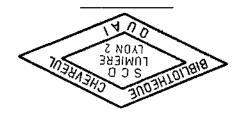
## LYON II

## 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° CYCLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION soutenue par Sylvie MICHEL-VALETTE

631265

Directeur de Thèse :

Professeur Antoine DE LA GARANDERIE

## TABLE DES MATIERES

I	NTRODUCTION		p. 3
	CHAPITRE I.	La méthode globale en application en cours  1. Oral	p. 18 p. 18 p. 55
	CHAPITRE II,	Observation de cas d'échec	p. 70 p. 74 p. 76 p. 9
	CHAPITRE III	Exposé du champ théorique et problématique .  1. Exposé du champ théorique	p.109 p.110 p.143
	CHAPITRE IV.	Conditions de l'expérimentation méthodologie employée	p.150
~		1. La population	p.153 p.161 p.167 p.175 p.188 p.189 p.192
	CHAPITRE V.	Interprétation des résultats et validation du questionnaire	p. 226 p. 234 p. 235 p. 243 p. 245 p. 264 p. 275 p. 294
	CHAPITRE VI.	Remèdes à l'échec	p.301
		<ol> <li>Les conseils à donner aux élèves</li> <li>Les conseils que doit suivre le professeur</li> <li>Critique de la méthode</li> </ol>	p.303 p.353 p.363

CHAPITRE VII. Eva	aluation de l'expérimentation	p. 3	70
2. Lin	ports nites de la gestion mentale gestion mentale et les effets dûs à	p. 3 p. 4	
116		p. 4 p. 4	
CONCLUSION	••••••••	p. 4	62
ANNEXES		p. 4	78
BIBLIOGRAPHIE		p. 5	03

## CHAPITRE III

# ET PROBLEMATIQUE

#### I - CHAMP THEORIQUE

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

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

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

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



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

cours de l'image pour la pensée ?" (p.56) et ses travaux sur ses deux fillettes chercheront à répondre cette question. Il découvrira surtout chez l'une de ses deux filles, la présence d'images dans ses activités mentales. Il subsiste néanmoins un doute et A. BINET pondère le rôle de l'image dans la pensée quand il écrit : "Il ne peut être question ici de fixer d'une manière générale l'importance de l'image dans tous les actes de pensée ; cette importance varie nécessairement avec la nature de ces actes et aussi avec la nature des individus et encore avec leurs dispositions momentanées." (p.63). Par là il se différencie de Taine en affirmant que Taine "a popularisé parmi nous cette idée que l'image est une répétition de la sensation et qu'on pense avec des images." (p.67). De ce fait Binet vient d'ouvrir une brèche où un courant de doute va s'infiltrer et la controverse va exploser au début du siècle avec l'école de Würzbourg. Si les expériences de MESSER et de WATT laissent apparaître des sujets de type visuel ou verbal, BUHLER va plus loin, ainsi le constate M. DENIS: "Bühler entreprit une classification de ces unités non analysables de la pensée" (...) "Il souligne enfin que, au cours des actes de pensée, la signification n'apparaît presquejamais sous sa forme imagée." (p.22). Le concept d'image va se trouver rejeté avec WATSON et une grande importance va être accordée aux processus verbaux. A partir de ce moment l'image va connaître un déclin, voire même annihilée ; M. DENIS souligne même : "Sous l'influence du behaviorisme, l'image se trouva pendant quelque trente années (depuis le début des années 1923 jusqu'à celui des années 1950) presque complètement exclue des recherches et publications de psychologie expérimentale" (p. 28). A dater de 1950 nous observons que l'image retrouve un certain crédit, si nous en jugeons d'après les travaux du canadien A. PAIVIO ou de J. PIAGET et B. INHELDER. Mais elle prend toute autre dimension. Ainsi M. DENIS souligne que PAIVIO : "considère l'imagerie au même titre que les processus verbaux - qui en restent cependant distincts - comme un système cognitif assurant une fonction symbolique" (p.34) et il précise que "l'image commence donc à être vue, à partir de PIAGET, non plus comme la "copie dormante d'expériences antérieures" (l'expression est de NEISSER), mais comme une construction active opérée par l'individu" (p.35). Ceci est repris en d'autres termes par A. DE LA GARANDERIE (1983) : "Nous ne réduisons pas la pensée à l'image" (p.78). Le fait que l'image - entendons par là ce qui est vu - ait un rôle à jouer dans les activités mentales n'est depuis 1960 plus remis en question; A. DE LA GARANDERIE affirme : "Il n'y a pas de pensée sans image" (p.78). Mais ce genre d'image n'est bien entendu aucunement la copie conforme de la réalité, et pour reprendre M. DENIS : "La métaphore de l'image comme équivalent d'un cliché photographique conservé dans l'esprit de l'individu n'est en fait sérieusement soutenu par aucun chercheur contemporain". (p.46).

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

Alors dans ce sens il n'y aurait plus controverse mais complémentarité ? Les recherches entreprises par le canadien A. PAIVIO semblent du reste aller dans ce sens : Nous citons M. DENIS : "Ces différents résultats conduisirent Paivio à présenter, au cours de synthèses successives, une théorie soutenant l'existence de deux modes de représentation symbolique, l'un de nature imagée, l'autre de nature verbale, conçus comme des systèmes cognitifs, interconnectés, mais fonctionnellement distincts (...)" (p.39). Nous percevons donc qu'une sorte d'image n'existe pas au profit de l'autre : elle sont parallèles. Il n'y a plus donc dichotomie mais dialectique. A. DE LA GARANDERIE vient appuyer le constat de PAIVIO: "notre propre observation nous conduit à affirmer qu'il existe bien des sujets qui ont pris l'habitude de n'évoquer leurs connaissances qu'avec des images visuelles ou auditives?" (p.85).

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

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

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

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

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

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

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

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

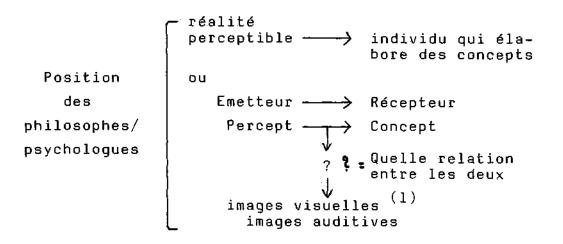
plus acerbe : "La pédagogie n'était quère qu'une science normative, dont les principes se tiraient d'une réflexion accomplie par des spécialistes avec pour objectif de définir les meilleurs movens pour communiquer des connaissances aux élèves et obtenir d'eux de bons résultats. A aucun moment on ne s'avise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

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

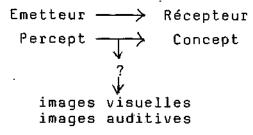
Nous allons maintenant reprendre ce long développement pour essayer de le synthétiser afin de pouvoir l'intégrer à notre recherche.

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

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



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



Puis, la représentation suivante :

Percept - images visuelles/auditives - Concept

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

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

le retour que le sujet connaissant opère à partir des perceptions visuelles ou auditives se détermine très tôt dans une habitude évocative, qui donne lieu à une production d'images visuelles ou auditives, puisque cette forme déterminée d'évocation visuelle ou auditive a pour conséquence un mode spécifique de mémorisation et de compréhension, puisqu'enfin cette détermination viendrait d'une disposition cérébrale naturelle, ne peut-on pas appeler cette forme fondamentale d'habitude évocative la langue maternelle pédagogique". (p.96).

L'élève se sert-il de son "habitude évocative" ? siginie que - pour prendre un exemple et un seul - l'élève visuel utilise-t-il, et comment, pour comprendre, apprendre, mémoriser les perceptions visuelles ? (1<sup>er</sup> temps).

Que fait l'élève lors des perceptions auditives (2<sup>ème</sup> temps) ? Après cet exemple, illustrons par un schéma tous les cas de figure qui peuvent se présenter :

(1) P = perceptions

El. = élève

V = visuel

Ev. = évocation

A = auditif

. .

Quelques explications :

Dans le l<sup>er</sup> temps, l'élève reçoit des perceptions qui correspondent à celles de sa "langue maternelle pédagogique". Dans le 2<sup>ème</sup> temps, l'élève reçoit des p**er**ceptions qui NE correspondent PAS à celles de sa "langue maternelle pédagogique".

## Pour le l<sup>er</sup> temps :

Dans la phase A l'élève reçoit des perceptions.

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

## Pour le 2<sup>ème</sup> temps :

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

Dans la phase B il doit gérer ces perceptions à l'aide de la "langue maternelle pédagogique",

pour ensuite, dans la phase C pouvoir les évoquer dans une autre langue.

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

## Conséquences.

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

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

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

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

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

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

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

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

téristiques de la chose, du geste etc...

Paramètre 2: "évocation des mots"

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

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

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

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

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

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

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

- le sujet auditif lui va créer, développer son imagination en se le disant : il "opère auditivement ces évocations" (p.102)
- A. DE LA GARANDERIE considère les paramètres 1 et 2 comme étant ceux des "opérations mentales dites simples" car ils "ne dépassent pas le stade de l'inférence immédiate" (p.101) et les paramètres 3 et 4 comme étant ceux des "opérations mentales dites com-

plexes" car ils "impliquent le raisonnement" (p.101).

Ainsi pour prendre un exemple avec le paramètre 3 :

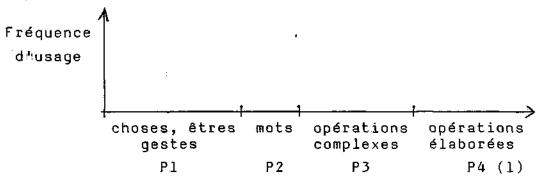
le sujet de type visuel va schématiser dans sa tête un

plan et ce plan, qui possède une logique, est un sup
port qui permet un développement logique. Le sujet va

donc conduire une opération complexe, articuler ses

évocations pour comprendre.

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



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

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

<sup>(1)</sup> Paramètre = P

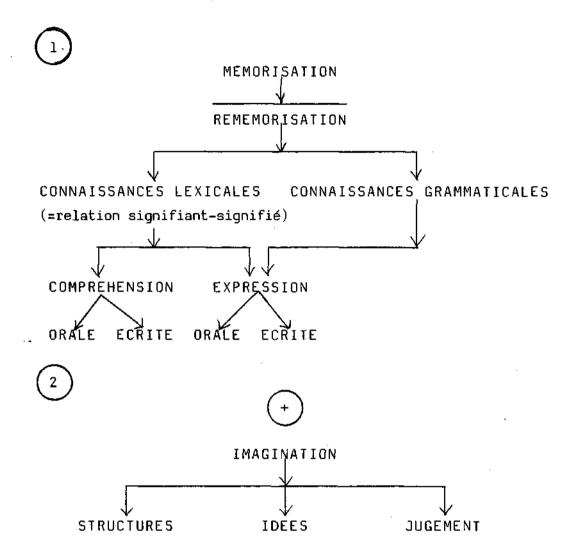
dans quel courant psychologique il effectuvait ses recherches. Nous avons également souligné que ses explications prenaient surtout une orientation pédagogique. Puis en avançant pas à pas, lors de la synthèse de sa pensée, nous avons abordé le problème de l'échec en déterminant où il prenait sa source.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

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

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

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

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



#### TABLEAU 1

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

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

#### TABLEAU 2

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

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

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

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

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

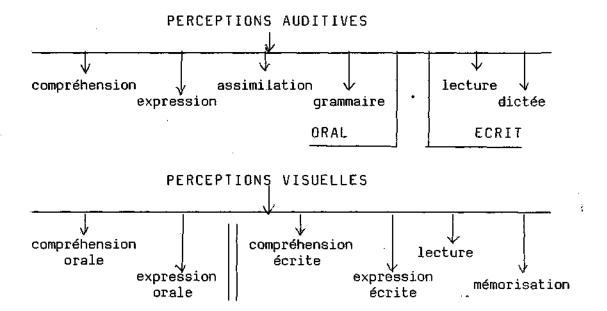
Le reproche suivant pourrait nous être adressé : que nous prenons des références dans les instructions pour le second cycle alors que notre observation
et notre expérimentation portent sur le premier cycle !
Mais les instructions pour le lycée ne sont-elles pas
dans la droite ligne de celles de collège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

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

<sup>(1)</sup> In 80EN nº spécial 3 du 14/05/81 p.14

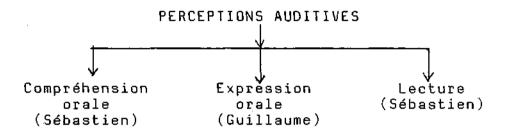
par exemple : l'élève X mémorise et est capable de se remémorer, mais ne s'exprime pas car il n'a pas de vocabulaire ; solution : forger le maillon de la chaîne entre expression et remémorisation : il faut qu'il emmagasinne des connaissances lexicales. Cela est vrai et c'est ce que nous dit la grille,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

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

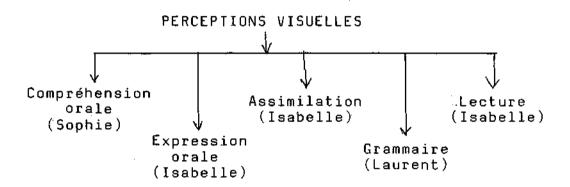


Rappelons, ce qui avait attiré notre attention lorsque nous avions essayé de quantifier ces perceptions : le texte manuscrit n'est jamais visualisé au moment de la compréhension et de l'expression orale. De plus, ces perceptions sont présentes pendant les 55 minutes de cours. Ne serait-ce pas là une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

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



Des élèves ont besoin de :



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

Nous avons donc :

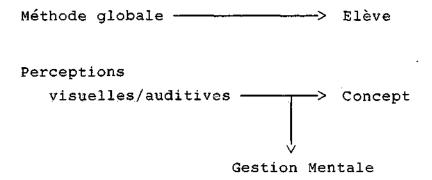
- d'un côté la méthode qui fournit des perceptions auditives

- d'un autre côté les élèves qui reçoivent ces perceptions.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

. pour l'expression écrite et orale qui requiert l'agencement de diverses règles de grammaire, pour ce que nous avons convenu d'appeler une expression correcte ( = sans faute de grammaire). Paramètre 4 : . pour l'imagination : soit des structures, c'est-à-dire l'emploi de phrases complexes, soit des idées requises pour le développement d'un sujet de rédaction écrite ou orale.

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

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

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

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

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

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

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

#### II - PROBLEMATIQUE

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

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

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

- en premier lieu par l'observation :
- a) en cours : à ce moment nous pensons que ce qui sera manifeste, sera surtout une participation plus grande des élèves en difficultés. En ce qui concerne l'élargissement de leurs connaissances lexicales et grammaticales nous pourrons l'observer dans cette phase orale mais aussi :
  - b) dans les travaux écrits.
- en second lieu par une observation de l'amélioration des graphiques.

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

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

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

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

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

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

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

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