Il en va de même dans le second temps et en



plus, ils doivent se dire mentalement les différences intervenues. Dans la troisième phase, il est nécessaire qu'ils procèdent de manière identique en y incluant la phase de l'exercice puis, dans l'ultime étape, appliquer la même technique et qu'après comparaison, formulation mentale des divergences, ils appliquent ces divergences en changeant les mots, les intervertissant, en en supprimant certains ou en en introduisant d'autres selon le type d'exercice à réaliser.

Le reproche pourrait être fait que nous touchons par nos conseils aux opérations complexes et donc que nous débordons sur le paramètre 3. Nous ne pensons pas que nous allions aussi loin, en effet, le raisonnement, les déductions de cause à effet n'ont pas besoin d'intervenir pour que les élèves réussissent l'exercice. Bien sûr ce ne pourra que garantir l'efficacité et renforcer l'impression d'exactitude, si les élèves utilisent aussi le paramètre 3. Mais ce n'est qu'un complément et nous y reviendrons ultérieurement. Les élèves, en effet, rien qu'en gérant le paramètre 3 peuvent satisfaire aux exigences de l'exercice structural, puisqu'il s'agit de l'ordre des mots dans une phrase, ou d'un changement de termes. Ces modifications peuvent donc avoir lieu simplement par l'évocation visuelle ou auditive et sans passer par le raisonnement, ou une opération complexe. Cela, nous le savons par l'observation de nos cas d'échec : certains élèves réussissent ce genre d'exercice mais ont un paramètre 3 insuffisamment développé.

Pour obtenir un profit maximum de l'exercice, c'est-à-dire la réutilisation de ce genre de structures dans l'expression écrite et/ou orale, il est nécessaire que les élèves soient capables de faire la relation signifié -signifiant et ce point ayant déjà été étudié nous n'y revenons pas. Cependant cette compréhension n'est pas indispensable étant donné qu'il est attendu des élèves la réussite de l'exercice, à savoir la transformation exacte des phrases. Or, il est intéressant de noter que des élèves nous avouent après avoir satisfait à cette exigence être incapables de donner la signification de la structure. Et par là nous retrouvons les distinctions faites par A. DE LA GARANDERIE, selon lesquelles des élèves gèreraient de manière prépondérante certains paramètres et par voie de conséquence n'en gèreraient pas d'autres : ce qui dans le chapitre précédent nous a permis d'éclairer la raison des échecs partiels.

I - 2.4 Exercices grammaticaux écrits

A ce second paramètre il faut adjoindre les exercices grammaticaux écrits, qui consistent en exercices de morphologie, c'est-à-dire les accords ou l'agencement d'une structure.

a) Pour les visuels. Nous rejoignons ce que nous venons de dire jusqu'à présent. Les accords et la place des mots doivent se faire dans une évocation visuelle, après un rappel en mémoire du codage ; et dans ce cas nous retrouvons une façon de procéder semblable à celle évoquée plus haut : "je vois une phrase semblable" ou encore "je vois un exemple et je transforme par comparaison".

b) Pour les auditifs il en va de même que lorsque nous avons exposé nos recommandations relatives à l'agencement d'une structure, et les élèves nous enseignent les mêmes processus : ils se redisent mentalement l'ordre des mots ou les accords grammaticaux.

Nous venons donc d'exposer les conseils concernant les exercices relevant du paramètre 2. Nous constatons que celui-ci doit être en lien avec d'autres paramètres, pour certains exercices. En effet, s'il est nécessaire pour agencer les structures et faire les accords de respecter la morphologie, il faut aussi que les élèves gèrent le paramètre 1, celui entre autre de la relation signifiant-signifié, de manière à avoir du lexique pour s'exprimer ou comprendre par oral et/ou par écrit. Par contre, il peut être utilisé seul pour l'exercice structural ou les exercices écrits de grammaire.

1.3. - Paramètre 3

Nous abordons à ce stade ce qu'A. DE LA GARANDERIE appelle les opérations complexes. Dans ce paramètre, au chapitre trois, nous avons placé la relation de cause à effet utile lors de l'approche globale et la compréhension profonde, et l'utilisation des règles grammaticales nécessaires pour les exercices grammaticaux et l'expression de façon à en assurer la rectitude. Nous aborderons donc successivement ces deux parties.

I.3.1. - La relation de cause à effet

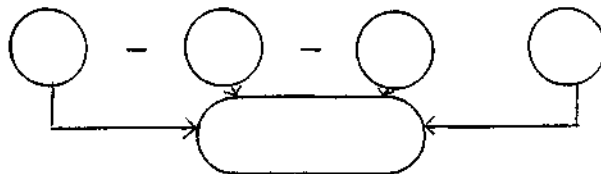
Elle intervient, comme nous venons de le rappeler, dans l'approche globale pour faire ressortir l'idée principale du texte, et dans la compréhension profonde pour découvrir l'implicite du document.

a) Pour les visuels. Ils peuvent accéder à la capacité d'établir des relations de cause à effet en schématisant, en visualisant par des schémas les arguments, par un système de fléchage par exemple, ou tout autre forme de codage établissant un lien entre les divers arguments, ou traits de caractère des personnages. A titre explicatif, nous pouvons donner deux procédés mais ceux-ci peuvent varier en grand nombre selon les techniques personnelles à chacun.



ce qui signifie : j'ai tel élément, plus celui-ci, plus encore un autre, donc...

ou encore :



Les petits ronds représentant des éléments de l'histoire - par l'approche globale - ou des actions du personnage pour la compréhension profonde, et ces éléments peuvent avoir des rapports entre eux ou pas, cela étant signifié par les tirets horizontaux, puis ils convergent vers un rond de plus grande importance représentant l'idée principale ou le ca-

ractère à trouver.

Il faut aussi que les éléments dont nous avons parlé soient visualisés, c'est-à-dire que les élèves doivent appliquer en premier lieu les conseils donnés au paramètre 1 de manière à évoquer les choses, les êtres, les scènes. Ensuite ils devront les schématiser selon les techniques évoquées ou qui peuvent leur être propres, et le résultat obtenu devra être également visuel. Par résultat obtenu, nous entendons ce qui se trouve après "⇒" ou dans le grand rond à la convergence des flèches. Prenons un exemple : les élèves visualisent les diverses actions, paroles, attitudes d'un personnage, que nous caractérisons de coléreux, et c'est ce que les élèves doivent découvrir. Le résultat doit être la vision mentale de quelqu'un en colère. Ensuite les élèves devront verbaliser par écrit et/ou par oral leur évocation. Et pour ce faire, nous retournons aux paramètres 1 et 2 pour la relation signifiant-signifié, les accords morphologiques et l'agencement des phrases. Nous rappelons à cet égard que cette opération complexe au point de départ n'a rien de linguistique, qu'elle ne touche à la langue allemande que par le fait que le résultat de l'opération est exprimé en allemand. Et donc, nous considérons que ces conseils sont valables pour les disciplines utilisant le raisonnement hypothético-déductif.

b) Pour les auditifs. Si les images représentant les mimiques des personnages aident les visuels, les auditifs s'appuient sur les intonations

de voix : "le ton des personnages, leur voix permettent de dégager les sentiments, de tirer des conclusions". La part auditive est donc importante, joue un rôle pour permettre à ce genre d'élèves d'établir des relations de cause à effet. Nous pouvons encore citer : "C'est l'enchaînement des idées, le contenu des paroles des personnages qui m'aident à interpréter le texte". Il faut donc que, pour réussir l'exercice de l'approche globale et de la compréhension profonde, les élèves auditifs fassent référence aux perceptions auditives qu'ils ont eues : le ton, la voix, ou l'enchaînement des mots. S'il s'agit d'un texte écrit, les élèves doivent se donner des évocations auditives traduisant en intensité tonale les paroles, réflexions des personnages, de manière à obtenir le ton de l'angoisse, de la joie, de la colère ou d'autres sentiments, qu'il s'agisse du caractère des personnages, de l'interprétation d'un texte ou de l'approche globale, il faut que ces élèves se redisent mentalement les éléments : "j'ai ceci et cela et encore cela, DONC, ce personnage est ceci, ou le texte signifie ceci ou encore l'idée principale est DONC..." Un élève auditif doit s'appuyer sur les perceptions auditives et enchaîner verbalement pour raisonner et effectuer la relation de cause à effet, et s'il s'agit d'un texte écrit, de manière à développer cette capacité, les élèves doivent se dire mentalement le texte de façon à remplacer les perceptions auditives qui font défaut.

De tout ce développement se dégagent quelques remarques. Nous rappelons que cette capacité de faire la relation de cause à effet exige que les élèves

soient parvenus à maturité et donc qu'ils aient atteint le dernier stade du développement de la pensée d'après J. PIAGET, nous ne revenons pas là-dessus, ayant abordé ce sujet au second chapitre. Nous ne l'évoquons que pour permettre un regroupement des constatations. Pour réaliser cet exercice il faut aussi que les élèves aient des connaissances antérieures auxquelles ils font référence, et, où avec le thème étudié ils établissent les liens de cause à effet. Par exemple, il est nécessaire que les élèves aient des connaissances des manifestations de la peur pour en conclure que tel personnage est angoissé. La relation de cause à effet entre en jeu dans le texte lui-même, mais aussi et pour ce faire avec les connaissances antérieures.

Il va aussi de soi que cette relation est liée à la relation signifiant-signifié qu'il s'agisse d'un texte écrit ou oral. Et celle-ci intervient à deux niveaux : il est nécessaire que les élèves, qu'ils soient visuels ou auditifs, comprennent le texte sinon ils sont incapables de savoir de quoi il s'agit pour dégager l'idée principale du texte, d'interpréter ce dernier ou de préciser les caractères des personnages. Et il faut également que les élèves aient le lexique nécessaire pour dire leurs conclusions. Cette relation signifiant-signifié est également complétée par la grammaire apportant la morphologie et la place des mots de manière à permettre une compréhension maximale et une expression correcte. Nous avons déjà envisagé toutes ces situations, nous n'y revenons donc pas, mais cela nous permet de souligner qu'encore une fois, en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand, les paramè-

tres sont liés et donc que les élèves doivent les gérer de façon égale pour réussir celui-ci.

Quand les élèves sont en cours la méthode fournit les perceptions : les images dont l'expression des personnages par exemple vient en aide aux élèves visuels pour déterminer s'ils sont tristes ou gais etc..., le ton, la voix, le contenu des paroles sont un appui pour les conclusions des élèves auditifs. Quand il s'agit d'un texte écrit, les élèves appartenant au profil visuel doivent se donner des évocations visuelles : à partir de la relation signifiant-signifié, ils évoquent des gestes, des attitudes avec leurs expressions, des scènes et d'images visuelles en images visuelles ils en arrivent à la conclusion. En ce qui concerne les élèves auditifs, il faut qu'ils se disent le texte, avec pour eux aussi la relation signifiant-signifié. de manière à obtenir le ton des personnages, ce qui leur permettra de définir le caractère de ces derniers. Et pour eux, contrairement aux visuels, les mots sont déjà porteurs de sens puisqu'un mot entraîne un autre ; ainsi si le personnage dit "j'ai peur", la phrase pour ces élèves est explicite en elle-même, tandis que les élèves visuels sont obligés d'évoquer en image cette peur.

1.3.2. - Les règles grammaticales

Il faut distinguer deux étapes : l'énoncé de la règle à la suite de l'exercice de fixation grammaticale et l'application des règles dans les exercices divers et l'expression écrite et/ou orale.

a) Les visuels. Dans la première étape, à savoir l'énoncé de la règle, ils voient les différences - que l'on se réfère au paramètre 2 relatif à l'exercice structural - et ils essaient de les formuler, c'est-à-dire que d'une évocation visuelle les élèves doivent verbaliser : expliciter verbalement ce qu'ils voient mentalement.

b) Les auditifs, quant à eux, se disent ces différences : "je me redis tout ce qui a changé et le dis tout haut". Ce sont donc les conseils que l'on peut leur demander d'appliquer de manière à obtenir l'énoncé de la règle.

La formulation de la règle entre ainsi dans la relation de cause à effet : nous avons des arguments, des éléments qui ont été transformés, et qui ne sont pas sans répercussion dans la mesure où ils sont en interaction avec d'autres éléments de la structure. Et la formulation de la règle est en quelque sorte une généralisation des constats des causes et des effets.

Notre façon de procéder est inductive puisque nous commençons par l'exercice pour conclure par l'énoncé de la règle. Nous devons nous attarder un peu sur ce processus, puisque dans le chapitre précédent au sujet de l'interprétation nous avons soulevé la difficulté qu'éprouvent certains élèves d'une part à formuler la règle et d'autre part à n'avoir la règle qu'à la fin de l'exercice. D'après l'expérimentation se dégagent deux tendances : les élèves qui procèdent de façon inductive et pour

lesquels nous avons exposé les conseils qu'ils appartiennent à un profil ou à l'autre, et les élèves qui préféreraient pour réussir l'exercice une manière déductive. A. DE LA GARANDERIE (1982) nous fournit l'explication à cette différence : tel élève "relève d'une pédagogie inductive : le geste nourrit sa forme évocative visuelle" (...), tel élève "relève d'une pédagogie déductive : l'explication verbale nourrit sa forme d'évocation auditive". "L'un ne lit la règle qu'à travers l'exemple, l'autre l'exemple qu'à partir de la règle" (p.54). Autrement dit, les élèves visuels grâce à l'exemple se donnent des points de repère en visualisant les mots, leurs accords, leur place et à la suite de ces exemples, ils verbalisent les différences qui constituent la règle, ils procèdent inductivement. Ils sont donc parfaitement à l'aise, dans la mesure où ils savent gérer le P2 et le P3, dans cette technique proposée par la méthode globale. Par contre, les auditifs sont pénalisés puisqu'ils ont besoin d'avoir la règle en premier, étant donné qu'il leur faut les renseignements par les mots avant de pouvoir réaliser l'exercice, ils sont ainsi "guidés par les paroles antécédentes" (p.55) qu'ils auront évoquées. Or, la méthode pour ce genre d'exercice ne prévoit pas ce type de démarche déductive : nous y reviendrons ultérieurement quand nous envisagerons les remèdes à introduire dans la méthode elle-même. En ce qui concerne ce procédé inductif, nous avons relevé un certain pourcentage d'élèves qui préféreraient une manière déductive, c'est-à-dire avoir la règle avant de faire l'exercice structural. Cela correspondrait alors, d'après le raisonnement que nous venons de

faire, aux élèves auditifs. Or, après diagnostic, nous nous apercevons que dans ce pourcentage il y a des élèves dont la langue pédagogie maternelle est visuelle. Que se passe-t-il alors ? La théorie serait-elle remise en cause ? Nous affirmons que tel n'est pas le cas, mais qu'il se produit le phénomène suivant : les élèves visuels à l'énoncé de la règle visualisent celle-ci non seulement en la voyant s'écrire mentalement, mais ils la schématisent : ils la traduisent sous forme de croquis. Et en possession de ce graphique, ils l'appliquent ensuite aux structures de l'exercice. D'ailleurs certains nous l'ont dit : "Je vois le schéma et j'agence selon cela les phrases de l'exercice". De tout ceci il ressort d'une part qu'avec la méthode inductive, nous avons des élèves qui réussissent parce que cette technique leur convient : ils sont visuels, ou bien ce sont des auditifs qui, à partir de l'exemple du modèle, ont pu se formuler la règle qu'ils vont ensuite appliquer dans les autres phrases de l'exercice et d'autre part que des élèves aimeraient mieux une méthode déductive : ce sont des élèves auditifs ou bien ce sont des élèves visuels qui se représentent la règle de façon schématique et que cette visualisation, ils l'appliquent aux structures de l'exercice.

Nous avons donné comme conseils aux élèves visuels de se fabriquer des schémas mentalement, de manière à ce qu'ils puissent réussir dans la compréhension profonde, et nous venons de retrouver cette même technique à propos de la constitution de cause à effet . Ceci est une façon de faire particulière aux visuels, même dans le paramètre 2 nous retrouvons

cette utilisation. Nous pouvons prendre un exemple : "je vois la phrase écrite dans ma tête et la place des mots sous forme de schémas" ou encore "ce qui a changé s'écrit en plus gros". Cette forme schématique va encore se retrouver et être d'une grande utilité pour les visuels dans l'application des règles de grammaire.

a) Les visuels, dans cette seconde étape du paramètre 3 doivent, pour appliquer la grammaire, soit lors d'une rédaction ou de la prise de parole, soit dans les exercices de grammaire, appeler en mémoire des schémas, après avoir codé en mémoire les règles de grammaire sous forme de tableaux. Le moment du codage est important, car la règle énoncée verbalement ou écrite doit être transformée en schémas ou sous forme de tableaux, si elle n'a pas été présentée ainsi par le professeur ou le manuel. Et ces élèves auront tout intérêt à travailler avec des crayons de couleur, de manière à faciliter la gravure et à ce que le rappel des tableaux pour l'application des règles grammaticales se fasse de manière claire et rapide. Certains élèves appliquent d'ailleurs ces conseils pour s'exprimer correctement en écrit et en oral ou réaliser les exercices, et ils nous l'ont dit : "je vois les tableaux de grammaire" ou encore "je vois le schéma de la règle et je transforme selon le schéma". Par ces deux propos, nous soulignons à nouveau l'importance des tableaux pour les visuels de manière à appliquer les règles grammaticales. Nous savons que toutes les règles de grammaire ne sont pas données sous forme de schémas et d'après les enseignements des élèves nous induisons qu'ils s'en fabriquent dans la perspective de pouvoir s'exprimer correctement par écrit et/ou par oral et de réussir les exercices grammaticaux.

b) Les auditifs face aux règles grammaticales doivent se les répéter en se les redisant dans leur tête, afin de pouvoir les entendre mentalement au moment de les appliquer dans les mêmes circonstances que nous venons de décrire à propos des visuels. Nous nous appuyons sur leurs réflexions à ce sujet : "je me redis la règle et je fais le raisonnement en transformant la phrase". Les conseils pour les auditifs sont plus brefs que pour les visuels car en fait ils prennent la règle telle qu'elle est donnée verbalement par l'enseignant et se la répètent ou ils la lisent dans le manuel en se la redisant mentalement ; il n'y a donc pas d'opération de transformation comme dans le cas des visuels qui eux doivent changer les perceptions auditives, si le professeur énonce la règle, ou les perceptions verbales qu'ils opèrent en la lisant, en évocation visuelle sous forme d'images schématiques. Ils ont donc une opération mentale supplémentaire qui réside dans la transformation, avant la répétition mentale afin de mettre en mémoire, qui est commune aux deux profils pédagogiques.

Ce paramètre 3 nous a permis de couvrir la compréhension profonde, l'approche globale, l'énoncé des règles grammaticales et leur application pour réaliser les exercices de grammaire, et assurer une compréhension littérale optimale et prévenir les fautes de grammaire dans l'expression qu'elle soit écrite ou orale.

1.4. - Paramètre 4

C'est celui dont la gestion permet des pro-

longements et d'innover. Il facilite donc la création, l'imagination. Nous rappelons que ces dernières doivent être développées dans l'apprentissage de l'allemand, et qu'elles ne touchent aux compétences linguistiques que dans la mesure où ces activités créatrices doivent être exprimées en langue allemande. Ce qui concerne l'expression a été vu, nous n'y revenons donc pas et nous n'allons envisager que le développement des capacités d'imagination. Elles interviennent à deux niveaux : à celui de l'imagination des structures et à celui de l'imagination des idées.

I.4.1. - création de structures

Nous avons vu que nous n'avions pas obtenu beaucoup de renseignements à ce sujet, mais à l'aide des processus cognitifs des élèves nous sommes en mesure de conseiller les élèves.

a) Pour les visuels. Au moment où ils écrivent ou bien prennent la parole, ils doivent voir mentalement sous forme de schéma une phrase complexe où ils pourraient y loger leurs idées : celles-ci n'étant plus développées dans une suite de phrases autonomes. Cette image mentale doit avoir été préalablement mise en mémoire avec toujours le projet d'avoir à s'en servir. De plus, elle doit se développer au fur et à mesure de l'apprentissage étant donné que les élèves sont peu à peu sensibilisés à de plus en plus de formes de structures, et l'on peut arriver à ce type de schéma :

..., DAB ..., RELATIF ..., ..., NACHDEM ...,
UM ... ZU.

Nous n'avons pris que certaines conjonctions à titre d'exemple, mais celles-ci peuvent être changées, et toute la phrase est susceptible d'être encore développée. L'essentiel est que chaque élève visuel se fasse une ou plusieurs grilles de phrases - plusieurs : de façon à varier les structures -, afin de les revoir en mémoire au moment de développer des idées sur un sujet donné écrit et/ou oral.

b) Pour les auditifs. Au lieu d'utiliser un schéma de ce type ils doivent se le dire au moment de parler ou/et d'écrire : "je dois employer des structures complexes telles que des dépendantes avec un "daß", un "relatif", un "nachdem", une "infinitive", un "um... zu", etc..., ou encore appliquer ce que des élèves nous disaient : "je me dis que le professeur veut des phrases complexes". Là encore, la démarche des élèves auditifs est plus rapide : ils n'ont pas de transformation à effectuer qu'il faut ensuite entrer en mémoire, il suffit que ces élèves se disent ce qu'ils doivent faire au moment de parler ou/et de rédiger.

I.4.2. - imagination des idées

a) Les visuels, pour avoir des idées sur un sujet à développer doivent appeler mentalement des images qui constituent des scènes. Par exemple sur un sujet comme "Imaginez un week'end à la campagne", il faut que ces élèves voient mentalement un coin de campagne, qu'ils imaginent ou inventent et qu'ils y cadrent des scènes soit vécues soit inventées. Ils peuvent encore si le contexte s'y est

prêté, appeler des scènes du livre qu'ils ont étudiées et dont ils revoient les images. C'est ainsi que procèdent certains élèves : "je revois les images des leçons pour avoir des idées", "je vois des scènes", "je vois des images pour trouver les idées". Il va de soi que ces images qui doivent toujours être en accord avec celles du sujet à traiter doivent subir une mutation : être verbalisées : les élèves doivent dire, décrire ce qu'ils voient mentalement et cette verbalisation se faisant en allemand. Pour cette dernière il suffit de se référer à tout ce que nous avons dit au sujet de l'expression c'est-à-dire aux paramètres 1 - 2 et 3.

b) Les auditifs, eux, n'ont qu'à se laisser entraîner par les mots du texte puisqu'ils nous précisent : "je me dis une phrase qui entraîne une autre", "je pars du texte donné de la phrase et d'autres phrases me viennent". Ces élèves doivent donc partir d'un mot du texte de la rédaction par exemple ou d'une phrase pour enchaîner d'autres mots, d'autres phrases, porteurs de sens et donc d'idées. Ce genre d'élèves se laissant emporter par un flot de paroles courent le risque de faire du verbiage ou de sortir du sujet, il est donc nécessaire qu'après une succession de phrases, l'élève s'arrête pour réfléchir, c'est-à-dire revenir sur ce qu'il vient d'écrire ou de dire et fasse référence au texte donné pour s'assurer si son discours, les mots employés, sont en accord avec le sujet à traiter. Il faut que ces élèves procèdent par paliers sinon ils se laisseraient entraîner hors du contexte. Lorsque "le su-

jet est libre", nous avons vu que des élèves étaient en difficulté, des élèves auditifs puisque leur façon de procéder et ce qu'ils ont exposé révélait ce profil ; cela se comprend car ils n'ont ni mots ni phrases qui leur servent de tremplin. Dans ce cas, ils doivent s'inventer, se dire une phrase à partir de laquelle ils développeront un exposé en suivant les préceptes ci-dessus exposés, de même qu'un musicien à partir d'une note, d'un accord enchaîne les notes, les accords pour composer un morceau.

Les quatre paramètres nous ont permis de couvrir les différents exercices proposés par la méthode globale, sauf l'assimilation et la lecture qui demandent un développement particulier dont nous nous expliquerons un peu plus tard. En guise de conclusion de ces réflexions au sujet des paramètres nous pouvons dire :

- que les paramètres sont liés entre eux, ainsi, le premier servant pour la mémorisation-remémorisation et la relation signifiant-signifié est complété par le second qui permet par exemple d'enregistrer la place des mots en vue de la mémorisation. Le P2 est lié au P3 pour l'expression écrite avec l'orthographe, la grammaire, et au P1 pour la relation signifiant-signifié afin que les élèves aient du lexique. En résumé qu'il s'agisse de l'expression ou de la compréhension, les élèves ont besoin de gérer les 3 premiers paramètres.
- que des paramètres peuvent fonctionner

isolément. Ainsi le 2, quand il s'agit de l'orthographe dans la dictée. C'est le seul exercice qui ne réclame la gestion que d'un seul paramètre. En effet, l'application de l'orthographe dans l'expression écrite n'est qu'un aspect de tout un ensemble : l'expression.

Le paramètre 4 peut également fonctionner isolément si l'on ne considère que le développement de l'imagination qui n'a rien de linguistique. Cette compétence entre en relation avec la langue allemande dans la mesure où les idées doivent être exprimées ainsi. Le développement de l'imagination est un des exercices qui permet également de travailler et donc de renforcer l'expression. Et si pour ces deux raisons : développement des capacités créatives, travail et renforcement de l'expression, on ne cherchait pas à mettre en oeuvre les capacités d'imagination des élèves, ce paramètre n'aurait aucune utilité pour l'apprentissage de l'allemand.

De tout cela se dégagent les idées que, pour réussir son apprentissage de l'allemand, il ne faut pas que les élèves ne gèrent qu'un paramètre mais qu'ils les gèrent tous et de façon égale, c'est-à-dire sans prédominance d'un paramètre, et même le dernier puisque l'apprentissage de l'allemand se donne des objectifs extra-linguistiques.

Il ressort, après avoir détaillé les conseils à prodiguer aux élèves, que ceux qui concernent les élèves ayant un profil pédagogique visuel sont plus nombreux que ceux pouvant s'appliquer aux élèves du type auditif : cela pour les raisons suivantes :

- en ce qui concerne la langue elle-même, les élèves n'en ont aucune perception visuelle : elle est parlée par l'enseignant et le magnétophone et les livres sont fermés. Les seules perceptions visuelles sont celles fournies par les films fixes et qui constituent donc le signifié - dans la mesure où les images sont assez explicites - mais non le signifiant.
 - pour ces élèves leur langue maternelle est visuelle et donc ils visualisent. Il leur faut donc faire sans cesse des rétablissements à partir des perceptions auditives, ou pour verbaliser avec médiation par la visualisation. Nous aboutissons au schéma donné par A. DE LA GARANDERIE :
- perception auditive → évocation visuelle

Quant aux élèves auditifs, leur seule difficulté est au moment du débat d'élucidation si le document iconographique n'est pas appuyé par une bande magnétique. En effet, à ce moment ils sont en face d'un signifié visuel, qu'il leur faut traduire en évocations auditives en se disant ce qu'ils voient, leurs paroles mentales sont soit directement en allemand, soit en français pour ensuite être traduites selon leur degré d'avancement dans l'apprentissage. Autrement, qu'il s'agisse de la compréhension

ou de l'expression orales, le point de départ : l'enseignant ou l'enregistrement magnétique appartient au même registre que le leur, à savoir auditivo-verbal. En ce qui concerne l'écrit, il leur suffit de verbaliser mentalement ce qu'ils lisent.

I.5. - Assimilation - lecture

Nous avons laissé de côté, jusqu'alors, l'assimilation et la lecture. Il nous faut maintenant envisager ces deux exercices. L'assimilation a pour fonction de renforcer les structures lexicales et grammaticales nouvelles, et donc de faciliter la mémorisation ultérieure, et aussi de familiariser les élèves avec la prononciation des phonèmes et surtout de leur faire travailler la prosodie particulière à l'allemand. La lecture remplit ces mêmes dernières fonctions. La prosodie joue un rôle capital puisque elle détermine la grammaire par sa fonction démarcative des syntagmes. Elle assure donc la compréhension en évitant de relier des groupes fonctionnels entre eux et qui en fait sont indépendants, par exemple, et permet une meilleure expression dans la mesure où celui qui parle et respecte la prosodie est sûr de voir son discours compris avec justesse, sans contre-sens. Quand nous voyons ces fonctions, nous comprenons le souci des inspecteurs comme Messieurs JEANNE et KOOB à faire respecter la prosodie, et que des germanophones comme Monsieur ZIND soient heureux de voir le soin apporté au travail de la prosodie. Or, A. DE LA GARANDERIE ne fait pas allusion à ce phénomène dans l'explication de ses paramètres. C'est pourquoi nous avons été amenée à traiter à part ces deux exercices. A la suite des enseigne-

ments fournis par les élèves qui ont été interrogés sur ces sujets, il nous est possible de dégager des recommandations.

I.5.1. l'assimilation

Nous venons de voir qu'une de ses fonctions était de faciliter la mémorisation ultérieure, nous retrouvons donc le paramètre 2, avec les mots s'enchaînant et étant chacun à leur place. Ce paramètre relatif à la mémorisation et remémorisation a été développé, nous n'y revenons pas. Nous avons seulement l'intention d'introduire des conseils, étant donné la technique d'exécution de cet exercice qui se fait, nous le rappelons, uniquement d'après le magnétophone, livres fermés.

a) Pour les visuels. Ils doivent s'écrire mentalement la phrase. Mais nous retrouvons le problème que cela pose ensuite pour l'orthographe : étant donné qu'il s'agit de structures lexicales nouvelles dont les élèves n'ont pas eu la connaissance de la graphie, ils risquent de graver dans leur tête une orthographe erronée.

b) Les auditifs travaillent dans leur registre de langue maternelle pédagogique ils n'ont qu'à se redire mentalement et répéter les phrases.

L'autre fonction de l'assimilation est le travail de la prosodie. Il faut que les élèves repèrent les différences d'intensité tonale marquant

les accents de mots, de groupes fonctionnels, de groupes verbaux et aussi les accents d'insistance - ces derniers soi dit en passant n'ont aucune valeur grammaticale, ils sont en quelque sorte des effets de style - quand nous avons décrit les exercices de la méthode globale nous avons donné à ce propos des exemples de lignes mélodiques.

a) Les visuels doivent comme nous venons de le dire s'écrire mentalement la phrase et visualiser les accents avec un code pour noter les différences d'intensité, par exemple un \circ pour les accents de groupe fonctionnel au-dessus du mot portant l'accent et un \square au-dessus du mot portant l'accent de groupe verbal ou accent de phrase en sachant que le mot avec le \square doit être prononcé plus fort que celui qui porte un \circ . Nous sommes allée à l'essentiel, car nous pensons qu'il serait trop long d'entrer dans toutes les variantes comme par exemple un accent de groupe verbal, qui devient dans une relative déterminant une base nominale, un accent de groupe fonctionnel. Pour illustrer ceci nous donnons la phase suivante :

\circ
die Mutter, die einen Mantel trägt, ist traurig \square
"einen Mantel" est le constituant du groupe verbal et porte donc un accent de groupe verbal. Mais comme la relative détermine la base nominale "die Mutter", cet accent devient accent de groupe fonctionnel. Et "traurig" qui est un constituant de groupe verbal porte un accent qui dans ce cas devient accent de phrase.

Nous voyons que les accents peuvent varier selon la constitution de la phrase et qu'il nous est

impossible de prévoir tous les cas de figures possibles. L'essentiel est que les élèves perçoivent et reproduisent ces divers accents en respectant leur différence d'intensité.

Les élèves visuels peuvent donc se donner un code qui marquerait au-dessus des mots évoqués mentalement, ces accents ou encore se représenter la ligne mélodique de la phrase, qui serait pour la phrase d'exemple que nous avons donnée :



b) Les auditifs travaillant à l'oreille doivent repérer les différences de ton et à les respecter quand ils reproduisent la phrase à voix haute. D'ailleurs les élèves nous ont dit : "Le magnéto me donne le ton".

1.5.2. - La lecture

La lecture, dont la fonction, surtout en premier cycle, nous l'avons vu au premier chapitre est de faire travailler la prononciation et la prosodie dont la graphie ne fait pas référence : au-dessus des mots, il n'y a pas de signes indiquant les divers accents.

a) Pour les visuels, les perceptions auditives du magnétophone nous rappelons à cet effet qu'il s'agit d'une lecture imitative - ne sont pas de grande utilité, des élèves l'ont avoué : "je ne fais attention qu'au texte écrit". Il s'agit ici pourtant, en ce qui concerne la prononciation, d'une activité purement auditivo-verbale au point de départ puisqu'ils ont entendu des sons qu'ils doivent reproduire et la lecture n'est qu'une reprise de ces sons après explication des règles de prononciation car les mots ne se disent pas tous comme ils s'écrivent. Nous avons trouvé des élèves en difficulté à la lecture dans la prononciation des phonèmes, ce que nous considérons comme le cas d'échec extrême en lecture. A ces élèves, que nous avons diagnostiqués comme visuels, nous conseillons de regarder l'enseignant prononcer, et de placer la langue, les lèvres de telle ou telle manière pour obtenir tel son ou tel autre et ensuite pour lire, après avoir gravé mentalement la place des lèvres ou de la langue associée avec les lettres qui donnent ce son - que l'on pense au "CH" allemand - de rappeler ces gestes et de les faire ; ou autrement dit l'élève doit lire le "CH", qui, relié aux mouvements de la bouche dans sa tête, doit apparaître en vision mentale et l'élève doit ensuite exécuter ces gestes qui ne sont pas possible sans le concours de l'enseignant, car le magnétophone à lui seul ne les fournit pas.

En ce qui concerne la prosodie pour aider les visuels, nous ne pouvons que leur conseiller de repérer auditivement les accents et de les coder au-dessus des mots au crayon de bois sur leur livre, de façon à ce que leur lecture soit la plus fidèle

possible à la prosodie.

b) Les auditifs ont la tâche simplifiée par rapport aux visuels puisqu'ils ont une perception auditive : ils sont donc dans le même registre, tout comme l'assimilation. Cependant des élèves nous ont précisé : "je ne fais attention qu'au magnéto", ils travaillent donc comme l'assimilation, or il s'agit ici d'un exercice de lecture. Qu'ils utilisent les perceptions auditives ne leur est pas imputable puisque c'est leur langue pédagogique maternelle. Et pour qu'ils ne fassent que lire, il faudrait que l'enseignant pense à un autre exercice ; ceci ne relève pas du conseil à donner aux élèves et nous le reprendrons dans la rubrique suivante.

Nous constatons que ces deux exercices sont deux moyens pour permettre aux élèves visuels de travailler l'autre langue pédagogique : l'auditive, et qu'en revanche les élèves relevant d'un profil pédagogique auditif sont avantagés car la nature des perceptions correspond à la nature de leurs évocations.

A travers tous les paramètres et en incluant l'assimilation et la lecture, nous venons de couvrir tous les exercices proposés par la méthode globale, et ce faisant, nous sommes maintenant en possession de conseils à donner aux élèves soit pour prévenir l'échec, s'il s'agit de classes débutant dans l'allemand, soit pour remédier l'échec, si nous sommes dans une classe face à des élèves en difficultés. En nous concentrant sur les élèves, nous n'avons pu éviter à plusieurs reprises d'évoquer le rôle de

l'enseignant. Nous allons maintenant l'envisager plus en détails.

II. - Les conseils que doit suivre le professeur.

Ceux-ci peuvent être de deux ordres selon que le professeur s'adresse à toute la classe ou à un élève en particulier. En effet, l'enseignant est soit face à une classe pendant les heures de cours, cette classe étant composée d'élèves relevant du profil pédagogique visuel et du profil pédagogique auditif, puisque notre questionnaire appliqué à cinq classes a révélé de mêmes constantes : élèves auditifs et visuels, soit face à un seul élève qui éprouve des difficultés dans son apprentissage de l'allemand et qui nécessite une aide.

II.1. - Le professeur dans sa relation à un élève.

a) Le professeur doit en premier lieu établir un diagnostic de manière à déterminer si la langue pédagogique de l'élève est visuelle ou auditive. Ce diagnostic peut se faire dans le cadre d'un entretien dirigé à l'appui du questionnaire. Si les termes "je vois" ou "j'entends", "je me redis" reviennent, il est possible de déterminer les deux catégories que nous avons dégagées dans l'analyse de contenu, et qui classent les élèves soit en visuels, soit en auditifs. Donc si l'élève qui se trouve en situation d'échec répond aux questions en employant le terme

"je vois", nous pouvons déterminer qu'il appartient au profil pédagogique visuel et que s'il utilise les remarques "j'entends", "je me redis", il relève de la catégorie auditive.

Il est nécessaire d'opérer ce premier diagnostic, car les conseils qui s'en suivront ne seront pas du même ordre et nous l'avons vu dans ce chapitre.

b) Après ce premier diagnostic, l'enseignant doit déterminer quel(s) paramètre(s) l'élève ne gère pas pour ensuite donner les conseils qui peuvent s'appliquer au(x) paramètre(s) défaillant(s). Ces conseils ayant été explicités nous n'y revenons pas. Nous avons vu d'une part que tous les exercices de la méthode globale rentrent dans les quatre paramètres, et que, d'autre part, le questionnaire était composé en fonction des divers exercices. Nous pouvons donc utiliser à nouveau celui-ci pour déterminer le(s) paramètre(s) non géré(s), ou les désordres ou les dysfonctionnements paramétriques, d'autant plus que ce questionnaire permet de couvrir deux exercices - l'assimilation et la lecture - donc l'aspect prosodique n'est pas envisagé dans les quatre paramètres. La détermination de paramètres non gérés ou mal gérés fournira l'explication à l'échec d'un ou plusieurs exercices, et à la réussite de d'autres : nous l'avons vu dans le chapitre relatif à l'interprétation du questionnaire : nos cas d'échec ont été élucidés à la suite d'un constat de non gestion mentale ou de dysfonctionnement de cette gestion. Après analyse des causes et lieux de l'échec, nous pouvons donner aux élèves les conseils adéquats. Ainsi si l'élève a des difficultés à faire la relation signifiant-signifié, nous savons que cela

relève du premier paramètre, il suffit donc de se référer aux conseils afférents et de choisir ceux-ci en fonction de son profil pédagogique.

Pour résumer cette première partie nous pouvons dire que l'enseignant doit dans des étapes différentes :

- diagnostiquer le profil de l'élève,
- diagnostiquer les paramètres non ou mal gérés, ce qui permettra aussitôt d'expliquer des échecs dans d'autres exercices. Il est possible de prendre cette analyse dans un autre sens : l'élève ne réussit pas dans tels ou tels exercices, et, étant donné que nous savons à quels paramètres ils correspondent nous obtenons aussitôt ce(s) paramètre(s) non géré(s).
- après ces deux diagnostics, il suffit d'appliquer les conseils que nous avons exposés, en fonction d'un ou de plusieurs paramètres dans leur intégralité, s'il y a échec dans tous les exercices relevant d'un même paramètre, ou de plusieurs paramètres. Ainsi, si un élève a des difficultés à faire la relation signifiant-signifié, il faut se reporter au paramètre 1, et dans une partie car ce paramètre est aussi utile à la mémorisation ; ou bien encore si un élève a des difficultés à mémoriser, il faut prendre en compte les conseils concernant ce problème dans les paramètres 1 et 2.

II.2. - Le professeur dans sa relation
à la classe.

Il ne s'agit plus ici d'être face à un élève, mais d'être face à un groupe classe qui fait l'apprentissage de l'allemand et l'enseignement est le même pour toute une classe, c'est-à-dire que tous les élèves entendent le même passage de l'enregistrement magnétique, regardent les mêmes images, effectuent les mêmes exercices, et quand le professeur prend la parole il s'adresse à toute la classe. Dans l'éventualité où l'enseignant s'occupe plus particulièrement d'un élève, pour reprendre par exemple une expression défectueuse, ses remarques à haute voix, relatives à un élève ont également pour objectif de faire profit à toute la classe. Il ne travaille donc pas en pédagogie individualisée ou personnalisée, mais en pédagogie communautaire, dans la mesure où son enseignement s'adresse à TOUS les élèves à la fois.

A la lueur de tout ce que nous avons exposé jusqu'alors, nous sommes en mesure d'introduire pour le professeur, d'autres façons de faire, de procéder.

a) Nous avons souvent parlé du "projet" : les élèves doivent avoir le projet de retrouver par exemple. Et cette pédagogie du projet le professeur dans le déroulement du cours peut la pratiquer. Il doit mettre les élèves en situation de projet, et cela à deux niveaux :

- à celui de l'évocation. Il faut qu'à une perception donnée, le professeur demande

aux élèves d'évoquer mentalement sous forme d'image visuelle ou auditive. Nous nous expliquerons un peu plus loin, comment il peut s'y prendre pour conseiller ce codage en images mentales différenciées. A. DE LA GARANDERIE précise que ce moment est celui qui est privilégié pour capter l'attention(1982) : *"Faire exister mentalement, sous forme d'image, l'objet perçu constitue la structure du geste mental de l'attention"* (p. 24). Le professeur peut donc demander aux élèves d'avoir le projet de se former des images avant de leur fournir des perceptions quelles qu'elles soient.

- A celui du projet, dans le sens d'une projection dans l'avenir afin de mémoriser ce qui est la base de tout apprentissage - et nous nous sommes déjà expliquée à ce sujet - puisque pour reprendre A. DE LA GARANDERIE (1982) *"Le geste mental par lequel il faut mémoriser consiste en un projet à tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir"* (p. 79).

Ces deux démarches sont donc liées : il faut évoquer pour retenir, mais cette évocation ne porte ses fruits que si elle est placée dans un projet d'avenir, et il ne peut y avoir de projet d'avenir sans évocations.

Pour réaliser ces deux démarches, au moment d'un exercice quelconque, le professeur peut dire des phrases du genre :

- "Attention ! vous allez regarder, entendre ceci ou cela, mettez-vous en situation d'évoquer, il

faut que vous pensiez à transformer mentalement ce que vous allez entendre ou voir".

- "Et vous allez l'évoquer avec le projet de revoir ou redire. Pour cela imaginez-vous dans une situation similaire ou autre dans ce temps". - Ce problème du projet à long terme et les difficultés qu'il entraînait a déjà été étudié.

Il est bien évident que ceci doit se faire en français, sinon cela risque de rester lettre morte : les élèves n'ayant pas ce registre de langage en allemand, et de plus cela permet d'assurer une meilleure compréhension par tous les élèves, puisque dans une classe certains ont déjà des difficultés à faire la relation signifiant-signifié.

Il pourrait nous être reproché que cette mise en situation de projet avec les paroles et voire même les explications qui l'accompagnent prend du temps sur celui qui est imparti à l'apprentissage de l'allemand, mais si ce temps assure une meilleure réussite des élèves, ne valait-il pas la peine d'être dépensé ? De plus, nous pensons que l'habitude gagnant, le professeur peut réduire son temps de parole en disant seulement : "Vous évoquez avec le projet de retrouver", et cela, jusqu'à ce que cette habitude soit contractée par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils effectuent ces gestes mentaux sans l'intervention de l'enseignant.

b) Pour que les élèves passent des perceptions aux évocations et qu'ils se donnent ces dernières en projet, il faut que l'enseignant accorde du temps. Le facteur temps est un des éléments de

réussite, c'est ce qui s'est dégagé à plusieurs reprises de l'interprétation du questionnaire. En effet, les élèves ont besoin de temps pour évoquer une perception qui est donnée dans leur langue pédagogique maternelle ou/et une perception qui est fournie dans l'autre langue : il leur faut du temps pour opérer cette traduction dont nous avons parlé à plusieurs reprises. Ainsi, à la perception auditive d'un mot, pour ne prendre qu'un exemple, un élève visuel pour comprendre, devra évoquer mentalement ce mot et sa représentation imagée, il passe d'une perception auditive à une évocation visuelle, du fait que perception et évocation ne sont pas du même registre, l'élève a besoin de davantage de temps supplémentaire que si celles-ci appartenaient à la même langue. Il en va de même pour l'expression, nous avons parlé à cet effet, de laisser le temps aux élèves de construire leurs discours. Nous avons aussi déterminé au chapitre V que le manque de temps pouvait être un handicap pour les élèves et non l'absence de connaissances ou une non gestion ou une mauvaise gestion des paramètres. Il faut donc qu'au long d'un cours, selon les exercices, le professeur laisse du temps aux élèves :

- pour évoquer dans leur langue pédagogique,
- pour évoquer avec traduction d'une langue pédagogique dans une autre,
- pour évoquer de l'une ou l'autre façon avec projet, et pour ce faire, pour mettre en projet, il faut que les élèves aient le temps de revoir ou de se redire.

c) La mise en situation d'évocation et de projet, le temps accordé aux élèves pour réaliser ces deux exercices, s'adressent à tous les élèves dans une classe, qu'ils appartiennent à un profil ou à un autre. Par contre, le professeur est obligé d'introduire des distinctions quant à la nature des évocations qu'il fait réaliser aux élèves, ces dernières dépendant des perceptions et du profil pédagogique des élèves. En d'autres termes, comment aider les élèves visuels à réussir à partir de perceptions auditives et des élèves auditifs à partir de perceptions visuelles. Dans un premier temps il est nécessaire que l'enseignant sache quelle est sa langue pédagogique maternelle, car il aura tendance à dispenser un enseignement dans sa langue et donc s'expose à mettre en échec les élèves qui appartiennent à l'autre profil pédagogique, car il ne parle pas la même langue pédagogique qu'eux ; il lui faudra donc introduire une pédagogie compensatoire et traiter l'apprentissage aussi bien dans une langue que dans l'autre. C'est ce qu'A. DE LA GARANDERIE(1982) appelle la pédagogie différenciée, il préconise "une présentation différenciée du message pédagogique" (p.40) : "il importe que l'enseignant s'ingénie à présenter son message sous chacune des deux formes : visuelle ou auditive, si lui-même n'utilise qu'une de ces formes, il aura bien évidemment un effort tout particulier à faire pour transposer ses présentations sous l'autre forme" (p.40). Et c'est notre cas, nous relevons d'un profil visuel, et pour ne pas mettre les élèves auditifs en situation d'échec, nous ne pouvons nous contenter de schémas, d'images, de gestes, nous devons appuyer ceci par un dévelop-

pement verbal. Le professeur "communique aux élèves par des moyens visuels et auditifs la notion à assimiler" (p.44). Envisageons donc quels sont ces deux formes à propos des divers exercices de la méthode globale.

A chaque exercice il peut conseiller aux élèves d'évoquer comme ceci ou comme cela en fonction des deux profils. Que l'on se reporte pour ce faire aux conseils donnés plus haut. En plus il peut mener les exercices en respectant les deux formes de gestion mentale. Ainsi pour la compréhension littérale orale, à savoir la relation signifiant-signifié. il ne peut pas seulement expliquer un mot par un autre, ou par une autre phrase, car dans ce cas, les élèves visuels sont pénalisés, ou encore ne faire que des dessins ou des gestes, car alors ce serait au tour des élèves auditifs d'être dans l'embarras. Il lui faut donc négocier les deux formes. Pour ce faire, avec un mot, une structure nouveaux, il doit :

- associer un mot avec un autre,
- associer un mot avec un synonyme,
- élucider un mot par une phrase,
- associer le mot avec sa traduction (selon le degré d'avancement dans l'apprentissage),

et cela pour assurer la compréhension des élèves auditifs.

et ensuite ou en même temps :

- associer le mot à sa représentation imagée ou au geste,

de façon à ce que les élèves visuels puissent comprendre, au niveau de la compréhension littérale.

En ce qui concerne la compréhension profonde le professeur doit mettre les élèves en situation d'évocation selon leur profil (cf. conseils au paramètre 3). Il en va de même pour l'imagination (cf. conseils au paramètre 4), pour l'expression dans sa relation signifié-signifiant, (cf. conseils aux paramètres 1 et 2), dans la correction de l'expression (cf. conseils aux paramètres 2 et 3), pour l'exercice structural (cf. conseil au paramètre 3) et son énoncé de la règle (cf. conseil au paramètre 3). Il peut sembler facile de renvoyer aux conseils sans plus ample développement, mais il s'agit en fait pour le professeur de prodiguer aux élèves, face à chaque exercice, ces conseils, de donner les gestes à accomplir pour leur permettre de réussir, et cela dans les deux langues pédagogiques. Encore faut-il que chaque élève soit conscient du profil dont il relève de manière à appliquer les gestes mentaux qui lui conviennent. Pour ce faire en début d'année, le professeur peut interroger les élèves à l'aide du questionnaire et leur dire quel genre de conseils ils doivent suivre. Bien sûr, émerge un problème quand les élèves sont en début d'apprentissage, car ils ne connaissent rien en allemand et il s'avère donc difficile de leur appliquer le questionnaire que nous avons proposé. Mais quand il s'agit d'élèves de quatrième avec allemand en seconde langue, le questionnaire notamment au niveau de la compréhension, de l'expression, des règles grammaticales, de l'imagination, peut faire allusion à leur première langue vivante ; et quand il s'agit d'élèves de sixième, le questionnaire peut se référer au français : "que se passe-t-il dans ta tête pour comprendre un mot, pour imaginer, pour traiter

les règles de grammaire, etc...". Pour l'assimilation, le professeur peut utiliser les conseils et en plus écrire au tableau les accents de chaque phrase et sa ligne mélodique, de manière à faciliter la répétition et la fixation lexicale, grammaticale et prosodique chez les élèves visuels. Nous avons vu que le fait, pour les visuels de voir s'écrire mentalement la phrase, pouvait, lors de l'écrit, leur faire faire des fautes d'orthographe, dans la mesure où ils écrivaient à leur manière les mots dont ils n'avaient pas eu la perception visuelle de leur écriture ; de plus, quand les phrases à répéter ont dix mots ou plus - seule l'expérience pratique nous l'a montré, sans que nous n'ayons réellement établi de statistiques sur ce point - les visuels ont du mal à répéter, le professeur peut alors permettre aux élèves de regarder quelques secondes, le temps nécessaire pour photographier la phrase dans le livre, sans avoir le temps de la répéter. Cette technique, que nous avons expérimentée, donne des résultats surprenants, dans la mesure où nous entendons TOUS les élèves répéter et non pas seulement quelques uns ; mais cela appartient déjà à l'évaluation que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Pour la lecture, le professeur peut faire marquer les différents accents au crayon sur le livre pour aider les visuels après repérage de ceux-ci par ceux-là, de façon à développer chez ce type d'élèves leur acuité auditive. Et pour les auditifs, qui, l'on se rappelle, se fient essentiellement au magnétophone, il faut que de temps à autre le professeur les fasse lire sans magnétophone, de manière à ce que ce genre d'élèves prennent l'habitude de

passer d'une perception visuelle : le texte écrit, à une verbalisation après évocation auditive.

Quant à la grammaire, il faut distinguer deux temps : celui de l'exercice et celui de l'énoncé de la règle selon un procédé inductif. En ce qui concerne l'exercice structural en plus des conseils à donner aux élèves visuels de voir s'écrire mentalement les stimuli et les phrases de l'exercice pour les mettre en comparaison et transformer ce qui est à transformer et de se donner des schémas, le professeur peut permettre de regarder les phrases de l'exercice toujours pour le motif de l'orthographe, et pour les élèves qui ont déjà du mal à faire des évocations visuelles. L'enseignant peut aussi écrire au tableau en jouant avec les couleurs et avec des schémas les deux stimuli de manière à faciliter les comparaisons. Pour ce qui est de l'énoncé de la règle, étant donné que plus de la majorité des élèves préfère connaître la règle avant de réaliser l'exercice pour les raisons que nous savons déjà, nous ne pouvons que conseiller à l'enseignant d'expliquer la règle avant l'exercice et cela sous deux formes : en étant prolixe de paroles pour aider les auditifs, tout en appuyant ces paroles par une écriture et des schémas au tableau pour faciliter les évocations des visuels.

Nous avons fréquemment fait allusion à l'orthographe, notamment les problèmes que posaient une évocation visuelle personnelle des mots nouveaux pour les élèves de type visuel, c'est-à-dire que ces élèves s'écrivent mentalement des termes dont ils n'ont pas eu de perception visuelle de leur écriture. Pour pallier cet inconvénient, le professeur peut, au moment où il introduit le mot nouveau, l'écrire au

tableau de façon à ce que les élèves visuels puissent avoir un codage, une entrée en mémoire exacte de l'orthographe d'un mot nouveau. Au moment de la dictée, il semble également nécessaire que le professeur ralentisse le rythme, sinon les élèves visuels sont pénalisés car ils n'ont pas le temps d'évoquer par traduction de langue pédagogique.

Après avoir évoqué les recommandations nécessaires à une pédagogie différenciée, nous constatons que ces conseils sont moins nombreux que ceux destinés aux élèves. En effet, il ne faut pas oublier que ce sont les élèves qui sont en situation d'apprentissage et donc que cela revient à eux d'avoir les procédés pour assimiler l'apprentissage et acquérir le savoir-faire. De plus, dans le premier chapitre, nous avons souligné que dans bien des exercices comme celui du débat d'élucidation, l'enseignant partait des apports des élèves ; de ce fait il est nécessaire que les élèves aient à leur disposition les moyens cognitifs de faire ces apports. Le professeur ne peut donc pratiquer une pédagogie différenciée que dans la mesure où il a des connaissances à transmettre aux élèves ; en revanche, son rôle est important dans la mesure où il conseille les élèves pour leur donner les moyens de réussir leur apprentissage.

III. - Critique de la méthode, des livres et des bandes magnétiques.

A différentes reprises, nous avons été amenée à parler de la méthode et de ses exigences qui

pouvaient parfois mettre les élèves en situation d'échec, nous allons maintenant reprendre ce que nous avons dit à ce sujet, de manière à en opérer une synthèse.

III.1. - Au niveau de la relation signifiant-signifié lors de l'introduction d'un mot nouveau, nous avons trois remarques à faire.

III.1.1. - Les visuels nous ont enseigné qu'ils "ont besoin de voir le mot écrit" pour pouvoir le retenir, or la méthode ne le prévoit pas. De plus, nous avons vu les avantages que pouvaient retirer les élèves visuels d'avoir l'écriture du mot nouveau pour assurer ultérieurement une orthographe exacte. Nous pouvons même aller plus loin en disant qu'un mot écrit facilite aussi l'orthographe des auditifs dans la mesure où le voyant, ils prennent le soin de l'évoquer mentalement en l'épelant. A la suite de tout cela, il nous semble indispensable de pouvoir écrire au tableau un mot nouveau, cette écriture étant facilitatrice d'entrée en mémoire et d'une meilleure orthographe.

III.1.2. - Au moment du débat d'élucidation, toujours dans la phase d'introduction de structures nouvelles, les auditifs ont besoin pour comprendre qu'un mot soit associé à un autre ou à d'autres. Or, au début de l'apprentissage, le lexique des élèves n'est pas assez développé pour permettre ce type d'association. Il nous paraît donc indispensable, pour ne pas mettre les élèves en difficulté au niveau de la compréhension, et ensuite de la mémorisation, pour un emploi ultérieur dans d'autres exercices de compréhension ou d'expression, lors du rappel

français-allemand, de pouvoir donner la traduction quand des élèves la réclament, et cela contrairement aux Instructions Ministérielles.

III.1.3. - En ce qui concerne l'iconographie, nous faisons le reproche que celle-ci ne soit pas toujours assez suggestive de façon à assurer par les élèves visuels une compréhension optimale au moment de la relation ^{du}signifiant. Cette constatation ne s'applique pas à la méthode globale elle-même mais aux manuels et films fixes utilisés ; puisque les images de ces films sont reproduites dans les livres (cf. chapitre I).

III.2. - Pour l'exercice de l'assimilation, notre critique va s'adresser également à ces deux domaines : la méthode en elle-même et le matériel pédagogique mis à notre disposition pour appliquer la méthode globale.

III.2.1. - Nos reproches cette fois vont aux bandes magnétiques puisqu'en principe cet exercice se fait sans les livres. Nous avons vu que les élèves étaient gênés dans leur audition par les bruits de fond et la vitesse d'enregistrement, bien que nous ayions reconnu le bien fondé de l'introduction de ces éléments. Mais au lieu d'avoir la vitesse de la parole et des bruitages sur les enregistrements dès le début de l'apprentissage, nous suggérons au départ un débit plus lent de la part des personnages et sans autres bruits, et que la vitesse s'accélère et que soient introduits des fonds sonores progressivement, presque insensiblement, au fur et à mesure des leçons. Le respect de ces consignes permettraient aux élèves de mieux réussir l'exercice de l'assimila-

tion ainsi que celui de la dictée puisqu'ils se sont plaints de "mal entendre".

III.2.2. - La méthode préconise que l'assimilation se fasse livres fermés pour développer la compréhension auditive chez les élèves. Avec les conseils adressés spécialement aux élèves visuels, nous avons vu comment ils pouvaient se tirer d'affaire dans cet exercice, et nous constatons que les élèves doivent faire une sérieuse gymnastique mentale avec des inconvénients, alors qu'il serait tout aussi simple de leur permettre de visualiser quelques secondes la phrase à répéter de manière à ce qu'ils évitent les erreurs que nous avons mises en évidence. La méthode qui, dans cette phase, handicape les élèves visuels, peut donc être améliorée pour permettre un moyen terme, ce qui donnerait davantage de souplesse aux exigences et lèverait des obstacles.

III.3.1. - En ce qui concerne l'exercice structural qui se fait de la même façon que celui de l'assimilation, il met donc aussi les élèves visuels en difficulté, et pour pallier cet inconvénient nous pourrions nous conformer à ces mêmes remèdes, d'autant plus que les livres donnent les règles de grammaire sous forme de schémas fort utiles aux visuels. Cela permettrait donc à ce type d'élèves d'atteindre une optimalisation de réussite dans l'exercice.

III.3.2. - L'exercice structural est suivi de l'énoncé de la règle formulée par les élèves sous la conduite de l'enseignant. La méthode recommande donc un processus inductif. Or, nous avons vu que ceci ne convenait qu'aux élèves visuels et entraînait une inadaptation dans cet exercice pour les

élèves auditifs. De plus, nous avons déterminé que plus de la majorité des élèves préféreraient connaître la règle avant de faire l'exercice, même s'ils appartiennent au profil pédagogique visuel. Il nous paraît donc important de ne plus procéder inductivement mais déductivement, quitte à refaire le point après l'exercice sur la règle à appliquer de façon à ne pas embarrasser les élèves qui ne fonctionnent que sur le mode inductif.

III.4. - Pour la lecture, nous avons évoqué lors des conseils au professeur l'avantage à retirer, de supprimer parfois l'enregistrement magnétique de façon à ce que les élèves auditifs ne travaillent pas seulement à l'oreille. Or, la méthode recommande une lecture imitative. Pour atteindre un meilleur rendement de cet exercice, nous pensons qu'une alternance de lecture imitative et de lecture semi-autonome (cf. chapitre 1), serait indispensable.

III.5. - Pour travailler l'imagination orale, le matériel pédagogique que nous avons à notre disposition prévoit des images sans texte et il revient aux élèves de composer ce dernier. Il s'agit donc de perceptions visuelles pour faciliter la création, et les auditifs doivent opérer avant d'imaginer le texte, une traduction pour passer de perceptions visuelles à une évocation verbale. De façon à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui effectuent une traduction pour passer d'une langue pédagogique maternelle à une autre langue pédagogique, le matériel pédagogique pourrait prévoir un enregistrement de



divers sons et de mots disparates donnant le canevas d'une histoire que les élèves auraient à imaginer. Nous savons qu'il existe de telles bandes magnétiques, mais elles ne sont pas incluses dans le matériel que nous utilisons.

Pour nous résumer nous pouvons faire les remarques suivantes qui se sont dégagées au fur et à mesure de l'interprétation du questionnaire et des divers conseils à prodiguer :

- il s'agit d'une méthode audio-visuelle qui, de ce fait, apporte aux élèves des perceptions visuelles et auditives. Nous pourrions penser que les élèves qui se répartissent en deux catégories réussissent avec la méthode. Or, si la méthode fournit deux types de perceptions, nous pensons que malgré tout elle favorise les élèves auditifs, que l'on se réfère à l'exercice structural par exemple. Si ce genre d'élèves est gêné par le procédé inductif de ce dernier exercice, il n'en reste pas moins que pour le reste des exercices ils sont avantagés, pour cela que l'on se rappelle la disproportion de longueur des conseils à prodiguer aux élèves. De plus, le diagnostic de la corrélation avec la grille d'évaluation nous a permis de constater que dans la frange des "meilleurs" élèves, le plus fort pourcentage était composé d'élèves auditifs.

La méthode peut donc être source d'échec chez les élèves et cela a deux niveaux : que ce soit les exigences de la méthode elle-même avec ses procédés, que ce soit le matériel pédagogique mis à notre disposition, permettant la mise en oeuvre de la

méthode. Nous venons de voir les agencements, les améliorations possibles à introduire de façon à mettre les élèves dans les meilleures conditions de réussite.

Dans ce chapitre nous avons étudié les éléments qui permettent aux élèves de suivre un apprentissage en allemand avec une optimisation de rendement, ou qui permettent de sortir des élèves d'une situation d'échec. Nous avons vu que nous pouvons agir dans trois domaines. Tout d'abord notre action peut porter sur les élèves eux-mêmes en leur conseillant les gestes mentaux à accomplir, selon le profil pédagogique auquel ils appartiennent de façon à ce qu'ils réussissent les exercices, ou à ce qu'ils puissent sortir de leur échec total ou partiel. Le professeur est aussi facteur de réussite dans la mesure où c'est lui qui peut conseiller les élèves d'une part, et qu'il est à même de pratiquer une pédagogie différenciée de façon à mettre sur un pied d'égalité les élèves possédant une langue pédagogique maternelle ou visuelle. Le troisième moyen d'assurer la réussite des élèves est d'introduire des modifications dans les exigences d'application de la méthode qui favorise surtout les élèves auditifs. Il nous reste maintenant les enseignements que nous avons tirés et après leurs applications à évaluer les effets de notre expérimentation pour mesurer le degré de vérification de notre hypothèse de travail à savoir l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale comme remède à l'échec.

CHAPITRE VII

EVALUATION DE
L'EXPERIMENTATION

Nous arrivons au terme de notre travail, qu'il nous faut maintenant évaluer. Il s'agit d'estimer dans quelle mesure notre hypothèse de travail se trouve vérifiée. Après avoir observé des cas d'échec parmi les élèves au cours de l'apprentissage de l'allemand par la méthode globale appuyée par des moyens audiovisuels, nous avons introduit la gestion mentale dans notre enseignement, selon les procédés décrits au chapitre précédent, pour remédier à l'échec. Cette introduction de la gestion mentale constituait, nous l'avons vu, notre hypothèse de recherche. Il nous reste maintenant à déterminer dans quelle mesure nous avons atteint notre objectif. Pour ce faire nous allons diviser ce chapitre en quatre parties :

- les progrès effectués par les élèves après l'introduction de la gestion mentale : apports
- les domaines où la gestion mentale n'a pas de prise,
- évaluation des effets dûs à l'expérimentation,
- deux monographies, qui permettront de préciser les effets de la gestion mentale sur deux élèves en situation d'échec complet dans l'apprentissage de l'allemand : nous étudierons les cas d'Yvan et de Bénédicte.

I. - APPORTS

I.1. - Observations en cours.

Cette observation intervient à deux niveaux. En effet, nous avons vu les gestes que le professeur doit effectuer pour mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et ceux que les élèves doivent faire.

Il y a, nous l'avons aussi constaté, une part d'intervention de l'enseignant, et une part de production des élèves qui se trouve évaluée soit globalement quand il s'agit d'une activité pratiquée par toute la classe, que l'on se réfère pour cela au débat d'élucidation dont la technique est explicitée dans le premier chapitre, ainsi que l'assimilation, la fixation grammaticale où il y a des répétitions en chorale, soit individuellement lors des tests de compréhension orale, lors de la révision des acquis et à la Nacherzählung de fin de cours quand un élève est amené à prendre la parole pour quelques minutes, lors d'interrogations d'élèves en particulier pendant l'assimilation, la fixation grammaticale. Nous avons donc deux champs d'observations possibles : toute la classe et les élèves pris individuellement ; et, c'est l'observation de ces derniers qui nous a servi de base pour notre description de cas d'échec. Dans un premier temps nous allons étudier les progrès de toute la classe.

Nous venons de parler de l'intervention du professeur avec une pédagogie différenciée, celle-ci étant pratiquée dans les phases du débat d'élucidation lors de l'explication du vocabulaire nouveau, au moment de l'assimilation et de la fixation grammaticale (cf. chapitre précédent). Nous nous sommes efforcée de joindre le geste à la parole ou au dessin - quand l'image n'était pas assez explicite - Nous nous sommes alors aperçue que les élèves comprennent plus rapidement qu'auparavant et cela nous l'avons pratiqué avant de leur avoir dispensé les conseils pour leur assurer une bonne gestion mentale.

A ce propos, avant d'entrer plus avant dans notre évaluation nous devons préciser un point : notre travail de recherche s'est étendu sur quatre années, ce qui nous a permis d'introduire la gestion mentale par paliers, de manière à en cerner les effets. La première année nous avons circonscrit le champ théorique et bâti le questionnaire. La seconde année, nos élèves ont subi l'épreuve du questionnaire et cela pratiquement dans le dernier trimestre de l'année scolaire. La troisième année nous retrouvions une partie de ces élèves, en effet les troisièmes avaient, mis à part quelques redoublants, quitté le collège, et nous avions des classes que nous ne connaissions pas : la sixième et la quatrième seconde langue, quant à la quatrième première langue, nous connaissions les élèves pour les avoir eus en sixième, mais cette classe n'était pas au courant de notre recherche, car n'ayant pas la cinquième, les élèves qui à l'époque fréquentaient cette classe, n'ont pas été soumis au questionnaire. De ce fait sur les cinq classes où nous enseignons, la troisième année seulement, deux de celles-ci savaient que nous menions une expérimentation. Cependant pour toutes les classes, nous avons procédé de la façon suivante : le premier trimestre nous avons mené nos cours selon la façon qui nous était habituelle, c'est-à-dire que nous n'avons pas parlé de gestion mentale ni pratiqué de pédagogie différenciée, et nous avons pu observer dans nos classes nouvelles des échecs qui ont le profil de ceux que nous avons décrits, et pour ces derniers nous n'avons pas constaté d'amélioration, c'est-à-dire qu'un élève en difficulté dans tel domaine une année n'avait pas progressé l'année suivante.

Au second trimestre pour toutes les classes, sans parler de gestion mentale nous

avons mis en oeuvre une pédagogie différenciée, puisque nous savons d'après les enseignements du questionnaire que les classes sont composées d'élèves visuels et auditifs. Et, au troisième trimestre nous leur avons parlé de gestion mentale, après avoir précisé à chacun son profil à l'aide de notre questionnaire et un entretien individuel ; les gestes mentaux à accomplir ont été donnés exercice par exercice en respectant les conseils que nous avons décrits précédemment. Ce processus nous a permis d'évaluer les progrès par comparaison des étapes et de déterminer par exemple si les progrès des élèves étaient imputables au professeur parce qu'il utilise la pédagogie différenciée, ou aux élèves parce qu'ils effectuent les gestes mentaux nécessaires pour assurer leur réussite, ou s'il s'agissait d'une interaction des deux. De plus, le fait d'avoir passé un trimestre selon notre technique habituelle antérieure, nous a permis de vérifier que nous retrouvions les mêmes cas de figure en ce qui concerne l'échec, et d'éviter que nous soit faite la remarque suivante : que cette année nous étions tombée sur de bonnes classes puisque, et cela les enseignants en sont conscients, il y a des années où les élèves sont plus faibles que d'autres, comme il y a des années avec de bons crus de vins et d'autres où le vin est médiocre ! Il nous fallait donc tout d'abord pour écarter cette insinuation, vérifier que nos nouvelles classes étaient semblables aux autres et ne se distinguaient pas par des capacités exceptionnelles. Nous devions partir du terrain où se manifestait l'échec, que nous avons connu pendant des années

et qui nous a amenée à poser notre hypothèse de recherche et pour ce faire nous voulions nous en assurer ; c'est pourquoi nous avons procédé de la façon que nous venons d'exposer.

Après ces précisions, nécessaires à la compréhension de notre manière d'évaluer l'expérimentation, nous revenons à la pédagogie différenciée. Nous avons précisé que les élèves comprenaient plus rapidement lors de l'explication du lexique nouveau. Cette notion de rapidité réside dans le fait que nous n'avions plus besoin de nous y reprendre à plusieurs fois pour que les élèves effectuent la relation signifiant-signifié. Cette compréhension littérale est mieux réussie par les élèves, c'est-à-dire que nous avons moins d'élèves qui redemandent des explications et à l'observation du non-dit nous remarquons moins d'yeux hagards, de têtes qui disent non, de regard interrogateurs. Dans le chapitre précédent, nous avons également vu que le professeur pouvait pratiquer une pédagogie différenciée dans la phase de l'assimilation en corrigeant quelque peu les intentions de la méthode. Là aussi, les progrès sont sensibles, c'est-à-dire que les répétitions en chœur et/ou individuelles sont moins anonnées, les mots moins écorchés, et quand il s'agit de phrases longues les élèves réussissent à les terminer, de plus la prosodie est respectée, ce que précédemment nous avions beaucoup de mal à obtenir. Le reproche pourrait nous être fait que notre perception n'est pas exacte quand les élèves répètent tous ensemble, à ce sujet nous citons la remarque d'Y. BERTRAND (1983) à

laquelle nous adhérons : "A l'objection selon laquelle le professeur n'entendrait pas les fautes de prononciation de chacun parce qu'elles seraient noyées dans la masse sonore, nous répondons qu'elle est démentie par les faits. On entend fort bien, sauf si la classe est vraiment trop nombreuse (plus de 30 élèves), la presque totalité des fautes d'un élève isolé, de même qu'un chef d'orchestre entend l'instrumentiste qui fait une fausse note".⁽¹⁾

En ce qui concerne l'exécution de l'exercice grammatical, nous avons pu aussi constater qu'il est réalisé avec plus d'aisance, c'est-à-dire que les élèves restent moins silencieux quand les exercices sont difficiles - et ceux-là, au fil des années, nous avons eu le temps de les repérer - et que le temps de réponse des élèves a diminué : avant, il fallait quelques secondes aux élèves pour transformer une phrase, maintenant la réponse intervient pratiquement immédiatement après que la structure soit donnée. Nous n'avons pas mesuré de façon précise ce gain de temps, car il ne s'agit pas d'une course de vitesse, mais de la réussite de l'exercice. Nous en parlons puisque cette économie de temps est un des effets de la pédagogie différenciée que nous sommes en train d'évaluer. Comme autre remarque de l'apport de cette pédagogie dans cet exercice, nous pouvons dire que les réponses exactes arrivent plus vite dans le sens où il faut moins de réponses fausses avant d'obtenir la bonne : avant les élèves procédaient par tâtonnements, puisqu'à chaque phrase inexacte, nous le signalions et

(1) In Nouveaux Cahiers d'allemand - revue de linguistique et de didactique - Mars 1983 p. 148 -

maintenant les élèves ont les moyens - règle expliquée verbalement et par schémas au tableau, les stimuli du modèle sont écrits - pour réussir dès leur premier essai la transformation d'une structure.

Nous venons donc de voir que l'introduction de la pédagogie différenciée améliore les performances des élèves : ils réussissent mieux et dans un temps plus rapide. Quand nous parlons des élèves, nous spécifions à nouveau, qu'il s'agit de toute la classe. Nous pouvons aussi préciser et cela en corollaire, que des élèves ont profité de cette nouvelle forme de pédagogie et ont réussi à se sortir des difficultés. De ce fait, des élèves qui avaient des points défaillants dans la grille d'évaluation ont vu leur graphique remonter. Cette remarque nous sert ainsi de transition pour le point suivant.

I.2. - Observations sur les divers exercices.

Nous venons de signaler qu'avec la pédagogie différenciée si l'ensemble de la classe progresse, c'est dû au fait que chacun des élèves a mieux profité de l'apprentissage et a pu, dans son intervention dans la classe et ses prestations écrites, élever le niveau de la division. Chaque élève, spécialement ceux en difficulté améliore ses performances. Et ce sont ces progrès que nous avons maintenant l'intention de regarder de plus près. Suite aux renseignements fournis par notre questionnaire, nous avons pu tirer une application : nous avons montré comment il était possible d'introduire la gestion mentale. Nous voulons maintenant exposer ce

que nous observons après pratique de cette dernière. Nous venons d'esquisser des résultats au niveau des classes, voyons maintenant ce qui se passe exercice par exercice et à titre indicateur, nous donnerons quelques chiffres.

I. 2 1 - Observation exercice par exercice

Pour cette observation nous pouvons nous référer aux trois modes appliqués par la psychologie clinique, et dont nous nous sommes inspirée pour notre présentation des cas d'échec dans le second chapitre. Là encore, notre investigation va s'apparenter surtout aux deux modes : du diagnostic puisqu'il s'agit "d'une certaine façon de voir pour ensuite savoir" (p.2) et du bilan qui est caractérisé par la "logique du constat" non forcément liée à une action ultérieure ou bien qui sera entreprise par quelqu'un d'autre" (p.29) et nous ne correspondons pas au profil requis dans l'expertise puisque notre observation n'est pas commanditée par un tiers.

I. 2.22 - Pour la révision des acquis nous notons la qualité de la récitation, par qualité nous entendons la fluidité de l'expression c'est-à-dire que les élèves ne s'arrêtent pas après chaque mot pour chercher le suivant, et que des élèves ultérieurement en situation d'échec comme Vincent, en sont sortis. Rappelons à ce moment qu'en donnant des noms nous avons voulu personnaliser l'échec, et que cela ne signifiait pas que seul Vincent était en échec, mais qu'il n'était qu'un cas de figure parmi d'autres. Après avoir interrogé Vincent suite à ses succès, il nous a éclairé sur

sa façon de procéder : quand il apprend ses leçons, il se met toujours en situation de projet par rapport à sa mère qui tient à contrôler son travail et il se voit aussi en train de réciter face à la classe. Puis quand il récite sa leçon à sa mère, il se voit en train de le faire devant la classe.

Dans la quatrième année de notre expérimentation sur des exercices de mémorisation de sketches, nous n'enregistrons pas d'échecs dus à la gestion mentale, au contraire, nous ne pouvons qu'en constater les bénéfices. Ainsi un autre Vincent élève de sixième, la quatrième année de l'expérimentation, manifeste des difficultés dans toutes les matières par "manque de mémoire" - disent les enseignants au conseil de professeurs, or son évaluation dans la grille d'évaluation au critère mémoire est à Très Bien ou Bien. Quand nous lui demandons, comment il s'y prend pour mémoriser et se mémorer, il nous précise qu'il applique les préceptes que nous lui avons dictés. Un jour il ne se souvenait plus du tout des deux dernières lignes du texte, nous lui avons posé la question "pourquoi ?". A cela il a répliqué qu'il ne voyait plus dans sa tête les lignes et a avoué que sur la fin de la leçon quand il était en train de l'apprendre il a fait vite et "sans trop faire attention", c'est-à-dire sans se donner le projet de retrouver l'image de ces lignes. Ces remarques nous permettent de souligner à nouveau la nécessité d'une mise en place d'une structure opératoire : le projet, dans l'activité de mémorisation.

Par l'introduction de la gestion mentale, nous pensons avoir également amélioré la qualité de la révision des acquis, non seulement au niveau du texte,

mais aussi en ce qui concerne le mime. Ainsi nous n'avons plus d'élèves figés comme Karine, mais des élèves actifs parce qu'ils exécutent les conseils que nous leur avons dispensés : de revoir ou de se redire dans leur tête les gestes représentés sur les images pour les redonner quelques instants avant de réciter et au moment où ils récitent. Nous ne sommes plus au niveau sensori-moteur, avec un mimétisme non réfléchi, mais il y a bien activité de la pensée même pour exécuter des gestes moteurs.

Malgré tout, quelles que soient les classes, nous n'avons pas 100% de réussite à cet exercice, car nous avons toujours des élèves qui ont "oublié leur livre" pour apprendre leur leçon ou qui ont préféré travailler d'autres matières ou se livrer à d'autres activités plutôt que d'apprendre leur leçon d'allemand ! Mais nous pouvons dire que les échecs au moment de la révision des acquis, qui ne sont pas dûs à ces phénomènes, et qui sont le produit d'une non gestion mentale ou d'une mauvaise gestion mentale ont disparu .

I - 22. En ce qui concerne la compréhension globale, nous avons décidé au second chapitre de ne pas la prendre en considération puisqu'elle fait appel au dernier stade exposé par J. PIAGET. Cependant, nous voulons noter un fait. Si les élèves de sixième ont de la difficulté à faire un raisonnement hypotetico-déductif en raison de leur âge pour parvenir à dégager l'idée principale de la leçon, ils sont néanmoins capables de situer l'endroit où se déroule l'action. Cela ils le font à l'aide d'une structure de base qui est : "Diese

Szene spielt sich ... ab" (1), qu'ils complètent avec le nom de lieu. Nous avons vu pendant une vingtaine de leçons que la scène se passait à la maison. Ce qui entraînait la structure suivante : "Diese Szene spielt sich zu Hause ab". A la leçon 8 A la scène se passait dans un parc, et à l'unisson, quinze élèves ont débité la phrase allemande ci-dessus citée et sept autres avaient dit que la scène se situait dans le parc. Comment avons-nous obtenu ces nombres ? Lors de la prise de parole en chœur, nous avons noté, en l'entendant, quelques discordances noyées dans une masse qui proclamait que la scène se déroulait à la maison ! Nous avons pris quelques instants pour arrêter le cheminement du cours et avons fait lever la main à ceux qui avaient dit "à la maison" et ainsi nous avons pu comptabiliser le nombre de réponses exactes et le nombre de réponses fausses. Il faut préciser qu'à l'écoute nous n'avons entendu que deux solutions proposées par les élèves : "à la maison" et "dans le parc". C'était donc tout à fait exact ou tout à fait inexact, sans réponses intermédiaires comme "à l'école" ou "dans le jardin". Ce phénomène est intervenu au cours de la quatrième année d'expérimentation, c'est-à-dire qu'après l'expérimentation elle-même, nous avons décidé dès le premier cours de la rentrée scolaire d'introduire la gestion mentale dans la méthode globale. Les élèves avaient donc des cours en pédagogie différenciée. De plus, sur les images, il était manifeste que la scène ne se passait pas à la maison (cf Annexe II - à ce sujet nous affirmons que c'est par pur hasard que le

(1) = la scène se passe : traduction effectuée par nos soins.

phénomène se soit manifesté au sujet d'une leçon que nous avons citée comme exemple dans le premier chapitre). Les élèves avaient donc réagi comme des "mécaniques", en étaient restés au stade sensori-moteur : ils avaient acquis l'habitude de dire la phrase citée plus haut et l'ont ressortie. Il nous a suffi de dire : "Attention! vous n'êtes pas en situation de ré-flexion, ni d'évocations", de laisser un temps de silence pour permettre ces dernières, pour que la classe, soit 22 élèves, à notre signal, reprenne la phrase et cette fois sans aucune erreur quant à la désignation du lieu. Nous constatons que notre intervention fut brève, qu'elle ne portait ni sur des références grammaticales ou lexicales, et que cela n'a nécessité que la mise en place des structures opératoires pour recueillir le succès.

I. 23 - Pour la compréhension littérale nous sommes en mesure de prouver que la pédagogie différenciée a amélioré la situation. Nous pouvons reprendre le cas de Sébastien qui ne comprenait pas le lexique nouveau, même quand le signifié était bien dessiné sur l'image. Nous avons pu noter ses progrès en compréhension orale depuis que nous avons pris la précaution de donner des synonymes pour expliquer le mot nouveau ou que nous avons utilisé des phrases pour définir le mot nouveau. Sébastien en étant à sa deuxième année d'apprentissage, il n'était pas utile de lui donner la traduction, car il avait les connaissances de lexique suffisantes pour que nous puissions expliquer un mot par d'autres mots. Quant à Sophie qui comprenait grâce à l'iconographie - et qui était en situation d'échec

quand celle-ci faisait défaut, a amélioré ses scores après que nous lui ayions conseillé de se donner les images étant donné que son profil est de type visuel, de chaque mot qu'elle entendait. Nous n'insinuons pas que maintenant nous avons 100% de réussite à ce genre d'exercice, car nous avons des élèves qui restent au niveau sensori-moteur : qui entendent mais n'écoutent pas pour des raisons se situant au niveau affectif ou psychologique. Ces élèves sont qualifiés en conseil de professeur de "touristes" : ils assistent au cours et ne font rien. Et si nous écartons ce type d'élèves, nous n'obtenons pas malgré tout une réussite maximale malgré la gestion mentale qu'ils pratiquent. En effet, pour ceux qui sont par exemple dans le cas de Sophie, malgré la gestion mentale ils restent en situation d'échec ; cela est dû au fait que certaines évocations, pour faire la relation signifiant-signifié, restent lettre morte : qu'ils n'arrivent pas à retrouver les images des mots. Nous pensons qu'alors ces élèves au moment de la mémorisation sont restés au niveau sensori-moteur sans situation de projet avec évocations. N'oublions pas que Sophie et d'autres en sont à leur quatrième année d'allemand et qu'au début de leur apprentissage, nous n'avions pas pratiqué la pédagogie différenciée étant donné que nous n'en étions qu'à l'élaboration de notre projet de recherche. Pour résumer, nous disons que, mis à part les élèves ne gérant pas pour des raisons affectives ou psychologiques, les élèves qui pratiquent la gestion mentale et qui ne le faisaient pas précédemment ont amélioré leurs scores dans la mesure où ils n'ont pas trop de lacunes lexicales. On pourrait nous poser la question :

"Et maintenant que se passe-t-il ? Vous pratiquez la pédagogie différenciée avec gestion mentale, de ce fait les élèves ne doivent plus avoir de lacunes". A cette question, nous ne pouvons répondre, car nous ne sommes jusque là qu'au sixième mois de la quatrième année de l'expérimentation. Nous pouvons dire que les classes de sixième et de quatrième - ayant l'allemand en seconde langue - qui ont connu la pédagogie différenciée ne se trouvent pas dans l'impasse où était Sophie, car à ce niveau les images sont explicites, et que nous n'avons pas à aborder dans cette année, des textes appuyés par aucune image.

Lors de la compréhension littérale nous sommes souvent amenée à "souffler" un mot nouveau (cf. la technique décrite au premier chapitre). Au moment où nous prononçons ce mot nouveau, nous l'écrivons au tableau, puis nous laissons un temps de gestion mentale pour que les élèves gravent en mémoire le mot et l'image représentant ce mot pour les visuels, et pour les auditifs le mot et sa traduction ou un synonyme, et son épellation, avec le projet de le retrouver et cela dans les deux sens, c'est-à-dire que l'image, le mot français ou le synonyme allemand puissent faire revenir à l'esprit le mot allemand. Puis nous effaçons le mot, et nous demandons à l'élève de construire sa phrase avec le mot nouveau que nous lui avons soufflé. Quels avantages a produit cette gestion mentale ? Nous constatons que les élèves visuels qui écorchaient la prononciation antérieurement prononcent maintenant le mot correctement, que ce mot est encore disponible à leur esprit 20 minutes après et ce pour l'ensemble de la classe. Sans pédagogie

différenciée au bout de 20 minutes nous n'avions qu'un quart de la classe capable de reproduire le mot. Après observation sur plusieurs classes, nous nous sommes aperçue qu'il s'agissait des élèves possédant un profil pédagogique de type auditif. Nous avons aussi constaté que lors de l'expression écrite et de la dictée, les fautes d'orthographe avaient diminué en nombre. Ce qui est normal puisque lors de l'introduction orale d'un mot nouveau les élèves visuels se donnaient l'image écrite du mot-écriture qu'ils se forgeaient eux-mêmes..

I.24. La compréhension profonde fait appel à l'implicite du texte, au jugement personnel, à l'imagination. Quand nous demandons aux élèves de se redire les causes de relation à effet vues au cours ou de se rappeler l'enchaînement des images, nous constatons qu'il n'y a plus d'échec. Quant à l'imagination, après avoir demandé aux élèves de partir des mots et d'en enchaîner les idées, ou de se représenter les images du texte à imaginer, de se donner ensuite des images sur le sujet à imaginer, nous n'avons plus ramassé de copies blanches quand il s'agissait de l'écrit - ni eu d'élèves muets quand il s'agissait de l'oral, comme c'était le cas avec Michel.

I.25. Le débat d'élucidation comprend, rappelons-le, une phase d'élucidation : de compréhension et nous venons de la traiter et un débat, cela implique l'expression des élèves. Qu'en résulte-t-il avec la pédagogie différenciée ? Lors que nous présentions les images, avant l'application de la gestion mentale, dans

la seconde qui suivait nous avions environ 5% de mains qui se levaient dans toute la classe pour prendre la parole. Après observation plus précise nous nous sommes aperçue qu'il s'agissait d'élèves relevant d'un profil pédagogique auditif qui s'appuyaient sur des mots entendus au magnétophone pour construire un discours, en faisant quelquefois l'impasse de la description d'image comme agissait Guillaume, et dont le discours était plus rapidement construit que ceux qui appartenaient au type visuel étant donné qu'un mot en entraîne un autre.

Maintenant le rapport est inversé. Nous pourrions nous entendre dire que les 5% qui restent ne sont pas une preuve de la réussite totale de la gestion mentale. Pour nous défendre nous disons que les 5% qui ne lèvent pas la main représentent les élèves qui ne veulent pas travailler, ou les élèves à qui il manque du lexique pour prendre la parole. Cette dernière remarque pourrait se retourner contre la gestion mentale. Mais n'oublions pas que seulement dans la quatrième année, nous avons introduit dès le début la pédagogie différenciée; et que de ce fait les élèves qui n'ont pas connu la gestion mentale au départ ont des lacunes lexicales. En classes de sixième et de quatrième ayant l'allemand en seconde langue - nous affirmons que nous avons 95,5% de mains levées en sixième et 100% de mains levées en quatrième après avoir mis les élèves en situation de gestion mentale : pour retrouver les mots, pour s'exprimer, les règles de grammaire pour agencer le discours, après avoir laissé le temps d'étudier les images - ce qui est important

pour les élèves semblables à Guillaume - et de construire leur discours. Cela paraît incroyable ou exagéré, nous affirmons que non. Pour nous défendre nous avons des témoins : des stagiaires de l'Institut de Formation Pédagogique d'Angers qui ont assisté à nos cours, et nous invitons quiconque à venir pendant nos cours pour confirmer ce constat. Les élèves ne lèvent pas les mains par fanfaronnade, par mimétisme à la vue des autres ou pour nous faire plaisir, car si nous les interrogeons au hasard : ils ont effectivement quelque chose à dire. Si nous n'avons que 95,5% de mains levées en sixième, c'est qu'il y a un élève et un seul qui ne veut pas prendre la parole. Lors de séances de soutien, nous avons essayé de dégager les raisons de ce refus. Nous nous sommes aperçue que l'élève de profil pédagogique visuel gérait mentalement, que lorsqu'il était en petit groupe, il prenait facilement la parole, que ses travaux écrits ne présentaient pas de lacunes. Nous lui avons alors demandé de s'expliquer sur ce mutisme en grand groupe, et ce qui nous étonnait d'autant plus que, dans les premiers cours, au début de l'année scolaire, il demandait souvent à s'exprimer. Il nous a répondu qu'il avait "honte de parler devant tout le monde". Il faut dire qu'il a des difficultés sérieuses d'élocution même en français, c'est comme s'il avait "de la bouillie" plein la bouche. Nous lui avons fait remarquer que dans les premières heures, il n'hésitait pas à prendre la parole. Alors pourquoi refusait-il maintenant ? Nous n'avons jamais pu obtenir de réponse de sa part sinon un haussement d'épaules. Ses camarades se seraient-ils moqués de lui après

après les premiers cours ? Vraiment, nous n'avons aucune explication à donner : lui-même n'ayant pas voulu nous en fournir. Nous venons de parler de soutien pour cette classe de sixième. A ce propos nous voulons introduire quelques observations qui sont liées à notre sujet. Cette classe a donc connu la pédagogie différenciée dès le début de l'année scolaire. Et, malgré tout nous avons 5 élèves qui ne s'en sortaient pas : devoirs mauvais voire incompréhensibles avec des lacunes lexicales et grammaticales, participation insuffisante pour les mêmes raisons, leçons non sues. Ces phénomènes infirmaient-ils la gestion mentale. Nous affirmons le contraire. Voici, ce qui s'est passé : nous les avons pris en soutien pour faire un diagnostic. A part l'élève dont nous venons de relater le cas et qui se distinguait des cinq autres par une production écrite satisfaisante, 4 élèves ne géraient pas du tout et un autre gérait mal, c'est-à-dire que cet élève relevait d'un profil pédagogique visuel et ne faisait que de verbaliser. Donc en cours cet élève prenait à son compte les conseils que nous donnions pour les élèves du type auditif et suivait notre discours plutôt que sa représentation imagée. Après correction de notre part et nouveaux conseils, maintenant il est capable de prendre la parole en cours, de s'exprimer par écrit et ce correctement. Quant aux quatre autres, ils nous ont expliqué qu'ils ne comprenaient pas ce que nous voulions dire quand nous donnions les conseils. Nous les avons testés paramètre par paramètre en nous appuyant sur le registre français, pour leur faire prendre conscience qu'il y avait une activité de la pensée dans les actes de

mémorisation de remémorisation, de compréhension, d'application. Puis nous avons pris des exemples en allemand en prenant à chaque fois le temps de les mettre en situation de gestion mentale jusqu'à ce qu'ils aient compris comment faire en classe et chez eux. Les résultats sont parlants : les leçons sont toujours sues et très bien sues. A chaque cours ils lèvent la main, ce qu'ils disent et écrivent est devenu compréhensible même si ce n'est pas toujours correct. Ils ont indéniablement progressé, même s'ils n'ont pas encore atteint le niveau de la classe, car ils ont des lacunes lexicales et grammaticales importantes du fait qu'ils ont subi le début de l'apprentissage sans l'assimiler, et ce, du fait que la première heure de soutien n'est intervenue que fin novembre. Mais nous ne désespérons pas de les voir progresser encore quand ils auront pu revoir et assimiler les leçons qu'ils n'ont pas du tout su gérer. Nous avons cru bon d'introduire les remarques à cet endroit, car ces élèves étaient bien en situation d'échec à l'exercice du débat d'élucidation.

En ce qui concerne le débat non plus à partir d'images projetées, mais subordonné à la compréhension auditive d'un texte, nous pouvons avancer que dans toutes les classes où est pratiqué ce genre d'exercice nous avons vu la participation augmenter de plus de la moitié à condition de laisser aux élèves le temps de gérer le discours. Ce qui revient à dire qu'il ne faut pas avoir peur des temps de silence pendant les heures de cours, si la production s'en trouve améliorée en quantité et en qualité. En effet rappelons la démarche pour un élève de

type visuel pour passer d'une perception auditive à une expression verbale :

- a) - perception auditive du document avec acte mental : chaque mot doit appeler une image et l'ensemble des mots et donc des images permet de comprendre le sujet du texte ;
- b) - pour construire son discours il a les images qu'il s'est données du texte qu'il doit agencer, combiner et se donner d'autres images qui amplifient le discours à tenir ;
- c) - les images fragmentées doivent appeler les mots allemands ;
- d) - les mots doivent s'inscrire dans la représentation schématisée des règles de grammaire ;
- e) - l'élève enfin voyant en tête sa ou ses phrases, doit la (les) verbaliser.

Nous constatons que si nous demandons aux élèves de prendre la parole aussitôt après l'écoute du texte enregistré, nous n'obtenons que 12% de participation, que si nous laissons un temps plus long et de longueur variable, c'est-à-dire que nous ne commençons à interroger les élèves que lorsqu'ils se sentent prêts, nous avons un taux de participation de 50 à 75% selon la difficulté lexicale ou grammaticale du texte. Et les autres que font-ils pourrait-on nous demander ? Eh bien, ils sont dans l'embarras, parce qu'ils ont des lacunes lexicales et donc que les mots pour eux sont vides de sens. Echec donc de la gestion mentale ? Non, car

n'oublions pas que ce genre d'exercice ne se pratique que dans les classes de quatrième et troisième ayant l'allemand en première langue et la classe de troisième ayant l'allemand en seconde langue, et que ces classes ont eu un début d'apprentissage sans pédagogie différenciée. Il faudrait avoir le recul du temps pour pouvoir comparer ces taux de participation obtenus actuellement et qui sont en progression depuis l'introduction de la gestion mentale, avec des taux de participation obtenus dans des classes où la pédagogie différenciée a toujours été pratiquée.

Le débat d'élucidation exige l'expression - et donc la participation - des élèves mais encore faut-il que celle-ci soit correcte ce qui n'était pas le cas de Bénédicte. Nous constatons, là aussi, le bénéfice apporté par la gestion mentale : nous n'avons plus d'élèves dont le langage nous est incompréhensible par suite d'une utilisation erronée de la grammaire allemande. S'il reste des incompréhensions, elles sont dues à des mots employés à la place d'autres par ignorance ou inadvertance, c'est-à-dire, non gestion mentale. Pour s'en assurer il suffit de demander à l'élève de se remettre en situation de gestion pour qu'il nous donne le mot exact sans aide de notre part. Il en va de même pour la correction des phrases. Nous n'avons plus besoin de nous culpabiliser en nous disant que nous n'avons pas su expliquer et que nous devons recommencer notre explication, ni de culpabiliser les élèves en pensant qu'ils ne comprennent rien, qu'ils ne sont pas capables d'appliquer les règles. Nous



procédons de la façon suivante lors d'une faute de grammaire : nous conseillons à l'élève de revoir ou de se redire la règle de grammaire mentalement et de refaire sa phrase. Nous observons alors que la phrase est correcte, et ce, sans apport théorique grammatical de notre part. Et des cas d'échec comme celui de Bénédicte, nous pouvons dire que nous n'en rencontrons plus. Cela signifie donc qu'avec la gestion mentale, des opérations mentales se mettent en place pour la construction des phrases et l'application de la grammaire, et que s'il subsiste des incorrections cela est dû au fait que certains éléments ont été omis dans l'acte de gestion mentale et qu'il suffit de remettre les élèves sur la route de ce dernier pour obtenir une réponse adéquate.

Ce n'est pas tout de s'exprimer correctement il faut aussi que les élèves construisent des structures élaborées, ce qui n'était pas le cas de Stéphanie. Nous leur avons donné des schémas d'enchaînement de structure comme nous avons indiqué antérieurement et nous pouvons dire actuellement que tous les élèves enchaînent une, deux, trois ou plus, dépendantes, selon leur avancement dans l'apprentissage et donc selon leurs connaissances des structures. Comme témoignage nous pouvons apporter celui des stagiaires de l'Institut de Formation, étonnés du nombre de structures maniées à l'intérieur d'une heure de cours.

I.26. L'introduction de la gestion mentale a également apporté des améliorations dans la phase d'assimilation et des cas d'échec comme celui d'Isabelle ont été résolus. Rappelons que cet exercice se fait livre

fermé, et que nous nous sommes aperçue au cours de l'expérimentation que les élèves en difficulté étaient ceux qui relevaient d'un profil pédagogique visuel. Quand un élève ne peut prononcer un mot, parce qu'il est nouveau ou trop long, nous lui demandons d'ouvrir son livre, de photographier ce mot avec le projet de le revoir pour le dire ensuite livre fermé après écoute au magnétophone. Quand l'élève est prêt il fait signe, nous lui faisons entendre la bande et il redonne la phrase où paraît le mot, qui cette fois au niveau des phonèmes est prononcé correctement. Nous signalons que cette opération permet de gagner du temps. Auparavant nous repassions la bande sept fois et plus, pour n'obtenir aucun résultat. Maintenant si après deux tentatives l'élève n'y arrive pas, il doit ouvrir son livre, et le temps accordé à la gestion mentale est équivalent au temps passé par l'élève à essayer de retrouver les phonèmes, à tâtonner. Et de plus le succès est assuré! Nous pouvons apporter une autre preuve à celle-ci. Il arrive que des phrases allemandes qui sont à assimiler, soient difficiles à reproduire parce qu'elles contiennent quatre, cinq "petits mots" - c'est-à-dire d'une syllabe - comme des adverbes et qu'il n'est pas facile d'enchaîner, ou bien parce qu'elles contiennent plusieurs mots de plusieurs syllabes. A ce moment nous rencontrons des classes en échec total, c'est-à-dire qu'aucun élève n'est capable de reproduire la phrase. Nous n'avons pas cité ce phénomène dans nos observations de cas d'échec, car il s'agit d'échecs ponctuels non étalés dans le temps. Cependant nous tenons ici à en faire mention car il y a bien situation d'échec : nous faisons entendre une phrase au

magnétophone que les élèves, en chœur, doivent reproduire dans son intégralité, et nous n'obtenons que le premier mot ou rien du tout. Nous leur demandons alors d'ouvrir leur livre de façon à ce que les élèves de type visuel puisse photographier la phrase, la place des mots avec le projet de la redonner par oral, et que les élèves de type auditif puissent lire en se redisant la phrase, l'enchaînement des mots. Quand ils sont prêts - nous accordons en général 15 secondes - nous repassons la bande et qu'obtenons-nous alors ? La classe entière, en chœur, redonne toute la phrase même si ce n'est pas toujours en cadence, en harmonie. Là encore il y a gain de temps et la patience du professeur qui s'escrimait à faire entendre le magnétophone, et ce, en vain, ne s'en trouve pas émoussée.

I.27. La technique de la fixation grammaticale, comme nous l'avons expliquée est semblable à celle de l'assimilation. Elle entraîne des effets - des cas d'échec - similaires. Par conséquent en appliquant à cette phase les principes utilisés lors de l'assimilation nous avons obtenu les mêmes résultats.

Pour l'énoncé de la règle, la méthode globale, demandait à ce qu'il se fasse de manière inductive. Nous avons explicité que cela n'était pas sans poser problème et nous avons souligné que la manière déductive convenait mieux aux élèves. Que se passe-t-il après avoir introduit le procédé déductif ? Nous n'avons plus de cas d'échec lors de l'énoncé de la règle, puisque c'est l'enseignant qui donne cette dernière en pédagogie différenciée avant de réaliser l'exercice structural. Au moment de celui-ci, nous n'avons plus eu l'occasion d'observer

d'élèves comme Laurent qui ouvraient leur livre pour se donner le schéma de la règle d'après l'exemple présenté dans le manuel. Et en présentant la règle grammaticale avant la réalisation de l'exercice nous n'avons plus d'échec comme celui qui a été illustré par Régis. Cet exercice est réussi dans la mesure où à chaque phrase nouvelle nous laissons aux élèves le temps de gérer mentalement la théorie pour une application dans la structure à transformer. Les élèves de type auditif répondent rapidement - c'est-à-dire - qu'ils lèvent la main instantanément après l'écoute de la phrase à transformer. Les autres sont-ils alors en échec ? Non ! il faut leur laisser le temps de gérer mentalement les éléments que nous venons d'exposer, et leur réponse sera de la même qualité que celle des élèves auditifs. A ce propos nous introduisons une réflexion qui vaut pour chaque exercice oral : n'avons-nous pas tendance à considérer comme les meilleurs élèves ceux qui répondaient rapidement et comme "moins bons" ceux qui se manifestaient ensuite. Or, avec la gestion mentale, en laissant le temps pour qu'elle s'effectue, nous nous apercevons que des élèves - disons plus lents - ont des prestations tout aussi bonnes que celles des élèves rapides. Il y a alors un déplacement du critère d'appréciation : il n'y a plus de confusion entre la qualité de la performance et la rapidité où la rapidité inférait la qualité. Mais il y a discrimination entre la rapidité et la qualité : nous avons des élèves "bons" en ce qui concerne les performances et ce qui les distingue c'est la vitesse d'exécution. Mais est-ce un critère qui doit appeler une sanction ? Nous nous refusons à cela, car alors ce serait sanctionner

une différence de structures mentales opératoires. En effet, nous avons souvent vu, au cours de ce travail, les démarches supplémentaires que devaient effectuer un visuel pour passer d'une perception auditive à une expression verbale par exemple. Et, sanctionner la lenteur d'exécution reviendrait à dire que les auditifs sont "meilleurs" que les visuels, ce qui nous paraît être aberrant : peut-on qualifier Einstein, qui semblait appartenir au type visuel, d'imbécile, ou penser qu'il soit moins doué que d'autres parce que ce n'était pas un auditif ? Cela est impossible et nous permet de préciser à nouveau que c'est le résultat de la performance qui compte plus que la rapidité d'exécution.

La lecture

I.28. La gestion mentale nous a permis de résoudre des problèmes comme ceux que nous avons décrits. Nous obtenons maintenant une reproduction intégrale du texte lu et non plus la restitution du texte enregistré. Nous pensons par là avoir ouvert une porte supplémentaire : apprendre aux élèves à gérer mentalement en s'appuyant sur des images visuelles et auditives. Reprenons le cas de Sébastien qui reproduisait le texte entendu en laissant de côté le texte manuscrit. A ce genre d'élèves nous leur donnons toujours la possibilité d'entendre le texte. Puis nous marquons un temps d'arrêt et nous leur demandons de lire, non plus en évoquant mentalement ce qu'ils ont entendu, mais en évoquant ce qu'ils lisent pour le verbaliser. Quand ils "s'entendent" mentalement dire ce qu'ils viennent de lire, nous les prions d'évoquer ce qu'ils ont entendu pour retrouver la ligne mélodique de la phrase. Puis quand ils possèdent les deux évocations nous les faisons à nouveau lire : et nous obtenons à la fois la

reproduction fidèle du texte écrit et la reproduction de la prosodie. Ou en d'autres termes leur première évocation leur donne l'air et la seconde la chanson c'est-à-dire le texte !

Nous venons d'évoquer le problème de la prosodie, qui rappelons-le est présent à chaque moment du cours et qui est source de nombreux échecs, notamment chez les élèves de profil pédagogique visuel qui, eux, ne travaillent pas à l'oreille. De ce fait nous n'avons que très peu d'élèves capables de respecter la prosodie quand ils récitaient leurs leçons, prenaient la parole, mémorisaient lors de l'exercice d'assimilation et de fixation grammaticale. Nous leur avons donné la représentation mélodique des phrases de façon schématisée, selon le modèle dont nous nous sommes expliquée antérieurement. Nous pouvons actuellement constater que davantage d'élèves respectent la prosodie. Avant l'introduction de la gestion mentale nous n'avions que quelques unités d'élèves qui pratiquaient cet exercice, maintenant nous atteignons dans toutes les classes une dizaine ou plus. Pourquoi pas davantage ? C'est vrai le problème n'est pas totalement résolu. Mais que l'on s'imagine toutes les opérations mentales que doit opérer un élève visuel pour s'exprimer oralement ! Il nous semble que, étant donné le nombre, il soit possible qu'il oublie cette dernière opération qui représente, comme nous l'avons dit plus haut, l'air de la chanson. Et à quoi lui sert, pour reprendre l'image, l'air s'il n'a pas la chanson. La prosodie est donc la dernière étape à effectuer quand un élève visuel verbalise et ... il oublie. Par contre, après avoir fourni la

la phrase mal intonée, soit dans la récitation d'une leçon soit dans l'expression orale soit l'assimilation soit dans la grammaire, l'élève se corrige quand nous le mettons en situation de gestion mentale au niveau de la prosodie. Nous assistons au même phénomène que lors de la correction grammaticale.

I. 29. Au niveau de la compréhension écrite, comme preuve de l'efficacité de la gestion mentale, nous n'apporterons qu'un seul exemple, parce que nous le trouvons probant et qu'il est représentatif des autres résultats obtenus dans d'autres classes. Il s'agit d'une classe de troisième ayant l'allemand en première langue. L'année antérieure nous avons fait passer des tests de compréhension écrite comprenant trois exercices. Ces trois exercices se répartissaient de la façon suivante : un QCM sur un texte non étudié en classe et dont les élèves n'avaient jamais pris connaissance, un QCM sur un texte étudié en cours, et des phrases à remettre en ordre sur un sujet élucidé en cours. La somme des réponses exactes devaient servir à une seule appréciation sur la grille d'évaluation. Cette année-là, était la troisième année de notre expérimentation, et nous n'avions pas encore appliqué la gestion mentale ; les élèves étaient au courant de la recherche puisqu'ils avaient passé le questionnaire. Les appréciations s'étalaient sur la grille d'évaluation de "bien" à "insuffisant" : la mention "très bien" n'était pas accordée, car il y a toujours des fautes commises avec le QCM portant sur le texte non étudié préalablement étant donné que ce dernier présente toujours du lexique inconnu des élèves qui les induit en erreur.

L'année suivante, qui correspond à la quatrième année de l'expérimentation nous avons introduit la gestion mentale, et nous avons donné trois exercices semblables à effectuer. Nous remarquons alors que les appréciations pour tous les élèves, et c'étaient les mêmes que l'année précédente, s'inscrivaient dans les cases "bien", "moyen" : aucun élève n'avait obtenu d'évaluation à "très moyen" et "insuffisant". Nous venons de dire que les élèves étaient traités avec la pédagogie différenciée et nous ajoutons qu'avant l'exécution des exercices, nous leur avons à nouveau donné les consignes de gestion mentale suivant les deux profils, et que nous avons exposées antérieurement dans notre travail. Le reproche pourrait nous être adressé que le succès n'est pas total, mais cette classe n'a pas effectué le début de son apprentissage avec la gestion mentale. Nous nous retrouvons dans le même cas de figure que lors du débat d'élucidation. Il pourrait nous être demandé de faire référence aux classes qui, dès le premier cours, ont été mises en situation de gestion mentale, pour donner des résultats. Nous sommes dans l'incapacité de le faire, car ce genre d'exercices n'intervient que dans la deuxième année de l'apprentissage et de ce fait nous manquons de recul.

L'"orthographe"

1.2.10. Lors de l'observation de cas d'échec, nous avons signalé que cet exercice était un échec total, c'est-à-dire que dans chaque classe la grande majorité des élèves ne réussissait pas cet exercice. La gestion mentale a eu des effets positifs en agissant à deux niveaux. Pour le premier rappelons que lors de l'introduction d'un mot nouveau au moment du débat d'élucidation,



nous l'écrivons au tableau, que nous faisons gérer mentalement ce mot d'une part pour la relation signifiant-signifié, et d'autre part pour l'orthographe. En effet, nous avons constaté que, lorsque ce mot n'était pas écrit, les élèves de profil pédagogique visuel, se l'écrivaient à leur manière, dans leur tête et que cela était source d'erreur au niveau de l'orthographe. En ce qui concerne le second niveau, nous devons préciser qu'avant de faire l'exercice de la dictée, nous mettons les élèves en situation de gestion mentale en leur demandant de ne pas se précipiter sur le stylo pour écrire immédiatement les mots entendus, mais de faire un acte de ré-flexion, de rappel qui s'appuie soit sur les images visuelles pour se remémorer la vision du mot, soit sur les images auditives pour épeler mentalement le mot. Qu'observons-nous à la correction des dictées la première fois ? La quatrième année de l'expérimentation, nous constatons que nous n'avons mis que deux "insuffisant" à deux personnes différentes, aucun "très moyen" et ensuite les 104 élèves se répartissaient de la façon suivante : 11 "très bien", 56 "bien" et 37 "moyen". La catastrophe qui se produisait depuis des années n'avait pas eu lieu cette fois. Tout le monde, sauf deux élèves, avait au moins la moyenne, alors qu'auparavant les deux tiers des élèves se disputaient les créneaux "insuffisant" et "très moyen". Les deux élèves représentant l'exception, étaient des élèves qui venaient de deux établissements différents et qui sont arrivés au Collège pour y effectuer leur troisième. Ils étaient faibles dans la seconde langue qui est l'allemand, nous l'avons appris à la lecture du livret scolaire : des notes et des appréciations des enseignants. De plus ils

n'avaient pas le même manuel que celui que nous utilisons, et donc n'avaient pas suivi la même progression lexicale et grammaticale. Ils partaient ainsi en début d'année avec de sérieux handicaps dont le principal était leur situation d'échec en allemand. A mi-année de la quatrième année de l'expérimentation, nous pouvons faire un nouveau constat relatif à l'orthographe. Celle-ci porte bien sûr sur les dictées, mais aussi sur l'expression écrite. Chaque classe a été évaluée en moyenne sept fois en ce qui concerne l'orthographe, ce qui revient à dire que chaque élève sur sa grille a sept points dans la case "orthographe". Ce qui nous donne 106 élèves x 7 évaluations : 742 évaluations. Sur ce total nous notons les deux "insuffisant" dont nous venons de parler, un "très moyen", - c'était un des deux élèves qui avait progressé plus lentement que l'autre qui était tout de suite passé à "moyen" - et que le reste se partage "moyen", "bien", "très bien". Nous n'avons pas compté combien d'élèves appartenaient à chacune des catégories, estimant que ce résultat est suffisamment parlant. Cependant nous pouvons ajouter qu'aucun élève n'a fléchi : ou ils se sont maintenus ou ils ont progressé, que le passage à l'évaluation supérieure a été variable selon les individus : certains l'ont fait tout de suite. Pour en terminer avec notre constat en orthographe, nous voudrions exposer un cas, qui n'est pas unique, car Yvan et d'autres pourraient s'y rattacher. Philippe, quand il était élève de quatrième, n'écrivait pas une dictée ou une rédaction en allemand, sans faire pratiquement, à chaque mot, une ou plusieurs fautes d'orthographe. Il était impossible de le

corriger, car les mots n'étaient pas reconnaissables ! Nous en étions au début de notre expérimentation, nous avons fait un diagnostic, avons appris qu'il était de type visuel, et nous lui avons donné les moyens de s'en sortir en orthographe. Il est maintenant en troisième, qu'il redouble, et nous affirmons que sur les sept évaluations que nous venons d'évoquer il a trois "bien" et quatre "très bien". Nous considérons donc que Philippe n'est plus en situation d'échec. Il redouble ! peut-on objecter ! Ce redoublement n'entre pas en ligne de compte, car l'an passé il avait obtenu quatre "bien" trois "moyen", un "très moyen" et trois "insuffisant" (cf. Annexe X). Ceci était fort irrégulier, mais Philippe ayant des difficultés partout ne réussissait pas à porter son effort sur tous les fronts. De plus, nous estimons qu'il était en progrès étant donné le point d'où il était parti ! Les "bien" correspondent aux mots introduits en troisième et les "insuffisant." aux lacunes lexicales et orthographiques accumulées en quatrième. En effet, pour toutes les matières Philippe avait commencé à baisser au point de vue des résultats en quatrième.

Philippe n'avait pas de problème d'orthographe qu'en allemand : les enseignants de toutes les matières en sont désolés. Au conseil de la mi-année, alors que Philippe redouble, chaque professeur s'est plaint - sauf nous - de l'orthographe déplorable de Philippe : un exemple a même été donné par le Chef d'établissement qui enseigne la géographie et que nous citons en anecdote : parmi de nombreuses fautes, Philippe avait écrit ceci dans un devoir : le "choque" en parlant du choc pétrolier ! Cela

nous permet d'affirmer, encore une fois, que la gestion mentale est une issue pour les élèves en situation d'échec. Cependant une question se trouve soulevée : si Philippe sait gérer mentalement en allemand pour ne pratiquement plus faire de fautes d'orthographe, pourquoi n'applique-t-il pas cette méthode avec d'autres matières ? Il semble qu'il y ait un problème de transfert d'une aide apportée dans une discipline aux autres disciplines. Nous l'avons résolu avec Yvan et Bénédicte, mais en travaillant dans chaque matière. Là, il s'agissait de savoir pourquoi les élèves ne transfèrent pas eux-mêmes. Nous laissons la remarque, que nous tenions à soulever, en suspens car il n'est pas de notre propos de la traiter puisque notre champ d'observation est l'apprentissage de l'allemand. Pour Yvan, dont nous verrons le cas plus en détail ultérieurement, il en a été de même. Il avait le même profil que Philippe en ce qui concerne l'orthographe, et aussi le même profil pédagogique. Nous lui avons donné les mêmes conseils qu'à Philippe et nous avons obtenu la même progression. Et pourtant, Yvan avait un handicap supplémentaire car il avait des lacunes depuis la sixième. Cette progression peut être observée en Annexe X V. En quatrième année de l'expérimentation, toujours à mi-année, nous constatons qu'Yvan s'est stabilisé - c'est-à-dire - qu'il n'y a plus sur son graphique ces "dents de scie". Sur les sept évaluations évoquées, il commence par trois "moyen" et ensuite stationne avec quatre "bien" d'affilée. Dans les dictées, les rédactions nous ne trouvons plus de mots incompréhensibles qui ressembleraient, de par leur orthographe, à tout sauf à de l'allemand !

Nous venons de dresser quelques constats à propos des divers exercices de la méthode globale, afin de vérifier notre hypothèse de recherche. Nous avons annoncé que notre travail était de type qualitatif et non quantitatif. Nous avons précédemment introduit quelques chiffres à titre indicatif et ce, seulement en ce qui concernait l'orthographe. Nous nous proposons de regarder de façon plus globale au niveau des moyennes de chaque classe lors de la troisième année d'expérimentation.

I. 3 - Quelques chiffres

Pour commencer situons à nouveau cette troisième année. Au début de celle-ci nous avons une classe de sixième, une classe de quatrième, une classe de troisième dont l'allemand était la première langue, une classe de troisième et de quatrième avec l'allemand en seconde langue. Les élèves de sixième et de cette dernière quatrième n'étaient pas au courant des travaux de recherche, ainsi que la quatrième avec l'allemand en première langue. Rappelons que la pédagogie différenciée ne fut introduite qu'au début du second trimestre. Nous sommes en possession des moyennes, pour chaque élève de chaque classe, du premier trimestre, où nous avons pratiqué la méthode globale selon la pédagogie qui nous était habituelle, et des moyennes des deux autres trimestres. Cela nous permet de vérifier si les élèves en difficulté au premier trimestre ont progressé au second et si ce n'est pas le cas, d'en donner les raisons. Voilà donc ce que cela donne.

I-3.1. Dans la classe de sixième il y avait trente élèves. Au premier trimestre nous avons six élèves en difficulté c'est-à-dire qu'ils atteignaient juste la moyenne ou étaient au dessous. La plus basse moyenne était cinq. Nous entendons par progrès le fait peut-être pas d'avoir atteint la moyenne mais tout au moins d'avoir amélioré ses scores. Au second trimestre, deux élèves avaient progressé. Ils ont continué à augmenter leur moyenne au troisième trimestre. Par contre si deux s'étaient maintenus au second trimestre, leurs scores avaient progressé au troisième trimestre. A la fin de ce dernier nous avons donc quatre élèves sur six qui étaient sortis de leur situation d'échec. Chez ces élèves nous avons diagnostiqué un manque de gestion mentale. Quant aux deux autres nous avons constaté qu'ils étaient capables de mettre des structures opératoires mentales en jeu sans notre aide, mais qu'ils ne les utilisaient pas par refus du travail et cela se retrouvait aussi dans les autres matières. Nous devons aussi souligner que des élèves ayant la moyenne ou plus au premier trimestre se sont retrouvés en difficulté au second et/ou au troisième, pour les mêmes raisons que nous venons d'évoquer ci-dessus. Là, aussi, le constat était général, c'est-à-dire que le fait n'était pas spécifique à l'allemand mais se retrouvait dans les autres disciplines. Et nous ne pouvons en aucun cas imputer cette baisse à la gestion mentale, comme nous le verrons plus en détail ultérieurement. Pour résumer la situation, et ceci se trouvera vérifié dans les autres classes, nous pouvons dire que l'échec a pour cause :

- une non gestion mentale
- une mauvaise gestion mentale

- un manque de travail qui peut avoir plusieurs fondements.

Cependant, nous ne constatons pas d'élèves qui, ayant le désir de travailler, n'ont pas progressé après l'introduction de la gestion mentale, si leur situation d'échec venait d'une non - ou d'une mauvaise - mise en oeuvre de cette dernière.

I-32 Dans la classe de quatrième ayant l'allemand en première langue, il y avait seize élèves, dont sept étaient en difficulté qui après diagnostic se répartissaient ainsi :

- un élève qui gérait mentalement correctement et qui était en échec, parce qu'il arrivait d'un autre établissement et qui donc, avec un autre manuel, avait connu une autre progression linguistique,

- une élève qui ne travaillait pas régulièrement et qui elle aussi savait gérer,

- une élève qui était souvent malade : elle manquait des mois entiers,

- quatre élèves qui ne savaient pas gérer.

Nous laissons de côté les trois élèves qui ne relevaient pas d'une pédagogie de la gestion mentale, pour considérer les progrès des quatre autres. Trois ont progressé au second ET au troisième trimestre pour atteindre jusqu'à 12 de moyenne. Un parmi ces trois a même fait des progrès spectaculaires de 6 à 10. Nous pouvons ajouter que l'année suivante - ce qui correspond à la quatrième année de l'expérimentation - jusqu'à la mi-année ils

ont continué de progresser. Quant au quatrième, n'ayant rien assimilé des bases du début de l'apprentissage de sixième et de cinquième, et ayant de ce fait de nombreuses lacunes, il n'a pas amélioré sa moyenne. Il a donc redoublé à cause de l'allemand et aussi des autres matières. L'année suivante, nous constatons qu'il atteint la moyenne alors qu'auparavant il obtenait invariablement 5. Il serait facile d'arguer qu'il a profité des vacances pour revoir le programme de sixième et cinquième et, que de plus il connaît celui de quatrième. Nous ne nions pas que cela l'ait aidé à combler ses lacunes. Mais nous tenons aussi à affirmer que sans gestion mentale il n'aurait jamais réussi à assimiler ces connaissances. En effet, depuis la sixième il avait eu des cours particuliers d'allemand donné par notre collègue et qui s'étaient révélés inefficaces. Plusieurs fois, la collègue nous avait fait part de son dépit de ne pas arriver à faire progresser cet élève. Nous l'avons entendu souvent nous dire : "je ne sais que faire, il ne comprend rien, ne retient rien".

Contrairement à la classe de sixième nous n'observons pas d'élèves dont la moyenne aurait baissé par suite d'un manque de travail.

I. 3.3. La classe de quatrième dont la seconde langue est l'allemand comprenait vingt élèves dont quatre étaient en difficulté. Sur ces quatre nous avons d'autres cas de figure d'échec, car deux élèves préféraient entrer en apprentissage. Ils n'ont pratiquement rien fait dans toutes les matières, ont attendu passivement la fin de l'année pour s'en aller en apprentissage. Il n'était pas question de leur parler de gestion mentale qui aurait été

pour eux un travail supplémentaire qu'ils refusaient. Quant aux deux autres cas, ils relevaient de la gestion mentale. Une élève a progressé au-delà de la moyenne et cela s'est confirmé l'année suivante. Une autre élève n'a fait que se maintenir au niveau des notes de la moyenne. Nous estimons cependant que si ces scores ne se sont pas améliorés, elle a progressé, étant donné la complexité croissante tant sur le plan lexical que sur le plan grammatical, alors que sans gestion mentale nous observions auparavant le phénomène inverse : chute des notes. De plus, il faut dire qu'à partir du second trimestre, elle a assimilé des connaissances sans chercher à combler ses lacunes du premier trimestre, car, étant donné ses difficultés dans l'ensemble des matières, il avait été décidé que l'année suivante elle abandonnerait l'allemand pour ne plus étudier qu'une langue. A propos de cette élève nous devons donner quelques éclaircissements supplémentaires. Au conseil des professeurs du début du second trimestre devant les maigres résultats obtenus dans toutes les matières, le chef d'établissement nous a priée de faire son profil pédagogique en vue d'instaurer une aide ultérieure. Nous avons alors constaté qu'elle appartenait au type visuel, qu'elle gérait mais sans projet, et qu'au paramètre III nous avions un dysfonctionnement paramétrique : elle verbalisait les règles de grammaire et les théorèmes de mathématique sans s'en donner les schémas. Nous lui avons montré comment faire et un mois et demi plus tard à un autre conseil, tous les professeurs ont été unanimes pour souligner ses progrès. Cependant, elle avait tellement de lacunes, que malgré les progrès enregistrés à d'autres

conseils, une réorientation a été nécessaire. Nous nous sommes un peu attardée sur ce cas, mais nous pensons qu'il était nécessaire de le faire pour montrer une fois de plus le bénéfice de la gestion mentale bien que nous soyons sortie du cadre de l'allemand.

I.3.4. La classe de troisième qui apprenait l'allemand en première langue vivante comprenait seize élèves. Sur ce nombre, il y avait quatre élèves en difficulté, et ces quatre relevaient tous d'un manque de gestion mentale. Nous affirmons qu'après avoir diagnostiqué leur profil pédagogique, après leur avoir indiqué les gestes mentaux à effectuer à chaque exercice selon leur langue pédagogique maternelle et avoir introduit la pédagogie différenciée pendant les cours, ils ont tous progressé. Deux ont été obligés de redoubler parce qu'ils n'avaient pas réussi à combler leur retard en allemand de manière à atteindre le niveau exigé à la sortie de la classe de troisième, et aussi parce que les autres matières étaient qualifiées de "faibles". Un autre a dû également redoubler mais l'allemand n'était pas en cause : il avait bien réussi à acquérir les connaissances nécessaires pour un passage en seconde et ce au détriment d'autres disciplines, c'est-à-dire qu'il avait utilisé beaucoup de temps pour se mettre à niveau en allemand tant du côté du lexique que de celui de la grammaire. De ce fait, le retard constaté aussi dans d'autres matières n'a pu être rattrapé et ce notamment en mathématique ; et pour la section envisagée il lui fallait une moyenne de 15 dans cette discipline, ce qu'il n'avait pas atteint. Ses progrès avaient été si considérables ainsi que chez

celui qui n'a pas redoublé, que nous ne voyions pas d'opposition à un passage en classe supérieure. Au milieu de la quatrième année de l'expérimentation, donc lors du redoublement de ces trois élèves, nous attestons que les progrès se trouvent confirmés pour deux d'entre eux : en effet, nous ne pouvons rien dire pour le troisième qui a quitté l'établissement. Les deux élèves qui nous restent ont maintenant, à un point près, atteint la tête de la classe !

I.3.5. Dans la classe de troisième qui avait l'allemand en seconde langue, nous comptons vingt neuf élèves. Sur ce total nous constatons que huit d'entre eux ne réussissaient pas. Comment se répartissaient-ils ? Sept avaient des difficultés d'ordre cognitif : ne géraient pas mentalement ou géraient mal, c'est-à-dire, que relevant d'un profil pédagogique visuel, ils verbalisaient au lieu de s'appuyer sur des images visuelles. Quant au dernier, nous ne remarquons pas d'anomalies de ce côté, mais il ne voulait rien faire, phénomène généralisé aux autres matières, et qui lui a valu un redoublement ! Là encore le constat est le même que dans les autres classes : ces élèves ont amélioré leurs scores. Pour quatre d'entre-eux, les autres matières n'étant pas aussi "catastrophiques" que l'était l'allemand au départ, et du fait d'une augmentation de leur moyenne en allemand jusqu'au niveau requis pour un passage dans la classe supérieure, le redoublement n'a pas été envisagé à la fin de la troisième. Pour les autres, malgré les progrès en allemand un autre séjour en troisième a été exigé pour atteindre le niveau également dans les autres matières. Au milieu de la quatrième année de l'expérimentation

nous n'enregistrons aucune baisse mais au contraire une progression constante, et nous constatons, comme pour la classe précédente, que ces élèves atteignent la moyenne maximale, et que leurs évaluations sur la grille se maintient à "bien" voire même "très bien" pour trois d'entre eux qui se sont donnés la peine de revenir sur les connaissances antérieures de la classe de quatrième qui n'avaient pas été assimilées. Les autres continuent à progresser dans la mesure où ils tentent de combler leurs lacunes passées. Nous voudrions, pour finir d'illustrer ces progrès, présenter le cas d'une élève qui appartient à ce lot. Nous avons décelé, avant l'introduction de la gestion mentale, chez cette élève des difficultés de mémorisation - ce cas est représentatif de d'autres que nous pourrions également citer. Cet handicap la mettait en situation d'échec total non seulement au moment de la révision des acquis, mais aussi pour la rétention du signifiant-signifié et des règles de grammaire. De ce fait, il n'y avait aucune production écrite et orale. En conseil des professeurs, nous entendions les remarques suivantes : "ne travaille pas", "n'apprend pas ses leçons", "mauvais résultat car n'apprend pas". Nous n'étions pas d'accord avec ces affirmations, car nous avons appris par l'élève qu'elle apprenait mais que "rien ne rentrait", comme le cas de Régis, d'Yvan et d'autres. Cette élève n'avait pas le profil de ceux qui sont en échec, car ils ne veulent pas travailler. Elle, elle voulait travailler et réussir. Elle s'en donnait la peine sans résultat et se décourageait. Avertie par notre travail, nous avons eu un entretien avec elle, et avons découvert qu'elle ne savait pas comment s'y prendre pour mémoriser : elle verbalisait pendant un long temps (plus

d'une heure sur une leçon d'allemand qui exige en moyenne d'un quart à une demi-heure) sans succès, alors qu'elle relevait d'un profil pédagogique de type visuel. Nous lui avons donné les moyens de s'en sortir, et ensuite nous avons constaté que pas une seule fois la leçon n'était pas sue. Elle restait en échec dans les autres exercices non par un manque de gestion mentale, mais par manque de connaissances non mémorisées antérieurement. Aux conseils de professeurs suivants, il a été noté que Chantal "avait fait des progrès en leçons", qu'elle "travaillait davantage". Sur cette dernière remarque, à nouveau nous n'étions pas d'accord : elle ne travaillait pas davantage ; elle travaillait autrement ; et c'est cette autre manière de travailler qui lui accordait le succès dans les leçons ! Nous affirmons même qu'elle travaillait moins, car elle avait réduit de près de moitié son temps pour apprendre ses leçons d'allemand !

I. 3.6. Le bénéfice retiré de la gestion mentale dans l'apprentissage de l'allemand est aussi manifeste dans les exercices divers de l'écrit. Dans la mesure, où nous exigeons des élèves qu'ils ne se précipitent pas sur leur stylo, pour se mettre en situation de projet et d'évocation mentale - et nous avons la chance de pouvoir le faire, car nous surveillons nos élèves lors des devoirs - nous n'observons plus d'erreurs relatives à une mauvaise interprétation de la donnée de l'exercice, comme c'était le cas pour Laurence. Les élèves comme Florence, dont l'oral était bien développé, mais dont l'écrit laissait à désirer arrivent maintenant à obtenir des scores à l'écrit semblables à ceux de l'oral. Dans ces cas il s'agissait d'élèves de type auditif qui ne savaient plus gérer lorsqu'ils écrivaient, c'est-à-dire, quand ils passaient à une perception visuelle. Les mettre en situation de

gestion mentale c'était leur conseiller de se redire les règles de grammaire, de s'épeler les mots quand ils rédigeaient ou se relisaient. L'augmentation de leurs performances à l'écrit a naturellement entraîné une hausse des moyennes trimestrielles. Cela montre bien les effets de la gestion mentale : suppression d'échec et par conséquent progrès.

I-4. Conclusions de ces résultats

Les renseignements que nous avons tirés de ces résultats, nous permettent de faire le bilan suivant :

I.4.1. En ce qui concerne nos observations sur les moyennes, nous pouvons constater que peu d'élèves n'atteignent pas la moyenne et que, parmi eux, certains sont en situation d'échec par manque de travail. Nous pourrions alors nous demander si cela valait la peine d'entreprendre une telle recherche pour quelques unités ? Nous répondons par l'affirmative : d'une part en tant qu'enseignant nous devons assurer la réussite de chacun des enfants qui nous sont confiés et non pas une prestation au-delà de la moyenne de l'ensemble du groupe-classe. D'autre part, d'un point de vue déontologique étant au courant de la gestion mentale et des résultats qu'elle apportait pour sortir des enfants de leur inadaptation scolaire, nous n'avons pas le droit de ne pas l'essayer dans l'apprentissage de l'allemand pour obtenir les mêmes effets, et donc pour ne pas laisser des élèves en situation d'échec. En plus, il était intéressant de prendre en considération ces quelques élèves de chaque division, car ils étaient en échec total en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand : c'est-à-dire qu'ils étaient en échec dans tous les exercices,

qu'ils étaient, soit incapables d'effectuer soit qu'ils réalisaient d'une manière très insatisfaisante. Après l'introduction de la gestion mentale, nous n'avons observé aucune stagnation ; persistance dans l'échec, aucune baisse mais au contraire des progrès, que certains ont atteint le niveau requis pour les normes officielles, et même que d'autres les ont dépassées. En seize ans de pratique pédagogique sans gestion mentale, nous n'avons jamais obtenu de tels résultats : les élèves persistaient dans leur échec malgré notre bonne volonté de les en tirer en leur donnant des cours de rattrapage, du travail supplémentaire. Nous retrouvons le cas de Chantal qui travaillait sans succès. Nous leur fournissions des connaissances, mais nous ne leur donnions pas les moyens de les acquérir. Les premières n'étaient pas assimilées puisque les élèves ne savaient pas comment s'y prendre pour le faire, et donc les élèves restaient en situation d'échec. Quand nous leur donnons des moyens comme nous l'avons expliqué plus haut, les scores des élèves augmentent. Il s'agit donc bien de fournir aux élèves les moyens, les processus mentaux pour arriver à un résultat positif. Ceci nous permet de confirmer notre hypothèse de travail : quand nous introduisons la gestion mentale dans la méthode globale nous pouvons tirer des élèves de la situation d'échec ce qu'auparavant aucune autre méthode nous avait permis de faire. G. MIALARET (1977) écrit : "un apprentissage bien fait permet de gagner du temps et d'obtenir des résultats féconds ; il donne à l'élève des méthodes de travail qui lui permettent de progresser" (p.103). Nous nous inscrivons tout à fait dans ce cadre : nous donnons aux élèves ces "méthodes de travail" - c'est-à-dire -, les gestes mentaux à

effectuer en face d'un apprentissage - et nous constatons des progrès avec gain de temps, comme nous l'avons montré avec Chantal.

1.4.2. Quand nous avons regardé du côté des moyennes, nous nous sommes attardée sur les élèves dont la moyenne était insuffisante. Cela ne veut pas dire que dans nos classes nous n'avions que deux catégories d'élèves : ceux qui réussissaient et ceux qui échouaient. Il y a aussi tous ceux qui se situent au-dessus de la moyenne et qui n'atteignent pas les notes maximales. Cette population représente les élèves qui sont en situation d'échec partiel, c'est-à-dire ceux qui réussissent certains exercices et échouent à d'autres. Le reproche pourrait être fait de ne pas avoir comptabilisé ces échecs à chaque exercice et de noter le nombre d'élèves ayant progressé après l'introduction de la gestion mentale. Pour notre défense nous disons que nous étions dans l'impossibilité de le faire, de le mesurer et ce pour deux raisons. La première, c'est que parfois, c'est toute la classe qui échoue, comme nous l'avons montré plus haut à propos de l'assimilation, alors comment tenir compte sur un graphique des échecs généraux et relativement ponctuels ? En faire fi ? non ! car la division entière est en échec, qu'il faut l'en tirer. Le principal est d'observer que le résultat est atteint - que la classe réussit par l'introduction de la gestion mentale. La seconde raison qui nous empêchait de comptabiliser, était le fait que certains élèves étaient en baisse, après des progrès, non par manque de gestion mentale, mais par le fait que certains contenus d'exercices faisaient appel à des connaissances non assimilées et qui avaient été introduites avant la



la pédagogie différenciée. En résumé, nous disons que les cas d'échec pouvaient être comptés, mais que le nombre des progressions ne pouvaient être enregistré car le facteur "connaissances antérieures" jouait un rôle. De ce fait, nous avons préféré reprendre exercice par exercice pour décrire ce qui se passe après l'introduction de la gestion mentale et la manifestation des progrès plutôt que leur nombre, pour prouver que la pédagogie différenciée est un remède à l'échec.

Nous avons parlé de la classe de sixième de la quatrième année de l'expérimentation, avec ses cinq élèves en difficulté et qui progressent à l'aide de la gestion mentale. Comme autre témoignage nous aimerions parler de la classe de quatrième qui a allemand en seconde langue. Dans cette division, nous n'avons pas d'élèves qui n'ont "pas envie de travailler", ni relevé d'élèves perturbés affectivement. Et nous affirmons que cette classe est "bonne" : nous n'avons pas un élève en difficulté. Ce phénomène ne nous était jamais arrivé depuis que nous enseignons. Au conseil des professeurs cette classe ne passe pas pour une classe de "surdoués" ni même de "doués" ; elle se situe dans la moyenne, pour l'ensemble des professeurs, alors que, pour nous, elle se place au-dessus de la moyenne : pas d'élèves en échec total, ni même partiel. Si tout le monde n'a pas la note moyenne maximale, c'est que parfois l'élève a manqué pour maladie et que tel ou tel contrôle porte sur les connaissances vues en son absence, ou encore parce que le travail demandé n'avait pas été fait pour une raison ou une autre. Cependant, nous affirmons que les élèves qui, par ennui

physique avait pris du retard, l'ont rattrapé et que ceux qui avaient relâché leur travail après avoir été admonestés s'y sont remis. Le niveau de classe est-il dû à la gestion mentale, le fait de n'avoir personne en situation d'échec total ou partiel est-il dû à cette dernière ? Nous le confirmons, car parmi les élèves que nous avons, certains sont en difficultés sérieuses dans d'autres matières, et pas en allemand. Les années précédentes nous avons toujours des élèves en échec total, et les élèves se répartissaient selon une courbe de GAUSS qui se situait en général entre 6/20 et 18/20 chaque trimestre. Nous pratiquons la pédagogie différenciée dès le début de l'apprentissage et nous observons que la dispersion à la moyenne s'est réduite de 12 à 18/20. Comme antérieurement nous n'avions jamais obtenu de tels résultats et ce sur seize années d'expérience, nous affirmons donc que ce changement brusque est dû à un changement de pédagogie. Même un changement de méthode selon les Instructions Officielles n'avait permis un tel constat. Seule l'introduction de la gestion mentale a donc pu produire cet effet.

I.4.3. Nous avons souvent évoqué les élèves qui n'avaient pas la volonté de travailler, et que les baisses de résultats enregistrées étaient dûes non à une mauvaise gestion mentale ou à une non gestion mentale. A ce sujet, nous voulons nous résumer en disant que les baisses, les stagnations observées n'étaient plus le fait d'élèves en difficulté par une non connaissance des moyens à employer, mais que les raisons étaient les suivantes :

- non volonté de travailler permanente ou occasionnelle,
- la maladie,
- une perturbation psycho-affective de longue durée ou passagère,
- un manque de connaissances lexicales et/ou grammaticales.

Cela ne veut pas dire que nous nous désintéressons de ces élèves : nous avons le souci de les faire progresser, d'assurer leur réussite, comme nous l'avons vu plus haut. Nous disons que, dans la mesure où nous nous sommes assurée qu'ils fonctionnaient mentalement dans le domaine cognitif, l'aide à leur apporter sera d'un autre ordre. Nous ne voulons pas entrer plus en détail à ce propos, car ce n'est pas l'objet de ce travail. En revanche, nous tenons à consigner ces remarques, pour donner quelques explications d'une non réussite à 100% après l'introduction de la gestion mentale. Quand nous n'observons aucune de ces manifestations, quand nous constatons que l'échec provient d'une absence de mise en oeuvre des processus mentaux, ou d'une utilisation inadéquate de ceux-ci, nous ne constatons ensuite que des progrès.

I.4.4. Au cours de nos années d'enseignement, nous avons pu observer que des redoublements avaient, chez certains élèves, été profitables et que pour d'autres ils s'étaient révélés inefficaces. En pensant rétrospectivement à certains élèves et aux renseignements que nous avons tirés de cette recherche, nous pensons avoir un éclairage sur ce qui était, jusque là, un mystère pour nous : pourquoi certains sortaient-ils de leur situation d'échec,

pourquoi d'autres y restaient-ils après un redoublement. Notre explication serait la suivante : pour ceux dont le maintien deux ans dans la même classe n'a pas servi à grand chose, nous pensons qu'ils ne savaient pas comment s'y prendre ou s'y prenaient mal pour apprendre ; quant à ceux qui réussissaient il y a de grande chance pour que la cause de redoublement ne soit pas le manque de moyens mentaux mais un des facteurs dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent et qu'après suppression de ce facteur ils aient pu se mettre au travail, puisqu'ils en avaient les moyens, et progresser. Nous ne faisons que des suppositions, d'après nos conclusions, mais nous ne voulons pas nous avancer plus loin par manque de moyens de vérifications, et de plus nous sortons du cadre de ce travail. Nous tenions, cependant, à mentionner ce fait puisqu'il touche à l'échec, sujet qui nous préoccupe.

I.4.5. A plusieurs reprises nous avons annoncé une condition pour que la gestion mentale soit possible : celle du temps. Ceci laisserait à penser qu'en laissant aux élèves du temps, on en perd et par voie de conséquence, l'enseignant prend du retard et donc que le programme ne peut être terminé. Nous attestons qu'il n'en est rien. La troisième année de l'expérimentation au premier trimestre, menée sans pédagogie différenciée ni gestion mentale, nous en étions au même point que les années précédentes. Le trimestre suivant après avoir utilisé la gestion mentale nous n'accusons pas de décalage vis-à-vis des années antérieures et à la fin de l'année nous en étions au même point qu'autrefois. La quatrième année de l'expérimentation à mi-année, nous constatons que dans trois classes nous

sommes au même stade de la progression, dans une classe nous avons pris de l'avance, et dans la dernière nous avons deux leçons de retard. Ceci n'est pas imputable à la nouvelle pédagogie mise en cause, mais au fait que quelques cours n'ont pas eu lieu par suite d'activités programmées par le Collège. De ce constat, nous pouvons dégager les éléments suivants :

- le temps accordé à la gestion mentale à l'intérieur d'un cours n'entraîne aucun retard dans les programmes. En effet, si nous aménageons des moments pour permettre aux élèves de faire des évocations, de les mettre en situation de projet, nous appelons la concentration - l'attention - des élèves, et au lieu que ces derniers perdent du temps par tâtonnement, sans trop savoir comment s'y prendre pour répondre, ils accèdent tout de suite aux moyens (cf. les explications du constat au moment du début d'élucidation) ;
- le temps nécessaire à l'application de la gestion mentale dans des exercices, se trouve compensé par des exercices réalisés plus rapidement après correction des techniques proposées par la méthode globale : que l'on se réfère à l'assimilation, à la fixation grammaticale ;
- le temps utilisé par la gestion mentale a deux conséquences :
 - . nous n'avons plus besoin de reprendre des explications lexicales ou grammaticales lors du débat d'élucidation pour rectifier les erreurs notamment dans les classes qui ont connu la pédagogie

différenciée. En revanche, dans les autres divisions, du fait de la non-application de cette pédagogie, au début de l'apprentissage, il nous faut revenir sur des connaissances non ou mal assimilées. Et, avec les élèves mis en situation de projet et d'évocation, cette assimilation se fait plus rapidement.

A ce dernier sujet, nous pouvons dire que, lors du débat d'élucidation sans gestion mentale, à l'acquisition du lexique nouveau, nous gagnons du temps. En effet, quand nous demandions de réutiliser, les mots nouvellement introduits, le réemploi n'était guère possible ou s'il l'était, il était fort imprécis. Actuellement, le phénomène se manifeste de façon contraire : nous obtenons l'utilisation des mots nouveaux et ce de façon précise : les mots ne sont pas écorchés, il n'y a plus de tâtonnements. Nous gagnons donc du temps, puisqu'il n'est plus nécessaire de revenir sur le lexique pour reprendre les élèves,

. quand nous laissons à nos classes des temps de gestion mentale, nous obtenons d'avantage de participation. Le constat fait avec les classes de sixième et de quatrième avec l'allemand en seconde langue nous obtenons 100% de participation. Le nombre d'élèves intervenant dans les autres classes à également augmenté : d'une moyenne d'un quart il est passé aux deux tiers.

Pour résumer nous confirmons que le temps nécessaire à l'application de la gestion mentale n'entraîne

aucun retard dans la progression des acquisitions. Il permet d'atteindre une qualité des prestations, et une quantité de ces dernières, c'est-à-dire, la participation, que nous n'avions auparavant jamais réussie à obtenir.

Tous ces constats nous permettent de dire que notre hypothèse se trouve vérifiée : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand est un remède à l'échec, qu'il s'agisse de l'échec total ou de l'échec partiel. Jamais auparavant même avec un changement de méthode d'apprentissage, conformément aux Instructions Officielles, nous n'avions obtenu de tels résultats ni observé de telles progressions, et nous infirmons qu'un tel constat, sur cinq classes, pendant près de deux ans, soit le produit d'un pur hasard! Nous avons introduit une variable indépendante : la gestion mentale qui a ses propres variables : la situation de projet, les images visuelles et auditives, le temps d'évocation, et nous observons des transformations qui n'avaient pas lieu précédemment. Nous en concluons donc que la gestion mentale est génératrice de ces modifications.

A la suite de cet exposé, nous constatons que la pédagogie différenciée seule, à savoir :
sans les conseils des gestes mentaux, permet

une amélioration des performances des élèves. Mais elle ne suffit pas puisque nous observons que des élèves sont encore en situation d'échec. Ce nombre d'inadaptations diminue quand les élèves sont amenés en fonction des exercices et donc des perceptions fournies à faire des évocations mentales. Nous pouvons donc dire que l'interaction de la pratique de la pédagogie différenciée par l'enseignant et la gestion mentale effectuée par les élèves est facilitatrice d'une optimalisation de l'apprentissage. La question est de savoir si la gestion mentale seule aide les élèves à sortir de leur situation d'échec. A ceci, nous pouvons répondre par l'affirmative et ce pour deux raisons. La première, parce que la pédagogie différenciée seule, pour certains élèves, ne s'est pas révélée efficace dans l'amélioration de leurs résultats. La seconde, par une aide individuelle que nous avons été obligée d'apporter et nous nous en expliquons de suite. Nous avons eu quelques cas d'élèves qui avaient de grosses difficultés en dictée, en grammaire, ce qui entraînait une expression tout à fait incorrecte et des exercices écrits non réussis, ou pour retenir les structures nouvelles et qui, par voie de conséquence, ne pouvaient développer les capacités de compréhension et d'expression. Les parents ou les conseils des professeurs nous ont priée de faire quelque chose, de leur donner des cours particuliers, ce que nous avons fait, mais au lieu de procéder selon la façon habituelle : faire beaucoup de dictées, revoir les règles de grammaire, faire apprendre du lexique, nous avons demandé aux élèves d'exécuter les gestes mentaux lors des exercices après avoir diagnostiqué leur profil pédagogi-

que, s'ils géraient mentalement ou non ou s'ils géraient mal. Ceci s'est passé dans le premier trimestre de la troisième année, avec des élèves qui avaient répondu au questionnaire et d'autres qui n'avaient pas eu connaissance de ce dernier. De toute façon, ceci a eu lieu dans la période où nous ne pratiquons pas la pédagogie différenciée. Nous avons constaté pour chacun des élèves une remontée de leur graphique, ce qui pourrait être imputable aux révisions que les élèves sont imposées. Cependant, nous prétendons que ce n'est pas la seule raison, en effet, dans le même temps, ne pouvant tout faire, nous avons confié d'autres élèves à d'autres enseignants qui n'ont pas fait avec les élèves de gestion mentale. Ces enseignants sont désolés du peu de progrès réalisés et se plaignent que les élèves ne retiennent pas, n'arrivent pas à passer à l'application, c'est-à-dire à opérer le transfert. Nous avons même entendu un de nos collègues nous dire : "C'est comme si X avait la tête vide". Ce qui nous permet de dire suite à toute l'expérimentation que nous avons menée que cet élève ne gère pas mentalement. La gestion mentale seule peut donc débloquent des situations d'échec, et jointe à une pédagogie différenciée elle améliore le taux de réussite à l'apprentissage.

II. - LIMITES DE LA GESTION MENTALE

Par limites, nous devons entendre les domaines où la gestion mentale n'a pas de prise comme nous le disions dans l'introduction de ce chapitre. A ceci,

il faudra ajouter un autre facteur, où la gestion mentale intervient, et cependant nous observons que des élèves sont encore en situation d'échec.

II.1. - Problèmes soulevés par le matériel pédagogique.

Nous avons à plusieurs reprises souligné que la qualité de la bande enregistrée n'était pas toujours satisfaisante pour permettre aux élèves une réussite optimale dans l'exercice de la dictée et de la compréhension auditive : rapidité des paroles, bruits de fond, etc... Bien sûr la gestion mentale permet aux élèves d'exécuter ces exercices, mais à la suite d'un phénomène extérieur à eux : le matériel, ils ne sont pas dans les conditions les meilleures pour réussir les exercices. Nous avons vu les moyens pour pallier ces inconvénients, et qu'il faudrait introduire. Mais pour le moment dans les conditions actuelles, il n'empêche que des élèves sont gênés par ces contraintes qui n'ont aucun lien avec la gestion mentale. L'échec subsiste donc et que dans ce cas il est connecté à des agents extérieurs auxquels la gestion mentale ne peut remédier.

II.2. - Ecueils socio-affectifs.

Nous avons décelé deux domaines où la gestion mentale n'a pas de prise, et donc de ce fait il nous reste des élèves en situation d'échec.

II.2.1. - Dans un cas, il s'agit des élèves dits paresseux, qui ne veulent pas travailler, qui

n'ont pas le sens de l'effort et pour qui effectuer la gestion mentale correspond à un travail intellectuel qu'ils refusent. Dans cette catégorie d'élèves nous en relevons de deux types de figure. D'une part il y a ceux qui ont les capacités de réussir, c'est-à-dire, qu'après entretien clinique diagnostique, nous constatons qu'ils gèrent les paramètres, mais qu'ils ne veulent pas les exploiter. Pour illustrer ceci nous pouvons citer le cas de William, élève de sixième, et dont les parents étaient désolés à la lecture de la grille d'évaluation. Les discussions entre nous et William, William et ses parents, se révélaient infructueuses : l'enfant ne se mettait pas au travail chez lui et profitait en cours de toutes les occasions pour se distraire avec ses voisins quand il ne rêvait pas. Après un entretien clinique diagnostique avec lui, nous nous sommes aperçue qu'il gérait tous les paramètres, et donc avait les capacités requises pour réussir, quand contraint et forcé, sous la menace de suppression de tennis, il s'est mis au travail, les résultats se sont améliorés bien que naturellement il accusât des lacunes de vocabulaire et de grammaire car des mois s'étaient écoulés. Mais ces efforts d'un moment n'ont pas été soutenus et William est vite retombé dans sa première attitude et, par voie de conséquence, ses résultats ont baissé. C'est pourquoi nous disons que dans un tel cas, la gestion mentale n'a pas de prise : si l'élève ne VEUT pas travailler, ni effectuer les gestes mentaux, nous nous trouvons démunie et il y a échec. D'autre part, il y a les élèves qui comme William ne veulent pas travailler, qui redoutent l'effort intellectuel,

mais qui contrairement à lui ne gèrent pas tous les paramètres ou les gèrent mal. Nous pourrions nous demander si ce n'est pas leur situation d'échec qui les incline à un refus de travailler, suite à une sorte de dégoût : pourquoi travailler puisque les résultats sont de toute manière mauvais ? Cependant il y a de quoi baisser les bras, car il nous est arrivé de nous occuper de ce genre d'élèves et qui par paresse font fi des conseils que nous leur avons donnés, ce qui, nous en convenons, est désarmant. Ce que nous pouvons dire, c'est que ce genre d'élèves paresseux n'est pas très nombreux, et d'après G. AVANZINI, il n'y a que 2 à 4 % des sujets qui sont de "vrais paresseux" (p.4). Donc, quand l'élève n'a pas la volonté de travailler, lui faire effectuer les gestes mentaux est inefficace puisqu'il ne les fait pas.

II.2.2. - Dans un autre cas, il s'agit d'élèves perturbés personnellement, et qui donc ne sont pas prêts psychologiquement à faire de la gestion mentale parce qu'ils sont "ailleurs", c'est-à-dire qu'ils pensent à autre chose, ou sont trop fatigués pour évoquer mentalement. C'est une interprétation de l'échec "en termes d'inhibition intellectuelle" (p.6) comme le dit G. AVANZINI, qui développe ce que recouvrent ces mots, ce sont "des problèmes affectifs gravés dans la vie familiale et transférés dans la vie scolaire de façon telle qu'il y a blocage, désintérêt, absence de motivation soit à l'égard du travail globalement considéré et de la vie scolaire, soit à l'égard d'une discipline particulière par exemple de l'orthographe ou de la mathématique" (p.5).

Ce genre de problèmes affectifs sont en conseil de professeurs, estimés plus nombreux qu'il y a une dizaine d'années. Pour donner un exemple, nous pouvons prendre le cas de Stéphane, élève de troisième et qui est en situation d'échec, qui gère tous les paramètres après diagnostic, et qui en conseil de professeurs passe pour un élève "intelligent", mais dont les résultats sont faibles car il ne travaille ni chez lui, ni en classe, et il ne peut pas. En effet, quand ses parents étaient en instance de divorce, ils ne cessaient de se disputer, de ce fait Stéphane n'avait pas un climat calme pour travailler à la maison ; de plus, la nuit il n'en dormait pas ou faisait des cauchemars ce qui entraînait à l'école un état de sa part dolent ou agité. Il n'était pas dans les conditions, les dispositions mentales pour faire de la gestion mentale, son esprit étant fatigué ou trop préoccupé par ses problèmes familiaux. Maintenant ses parents sont divorcés, et il passe une semaine chez son père où il ne peut supporter sa belle-mère et une semaine chez sa mère où il ne s'entend pas avec son beau-père, et de ce fait il s'ensuit où qu'il soit, des discussions interminables. Stéphane s'est installé sur cette situation et délaisse tout travail scolaire. Dans de telles conditions la gestion mentale ne peut lui être d'aucune aide, car il la refuse ayant d'autres préoccupations en tête, auxquelles il a donné priorité.

II.3. - La gestion mentale ne peut suppléer les carences de connaissances. Après avoir appliqué la pédagogie différenciée, et la gestion mentale, nous constatons que des élèves ont encore

des résultats faibles. Ceci peut provenir des cas précédemment évoqués, mais il y a aussi une autre raison et ce sera illustré par Yvan. Ceci concerne les élèves en situation d'échec en allemand, c'est-à-dire dont la grille dévaluation est faible parce qu'ils n'ont pas de lexique ni de connaissances grammaticales. Alors ils ne réussissent pas la compréhension globale, littérale, profonde, ni l'expression écrite et orale. Ces élèves ne géraient pas ou mal les paramètres. Après leur avoir fait effectuer les gestes mentaux nécessaires, nous avons noté des progrès dans les divers exercices, ce que nous pouvons considérer comme une réussite. Cependant, nous estimons qu'ils sont encore en situation d'échec, car ils ne sont pas de "niveau", quand nous rentrons dans une évaluation normative : c'est-à-dire qu'ils n'ont pas les connaissances requises à un moment donné de l'année - en général en fin d'année quand il s'agit de savoir si les élèves possèdent les connaissances déterminées par les Instructions Officielles pour permettre un passage dans la classe supérieure. Pour résumer, nous pouvons dire que dans le cadre d'une évaluation formative, où seul l'élève est considéré, la gestion mentale a permis à ce dernier de progresser et l'a tiré de son handicap scolaire, et que dans le cadre d'une évaluation normative où les normes sont le niveau de la classe, ou le niveau qui doit être atteint par chaque élève en fin d'année, et ce pour chaque classe, et qui est fixé par le ministère, de tels élèves sont encore en échec car il leur manque des connaissances. La gestion mentale et la pédagogie différenciée sont donc une aide dans l'acquisition des connaissances, mais ne

les remplacent pas. Le remède pour ce genre d'élèves qui maintenant ont les moyens de s'approprier l'apprentissage, est un programme de rattrapage sur le plan grammatical et lexical, programme qu'ils peuvent effectuer seuls ou avec l'aide de quelqu'un. En conclusion de ces deux points nous pouvons dire que la gestion mentale avec pédagogie différenciée est facilitatrice des connaissances. Pour cela, elle aide à une égalité des chances des élèves face à l'apprentissage : en effet, les gestes mentaux sont effectués par les élèves qui réussissent, quant aux autres qui sont en situation d'échec parce qu'ils ne savent pas gérer, ils sont défavorisés par rapport aux premiers, et leur faire gérer mentalement c'est mettre tout le monde sur le même pied : chacun étant en possession des moyens pour s'approprier l'apprentissage. Cependant, demander aux élèves d'effectuer des gestes mentaux ne signifie en aucun cas aliénation de leur liberté, et cela nous l'avons vu : il y a des élèves qui ne veulent pas travailler. Nous pensons au contraire que la gestion mentale est au service de la liberté : l'élève qui a envie de réussir et qui ne peut pas, qui est en inadaptation scolaire, a, avec les gestes mentaux, les moyens d'exercer cette liberté. A propos du "libre choix", A. DE LA GARANDERIE (1983) précise : "Cette liberté n'exclut pas la *non liberté*, de tout ce qu'on ne peut pas faire parce qu'on ignore qu'on pourrait le faire" (p.231), et un peu plus loin : "La liberté qui lui (à l'élève) est laissée de faire ou non sa dissertation repose sur une *non liberté de fond*". (p. 231). C'est ce que nous avons trouvé chez William qui choisit de ne pas faire son travail et de s'amuser en cours au lieu d'écouter et de travail-

ler. Par contre l'élève qui a l'intention de travailler, mais qui connaît des difficultés a, comme le dit A. DE LA GARANDERIE, un "registre de liberté" qui est "moins étendu que celui de son camarade" (p.232) qui lui aussi veut travailler mais qui sait gérer les quatre paramètres. La gestion mentale restitue donc à l'élève en difficulté la liberté qui lui fait défaut.

III. - LA GESTION MENTALE ET LES EFFETS DUS A L'EXPERIMENTATION

III.1. - L'effet ROSENTHAL, ou encore effet oedipien de la prédiction, réside, rappelons-le, dans le fait qu'une expérimentation vérifie une hypothèse de travail, parce que l'expérimentateur est persuadé que les changements qu'il introduit - ici la gestion mentale - va améliorer la situation - dans notre cas il s'agit de remédier aux cas d'échec. Il y a donc une valeur prédictive : les sujets soumis à une expérimentation doivent améliorer leurs performances parce que l'expérimentateur en est persuadé. Dès lors, nous pourrions mettre en doute les effets de la gestion mentale, pensant que si celle-ci aboutit aux fins que nous lui avons assignées, c'est que nous étions sûre d'y parvenir, et que c'est notre assurance qui a fait aboutir l'expérimentation dans le sens où nous l'avions prévu. Pour relativiser cet effet, nous pouvons citer à nouveau l'expression spontanée des élèves qui, par exemple au moment de l'exercice structural se sont écriés, sans que nous leur demandions leurs impressions "C'est plus facile !". Ceci signifie que les élèves ont moins de mal

à réaliser l'exercice, et qu'ils le réussissent. Nous pensons que, dans ce cas, les élèves n'ont pas réussi l'exercice seulement parce que nous croyions qu'ils devaient réussir, mais parce que d'autres éléments sont entrés en jeu : la gestion mentale qui leur a donné les moyens de se servir de leurs connaissances pour atteindre une autre connaissance, ce qu'une simple assurance de réussite n'aurait permis de faire. De toute façon, si un effet prédictif entrainait dans notre expérimentation, nous ne pouvons dire que ce soit une limite à celle-ci, mais qu'elle en fait partie, qu'elle appartient à une des conditions de l'expérimentation.

Nous devons aussi apporter un autre élément : l'élève a conscience de ne pas fonctionner de la même façon ou même de fonctionner alors qu'il ne fonctionnait pas. Ce n'est pas seulement l'effet de la réussite qui est à prendre en compte, mais un autre effet est à considérer : une procédure mentale a été introduite. Dira-t-on que cette dernière est inutile et qu'il suffit de donner confiance en la réussite pour que celle-ci se produise ?

III.2 - L'effet HAWTHORNE

III.2.1. - Dans la recherche-action, au sens employé par LEWIN il faut noter une modification du comportement, une réorganisation psychologique. A ce sujet nous avons bien observé une modification de comportement, puisque chez des élèves faibles dans certains exercices nous avons assisté, à la suite des conseils donnés, de l'application de la pédagogie différenciée, à une autre forme d'appropriation des connaissances : les élèves ont changé leur façon de faire, de manière à réussir l'apprentissage. Ils ont en quelque sorte, et nous l'avons vu, transformé les gestes qu'ils accomplissaient puisque ceux-ci n'étaient pas lucratifs, ou ont acquis des gestes qu'ils ne possédaient pas. Cependant ces gestes ne sont pas le résultat des conditions de l'expérimentation, et nous allons nous

en expliquer, mais dûs aux enseignements tirés de cette dernière et que nous avons dispensés.

III.2.2. - Par l'effet HAWTHORNE il faut entendre également changement dans la relation qui peut être agent de réussite de l'expérimentation. A ce sujet, nous avons décrit ce qu'était notre relation aux classes et à chacun des élèves, et que donc l'expérimentation n'était qu'une autre facette des activités que nous menions avec nos élèves qui vivaient déjà un autre rapport que celui de l'enseignant à l'enseigné. La passation du questionnaire tout d'abord, puis la pédagogie différenciée et enfin les recommandations n'ont pas donné lieu à une transformation des relations des élèves à nous même : les élèves ne se sont pas plus ni moins adressés à nous pour solliciter une aide quelconque, concernant d'autres sujets que l'apprentissage de l'allemand. C'est pourquoi nous pouvons dire que l'effet HAWTHORNE ici n'a pas joué : que c'est un changement de relations qui a infléchi l'expérimentation. Par l'effet HAWTHORNE, nous nous trouvons dans la perspective de la recherche-action, et cela nous l'avons déjà étudié. Dans cette situation il y a un changement qui s'opère chez les sujets qui se savent en situation d'expérimentation et qui par conséquent améliorent leurs scores indépendamment de l'expérimentation elle-même. De ce fait après la passation du questionnaire, nous aurions dû observer des transformations dans les procédés mis en oeuvre par les élèves pour s'approprier l'apprentissage et ceci se vérifiant par des modifications dans les grilles d'évaluation ; or, il n'en fut rien. Les élèves entendaient les réponses des uns et des autres, mais ne savaient pas quels enseignements en retirer

étant donné la diversité des réponses, et que nous nous contentions de consigner par écrit ces dernières sans commentaires de notre part - si ce n'est pour obtenir des précisions - et sans fournir des possibilités de réponses aux différents items. Après avoir interrogé des élèves dits "très faibles", c'est-à-dire dont l'évaluation à chacun des critères se maintenait à "très moyen" et/ou à "insuffisant" comme Bénédicte, nous avons obtenu la réponse suivante : "Avec les réponses du questionnaire, nous avons appris que nous devons faire quelque chose, mais en fait nous ne savons pas quoi". Dans ce cas il s'agit, et l'expérimentation nous l'a montré, d'élèves qui sont en situation d'échec parce qu'ils ne savent pas gérer mentalement. La passation du questionnaire leur a enseigné qu'ils devaient accomplir des gestes mentaux pour réussir, mais cela n'a pas porté de fruits, n'a pas suffi, car en fait ils ne savaient pas quels gestes faire étant donné leur méconnaissance du profil dont ils relevaient : auditif ou visuel. De ce fait nous ne pouvons pas dire que d'être en situation expérimentale ait été une aide à la vérification de notre hypothèse et donc nous pouvons affirmer que c'est l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale qui a permis de remédier à des situations d'échec : il y a eu corrélation entre les progrès enregistrés et l'introduction de la gestion mentale avec la pédagogie différenciée.

Dans ce chapitre nous nous sommes expliquée sur les raisons qui nous ont poussée à procéder par paliers dans l'expérimentation et l'une de celles-ci était d'éviter les effets ou tout au moins d'en mesurer leur portée. Nous venons de voir que la passa-

tion du questionnaire n'a pas eu de répercussions sur l'amélioration des performances. Nous avons appliqué la pédagogie différenciée dans des classes qui n'étaient pas au courant de nos recherches en même temps que dans les classes qui avaient répondu au questionnaire, et nous avons obtenu les mêmes réactions - que nous avons exposées plus haut - et enregistré les progrès dont nous avons parlé. Il y a donc eu modifications des résultats par une modification de la méthode d'enseignement, et ici par l'introduction de la pédagogie différenciée respectant les deux catégories de profils pédagogiques des élèves. Ensuite après diagnostic individuel nous avons prodigué les conseils et obtenu les résultats que nous avons commentés dans la première partie de ce chapitre. Dans cette dernière phase il fallait agir sur les procédés utilisés par les élèves, soit pour les transformer dans le cas d'une mauvaise gestion mentale, soit pour leur en indiquer dans le cas de non gestion mentale. Là aussi, il y a eu corrélation entre l'application des gestes mentaux et l'amélioration des performances. Nous pouvons donc dire que c'est bien l'effet de la gestion mentale qui a contribué à remédier à des situations d'échec. Nous pourrions nous demander si ce sont les conseils qui ont permis aux élèves de progresser ou si c'est le fait de s'intéresser à eux. Nous avons vu qu'ils n'étaient pas surpris de l'intérêt supplémentaire que nous leur portions. De plus, si les conseils facilitent un approfondissement de la qualité de la relation dans le sens où nous possédons par l'entretien une meilleure connaissance des élèves, qui nous permet de leur procurer une aide ultérieure, cela n'empêche

pas que seule la gestion mentale peut les tirer d'une situation d'échec. En effet ce n'est pas parce que le professeur acquiert davantage de relations avec un ou des élèves que ceux-ci vont forcément progresser s'ils n'ont pas les moyens de le faire, s'ils ne savent pas ce qu'ils doivent évoquer mentalement pour réaliser tel ou tel exercice.

III.2.3. - L'effet HAWTHORNE se caractérise aussi par l'émergence d'autres résultats que ceux qui sont en cours de vérification. Nous ne pouvons pas dire que nous ayons pu observer quelque chose de ce genre. L'expérimentation a seulement réduit nos ambitions de pallier l'échec ; car il subsiste encore des élèves en situation d'inadaptation scolaire. Nous avons dégagé les domaines où l'introduction de la gestion mentale n'a pas de prise sur l'échec et de cela nous nous en sommes expliqué dans ce chapitre. L'expérimentation, qui a permis de vérifier notre hypothèse de travail, a aussi eu pour avantage de faciliter un affinement des causes de l'échec ; nous ne rentrons pas plus en avant des ces diverses causes, l'ayant fait précédemment.

Par les diverses précautions prises, et pour d'autres raisons, nous venons donc de voir que l'effet HAWTHORNE ne s'est guère manifesté. De plus cet effet étant d'ordre socio-affectif et notre recherche portant sur le domaine cognitif, il est bien évident que l'effet HAWTHORNE n'a pu influencer l'expérimentation dans sa totalité, puisqu'il ne pouvait fournir aux élèves les moyens, les procédés cognitifs pour s'approprier l'apprentissage. Nous pouvons donc dire à

la suite de cette expérimentation que l'introduction de la gestion mentale pour l'apprentissage de l'allemand a permis de réduire le nombre de cas d'échec, et nous estimons avoir vérifié notre hypothèse de recherche. Pour illustrer la démarche qu'il est possible de suivre avec des élèves ou un élève en particulier, nous allons maintenant exposer dans le détail les cas d'Yvan et de Bénédicte.

IV. - DEUX MONOGRAPHIES

IV.1. - Yvan.

Son nom est souvent revenu quand nous décrivions les manifestations de l'échec à travers les divers exercices préconisés par la méthode globale. Nous avons classé Yvan dans les cas d'élèves en échec total⁽¹⁾ c'est-à-dire qui ne réussissaient aucun des exercices. Aux conseils des professeurs, nous avons obtenu d'autres renseignements : Yvan était faible dans toutes les autres matières à l'exception des mathématiques, où il réussissait. Nous avons donc un point de référence pour mener avec lui notre entretien : en effet, il était capable de gérer les paramètres ne serait-ce que le 1 et le 2 pour mémoriser les théorèmes, les démarches de façon à exécuter sans faute les problèmes.

La première phase de notre entretien a consisté à lui donner un problème de mathématique à résoudre en lui demandant de décrire ce qui se passait dans sa tête selon le processus de l'analyse psychoréflexive. D'après ce qu'il nous disait, nous constatons que ces évocations étaient visuelles : les

(1) Cf. Annexe XIV et XV.

mots de la donnée du problème se transformaient en images visuelles (paramètre 1), la solution qu'il devait apporter faisait appel à des théorèmes dont il revoyait mentalement le schéma et les mots (paramètre 2), et il opérait le passage du paramètre 2 au paramètre 3 de façon visuelle et réussissait à résoudre le problème de manière exacte. Notre premier constat était de deux ordres :

- il appartenait au profil pédagogique visuel,
- il était capable de gérer tout au moins les trois premiers paramètres, dont ceux nécessaires à la remémorisation.

Que se passait-il donc dans les autres matières, où était diagnostiquée une difficulté à mémoriser, nécessaire à tout apprentissage, constat que nous avons aussi effectué pour notre matière ?

La seconde étape fut donc de le mettre face à un texte d'histoire, puis de géographie, puis de sciences naturelles en lui demandant d'apprendre un paragraphe par coeur, et pour ce faire il n'avait aucune contrainte de temps. Nous l'avons donc laissé faire et il nous a récité sa leçon quand il était prêt. Ce fut un échec au bout de trois mots, Yvan restait coi. Pensant que le sujet ne lui convenait pas, nous avons pris une autre matière, puis encore une autre : ce qui vient justifier le choix de nos trois textes différents. Nous l'avons ensuite remis devant le premier paragraphe et nous lui avons demandé quelles démarches il effectuait pour apprendre : ce qui se passait dans sa tête. Il nous a répondu : "rien, je lis et je répète plusieurs fois" - Nous lui avons demandé ce qui se passait quand il répétait nous avons obtenu la même réponse "rien" - Nous l'a-

vons poussé un peu plus loin, connaissant son profil : "vois-tu quelque chose ?". Réponse négative. Nous en avons donc induit qu'Yvan ne gérait pas mentalement.

Le troisième palier fut de lui apprendre à gérer mentalement. Pour ce faire, nous avons commencé par lui faire mémoriser un paragraphe, sans nous attacher à la compréhension : il s'agissait donc de mémoire pure, ce dont nous avons besoin et cela nous l'avons montré dans notre expérimentation. Pour tâche, nous avons demandé à Yvan de photographier dans son esprit le lieu où se trouvait le paragraphe : page de droite, de gauche, s'il y a des titres, avec leur longueur, leur couleur, les autres paragraphes, pour situer celui qui était à apprendre : puis nous nous sommes attachés à la photo du paragraphe lui-même : sa longueur, où il commençait et où il se terminait, c'est-à-dire si les mots allaient jusqu'au bout des lignes ou non. Puis, quand Yvan a été prêt, nous lui avons demandé d'évoquer dans sa tête toutes ces photos et de nous les expliquer : elles se sont révélées être la copie de la réalité. Ensuite nous avons demandé à notre élève de photographier les mots du paragraphe, en image mentale : leur longueur, leur place dans les phrases, les lettres dont ils étaient formés. Puis nous étant emparés du livre, nous avons fait répéter à Yvan l'opération précédente : évocation mentale, ce qui correspond au rappel en mémoire, et de nous dire ce qu'il voyait : il a été capable de nous réciter par coeur le paragraphe. Nous avons donc atteint notre objectif : lui faire réciter par coeur un morceau. Cependant arrivé à ce point Yvan s'est écrié : "C'est bien joli, mais je n'ai rien compris à ce que j'ai appris et récité", et pour-

tant l'allemand n'était pas concerné, il s'agissait d'un extrait de son livre de géographie. Ce qui nous a permis de passer à l'étape suivante.

La quatrième marche résida dans une gestion mentale de façon à ce qu'Yvan comprenne ce qu'il apprenait, et donc qu'il soit capable de faire la relation signifiant-signifié, car nous avons vu pour ce qui est relatif à l'allemand, que la mémoire était nécessaire, mais que l'exercice était réellement réussi quand les élèves comprenaient ce qu'ils apprenaient et récitaient, ce qui leur permettait de satisfaire à des exercices ultérieurs. Nous avons donc pris les mots et groupes de mots et demandé à Yvan d'en appeler le signifié, c'est-à-dire l'image mentale de leur représentation. Quand il ne connaissait pas la signification d'un mot, il devait aller la chercher dans le dictionnaire : Yvan possédait donc dans son esprit toute une série d'images, qui, connectées les unes aux autres formaient la scène du paragraphe. Il nous importait dans cette phase de lui faire gérer le paramètre I. Ensuite, livre fermé, nous lui avons laissé le temps d'évoquer toute la scène, puis de l'évoquer à nouveau et de nous dire ce qu'il voyait, en quelque sorte de raconter le film qui se déroulait en esprit. Et nous avons obtenu le contenu du paragraphe et Yvan assurait qu'il le comprenait, que les mots n'étaient plus vides de sens. Nous avons répété plusieurs fois cette dernière opération, le résultat était toujours le même. Yvan était donc capable de gérer le premier paramètre, mais en supposant que l'exercice demandé soit la récitation "par coeur", à savoir la reproduction intégrale du passage du manuel, il ne pouvait y satisfaire puisqu'il ne redonnait le

contenu qu'avec ses mots à lui. Il fallait donc que nous relient le troisième palier avec le quatrième ou en d'autres termes que nous opérions la jonction du premier avec le second paramètre. Nous avons alors repris le livre et les images qu'il évoquait, à chaque image verbalisée dans le registre d'Yvan nous regardions le livre et à chaque signifié nous associions le signifiant donné dans le manuel. Puis nous avons à nouveau procédé comme au troisième palier et parvenu au paragraphe lui-même, après photographie de ce dernier avec ses mots, nous avons opéré la quatrième démarche de manière à ce que chaque mot soit lié à son signifié. Nous avons laissé à Yvan le temps qu'il voulait pour apprendre ce passage. Quand il a été prêt, nous lui avons demandé de prendre du temps pour évoquer la photographie du paragraphe : sa situation dans les deux pages du manuel, puis dans une, en rétrécissant de plus en plus le champ sur le passage lui-même, puis comme il voyait les phrases avec ses mots, nous lui avons demandé de réciter : exercice réussi. Et pour nous assurer qu'il connaissait le sens de sa récitation, nous lui avons demandé de nous l'expliquer avec ses mots à lui : ce qui fut exécuté. Et nous lui avons posé la question : "que se passe-t-il dans ta tête ?" - "Je vois les mots écrits, comme si j'avais le livre sous les yeux, je peux donc les dire et quand vous m'en demandez le sens, je vois l'image qui explique le mot. Ainsi je peux comprendre et vous expliquer ce que j'ai compris. Mais de toute façon c'est ainsi que je fais pour les maths". Cela nous permettait d'induire que des élèves gèrent disons intuitivement les paramètres pour certaines matières, et ne savent

pas qu'il en va de même pour les autres. Avec Yvan, pour ce qui est des deux premiers paramètres, nous ne nous en sommes pas tenue là, nous avons pris un livre de sciences naturelles, puis d'histoire que nous avons ouvert au hasard et nous avons recommencé ces opérations qui ont abouti au même résultat.

La cinquième étape fut une autre facette du second paramètre : le traitement de l'orthographe, exercice où Yvan ne récoltait que des zéros. Nous avons pris un texte au hasard que nous lui avons dicté, en lui précisant de ne pas se précipiter sur son stylo, mais avant d'écrire d'appeler l'image du mot et ensuite de transcrire ce qu'il voyait écrit. Il y eut des fautes d'orthographe et de grammaire, mais nous avons décidé de laisser pour le moment ces dernières de côté. Nous avons pris un autre texte dont l'orthographe de certains mots nous paraissait plus compliquée que ceux du texte précédent où Yvan avait fait des fautes, nous avons permis à Yvan de regarder le passage que nous nous proposons de lui dicter, en lui demandant de photographier mentalement chaque mot, de prendre un temps pour l'évoquer avec le projet de le retrouver, de vérifier si son évocation mentale correspondait bien au mot du livre, et à nouveau de l'évoquer. Puis nous avons procédé à nouveau à des exercices sur les paramètres 1 et 2, comme au quatrième palier, et nous avons dicté le passage préparé avec les recommandations que nous venons d'expliquer au début de cette étape. Résultat : il y eut beaucoup moins de fautes qu'à la première dictée, cependant nous constatons encore des fautes d'orthographe. Nous avons alors isolé les mots mal orthographiés et nous les avons à nouveau dictés en

demandant à Yvan de nous décrire ce qu'il voyait. Or, nous avons constaté que son image était erronée, il nous disait du reste : "j'ai dû mal orthographier, car c'est faux, ou l'image est floue, je ne vois plus s'il faut un "l" ou deux". Il y avait donc un problème au codage, la gestion mentale était imprécise, c'est ce que nous avons l'habitude de qualifier de manque d'attention. En fait, il s'agit d'une mauvaise évocation. Nous avons montré au professeur de français d'Yvan les deux dictées en précisant qu'une avait été préparée. Il a convenu que de toute façon - c'est-à-dire préparée ou non - Yvan aurait fait davantage de fautes si ces deux dictées avaient été réalisées dans les conditions habituelles, à savoir sans gestion mentale. Il était même étonné du peu de fautes. Il restait à traiter celles qui relevaient de la grammaire.

La sixième étape fut donc de gérer la grammaire à l'aide du paramètre 3. Nous avons été obligée de repasser par le paramètre 1 car Yvan ne comprenait pas toujours les règles. Puis ces dernières ont été évoquées sous forme de schémas que nous avons fait mémoriser à l'aide du second paramètre. Puis nous avons donné des exercices qui donc demandaient les deux premiers paramètres et leur jonction pour établir le troisième paramètre, c'est-à-dire évoquer leur rapport avec les exercices pour passer à l'application, et ceux-là furent réussis. Mais auparavant, de manière à nous assurer que le bénéfice était imputable à la gestion mentale, nous avons repris des exercices où Yvan avait une mauvaise note et nous lui avons fait refaire. Le résultat était aussi peu

brillant : ou il ne savait pas les résoudre ou faisait des erreurs ; il s'agissait pourtant d'exercices qui avaient été corrigés, il y a quelque temps, en classe. La correction n'avait donc même pas profité à Yvan ! Nous avons pris différentes règles de grammaire et procédé de la même manière, pour deux raisons : la première afin que nos conclusions ne soient pas basées sur un essai mais sur plusieurs tentatives et la seconde afin qu'Yvan prenne l'habitude des gestes mentaux nécessaires à la réussite.

La septième étape fut d'essayer de développer ses capacités d'imagination, car il avait de mauvaises notes en rédaction. Il nous a donc fallu passer au quatrième paramètre. Nous lui avons donné des sujets d'imagination et sa première réaction fut de préciser qu'il ne savait pas quoi dire. Alors, nous avons procédé ainsi : sur le thème à traiter, nous lui avons demandé d'évoquer l'image de chaque mot, puis l'ensemble de chaque mot pour avoir la scène. Ensuite il fallait raconter un week-end à la campagne - nous lui avons fait évoquer mentalement des scènes d'un week-end où il se voyait en action et nous lui avons demandé de nous les raconter, puis, même processus avec un coin de campagne qu'il connaissait et nous avons essayé de voir si les scènes du week-end pouvaient se situer à la campagne, et Yvan a superposé des images qui en entraînaient d'autres : il possédait donc la matière à narrer. Il évoquait des scènes et était capable de les raconter : il avait ainsi satisfait à une des exigences d'un tel exercice : il avait des idées. Restait encore le problème de la rédaction proprement dit. Là, nous retrouvions les difficultés soulevées par l'or-

thographe et l'application des règles grammaticales. Pour éviter ces écueils nous renvoyons Yvan aux conseils donnés pour ces deux points.

Le huitième point fut celui de l'allemand. Yvan était en possession des moyens pour réussir pour ce qui était de la langue française. Il lui suffisait d'appliquer ces gestes mentaux à l'allemand. Quand il ne savait pas la signification d'un mot, il lui fallait faire référence au dictionnaire et procéder comme il l'avait fait dans les exercices précédents. Nous avons pris des exemples de compréhension, d'expression et nous avons vu ensemble comment les gérer avec les conseils que nous avons exposés au chapitre précédent. De ce fait nous n'y reviendrons pas. Mais les résultats ont été les mêmes que ceux décrits ci-dessus et empruntés aux autres matières.

La neuvième étape fut amorcée par Yvan lui-même, quand il nous a posé la question "Et pendant les cours, que faire pour comprendre et retenir, car j'ai des problèmes là aussi ?". Nous lui avons conseillé de procéder de la même manière, de façon à ce que les mots prononcés par les professeurs évoquent chez lui des images, des scènes et qu'il se donne des schémas. Ensuite il devait les évoquer à nouveau pour les coder en mémoire avec le projet de les retrouver ultérieurement. Nous avons laissé Yvan deux semaines agir ainsi et nous l'avons convoqué pour en avoir le résultat, tactique que nous avons également employée avec Bénédicte et d'autres élèves. Leurs réactions furent unanimes : "Cela va trop vite en cours, nous n'avons pas le temps de tout évoquer, le professeur ne nous en laisse pas le temps". Ceci vient donc confirmer ce que nous avons montré dans

notre expérimentation : les élèves ont besoin de temps pour évoquer surtout s'ils appartiennent au profil pédagogique visuel car ils doivent effectuer une traduction, et coder en mémoire en se donnant le projet de retrouver. Nous dégageons donc la nécessité pendant les cours de faire des pauses en demandant aux élèves d'évoquer.

Pour nous-mêmes, nous avons déjà constaté les résultats après avoir fait gérer Yvan mentalement, il fallait replacer cela dans le contexte général, à savoir qu'Yvan était en classe ou chez lui soumis à des exercices qui devraient être évalués, et ce sont de ces évaluations dont nous voulons parler. Dans toutes les matières ont été notés des progrès, cependant ceux-ci ne furent pas suffisants pour lui permettre de passer dans la classe supérieure. Echec de la gestion mentale ? Nous répondons par la négative, car il faut dire qu'Yvan, qui se trouvait en quatrième, n'était passé que de justesse de sixième en cinquième puis de cinquième en quatrième, et donc, que déjà en sixième il avait des lacunes dans ses connaissances, lacunes qui se sont trouvées aggravées en cinquième et a fortiori en quatrième. Son redoublement de quatrième fut meilleur : Yvan ne se trouvait plus le dernier de la classe mais dans la bonne première moitié. Echec encore de la gestion mentale qui aurait dû faire de lui un crack ? Nous formulons encore une réponse négative, car ce qui manquait à Yvan pour devenir tête de classe c'était des cours de rattrapage de sixième et de cinquième. Il a assumé, sa seconde année, les cours de quatrième, mais il lui manque des bases, et de ce fait les résultats

ne sont pas au niveau qu'on serait en droit d'attendre. En ce qui concerne l'allemand, pendant sa première année d'apprentissage il était très faible, ne possédant pas les connaissances lexicales et grammaticales qu'avaient acquises les élèves de sixième. En fait les deux premières années de son apprentissage en allemand avaient été perdues, c'était comme s'il n'avait rien fait : il ne comprenait ni en écrit ni en oral, il n'avait aucune expression orale et son expression écrite était plus que défectueuse, ainsi il écrivait des mots qui ne ressemblaient en rien à des mots d'allemand - orthographe non respectée - et ne faisait aucune application de la grammaire.

Après avoir subi le traitement de la gestion mentale et lui avoir demandé de reprendre un livre de sixième, sa situation s'est améliorée. Actuellement, nous comprenons ce qu'il nous dit, verbalement ou par écrit, et lui-même a fait des progrès en compréhension. Son niveau a progressé, alors qu'au fil des années, accumulant les lacunes dans le lexique et la grammaire, il aurait dû être stationnaire, puisqu'il ne pouvait descendre plus bas. La remarque pourrait nous être faite que ses progrès sont dûs à ses révisions, remarque que nous rejetons de suite, car nous lui avions déjà fait revoir le livre de sixième et ce fut sans résultat. Il avait eu aussi des cours particuliers dans d'autres matières qui s'étaient révélés tout aussi infructueux. Et c'est devant les résultats faibles, malgré une aide extérieure, qu'à la demande du chef d'établissement avec l'accord du conseil des professeurs, nous avons accepté d'avoir un entretien avec Yvan pour essayer de le sortir d'une situation d'échec où il s'enlisait. Maintenant

il fait surface et ses notes justifient son passage en troisième.

Avant de clore notre expérience avec Yvan, nous devons dire que les conseils furent nombreux et qu'il ne nous paraissait pas possible qu'il puisse tous les retenir. Pour cela nous les lui avons écrit en précisant : "quand tu as tel exercice, voici la démarche à suivre". Il avait ainsi trois feuilles de conseils qu'il avait toujours devant les yeux pour travailler chez lui, et à l'école, même pendant les devoirs, ceci fut décidé en concertation de professeurs de manière à donner à Yvan le maximum de chances de sortir de son inadaptation scolaire. Il en est allé de même avec Bénédicte que nous allons maintenant examiner.

IV.2. - Bénédicte

Comme pour Yvan, nous avons traité Bénédicte en partant des autres matières. On pourrait se demander pour quelles raisons nous sommes sortie de notre domaine qui est l'allemand, et que ces monographies qui viennent en conclusion de notre travail, portent peut-être davantage sur la démarche et les résultats dans d'autres matières. Nous nous en expliquons de suite :

- Nous avons voulu pour aider ces deux élèves et d'autres, partir du plus simple pour aller au plus compliqué, du connu à l'inconnu. En effet, comme ils n'avaient pas de connaissances en allemand, il nous était difficile de nous appuyer sur du vide pour tenter de les sortir de leur situation d'échec. La pas-

sation de notre questionnaire nous avait appris que ces deux élèves ne géraient aucun des paramètres et l'entretien nous a révélé qu'ils ne savaient que faire pour apprendre, comprendre et parler. Nous devions prendre appui sur des éléments où ils réussissaient pour leur montrer que les gestes qu'ils effectuaient alors étaient les mêmes à appliquer dans les autres matières ; car ces dernières réclament la compréhension (paramètre 1), la mémorisation (paramètre 2), l'application (paramètre 3) et l'imagination (paramètre 4), et cela A. DE LA GARANDERIE l'a montré. Et si nous parvenions à les débloquer dans les autres matières dont le registre de langage est leur langue maternelle, c'est-à-dire, qu'ils acquerraient les gestes nécessaires, nous pourrions ensuite exiger d'eux qu'ils effectuent ces mêmes gestes dans une langue étrangère.

- De ce fait nous nous sommes attardée sur la gestion mentale à l'appui d'autres disciplines, pour montrer que le fossé n'existe pas entre les matières, et comment l'on pouvait s'y prendre, quelle méthode pouvait être employée pour sortir des élèves d'une situation d'échec en allemand. Et, si aussi bien pour Yvan que pour Bénédicte nous ne nous sommes pas attardée sur le processus employé dans notre matière et les résultats obtenus, c'est que les conseils que nous leur avons donnés ont été identiques à ceux que nous avons observés dans le premier point de ce chapitre. Donc, par crainte de nous répéter, nous n'avons pas voulu tout reproduire.

- Nous venons de voir le bénéfice que nous avons pu tirer en nous basant sur d'autres matières. De plus, peut-on reprocher à un enseignant d'essayer

de sortir des élèves de situations d'échec quelles qu'elles soient ? et de publier les moyens qui ont fait leurs preuves ?

En ce qui concerne Bénédicte, nous avions l'intention de nous appuyer sur un domaine où elle réussissait, mais contrairement à Yvan il n'y en avait pas : ses résultats étaient insuffisants dans toutes les matières même en EMT (Education Manuelle et Technique) et en sport, elle était classée comme la dernière de la classe dans toutes les disciplines. Là encore, ce sont le chef d'établissement et le conseil de professeurs qui nous ont demandé d'essayer de débloquer Bénédicte dont le cas semblait désespéré, parce qu'en étant la plus mauvaise de sa classe, elle l'était loin derrière les autres. De tout ce constat, nous pouvions tirer la conclusion suivante : que, tout comme en allemand, elle ne gérait aucun des paramètres. La tâche s'avérait ardue, n'ayant pas de point de départ.

Dans la première phase nous avons pris des mots courants qu'elle connaissait comme "chaussettes", "poubelle", etc, et nous lui avons demandé ce qui se passait dans sa tête et comment elle s'y prenait pour comprendre ce que nous lui disions. Réponse de Bénédicte : "Les objets que vous dites, je les vois". Pour confirmer ce qui n'était qu'une première impression : elle était visuelle, nous lui avons posé la question de ce qui se passait dans sa tête en lui racontant une histoire simple : réponse de Bénédicte : "je vois la scène dans ma tête, mais je préfère voir l'histoire que de l'entendre". Nous en concluons que Bénédicte avait un profil pédagogique visuel

d'autant plus qu'en la faisant parler sur ce qu'elle aimait le mieux en classe , et en voulant lui faire mémoriser une règle de grammaire, elle nous a dit "j'aimerais mieux que vous me fassiez un tableau". Ce choix de la règle de grammaire qui nous a éclairée fut en partie dû au hasard : en effet, nous ne savions pas trop par quoi commencer pour la soumettre au test de la mémorisation, et nous lui avons demandé ce qu'elle avait à apprendre pour le lendemain et qui s'avérait être une règle de grammaire. Comme elle réclamait un schéma, que nous étions déjà dans le paramètre 3, alors que nous voulions traiter les paramètres 1 et 2, nous avons abandonné la règle de grammaire et pris un livre de sciences naturelles que nous avons ouvert à une page quelconque et nous avons suivi le même processus qu'avec Yvan, en lui demandant d'apprendre un paragraphe et de nous le réciter ; pour se le mettre dans la tête elle n'avait aucune limite de temps. Quand elle s'est sentie prête à nous restituer le texte, nous l'avons écoutée, et au bout de deux mots elle s'est arrêtée, s'exclamant : "je ne sais plus et pourtant je croyais savoir". Nous lui avons fait réapprendre le passage en lui demandant les gestes qu'elle faisait. Nous nous apercevions alors qu'elle lisait son texte en répétant deux mots puis deux autres qu'elle enchaînait et ainsi de suite. Nous notions donc un dysfonctionnement paramétrique : elle gérait le 1 et le 3 visuellement et le 2 auditivement : un mot entraînant un autre et par répétition, et elle nous a dit en plus que quand elle apprenait elle ne voyait rien.

Avec Bénédicte nous avons donc suivi les

mêmes étapes qu'avec Yvan. Avec lui, nous nous sommes appuyée sur ce qu'il connaissait, c'est-à-dire en lui demandant d'accomplir les mêmes gestes mentaux, après lui avoir montré qu'ils étaient identiques à ceux qu'il employait pour la matière où il réussissait : les mathématiques. Pour Bénédicte il n'était pas possible d'avoir ce point de départ ; alors nous nous sommes servie de ce qu'elle utilisait pour comprendre : les mots simples que nous lui avons dits. Nous lui avons expliqué qu'elle évoquait visuellement et que ces gestes il lui fallait les appliquer dans les différents exercices que nous allions réaliser, et comme nous venons de le dire, nous avons suivi une progression identique à celle d'Yvan, avec les mêmes conseils puisque tous les deux relevaient d'un profil pédagogique visuel. De façon à ne pas nous répéter nous ne reprenons pas tout notre entretien clinique diagnostic, que nous avons mené avec Bénédicte et qui a abouti aux mêmes résultats qu'avec Yvan. Sur ces derniers, nous reviendrons ultérieurement, car avant il nous faut introduire deux étapes supplémentaires, c'est-à-dire qu'avec Bénédicte nous avons travaillé deux disciplines que nous avons laissées de côté avec Yvan.

Dans un premier temps il s'agissait des mathématiques qu'Yvan réussissait, et où Bénédicte échouait. Nous avons pris un problème parmi quatre qu'elle avait à résoudre pour le lendemain. Nous l'avons laissée lire la donnée et lui avons demandé comment elle allait le résoudre. Elle nous avouait qu'elle ne savait pas faire l'exercice. Nous avons poussé nos investigations plus loin en lui demandant la raison pour laquelle elle ne savait résoudre le



problème. Réponse de Bénédicte : "je n'y comprends rien". Nous l'avons alors priée de nous raconter ce dont il s'agissait sans regarder son livre. Elle est parvenue à nous dire qu'il était question d'un camion, mais que du reste de texte elle ne s'en souvenait plus. Ensemble nous avons repris la gestion du paramètre 1, c'est-à-dire que pour chaque mot lu, Bénédicte devait l'évoquer en image mentale de manière à obtenir toute la scène représentative de la donnée du problème, nous lui avons aussi conseillé, si cela pouvait l'aider de faire des dessins. Nous avons procédé de la même façon pour la question qui était à résoudre, et nous lui avons à nouveau demandé de nous raconter le contenu de l'exercice : elle nous a restitué, avec ses mots à elle, le problème : "il s'agit d'un camion qui peut transporter 3,5 T et il y a un tas de charbon de 14 tonnes, et on me demande combien il restera de charbon après le dernier chargement. Oh ! mais maintenant je sais résoudre le problème, il faut que je fasse une division". Elle nous en avait dit plus que nous n'espérions puisqu'elle avait su opérer une relation de cause à effet, entre ce qui lui était demandé et ses connaissances antérieures. Nous lui avons fait faire cette division en lui demandant de nous décrire ce qui se passait dans sa tête : elle gérait les tables de multiplication et le mécanisme de la division de façon visuelle. Cette division fut réussie bien qu'elle comportât des nombres décimaux : opération peu aisée à effectuer par des élèves de sixième, si l'on se réfère aux constats des professeurs de mathématique de ce niveau. Nous pouvions constater que Bénédicte n'était pas aussi démunie que nous le croyions,

qu'elle avait des connaissances. Quant aux autres problèmes nous lui avons donné comme consigne de les résoudre seule et de nous en donner les résultats quand elle les connaîtrait. Ajoutons qu'avant de l'aider sur le premier, nous lui avons fait lire tous les exercices pour nous dire celui qu'elle savait résoudre et il n'y en avait aucun. Pour être sûre que les résultats correspondent à son travail et non à celui d'une tierce personne, nous avons mis la maîtresse d'internat, car Bénédicte est interne, au courant de notre démarche, et nous l'avons priée de surveiller sans aide, le travail de Bénédicte en mathématique et de le donner directement le lendemain au professeur concerné. Deux jours après, Bénédicte est venue à notre rencontre pour nous annoncer triomphalement que les quatre problèmes étaient réussis. Le professeur lui-même est venu nous consulter pour savoir si c'était nous qui avions fait tous les exercices, car il était étonné que Bénédicte soit parvenue seule à de tels résultats.

Dans un second temps, nous sommes allée sur la cour de récréation déserte, pour voir comment elle s'y prenait en gymnastique, car nous savions par le professeur qu'elle n'arrivait pas à coordonner deux mouvements simultanément. Tout d'abord nous l'avons fait courir : nous constatons qu'elle mettait bien un pied l'un devant l'autre. Nous lui avons donné un ballon avec pour consigne de courir en tapant dans celui-ci pour le faire rebondir ; nous sommes partie d'un tel exercice et non pas d'un autre, car c'est l'exemple que nous avait donné son professeur pour nous expliquer son manque de coordination. Nous avons alors observé que Bénédicte tapait bien dans le

ballon, mais qu'elle ne savait plus courir : son pied gauche suivait son pied droit qui avançait mais sans jamais le précéder : elle ne mettait plus un pied l'un devant l'autre ! Nous l'avons arrêtée pour lui faire faire de la gestion mentale : elle devait se voir courir en posant ses pieds l'un devant l'autre et en même temps taper dans le ballon. Après cette évocation avec projet de retrouver et d'appliquer ces gestes, nous l'avons fait à nouveau courir avec le ballon en la priant de regarder ce qu'elle faisait et de le confronter avec ses images mentales. Les débuts furent fort hésitants : Bénédicte devait s'arrêter pour regarder sa position et retrouver les gestes qu'elle voyait mentalement. Nous lui avons laissé le temps nécessaire pour s'adapter et au bout de sept à huit minutes Bénédicte a réussi à courir de façon exacte en tapant dans le ballon. Après l'avoir laissée souffler, nous avons recommencé l'exercice : temps de concentration pour revoir dans sa tête les mouvements avec projet de les faire, et exécution de ces derniers. Nous ne notions plus de problème. Nous avons voulu aller plus loin en compliquant : nous lui avons fait enchaîner des mouvements comme s'arrêter, au bout de quatre foulées, le pied gauche en l'air les bras tendus... et ainsi de suite jusqu'à huit enchaînements successifs avec toujours comme conseils : concentration, c'est-à-dire révision du film des mouvements avec projet, exécution avec confrontation de la réalité avec les images mentales. Le constat de réussite était toujours le même. Le professeur qui se tenait au courant de notre travail nous a demandé nos réalisations et s'est écrié quand nous les avons exposées, car ce n'est pas du

programme des sixièmes de réclamer de tels enchaînements, trop compliqués pour ce niveau. Nous avons atteint notre objectif et doublement, car Bénédicte savait coordonner ses mouvements et pouvait accéder à un palier estimé par trop difficile pour des enfants de son âge. Cela se passait au mois de Mars, et à la fin juin, Bénédicte jugée inapte à l'éducation physique était revenue à la moyenne.

Puisque nous abordons l'évolution de Bénédicte dans ses résultats, abordons ce sujet : elle avait progressée dans toutes les matières sauf en allemand et nous allons y revenir, mais ses progrès n'étaient pas suffisants pour permettre un passage en cinquième : elle avait trop de lacunes dans ses connaissances et donc un redoublement de sixième s'imposait. En ce qui concerne l'orthographe nous avons procédé comme pour Yvan, et réclamé l'avis du professeur de français après les deux dictées faites par Bénédicte au moment de l'entretien et sa réaction fut identique à celle du professeur de français d'Yvan : que sans notre aide les dictées auraient comportées davantage de fautes. A la deuxième année de sixième Bénédicte se trouve dans la première moitié de la classe. Pourquoi n'était-elle pas la première puisqu'elle n'a pas le handicap d'Yvan à qui il manque des connaissances de ses classes de sixième et de cinquième ? La raison en est que Bénédicte retombe parfois dans ses erreurs antérieures : non gestion ou mauvaise gestion. Il suffit d'entendre les commentaires ou conseils de professeurs qui sont en majorité les mêmes que ceux de l'an passé : "Bénédicte recommence comme l'an passé aux deux premiers trimestres". Nous la questionnons à nouveau et nous apprenons qu'elle

ne pense plus à gérer mentalement et il suffit de la prier de reprendre ses feuilles où sont écrits tous les conseils, en cours et pendant les devoirs ou son travail à la maison pour assister à une remontée des notes ou de son graphique en allemand. En sport, elle est par contre la première. On pourrait nous faire remarquer qu'en un an, elle a pu se développer musculairement et donc progresser, mais nous avons vu que chez elle ce n'était pas une question de forme physique, mais de manque de coordination qu'elle a maintenant acquise.

Comme pour Yvan, nous n'avons pas oublié notre matière et nous avons fait toute la démarche de l'expérimentation pour terminer par les conseils et exercices à l'appui. Au sujet de l'évaluation des résultats, nous avons signalé qu'elle était en hausse dans toutes les matières excepté en allemand. Et c'est de cela dont nous voulons nous expliquer. A l'époque nous arrivions au troisième trimestre, et constatons que Bénédicte n'avait rien retenu de l'apprentissage en allemand : ainsi sur la première leçon qui comporte 26 mots, dont 7 noms propres, elle ne connaissait la signification que de 2 mots, et qui ressemblaient au français comme "Moment" et "Telefon". Il en allait de même sur les deux leçons suivantes. A ce moment de l'année nous étions rendus au chapitre 14 du manuel et chaque chapitre comporte trois leçons, ce qui nous donne trente neuf leçons que Bénédicte n'avait absolument pas maîtrisées, tant au point de vue lexical que grammatical. Il était donc impossible de lui demander de réussir alors qu'il lui manquait deux trimestres d'acquisition de bases. En accord avec le conseil de professeurs et le chef d'établis-

sement et sachant alors qu'il serait profitable à notre élève de redoubler, nous avons décidé qu'elle serait présente aux cours, mais qu'aucun travail de mémorisation, d'oral ou d'écrit ne lui serait demandé, et il en résulte que nous ne procédions à aucune évaluation, ce qui explique le constat d'aucun progrès que nous avons signalé. Quand elle a recommencé sa sixième, nous pouvons dire qu'elle est pratiquement repartie de zéro dans son apprentissage de l'allemand. Sa deuxième année s'est révélée bonne comme on peut le constater sur les graphiques mis en Annexes XVI et XVII. Elle n'est pas tête de classe pour les rechutes dont nous avons parlé. Pour ne prendre qu'un exemple : elle réussit des exercices d'expression écrite et puis à certains moments il n'y a plus rien : les mots bien orthographiés auparavant sont écrits de façon erronée, erreurs de conjugaison qui n'étaient pas constatées avant, problème de lexique, mauvaise construction des structures, ce qui correspond à ce que nous obtenions dans les deux premiers trimestres de sa première sixième. Après remarques de notre part, elle dit qu'elle n'a pas géré et il lui suffit de travailler pour que Bénédicte obtienne une bonne évaluation sur ce genre d'exercice. Cette observation permet de renforcer notre hypothèse de travail et les conclusions auxquelles avait abouti notre expérimentation : comme quoi l'introduction de la gestion mentale permet de remédier aux situations d'échec dans l'apprentissage de l'allemand.

De ces deux entretiens, et d'autres que nous avons été amenée à faire nous pouvons tirer quelques enseignements.

- Tout d'abord il faut du temps : pour Yvan nous avons eu besoin de cinq heures et pour Bénédicte de près de sept heures, et donc que de tels entretiens doivent se faire en minimum à deux reprises à des jours d'intervalle.

Le temps varie en fonction de la nature de l'échec : s'il n'y a échec que dans une matière ou dans plusieurs, s'il s'agit d'un paramètre non géré ou mal géré ou de plusieurs.

- Un tel entretien est éprouvant pour l'élève et donc cela lui occasionne de la fatigue par le travail intense qui est exigé de lui, ainsi que par la concentration que ce dernier requiert. Il faut donc prévoir deux choses. La première est qu'il faut envisager une séance où l'élève est encore dispos, c'est-à-dire un matin et non après une journée scolaire et si cette séance doit avoir lieu en période scolaire, il vaut mieux la mettre en début de semaine après le repos du week-end. Cela exige l'accord de la direction pour permettre à l'élève de s'absenter des cours, et la concertation avec les enseignants qui font ces cours, de manière à ce qu'ils autorisent une non assistance d'un élève à leurs cours, et que nous soyons libre à ces moments. En ce qui nous concerne, nous avons bénéficié de toutes ces conditions. La seconde est qu'au bout d'une heure et demie, l'élève ait la possibilité de se détendre physiquement et intellectuellement. Ainsi pour Bénédicte nous l'avons envoyée rejoindre ses camarades aux récréations, car nous l'avons examinée pendant le temps scolaire; quant à Yvan, nous lui avons demandé d'aller prendre l'air ou de faire ce qu'il voulait, car nous étions en période de vacances, et pour ne pas le gêner, nous

nous sommes absentee, et à notre retour nous avons constaté qu'il avait choisi de se détendre avec un jeu électronique.

- Un entretien clinique diagnostic ne suffit pas puisque nous avons constaté des rechutes. Il est donc nécessaire que ces élèves soient soutenus, soit à l'occasion d'une entrevue soit par l'incitation à se conformer aux conseils donnés jusqu'à ce que l'évocation mentale devienne une habitude.

- Nous avons eu quatre élèves que nous devions essayer de sortir de leur inadaptation scolaire, non seulement parce qu'ils échouaient en allemand mais aussi dans les autres matières. Or, ces quatre élèves étaient tous des visuels, de plus, étant donné que nous avons vu que la méthode globale favorisait les élèves qui relevaient d'un profil pédagogique auditif pouvons nous en induire que l'enseignement, tel qu'il est conçu, est surtout à la portée des auditifs, c'est-à-dire qu'il serait à dominante verbale ? Nous ne faisons que de soulever une interrogation qui demanderait à être davantage étudiée pour être vérifiée et devenir une affirmation. Nous le répétons, nous posons la question à laquelle ce constat nous a conduite, sans entériner notre induction.

Dans ce chapitre, nous venons d'évaluer la portée de notre expérimentation, nous permettant de confirmer notre hypothèse de travail. Ceci nous a amenée à dégager les points positifs de l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand et à cerner les limites où celle-ci ne pouvait entrer en jeu pour réduire le nombre des cas d'échec. Nous avons égale-

ment essayé de faire ressortir les éléments qui revenaient à la situation d'expérimentation et ceux qui n'appartenaient qu'à la théorie de la gestion mentale pour ce qui concernait la réussite de notre expérimentation. Et pour terminer nous avons présenté deux monographies, qui tout en respectant le thème de notre recherche : la gestion mentale, semblaient dépasser le cadre que nous nous étions assigné : celui de l'apprentissage de l'allemand. En effet, nous avons abordé d'autres disciplines. Mais en fait, nous estimons que nous sommes restée dans nos limites, car il s'agissait d'aider des élèves en situation d'échec en allemand et que pour arriver à nos fins nous nous sommes appuyée sur les paramètres qu'ils savaient gérer, et de plus nous pensions qu'il était plus aisé pour eux de débiter la gestion mentale avec des exercices de leur langue maternelle : principe d'aller du connu à l'inconnu. Qu'en réussissant à les sortir de leur inadaptation scolaire en allemand, nous soyions parvenue à les faire progresser dans d'autres matières, il nous semble que ce ne peut nous être reproché. En tous cas que ce soit les enseignants ou les parents de ces enfants, ils n'ont pas eu à s'en plaindre.

C O N C L U S I O N

Les prémisses de notre travail ont reposé sur deux constatations. Le premier constat fut l'observation de cas d'échec d'élèves en difficultés, plus ou moins importantes, et cela quelle que soit la classe ou quel que soit le niveau où nous mettions les élèves en situation d'apprentissage de la langue allemande. Le deuxième constat porta sur les méthodes employées pour rendre opérationnel cet apprentissage de la langue allemande. En effet, au fil des décennies, nous pouvons observer que trois méthodes furent mises en oeuvre, parce que la précédente ne permettait pas aux élèves d'atteindre de façon maximale les objectifs qu'elles s'assignaient et qui sont universellement reconnus à savoir développement de :

- la compréhension orale,
- l'expression orale,
- la compréhension écrite,
- l'expression écrite.

Ou, en d'autres termes, les élèves ne parvenaient pas ou de manière insatisfaisante à maîtriser ces objectifs. Depuis le début du siècle, rappelons-le trois méthodes ont été en vigueur : la méthode directe, la méthode active et la méthode globale, cette dernière étant de nos jours appliquée avec l'aide d'un matériel pédagogique audio-visuel. Or, malgré l'introduction de cette méthode globale, le premier constat que nous venons d'évoquer est bien réel. De plus, pour avoir enseigné avec la méthode active, il y a quelques années, et actuellement avec la méthode globale et après avoir observé qu'avec l'une ou l'autre nous avions des élèves en situation d'échec, nous avons pensé qu'au lieu d'agir sur des structures - entendons par là les méthodes - exté-

rieures)aux élèves nous pouvions partir du processus cognitif des élèves eux-mêmes, c'est-à-dire nous demander quelles opérations mentales ils effectuaient pour comprendre, mémoriser, se remémorer, transférer ou appliquer au sens de BLOOM et imaginer ou synthétiser au sens de BLOOM. En outre, comme nous venons de le rappeler, la méthode globale utilise un dispositif audio-visuel pour guider les élèves dans leur apprentissage : pour les aider à comprendre et à s'exprimer, et malgré ces techniques nous constatons que des élèves sont en difficultés scolaires. Il nous a donc semblé que ces élèves n'effectuaient pas - ou s'ils le faisaient, le faisaient imparfaitement - d'opérations mentales face à des perceptions visuelles et/ou auditives. Nous avons donc décidé pour combler cette lacune d'introduire dans la méthode globale la gestion mentale, ce qui nous a amenée à formuler l'hypothèse suivante de notre travail : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand devait être un remède à l'échec. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené une expérience sur quatre années, en collège, dans les classes de sixième, quatrième et troisième où nous enseignons. Pour les deux derniers niveaux nous avons des élèves dont l'allemand était leur première langue vivante et d'autres, leur seconde langue vivante. Dans tous les cas, les classes étaient mixtes. Etant donné que nous cherchions à déterminer les gestes mentaux que les élèves effectuaient à partir des perceptions reçues, nous avons dû les interroger et notre démarche s'est inscrite dans une méthode clinique diagnostic caractérisée par la technique de l'entretien qui s'est

présenté dans cette expérimentation sous forme d'un questionnaire. Mais pour mettre sur pied ce dernier, il nous a fallu décomposer chaque exercice préconisé par la méthode -exercices visant bien évidemment à développer chez les élèves les quatre compétences -. D'un autre côté, pour pouvoir mettre en oeuvre cette gestion mentale, nous nous sommes appuyée sur les travaux d'A. DE LA GARANDERIE en ce domaine mettant en lumière les moyens de passer du percept au concept - pour ne pas en rester au niveau sensori-moteur, et nous avons utilisé ses paramètres après avoir observé que chaque exercice de la méthode faisait appel à un ou plusieurs de ces paramètres.

L'expérimentation nous a permis de confirmer notre hypothèse, à savoir que nous avons pu remédier aux cas d'échec en donnant aux élèves une thérapie et pallier l'échec. Le rôle du professeur est déterminant dans cette action, car il se fait à deux niveaux : il intervient auprès des élèves eux-mêmes pour les conseiller afin qu'ils puissent aplanir leur difficultés et cela en fonction de leur profil pédagogique ou langue maternelle évocatrice, puisque l'expérimentation nous a permis de déceler que, face aux perceptions fournies, certains élèves réagissaient de manière visuelle et d'autres de façon auditive et le professeur peut agir aussi sur la méthode elle-même, en rectifiant certaines techniques ou en introduisant d'autres. Par cette interaction du professeur nous avons abouti à des résultats que nous pouvons résumer.

Pour recueillir ces derniers, comme nous l'avons dit plus haut, nous avons mis sur pied une méthodologie : la méthode clinique diagnostic. Nous

avons donc maintenant en notre possession un outil nous permettant de déterminer quel est le profil de l'élève, c'est-à-dire "quelle est sa langue pédagogique maternelle" : nous avons les moyens de déterminer si un élève est visuel ou s'il est auditif. En outre, les paramètres nous ont permis de classer les différents exercices de la méthode globale, et nous avons constaté que pour réussir son apprentissage de la langue allemande, un élève devait maîtriser chacun des paramètres. Nous avons donc en schématisant deux forces qui entrent en interaction : d'un côté une méthode pour mener à bien un apprentissage, qui fournit des perceptions auditives et verbales et qui fait appel aux quatre paramètres et de l'autre côté des élèves qui reçoivent ces perceptions et qui doivent les transformer pour réussir leur apprentissage. Dans le troisième chapitre nous nous posons la question de connaître l'emploi, l'usage de ces perceptions pour les élèves. Par l'outil méthodologique qu'a représenté le questionnaire, nous avons eu les réponses et maintenant nous possédons un outil de recherche et des réponses. Les élèves pour réussir leur apprentissage ne restent pas passifs devant les perceptions : ils font des évocations soit visuelles, soit auditivo-verbales. Ce qui a pour conséquence qu'un élève visuel face à des perceptions auditives est obligé de faire une conversion, une sorte de traduction, dans la mesure où la perception fournie ne correspond pas à son profil pédagogique ; il doit la transformer dans la langue maternelle évocatrice : par exemple un élève visuel avec une perception auditive doit se donner une évocation visuelle. La passation du questionnaire nous

a permis de découvrir que si des élèves étaient en situation d'échec total c'est parce qu'ils n'évoquaient rien mentalement, que si d'autres ne réussissaient que certains exercices cela était imputable au fait qu'ils ne géraient pas ou de façon adéquate certains paramètres. De cette observation il en résulte trois terrains d'action : en cours face au groupe classe où le professeur emploie une pédagogie différenciée puisque devant lui il a des élèves qui appartiennent à chacun des deux profils pédagogiques et en relation individuelle avec les élèves où le professeur donne les consignes pour réussir l'apprentissage lors d'une sorte de cours particulier, dans le cas où des élèves n'ont aucune habitude de la gestion mentale pour l'apprentissage de l'allemand, comme ce fut celui de Bénédicte. Le troisième angle d'attaque est la méthode elle-même qui, nous l'avons vu, pouvait subir des rectificatifs. Après avoir appliqué la pédagogie différenciée, avoir procédé à des entretiens particuliers, et avoir fait des remaniements dans la méthode globale, nous pouvons dire que nous avons découvert les moyens pour faire reculer l'échec dans l'apprentissage de l'allemand, et de le prévenir dans certains cas.

Pour confirmer notre hypothèse de recherche, nous avons repris les exercices de la méthode globale, les uns après les autres, et nous avons observé ce qui se passait. Cette observation s'est faite selon le mode du bilan. Nous avons pu alors constater que les échecs, relevant d'une non application de la gestion mentale ou d'une gestion mentale défectueuse, disparaissaient. Ceci nous a permis de vérifier une amélioration des graphiques sur les grilles d'évaluation et une augmentation

des scores, notamment à la moyenne. Nous pouvons résumer en disant que l'introduction de la gestion mentale dans l'apprentissage de l'allemand produit les effets suivants :

- l'échec recule
- par corollaire les scores des élèves augmentent
- l'échec peut être prévenu
- les prestations s'améliorent. C'est-à-dire que les élèves sont amenés à faire beaucoup plus de phrases complexes qu'auparavant, et que ces phrases présentent beaucoup moins de fautes lexicales et grammaticales.

Nous y gagnons donc en qualité, pour ce qui est des prestations des élèves, et nous tirons aussi un bénéfice pour ce qui est relatif à la quantité. En effet, à plusieurs reprises nous avons souligné une augmentation de la participation des élèves aux cours. Ceci bien sûr ne peut être envisageable que dans la mesure où nous laissons aux élèves le temps de mettre en place les structures opératoires nécessaires pour organiser leurs connaissances, en vue d'une prise de parole.

Tout ceci nous permet d'affirmer à nouveau que l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand est un remède aux situations d'échec.

Cependant, nous n'avons pas la prétention de supprimer complètement l'échec, car plusieurs facteurs qui entrent en jeu nous en empêchent : il s'agit de la qualité parfois défectueuse du matériel pédagogique qui a une incidence sur l'émission des perceptions, des blocages socio-affectifs que nous avons classés en tendance :

- inhibition de la pensée pour des raisons physiques comme la fatigue, la maladie, ou psychiques comme une situation familiale déséquilibrée,

- refus de la gestion mentale de façon consciente et délibérée. Nous pouvons dire à ce propos, que le travail de recherche que nous avons effectué, permet de fournir aux élèves les moyens de réussir, leur confère une autonomie pédagogique et qu'ils deviennent les maîtres de leur travail et de leur destinée, ou en d'autres termes, ils ont les moyens pour éviter les situations d'échec, et ils sont libres de s'en servir ou non, et donc de réussir ou d'échouer. Et le dernier facteur qui met un obstacle à une réussite complète dans l'apprentissage de l'allemand est le retard dans les connaissances, c'est-à-dire que si l'élève est débloqué, s'il sait alors gérer, il a de telles lacunes que son niveau reste insuffisant, qu'il n'atteint pas les normes requises par le programme de la classe où il est. Dans ce cas-là, deux situations sont envisageables pour remédier à l'échec : le cours particulier en allemand ou le redoublement pour permettre une mise à jour des connaissances.

Nous avons pris comme point de départ de notre travail des situations d'échec dans un apprentissage de l'allemand par la méthode globale, et notre travail a consisté à montrer que l'introduction de la gestion mentale était un moyen de remédier à l'échec, Le travail nous a également amenée à formuler certaines réflexions qu'il faudrait bien évidemment étudier plus en détails et en profon-

deur avec une méthodologie appropriée pour leur conférer une valeur dogmatique.

La première réflexion porte sur notre travail en évaluation en allemand. Nous avons déjà exposé notre grille d'évaluation et nous pensons qu'après notre recherche elle peut s'enrichir d'une case supplémentaire qui porterait le profil pédagogique de chaque élève après cela va de soi, d'un examen de celui-ci en début d'année par exemple. Ce qui permettrait, en cas de déficiences de l'élève, de savoir tout de suite quelle est son habitude évocatrice et de lui fournir une aide immédiate dans la rubrique où son graphique est en baisse. Il nous semble que nous y gagnerions au point de vue du temps. Il nous paraît également possible de refondre notre grille avec les paramètres de référence et les subdiviser à l'aide des divers exercices puisque nous avons vu que pour réussir tous les exercices de la méthode globale l'élève devait être capable de gérer les quatre paramètres.

Notre travail nous a fourni un élément de réponse, qui resterait à vérifier. une question que nous nous posions depuis que nous enseignons : pourquoi y-a-t'il des redoublements qui sont bénéfiques et pourquoi y-en-a-t'il d'autres qui sont à nouveau un échec. Pour formuler notre observation, nous n'envisageons pas les redoublements qui n'ont pas porté de fruits pour des raisons socio-affectives, mais nous nous placerons dans une perspective cognitive, c'est-à-dire que l'élève a travaillé et n'a pas été gêné par un handicap psychique, comme des troubles familiaux ou physiques, et que cependant une

seconde année n'a pas davantage aidé. Il nous semble que notre travail apporte quelques éclaircissements : il se peut que l'élève ne gère pas ou gère mal certaines perceptions ou que parfois il présente un dysfonctionnement paramétrique, dans ce cas un redoublement ne sera profitable que si quelqu'un lui donne les stratégies nécessaires pour assimiler les connaissances, sinon il commettra les mêmes erreurs de gestion mentale qui le mèneront à un autre échec. C'est en ce sens que nous disons que notre travail contribue à une prise de conscience de la pratique, en ne restant pas au niveau des acquisitions de connaissances mais en favorisant la relation au savoir, en donnant les moyens d'accéder aux connaissances.

Dans notre travail, nous avons montré également la nécessité d'employer une pédagogie différenciée pour remédier à l'échec, et nous avons aussi souligné que, dans certaines situations d'échec, elle n'était pas un remède assez puissant et qu'il fallait donc avoir recours à un entretien particulier avec l'élève. Mais il ne faut pas être utopiste et être conscient que le temps manque pour procéder à des profils pédagogiques. De ce fait, nous pensons que l'introduction systématique du tutorat pourrait suppléer à cette carence du temps et que, par là, le tutorat gagnerait toute sa valeur, en n'étant plus une heure de routine, c'est-à-dire une heure de cours supplémentaires comme c'est quelque fois la pratique dans certains établissements. Le tutorat deviendrait alors une aide dans l'organisation du travail de l'élève, une possibilité de décharge affective de ce dernier dans une perspective rogérienne, et surtout une aide psycho-pédagogique, dans la mesure où à ce mo-

ment un enseignant lui donnerait les gestes mentaux à effectuer pour réussir ses apprentissages.

Notre recherche a ouvert une porte sur l'interdisciplinarité, notamment avec l'examen du cas de Bénédicte. Si un élève est en échec total, c'est-à-dire qu'il ne réussit dans aucune discipline, la raison en est qu'il ne sait pas gérer mentalement, et cela Bénédicte nous l'a enseigné. Donc lui apprendre à gérer dans une discipline c'est le débloquer pour toutes les autres disciplines. Par le biais de la gestion mentale, une discipline peut ainsi avoir des retombées dans les autres ou encore un tutorat pratiqué au niveau de la gestion mentale aura un impact multidisciplinaire. De plus, il nous semble que la méthodologie employée dans notre recherche sur l'échec dans l'apprentissage de l'allemand peut-être utilisée par les autres disciplines : la méthode clinique diagnostic peut s'adapter aux autres matières puisqu'il s'agit de déterminer les processus que l'élève met en oeuvre pour s'appropriier les connaissances et dont la technique du questionnaire pour un entretien dirigé est l'outil opérationnel. Pour faire ce même travail dans d'autres matières il faudrait :

- répertorier tous les exercices demandés aux élèves.
- les analyser avec la grille fournie par les paramètres.
- bâtir un questionnaire avec les éléments ci-dessus recueillis.

Analyser celui-ci à l'aide de la méthode d'analyse de contenu,

- en en tirer les conclusions : la pé-

dagogie différenciée à appliquer, et les conseils à donner aux élèves si les exercices sont différents fondamentalement de ceux utilisés en allemand.

Nous sommes consciente de la portée limitée de notre travail, qu'il aurait fallu tester dans divers collèges en ville et à la campagne, comme nous l'avons déjà précisé, mais nous pensons malgré tout qu'il est fiable car il s'est déroulé dans plusieurs classes et sur quatre ans, et chaque année avec des classes nouvelles : que nous n'avions pas auparavant. Cela nous permet de dire que le travail de recherche mené dans notre établissement est utilisable pour l'allemand dans d'autres établissements. Nous nous octroyons le droit d'aller plus loin en pensant que ce travail pourrait être utilisé pour l'apprentissage d'autres langues vivantes qui elles aussi visent à développer les quatre compétences dont nous avons parlé, puisque ces dernières sont universellement reconnues. Du fait que l'apprentissage des langues vivantes a des objectifs identiques, les exercices pour les atteindre doivent être sensiblement semblables ; donc, pour mener un tel travail dans d'autres langues, il suffit de supprimer tel ou tel exercice de l'apprentissage en allemand ou d'en introduire d'autres qui seraient analysés à l'aide des outils que nous avons fournis.

Notre travail nous amène aussi à quelques observations sur les travaux d'A. DE LA GARANDERIE. Au cours de notre réflexion nous avons souvent été tentée de faire un parallèle entre les paramètres et

la taxonomie de BLOOM. Ce que nous allons exposer est succinct, mais il n'est pas de notre propos actuel de nous livrer à une étude approfondie de cette relation. BLOOM nous a laissé six catégories :

- connaissance,
- compréhension,
- application,
- analyse,
- synthèse,
- évaluation.

En parallèle aux paramètres, il est possible d'avoir une autre lecture des catégories :

- la connaissance appartient aux paramètres 1 et 2,
- la compréhension, l'analyse, appartiennent au paramètre 3,
- la synthèse au paramètre 4.

Nous laissons de côté l'évaluation puisque cette dernière catégorie n'est pas développée chez les élèves en situation d'apprentissage de l'allemand.

BLOOM a cherché à classifier les comportements attendus des élèves et nous pouvons dire qu'A. DE LA GARANDERIE a fait de même en fournissant en plus aux élèves les moyens d'acquérir ces comportements.

Une confrontation est aussi possible entre la théorie de l'apprentissage de GAGNE et les travaux d'A. DE LA GARANDERIE. Le premier distingue huit phases d'apprentissage. Son angle d'attaque est différent de celui de BLOOM : il donne les gestes à effectuer pour réussir un apprentissage comme par exemple la perception sélective, la codification, l'entrée en mémoire. Les travaux d'A. DE LA GARANDERIE

s'inscrivent dans la même démarche mais ils vont plus loin en indiquant comment effectuer ces gestes si l'élève est visuel ou auditif et en fonction des perceptions auditives ou verbales. Chez ces deux auteurs, nous retrouvons bien la nécessité de faire des évocations pour faciliter la codification, l'entrée en mémoire. A. DE LA GARANDERIE apporte en plus la notion de projet pour l'emmagasinement en mémoire, le repérage, le retrait et le transfert, et précise en quelque sorte ce qui se passe dans la tête de l'élève, les opérations mentales qu'il effectue lors de ces huit phases, ce que GAGNE avait pressenti puisqu'il conseille dans l'enseignement l'utilisation de l'image comme facilitatrice de l'apprentissage, mais n'avait pas été aussi loin qu'A. DE LA GARANDERIE.

Nous avons cependant deux limites à appliquer aux travaux d'A. DE LA GARANDERIE. La première a été évoquée auparavant : ce fut le problème du respect de la prosodie allemande qui est à gérer et dont l'auteur ne fait pas explicitement référence dans ses paramètres. La seconde serait d'ordre méthodologique. A la lecture des ouvrages d'A. DE LA GARANDERIE, nous savons qu'il interroge des élèves pour mieux comprendre les opérations mentales qu'ils effectuent pour réussir, nous savons quelle méthode il emploie pour y parvenir. Il n'en va pas de même pour les résultats, rien n'indique par quelle méthode ils ont été obtenus. De ce fait, nous pensons que notre travail, en apportant des méthodes pour la vérification de notre hypothèse, a contribué à enrichir les travaux d'A. DE LA GARANDERIE en les complétant. Nonobstant ces deux critiques, nous pouvons dire que ces travaux nous ont ouvert une piste pour faire échec

à l'échec.

Cette piste est accompagnée d'un pouvoir de crédibilité car des auteurs étrangers - des Allemands - pour ne citer que ceux que nous connaissons ont pris en considération les perceptions et les évocations dans leurs ouvrages didactiques. Ainsi H. AEBLI dans son livre traitant des formes fondamentales de l'enseignement précise que (1981) "l'élève entend et observe celui qui parle. Ceci est la base et les conditions de tous les processus ultérieurs. L'élève n'en reste pas aux perceptions auditives et visuelles. Dans l'esprit de l'élève prennent forme des représentations (...) 1" (p.23) ou encore "les représentations des perceptions font revivre au plus profond de notre être chaque perception que nous avons empruntée totalement ou partiellement à notre milieu"⁽¹⁾ (p.23). Et à la page 117 et aux suivantes il développera cette idée pour la formation du concept. Nous retrouvons une forme de pensée semblable chez F. VESTER (1975) : "Wenn keine Aufmerksamkeit vorhanden ist oder wenn sich diese Informationen nicht an bereits bekannten Gedankenverbindungen aufhängen lassen, dann gehen diese Wahrnehmungen an uns vorbei wie Straßengeräusche oder wie die Laute einer fremden Sprache" (p.47) : "Si l'attention est absente ou si ces informations ne peuvent se raccrocher à des associations d'idées, les perceptions défilent devant nous comme les bruits de la rue ou les sons d'une langue étrangère" (1). Dans ce dernier cas encore nous voyons la nécessité de prendre en compte les perceptions pour les transformer en vue d'une utilisation ultérieure.

(1) traduction effectuée par nos soins.

A. DE LA GARANDERIE travaille avec le professeur de médecine, P. LAGET, pour connaître la répercussion physiologique de la gestion mentale. Au fond nous connaissons les causes de la réussite et de l'échec. Mais quelle est l'activité physiologique mise en oeuvre ou non ? Va t-il être possible dans les années à venir en agissant sur le cerveau humain par des remèdes de permettre aux élèves de mieux gérer ? Cela ne semble pas si utopique que cela car ce même F. VESTER dans sa croisière à travers le cerveau humain montre une toute nouvelle direction dans l'exploration du cerveau : la Biologie des processus cognitifs.

ANNEXES

12b. Die Kartoffeln

(In einem Supermarkt. An der Kasse.)

1 **Das Fräulein:**
Sind diese Kartoffeln auch für Sie?

Frau Waldmann:
Welche Kartoffeln?

2 **Das Fräulein:** Diese hier!

Frau Waldmann:
Nein! Ich habe diese Bananen, diese Orangen, und dieses Dutzend Eier.

3 **Das Fräulein:** Welches Dutzend Eier? Ach, ja! Moment!...
Das macht 18 Mark und 80 Pfennig.

Frau Waldmann:
18 Mark 80?
Das kann doch nicht stimmen!

4 **Das Fräulein:**
Wieso? Die Kartoffeln kosten 5 Mark 90. Die Bananen...

Frau Waldmann: Nein, Fräulein!
Die Kartoffeln gehören nicht mir.

5 **Das Fräulein:**
Welche Kartoffeln gehören nicht Ihnen?

Frau Waldmann:
Hören Sie mal! Muß man Ihnen alles zweimal sagen?

6 **Das Fräulein:**
Entschuldigung! Ich bin abends müde... Welcher Dame gehören denn diese Kartoffeln?



8 a. Es regnet

(Tante Eva und die Großmutter spazieren durch den Park.)

1 Tante Eva: Kühl heute abend.
Es ist schon recht kalt.

Die Großmutter: Ja! Es ist nicht warm.
Ich glaube, es friert sogar.

2 Tante Eva: Es ist eben Dezember.
Es ist fünf Uhr und es wird schon 2
dunkel.

3 Die Großmutter: Ja! Der Winter
ist da. Bald ist Weihnachten.

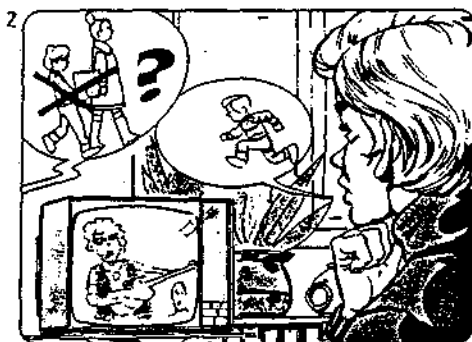
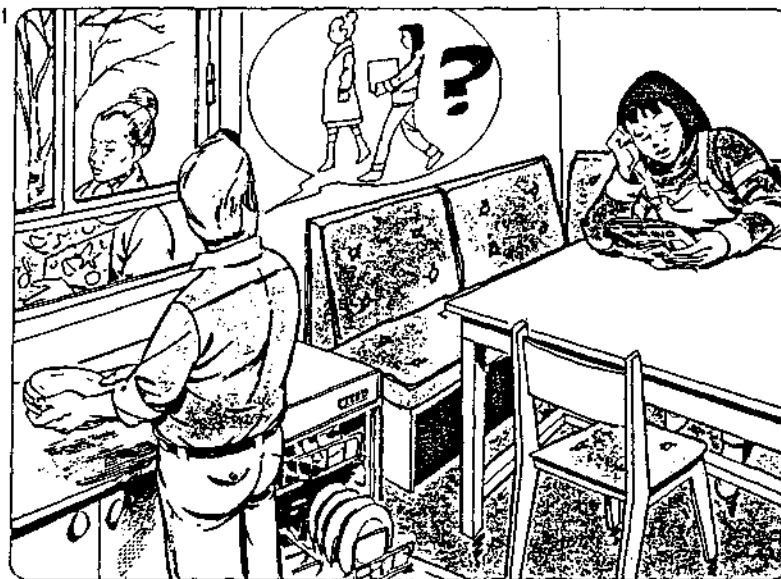
4 Tante Eva: Jetzt regnet
es auch noch! Oder schneit es?

5 Die Großmutter: So ein Wetter!
Aber wo ist denn mein Regenschirm?

Tante Eva:
Du! In der Konditorei! Komm, wir
holen ihn. Ich begleite dich.



9 b. Nette Kinder!



(Bei Waldmanns, in der Küche, Brigitte liest eine Zeitschrift. Der Vater spült das Geschirr. Draußen sieht man Frau Waldmann. Sie hat ein schweres Paket.)

1 Herr Waldmann:
Brigitte! Willst du deiner Mutter nicht helfen?

Brigitte:
Ja, ja! Sofort! (Sie liest weiter)

(Im Wohnzimmer, Udo sieht fern.)

2 Frau Waldmann:
Udo! Möchtest du deiner Mutter nicht helfen?

Udo:
Ja! Ich komme gleich.

(In der Küche, Frau Waldmann legt das Paket auf den Tisch. Udo kommt herein.)

3 Frau Waldmann:
Herbert! Muß ich meinen Kindern jetzt danken? Sie sind wirklich nett!

4 Udo:
Ist das Geschenk für mich? Darf ich das Paket aufmachen?

Frau Waldmann:
Nein! der Weihnachtsmann kommt erst morgen abend.

E P R E U V E O R A L E

TEXTE DE COMPREHENSION*Die gute Tante Ida*

Tante Ida konnte nicht gut hören.

"Geh doch endlich einmal zum Arzt", schrien ihr die Freunde ins Ohr.

Tante Ida war einverstanden und ging auch zu einem Spezialisten. Dort setzte sie sich ins Wartezimmer und fing an zu stricken.

Nach einigen Minuten kam die Frau Doktor herein und sagte zu Tante Ida, daß ihr Mann heute nicht arbeitete.

Tante Ida war einverstanden und strickte weiter.

Sie strickte auch noch, als die Frau Doktor nicht mehr sprechen konnte.

Voll Verzweiflung nahm diese Frau ein Blatt Papier und schrieb darauf : "Heute arbeitet mein Mann nicht !"

Tante Ida nahm das Blatt Papier, ohne es zu lesen und gab es freundlich lächelnd zurück : "Ach, Frau Doktor, lesen Sie mir das doch bitte vor - ich habe meine Brille vergessen."

Stricken = tricoter.

QCM

1. *Hat Tante Ida ein Problem*
 - a) *mit den Ohren*
 - b) *mit den Beinen*
 - c) *mit den Armen*1 point

2. *Ihre Freunde sagen,*
 - a) *daß sie operiert werden soll*
 - b) *daß sie zum Arzt gehen soll*
 - c) *daß sie Medikamente einnehmen soll*1 point

3. *Wer erscheint ins Wartezimmer ?*
 - a) *der Doktor,*
 - b) *die Krankenschwester*
 - c) *die Frau Doktor*1 point

4. *Diese Person sagt,*
 - a) *daß der Arzt krank ist*
 - b) *daß der Arzt heute nicht arbeitet*
 - c) *daß der Arzt gleich kommt*1 point

5. *Wann kommt diese Person wieder ?*
 - a) *Zehn Minuten später*
 - b) *fünf Minuten später*
 - c) *fünfzehn Minuten später*1 point

6. *Die person, die wiederkommt*
 - a) *nimmt ein Heft*
 - b) *nimmt ein Buch*
 - c) *nimmt ein Blatt Papier*1 point

7. *Was macht sie damit ?*
 - a) *sie schreibt darauf*
 - b) *sie liest daraus*
 - c) *sie legt das auf den Tisch*1 point

8. *Nachdem diese Person wiedergekommen ist*
 - a) *wirft es Tante Ida*
 - b) *liest es Tante Ida*
 - c) *gibt es Tante Ida zurück*1 point

9. *Tante Ida bittet diese Person*
 - a) *größer zu schreiben*
 - b) *es vorzulesen*
 - c) *es zu erklären*1 point

10. *Was hat sie vergessen ?*
 - a) *ihre Brille*
 - b) *ihre Handtasche*
 - c) *ihr Fahrrad*1 point

COMPREHENSION ECRITE

Der Skandal

Ein Mann kommt aufgeregt in eine Bar.

"Geben Sie mir schnell einen Cognac, bevor der Skandal losgeht !"

Die Bardame reicht ihm erschrocken ein Glas.

"Noch einen Cognac, bevor der Skandal beginnt."

Er bekommt noch einen Cognac. Und noch einen. Und darauf noch einen. Auf diese Weise vergehen zehn Minuten. Dann fragt die Bardame neugierig :

"Aber so sagen Sie doch, um was für einen Skandal es sich handelt und wann er beginnt."

"Der Skandal geht jetzt sofort los," erwidert der Mann. "Ich habe nämlich kein Geld und kann den Cognac nicht bezahlen."

TEXTE DE LA COMPREHENSION ECRITE (9 points)

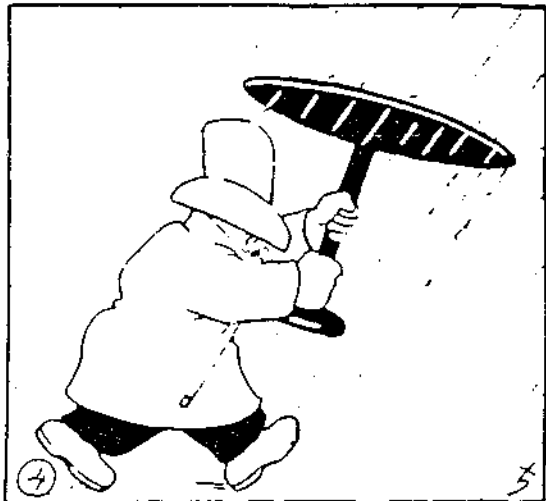
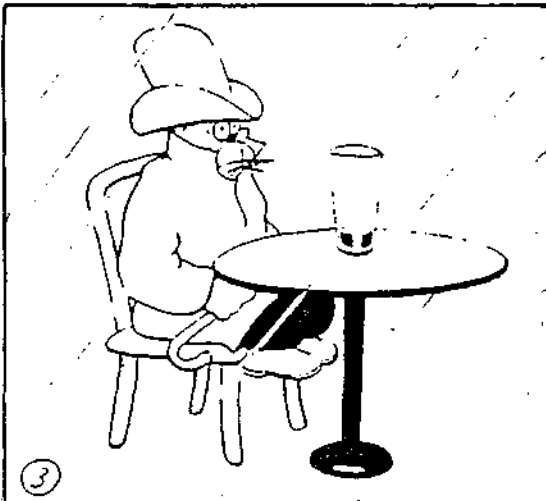
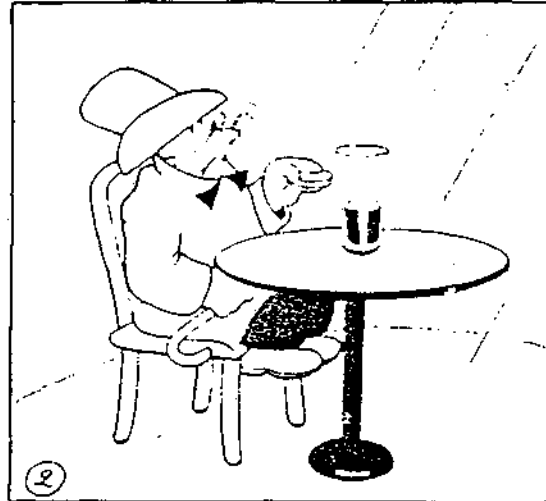
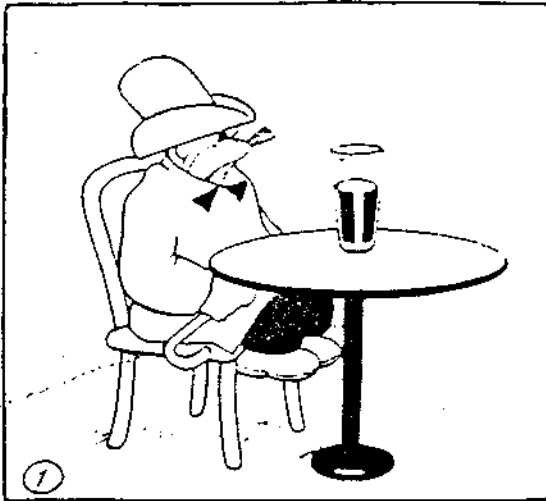
(Cf. feuille annexe)

- Répondre aux questions :

1. Que se passe-t-il ?
2. Qu'est-ce qui provoque l'étonnement ?

BILDBESCHREIBUNG

MAN MUSS SICH ZU HELFEN WISSEN



Vorname
NAME

Datum

Annexe VII

1) COMPLETER par "WERDEN" en conjuguant (2 points)

Herr Roesch nervös - Karl-Heinz
eifersüchtig - Ihr lächerlich - Herr und
Frau Roesch müde

2) Mettre au FUTUR (1 point)

Herr Roesch liest einen Brief aus Frankfurt.

3) Mettre au PARFAIT (1 point)

Karl-Heinz macht den Mund nicht auf.

4) Relier les 2 autonomes par "WEIL" (1 point)

Frau Roesch soll das Fernsehen abstellen ;
Herr Roesch hat einen Brief aus Frankfurt

5) COMPREHENSION ECRITE (10 points)

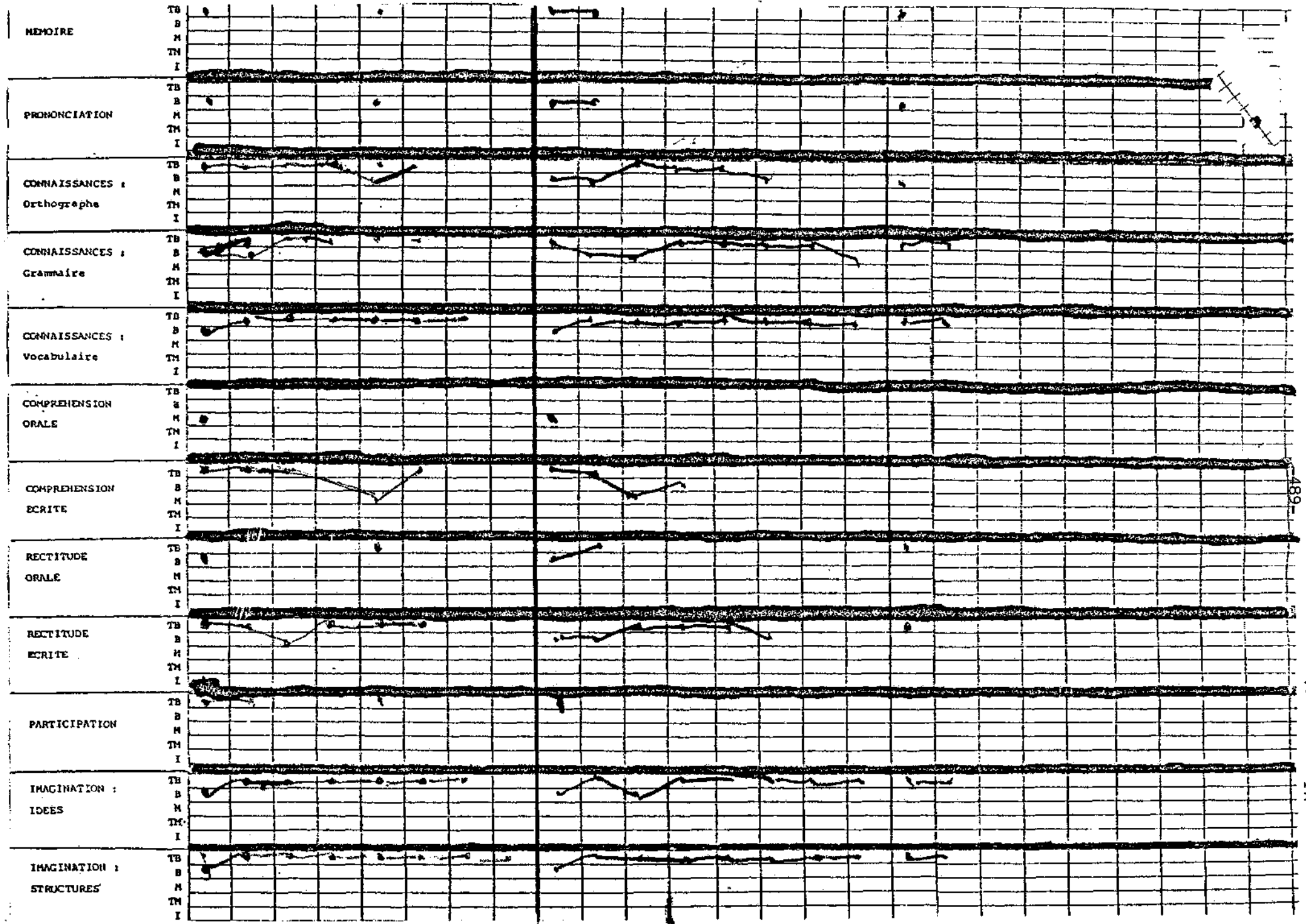
Compléter le texte à l'aide du lexique ci-dessous :

Frauenbildnis - die Inhaber - untersuchen - ein Preisausschreiben -
Zu Besuch - zu tun - langweilt - teilnehmen - allein - stattfindet
Roeschs sind des Hotels zum "Wei en Schwan" -
Karl-Heinz sich, weil er nichts tun will. Sein
Schwager, der Kommt, ist der Meinung, daß er
Karl-Heinz soll. Aber Karl-Heinz ist nicht oft,
da seine Freundin Paula ihn fast jeden Tag besucht. Herr und Frau
Roesch haben viel, da der Kongreß von BDW im Hotel
Gerda teilt mit, daß BDW organisiert. Und dafür sollen die
Teilnehmer das schönste auffinden und Karl-Heinz fragt
sich, ob er daran Kann, obschon er sich ein Bein
gebrochen hat.

6) EXPRESSION ECRITE (10 points, 15 lignes)

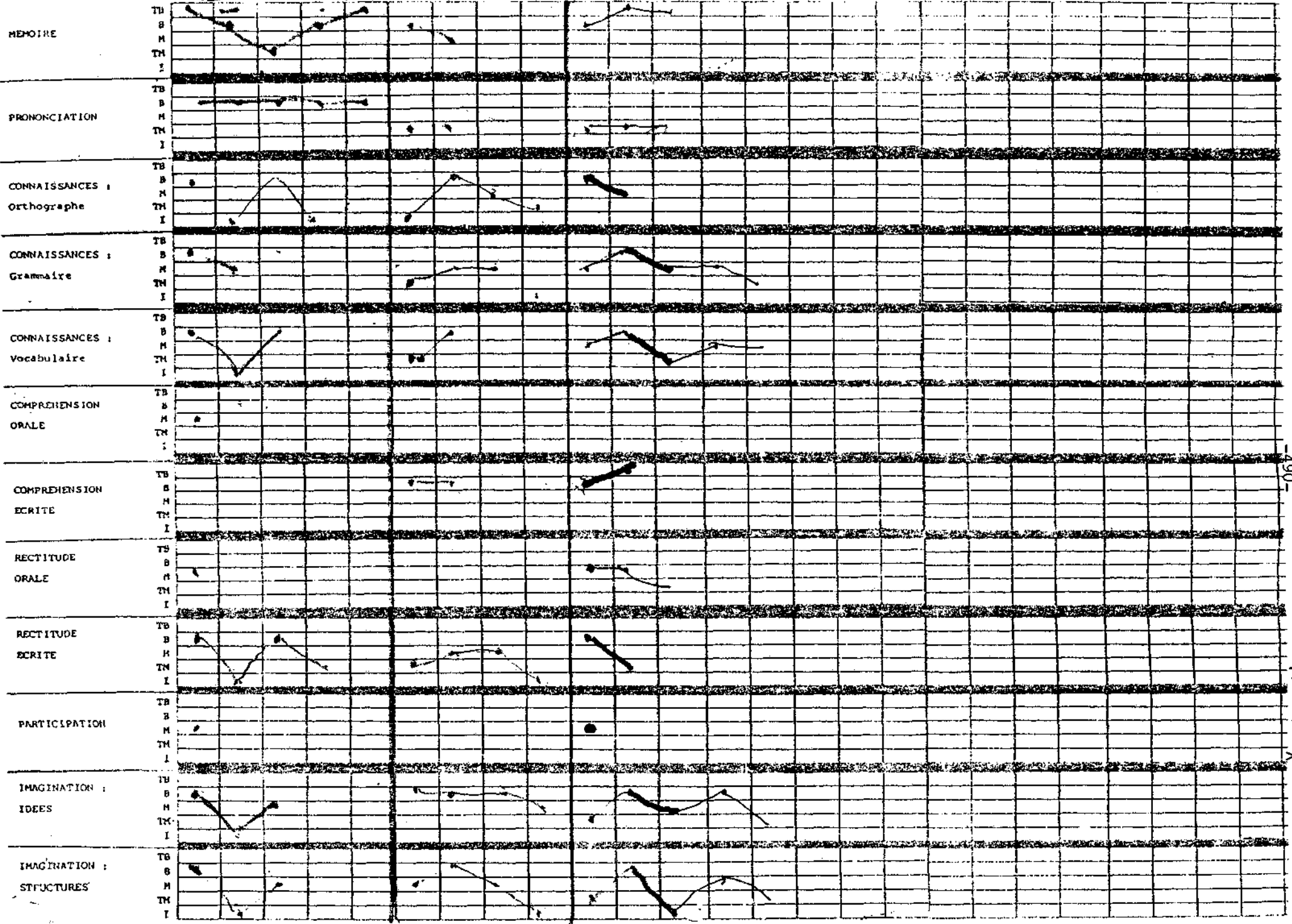
was weißt Du von Karl-Heinz
von Herrn Roesch
von Frau Roesch
von Gerda und Herbert
von Paula

(emploi de daß , ob, weil
nachdem, infinitif, relatif).



J. L. VIRGILE Virginie

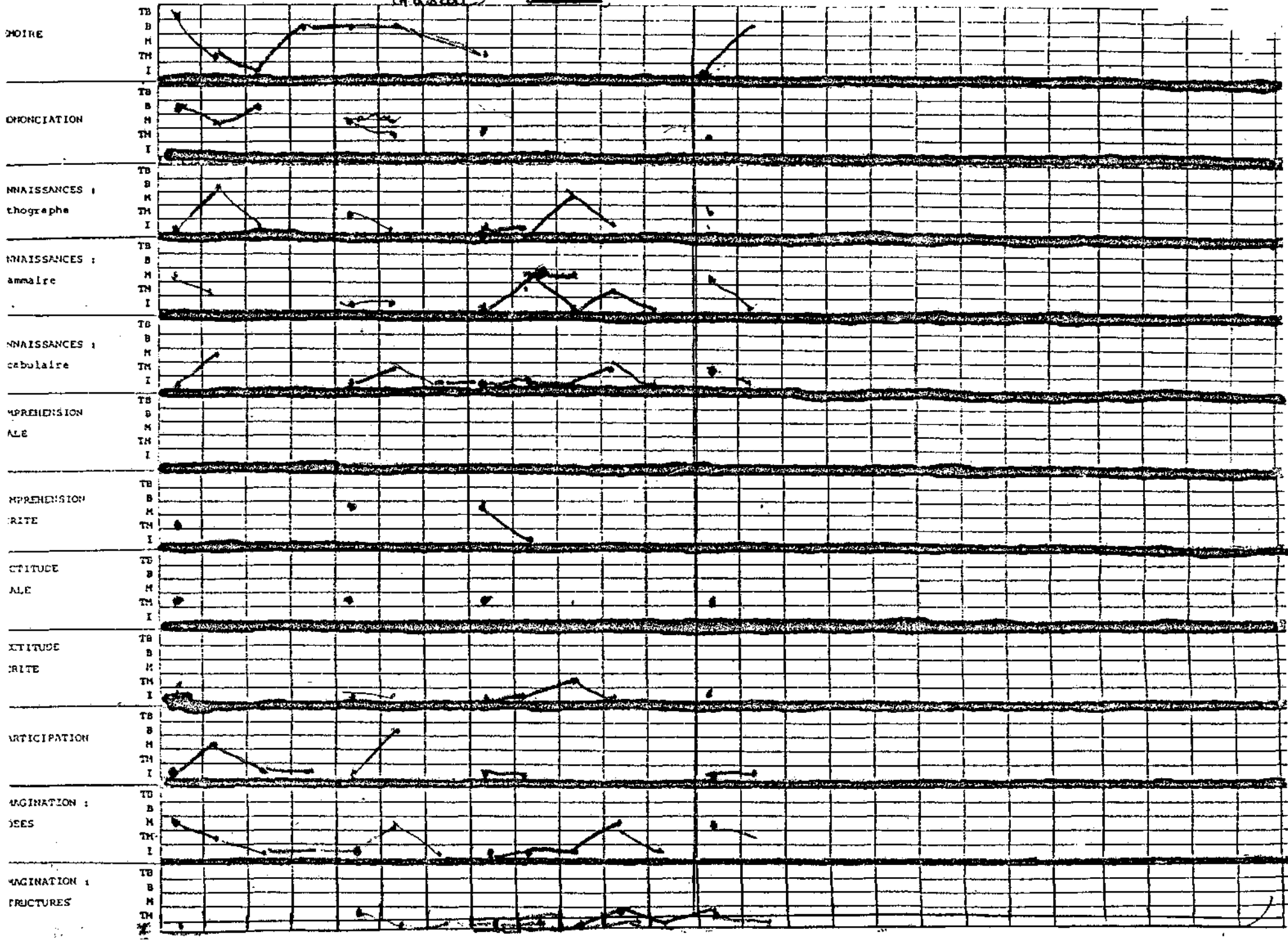
PHILIPPE



490-

Annexe X

Pascal



A - Qu'est-ce qui t'a déterminé dans le choix de l'allemand ? Est-ce toi qui a choisi ?

A - 1 - Pourquoi ?

B - Est-ce que ce sont tes parents qui ont choisi ?

B - 1 - Pourquoi ?

C - Est-ce que ce sont les professeurs (instituteurs pour les 6è) ?

C - 1 - Pourquoi ?

Il est bien évident qu'il nous faut relativiser la pertinence des réponses, car nous savons que lorsqu'un élève rencontre un professeur les autres lui posent ensuite les questions : "Alors qu'est-ce qu'il t'a dit ? Qu'as-tu répondu ?" et donc, dans les réponses qui nous ont été fournies il y a pu y avoir un effet de contamination.

Dans 62% des cas, ce sont les élèves qui ont opté pour l'allemand pour les raisons suivantes :

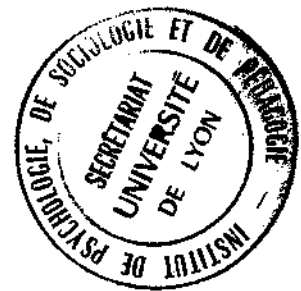
- par goût personnel sans réussir à préciser ce goût 23,00%
- parce que le collège était jumelé avec un autre collège en Allemagne et que cela facilitait les échanges 16,90%
- parce que le frère ou la soeur avait étudié l'allemand ou que quelqu'un dans la famille le parlait 12,30%
- pour ne pas faire comme le frère ou la soeur qui avait choisi anglais en LV1 ou espagnol en LV2 10,76%
- parce qu'ils pensent que l'allemand leur sera utile pour le métier envisagé 10,76%
- parce qu'ils considèrent que l'allemand est utile, plus utile que l'espagnol 12,30%

- parce que l'apprentissage de l'allemand a la réputation d'être difficile et qu'ils ont préféré le répartir sur quatre ans au lieu de deux au collège (Réponses fournies par les élèves qui ont l'allemand en première langue) 10,76%
- 3,22% ont été incapables de donner des raisons de motivation.

Il y a 19% des élèves pour qui ce sont les parents qui ont effectué le choix. Les raisons semblent identiques à celles citées ci-dessus, mais nous n'avons pas voulu les chiffrer car elles nous sont apparues peu significatives, étant donné que les élèves n'ont pas été souvent capables d'explicitier les choix de leurs parents.

Et 19% des élèves s'en sont remis aux conseils de leurs professeurs ou instituteurs pour prendre l'allemand plutôt que l'anglais en première langue et plutôt que l'espagnol en seconde langue en raison des compétences de l'élève. Dans les réponses que nous n'avons pas chiffrées pour les raisons que nous avons précédemment évoquées, reviennent souvent les termes : "parce que j'étais bon(ne) en math, bon(ne) en grammaire, bon(ne) en français, bon(ne) en anglais" (dans le choix de l'allemand en seconde langue (pour ce dernier cas). A la lecture de ceci il semblerait que l'allemand soit considéré comme une langue difficile puisqu'il faut être "bon" pour envisager son apprentissage et que ce dernier soit réservé à une élite : ceux qui réussissent font allemand. A l'observation de l'ensemble du collège, nous remarquons que ceux qui font du latin sont ceux qui ont les meilleurs résultats et qui donc ont le plus de compétences et c'est dans ces classes que l'on trouve une majorité d'élèves qui apprennent l'allemand. De plus dans les classes dites "faibles" de l'établissement où les élèves sont en difficultés scolaires et qui n'envisageront

pas un second cycle, il n'y a pas d'allemand. Quant à l'allemand à l'entrée en sixième, le chef d'établissement, après un entretien avec lui, a souligné qu'il avait remarqué depuis huit ans - date de l'introduction de l'allemand comme première langue dans le collège - que constamment 12% des élèves de sixième optaient pour l'allemand, par choix personnel, des parents ou des instituteurs. Là aussi, toutes ces informations consignées pour situer notre population pourraient faire l'objet d'un développement plus ample et d'études plus approfondies. Mais rappelons-le, ce n'est pas le centre de notre recherche : nous avons une population pour laquelle on a choisi ou qui a choisi l'apprentissage de l'allemand plutôt que d'une autre langue, et des sujets de cette population sont en situation d'échec et nous voulons les aider à en sortir en introduisant la gestion mentale dans la méthode globale.



I. - REVISION DES ACQUIS

- I.1) - Que fais-tu quand tu apprends une leçon ?
- I.2.1) - Comment vérifies-tu que tu sais ta leçon ?
- I.2.2.) - Quand estimes-tu que tu sais ta leçon ?
- I.4) - Que se passe-t-il dans ta tête au moment où tu dois réciter ?

II. - RELATION SIGNIFIANT-SIGNIFIE

- II.1) - Que fais-tu pour retenir la signification d'un mot ?
- II.2) - Que se passe-t'il dans ta tête quand tu as besoin d'un mot allemand (rappel français --> allemand) ?
- II.3) Que se passe t-il dans ta tête quand tu veux retrouver la signification d'un mot (rappel allemand --> français) ?

III. - APPROCHE GLOBALE

Qu'est-ce qui te permet de comprendre où se passe la scène, les personnages qui entrent en jeu et l'action ?

IV. - DEBAT D'ELUCIDATION

- IV.1) - Qu'est-ce qui te permet de comprendre un mot nouveau ?
- IV.2) (Compréhension profonde)
 - IV.2.1) - Que se passe-t'il dans ta tête pour comprendre les sentiments des personnages ?

IV.2.2) - Comment peux-tu imaginer ?

IV.3) (Développement de l'expression)

IV.3.1) - Qu'est-ce qui te guide pour trouver les idées ?

IV.3.2) - Comment trouves-tu les mots allemands pour t'exprimer ?

IV.3.3) - Qu'est-ce qui te permet de bâtir une phrase complexe ?

IV.3.4) - Comment t'y prends-tu pour construire une phrase correcte grammaticalement ?

V. - ASSIMILATION

V.1) - Tu entends la phrase au magnétophone tu as les images sous les yeux. Que se passe-t-il dans ta tête pour que tu sois capable de la reproduire ?

V.2) - Pourquoi peux-tu la reproduire.

VI. - GRAMMAIRE

VI.1) Exercice structural

VI.1.1) Tu entends la première partie du modèle que se passe-t-il alors dans ta tête ?

VI.1.2) - Tu entends la deuxième partie du modèle que se passe-t-il alors dans ta tête ?

VI.1.3) - Tu entends la première phrase de l'exercice qui est à transformer. Que se passe-t-il dans ta tête pour que tu puisses répondre ?

VI.2. Formulation de la règle

VI.2.1. - Qu'est-ce qui t'aide à trouver la règle ?

VI.2.2. - Préfères-tu avoir la règle avant d'effectuer l'exercice ?

VIII. ECRIT

VIII.1. La lecture

VIII.1.1 - Tu entends le texte au magnétophone et tu as le texte sous les yeux. Que se passe-t-il dans ta tête quand tu lis ?

VIII.1.2 - Fais-tu davantage attention à ce qui est écrit ?

VIII.1.3 - Fais-tu davantage attention à ce que tu entends au magnétophone ?

VIII.2. Dictée

VIII.2.1 - Quand tu entends le texte, que se passe-t-il dans ta tête avant que tu n'écrives ?

VIII.2.2 - Que se passe-t-il dans ta tête afin de retrouver l'orthographe des mots ?

VIII.2.3 - Explique pourquoi le même mot est bien orthographié dans l'exercice d'expression écrite et mal orthographié dans la dictée.

VIII.3. Exercices divers

VIII.3.1. Exercice lexical

- Que se passe-t-il dans ta tête pour que tu sois capable de remplir les cases vides ?

VIII.3.2. Exercice grammatical

- Après avoir lu ce qui était demandé que se passe-t-il dans ta tête pour répondre à la question (transformer la phrase) ?

VIII.4. Expression écrite

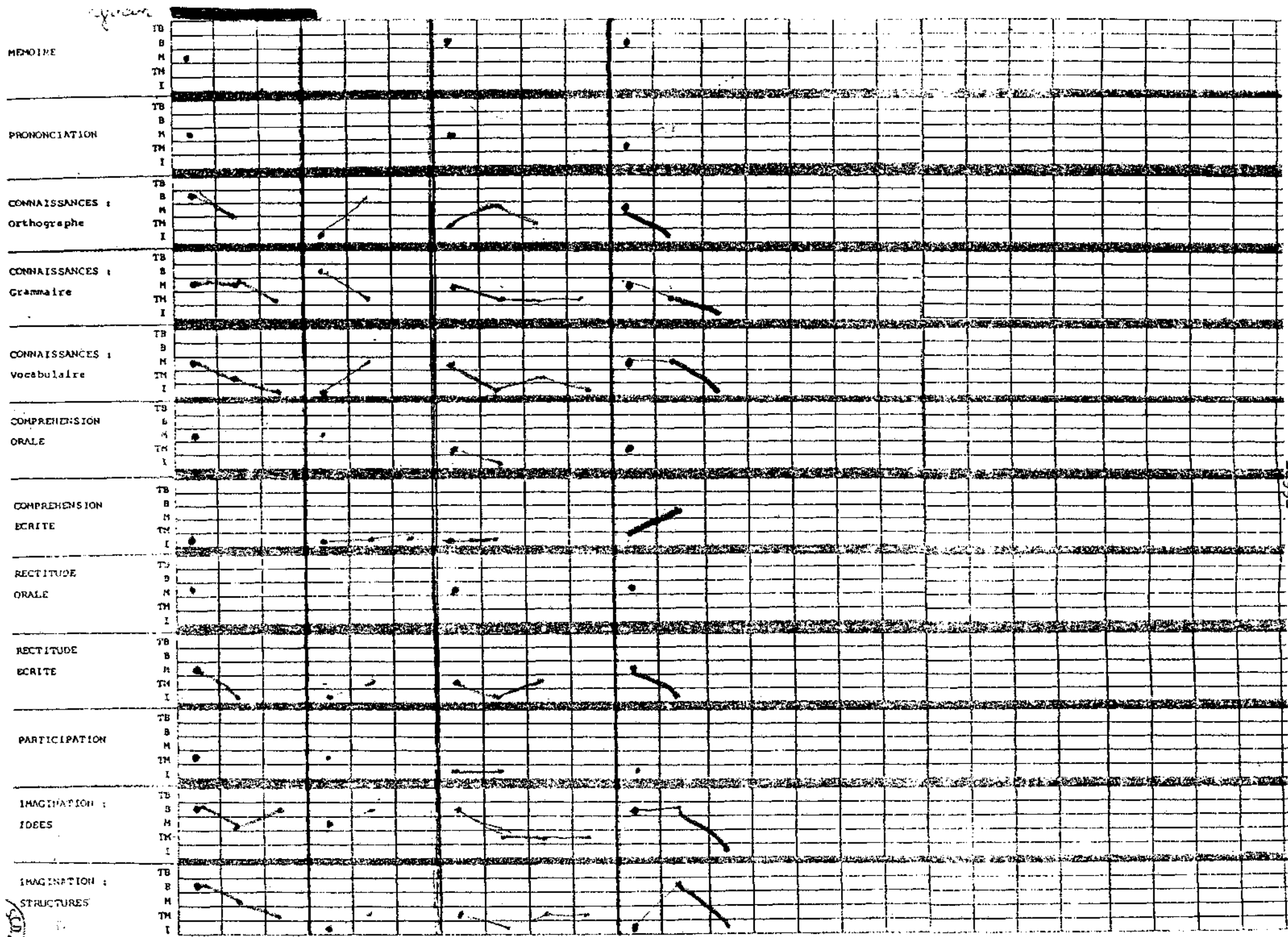
VIII.4.1.- Que se passe-t-il dans ta tête pour trouver les idées ?

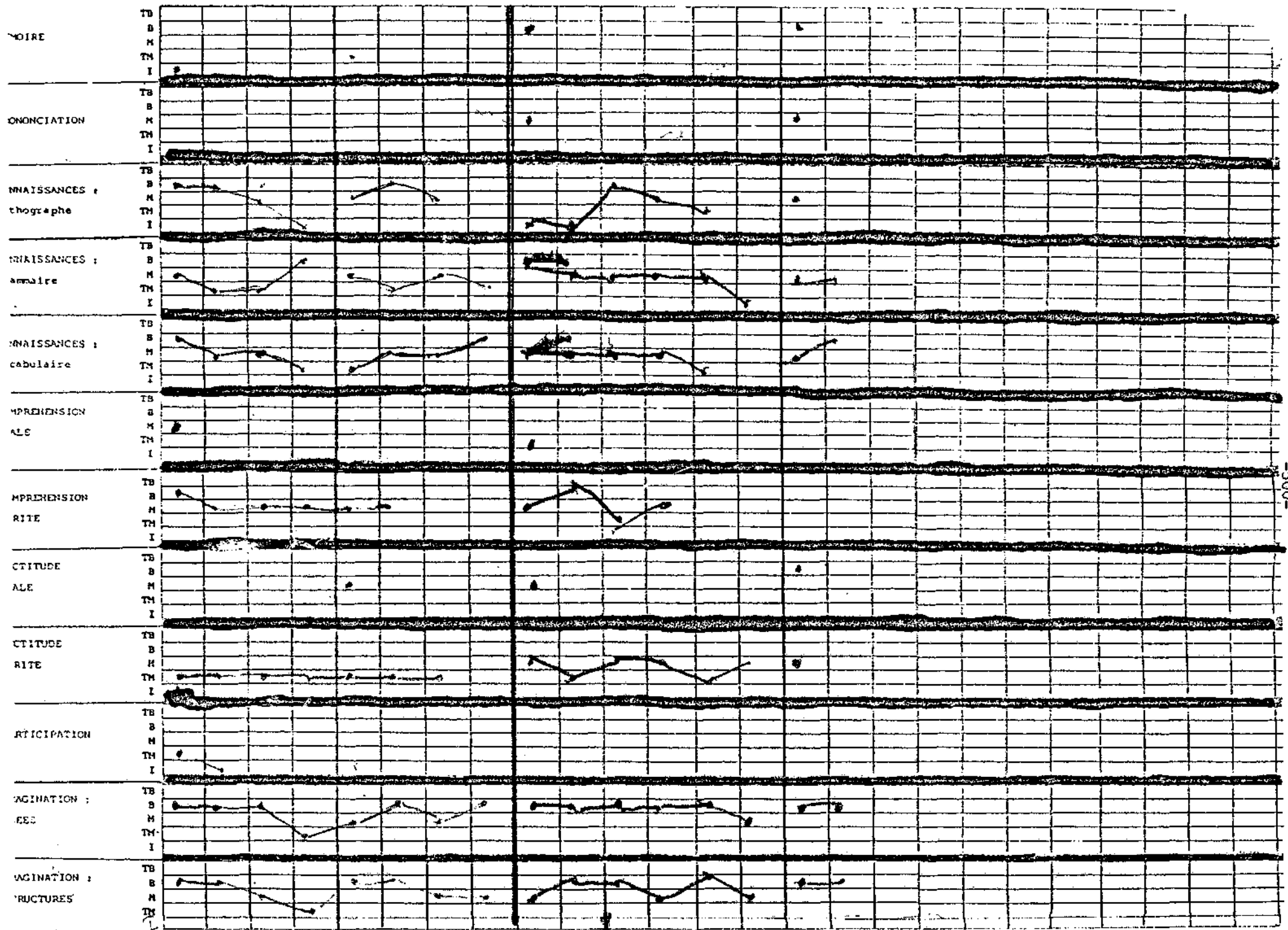
VIII.4.2.- Puis les mots ?

VIII.4.3. - Que se passe-t-il dans ta tête pour construire les phrases ?

VIII.4.4. - Que se passe-t-il dans ta tête pour t'assurer qu'elles soient correctes grammaticalement ?

VIII.4.5. - Tu connais la grammaire, pourquoi ne l'appliques-tu pas dans l'expression écrite ?



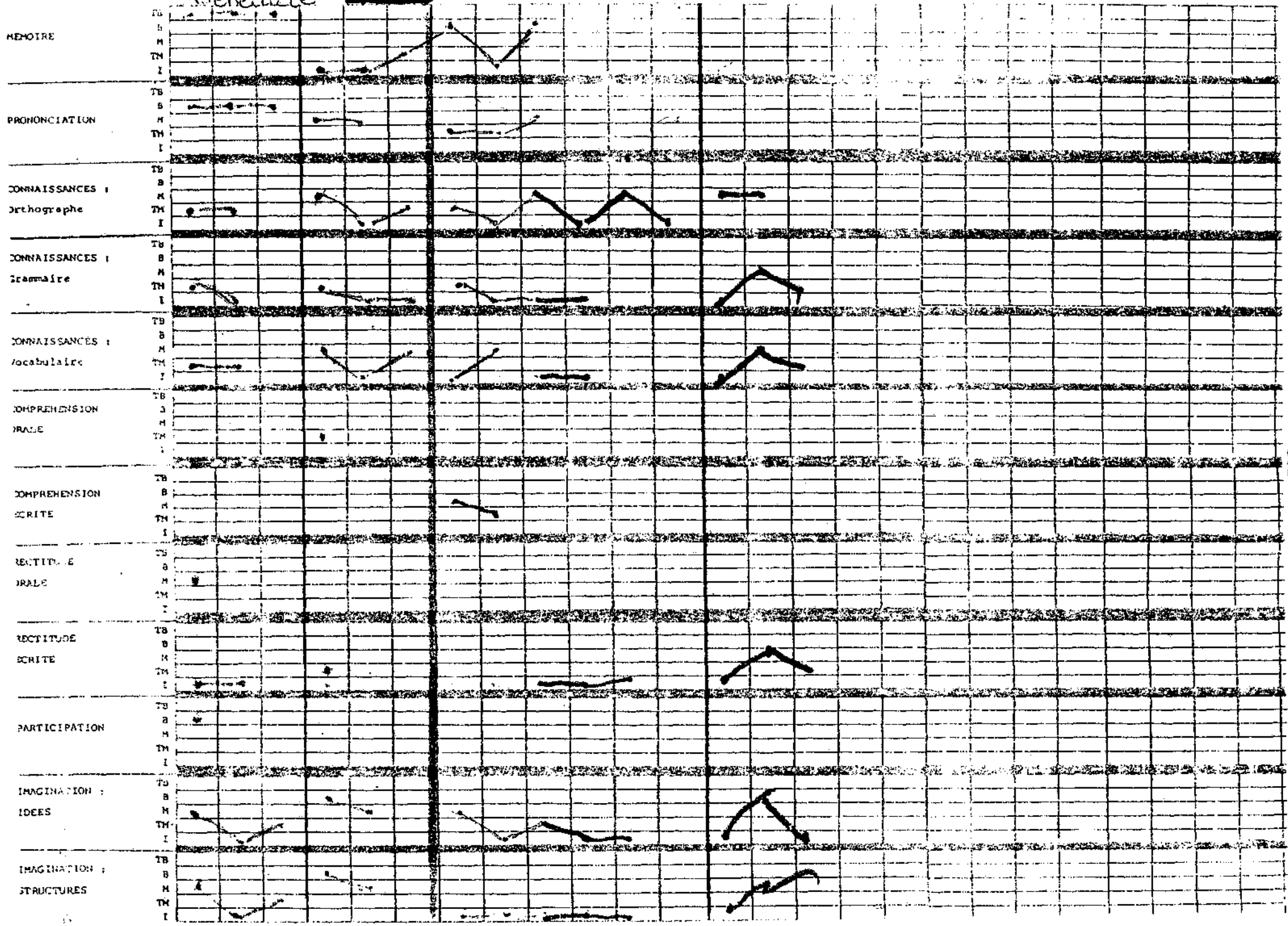


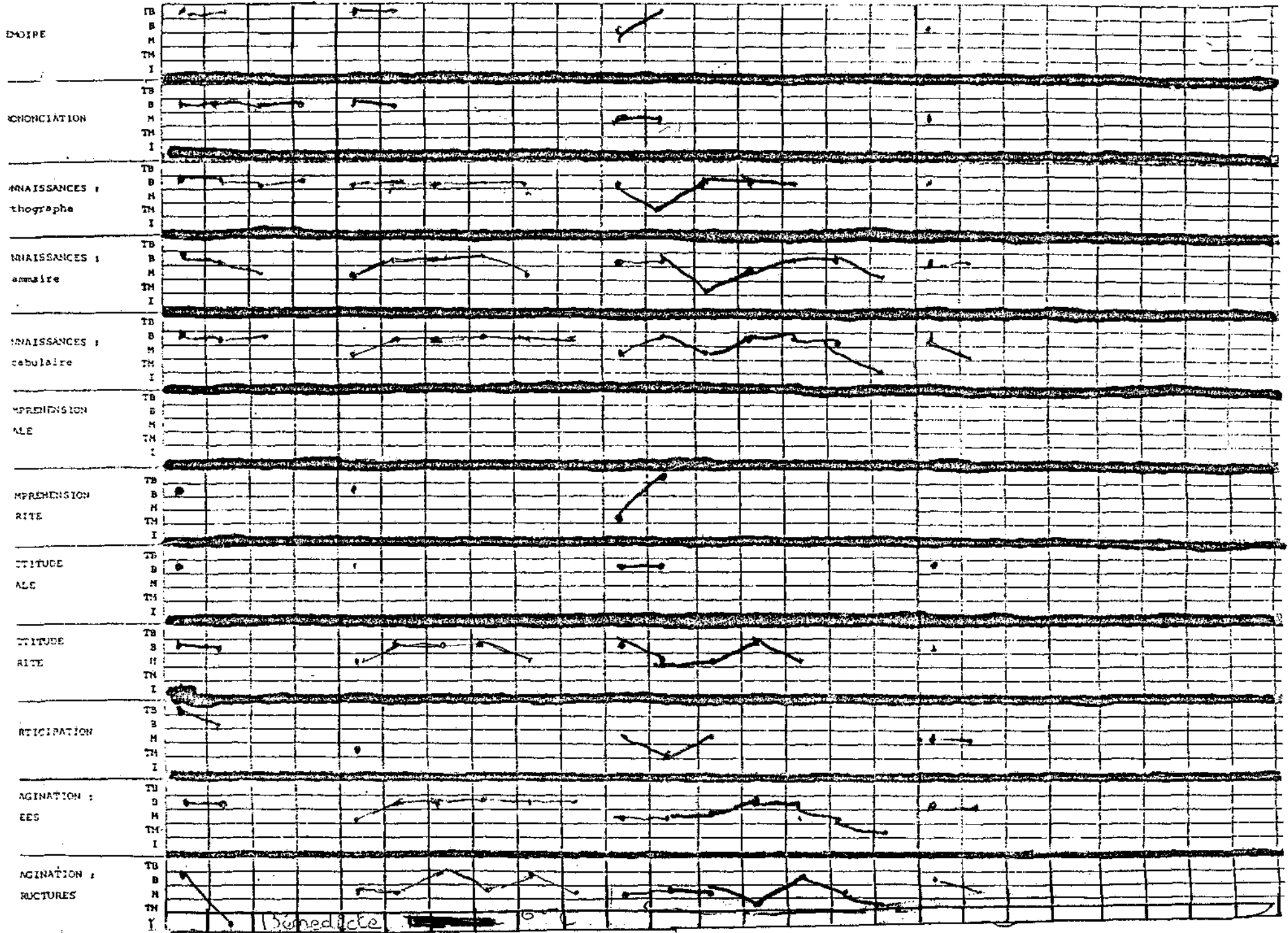
-500-

Annexe XV

YVAN 4th 2 V6-85

Menechete





BIBLIOGRAPHIE

- AEBLI, (H.). *Grundformen des Lehrens*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1981, 410 p.
- AVANZINI, (G). *Immobilisme et novation*, Toulouse, E. Privat, 1975, 303 p.
- AVANZINI, (G). *Introduction aux Sciences de l'Education*. Toulouse, E. Privat, 1976, 200 p.
- AVANZINI, (G). *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion, 1977, 196 p.
- AVANZINI, (G). Diverses approches de l'échec scolaire, St-Etienne, *Annales pédagogiques*, CDDP, sd, 16 p.
- BARBIER, (R). *La recherche action dans l'action éducative*, Paris, Bordas, 1977, 228 p.
- BERTRAND, (Y). Que faire pour accroître le temps de parole de chaque élève. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 1983, 3, p. 137-154.
- BERGER, (G), BRUNSWIC (E). *L'éducateur et l'approche systémique*, Paris, UNESCO, 1ère édition 1981, réimpression 1984, 228 p.
- BINET, (A). *L'étude expérimentale de l'intelligence*, Paris, Les classiques de la psychologie 1903, Paris, Editions H. Fromentier centre d'étude et de promotion de la culture, 1973, 192 p.
- BLOOM, (B.S.) et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome I domaine cognitif, traduit de l'américain par Marcel Lavallée, Montréal, Les Entreprises Education Nouvelle, 1969, 232 p.
- BURLOUD, (A). *La pensée d'après les recherches expérimentales de H.J. Watt, de Messer et de Bühler*. Paris, Félix Alcan, 1927, 189 p.
- CHERKAOUI, (M). *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979, 223 p.
- DAVAL, (R). *Traité de psychologie sociale*, tome I, Paris, PUF, 1967, 532 p.
- DENIS, (M). *Les images mentales*, Paris, PUF, 1979, 294 p.
- FRAISSE, (P), PIAGET, (J). *Traité de psychologie expérimentale*, tome VII l'intelligence, 3ème édition 1980, Paris, PUF, 1963, 217 p.
- GAGNE, (M). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, HRW, 1976, 148 p.
- GARNIER, (P). L'enseignement de l'allemand : manuels et méthodes depuis 1900, *Cahiers d'allemand*, 1979, 15, p. 2-41.
- GRAWITZ, (M). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1972, 1013 p.
- DE LANDSHEERE, (G.). *Introduction à la recherche en éducation*, Liège, Georges Thone, 1976, 403 p.

- DE LANDSHEERE, (G.). *La recherche expérimentale en éducation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1982, 115 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Schématisme et thématisme*, Louvain, Nauwelaerts, Paris, Béatrice Nauwelaerts, 1969, 230 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Une pédagogie de l'entraide*, Paris, les Editions Ouvrières, 1974, 119 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion, 1982, 131 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Profils pédagogiques*, Le Centurion; 1983, 257 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion, 1984, 125 p.
- LE BLANC, (J.-P.). Diagnostic, bilan, expertise en milieu scolaires, *Cahiers de l'I.P.S.A.*, 1980, Tome 0,2, p. 25-47.
- LEIF, (J.). *Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?* Paris, Nathan, 1978, 181 p.
- MEILI, (R.). *Manuel du diagnostic psychologique*, Paris, PUF, 1964, 355 p.
- MIALARET, (G.). *Introduction à la pédagogie*, Paris, PUF, 1977, 200 p.
- MÚCCHIELLI, (R.). *L'analyse du contenu des documents et des communications*, Paris, Entreprise moderne d'Editions Librairies Techniques, ESF., 1979, 132 p.
- NOIZET, (G.), CAVERNI, (J.-P.). *Psychologie de l'évolution scolaire*, Paris, PUF, 1978, 231 p.
- PAGES, (M.). *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1970, 508 p.
- PIAGET, (J.). *Six études de psychologie*, Paris, Denoël Gauthier, 1964, 188 p.
- PIAGET, (J.). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Collin Collection U₂, 1967, 189 p.
- REBOUL, (O.). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1980, 206 p.
- TANNENBAUM, (A.S.). *Psychologie sociale de l'organisation industrielle ; traduit de l'anglais par M. Périneau S.I.*, Editions Hommes et Techniques, 1967, 125 p.
- UNRUG D', (M.C.). *Analyse de contenu*, Paris, Editions Universitaires, 1974, 270 p.
- VESTER, (Fr.). *Denken, Lernen, Vergessen*, Munich, Deutscher Taschenbuch Verlag, 5. Auflage, 1975, 190 p.

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u>	p. 1
<u>CHAPITRE I.</u> La méthode globale en application en cours ..	p. 15
1. Oral	p. 18
2. Ecrit	p. 55
<u>CHAPITRE II.</u> Observation de cas d'échec	p. 70
1. Des cas d'échec	p. 74
1.1. Echecs en oral	p. 76
1.2. Echecs en écrit	p. 97
<u>CHAPITRE III.</u> Exposé du champ théorique et problématique .	p.109
1. Exposé du champ théorique	p.110
2. Problématique.....	p.143
<u>CHAPITRE IV.</u> Conditions de l'expérimentation méthodologie employée	p.150
1. La population	p.153
2. Notre relation à chaque classe	p.161
3. Effets dûs à l'expérimentation	p.167
4. La méthode clinique	p.175
5. Terrains d'observation de l'entretien di- rigé clinique diagnostic	p.188
6. L'introspection régressive	p.189
7. Le questionnaire	p.192
<u>CHAPITRE V.</u> Interprétation des résultats et validation du questionnaire	p.226
1. Révision des acquis	p.229
2. Relation signifiant-signifié	p.234
3. La compréhension littérale	p.239
4. La compréhension profonde	p.243
5. L'expression orale	p.249
6. L'assimilation	p.258
7. La fixation grammaticale	p.264
8. L'Ecrit	p.275
9. Validation du questionnaire	p.294
<u>CHAPITRE VI.</u> Remèdes à l'échec	p.301
1. Les conseils à donner aux élèves	p.303
2. Les conseils que doit suivre le professeur	p.351
3. Critique de la méthode	p.363

<u>CHAPITRE VII.</u> Evaluation de l'expérimentation	p. 370
1. Apports	p. 371
2. Limites de la gestion mentale	p. 424
3. La gestion mentale et les effets dûs à l'expérimentation	p. 431
4. Deux monographies	p. 437
 <u>CONCLUSION</u>	 p. 462
 <u>ANNEXES</u>	 p. 478
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	 p. 503