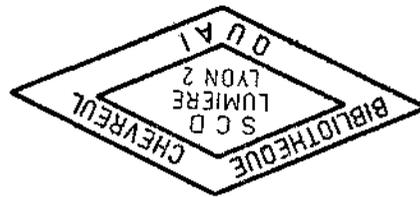


LYON II

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

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 rentrée 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 rapprochée 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.

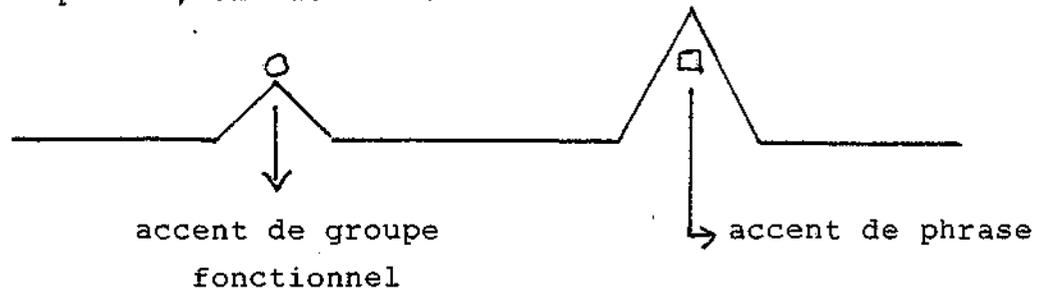
Pour l'élève, cela entraîne qu'il doit être capable :

- 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.