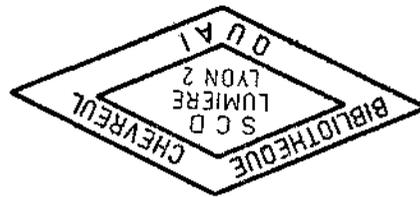


LYON II

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 II

OBSERVATION DE CAS D'ECHEC

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

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

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

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

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

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

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

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

I. - DES CAS D'ECHEC...

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

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

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

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

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

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

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

I.3. - Echecs partiels

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

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

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

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

I.1. - Echec en oral

I.1.1. - lors de la révision des acquis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

1.1.2. - échecs dans la compréhension globale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Difficultés :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I.1.5. - le débat d'élucidation

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

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

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

I.1.5.2. - expression sans soutien iconographique.

I.1.5.1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I.1.5.2. -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.7. - la fixation grammaticale,

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

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

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

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

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

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

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

Regardons maintenant du côté de l'écrit.

1.2. - Echec en écrit

1.2.1. - échecs lors de la compréhension écrite

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

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

II.2.2. - échecs lors de la lecture

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

I.2.4. - la dictée

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

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

I.2.5. - échec dans les exercices divers

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

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

Citons pour exemple :

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

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

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

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

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

- erreur d'interprétation de la donnée.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) éducation manuelle et technique.

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