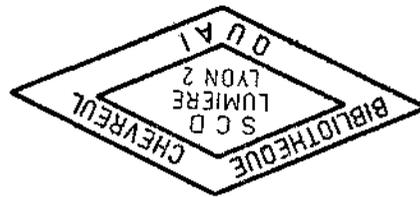


LYON II

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

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

CONCLUSION

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.