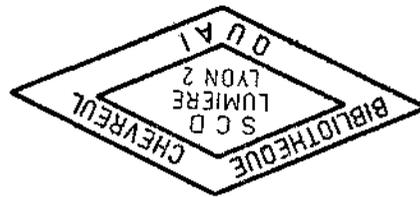


LYON II

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

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.

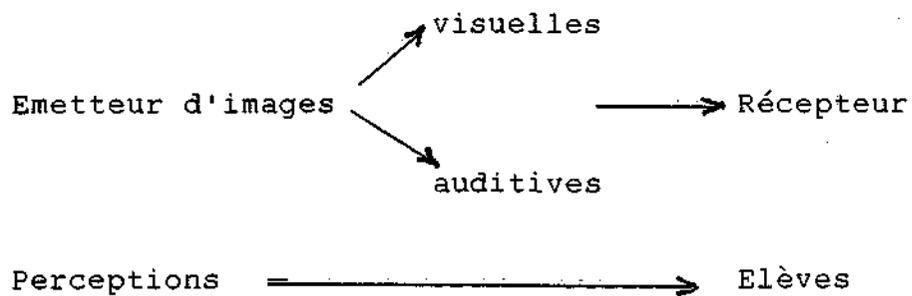
Il semblerait donc que le mal soit plus profond que l'on ne pensait : qu'il ne s'agirait pas d'un changement de structure, de méthode pour redresser et améliorer la situation, car ces modifications ne suffisent pas pour supprimer l'échec ou tout au moins le réduire de façon significative. Il faut donc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