LYON II

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

BIBLIOTHEQUE CHEVREUL
S C D
LUMIERE
LYON 2
O U A I

L'INTRODUCTION DE LA

GESTION MENTALE

DANS LA

MÉTHODE GLOBALE

POUR

L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND : REMÈDE À L'ÉCHEC

*****

THÈSE DE IIIe CYCLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

soutenue par Sylvie MICHEL-VALETTE

631265

Directeur de Thèse :

Professeur Antoine DE LA GARANDERIE

Juin 1986

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ..... p. 1

CHAPITRE I. La méthode globale en application en cours .. p. 15

1. Oral ..... p. 18
2. Ecrit ..... p. 55

CHAPITRE II. 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

CHAPITRE III. Exposé du champ théorique et problématique . p.109

1. Exposé du champ théorique p.110
2. Problématique..... p.143

CHAPITRE IV. 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 dirigé clinique diagnostic p.188
6. L'introspection régressive p.189
7. Le questionnaire p.192

CHAPITRE V. 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

CHAPITRE VI. 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

CHAPITRE VII. 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

CONCLUSION ..... p. 462

ANNEXES ..... p. 478

BIBLIOGRAPHIE ..... p. 503

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE EMPLOYEE

CONDITIONS DE L'EXPERIMENTATION

Dans le premier chapître nous avons présenté en quoi consistait la méthode globale. Pour ce faire, nous avons décrit chacun des exercices en mettant à jour les capacités que les élèves devaient développer, ou en prenant le problème dans un autre sens : chacun des exercices prétend mettre en jeu des capacités, et pour y parvenir la méthode utilise des moyens audio-visuels : "le professeur a aujourd'hui intérêt à tirer partie des avantages que présentent les enregistrements magnétiques, qui permettent de faire entendre dans un local scolaire plusieurs voix étrangères authentiques, s'exprimant dans une situation réelle ou imitée de la vie. Cette situation sera plus aisément perçue, si au niveau considéré l'audition du document enregistré s'accompagne de la vue de son illustration !"(1). Ainsi, les images doivent faciliter la compréhension et servir de support à l'expression ; l'audition de la bande doit permettre à l'élève de rapprocher sa prononciation de celle de l'allemand authentique et de plus, développer sa compréhension auditive.

Dans le second chapître, nous avons constaté que, en dépit de ces moyens audio-visuels, il y avait des échecs. Pour ne reprendre que quelques exemples, nous évoquons à nouveau le cas de Sophie qui a du mal à comprendre et à s'exprimer sans les images ; celui de Laurent qui a besoin d'ouvrir son livre pour réussir l'exercice grammatical ; celui de Sébastien, pour qui les images ne sont d'aucun secours et qui ne se

---

(1) In BOEN n° 22 bis du 9.6.1977 p.1570

fie qu'à ce qu'il entend. Nous avons donc remarqué que les élèves sont en situation d'échec quand la méthode ne fait appel qu'à un de ses moyens : soit visuel et dans cette alternative Sébastien est en difficulté, soit auditif et alors Sophie ne réussit pas.

Il semblerait donc que l'échec provient d'une discordance entre les moyens : les perceptions auditives et/ou visuelles qu'ils utilisent et les élèves qui ne gèreraient pas, ou tout au moins gèreraient mal les perceptions. En d'autres termes : des élèves ne parviendraient pas à faire le passage du percept au concept parce qu'ils ne gèrent pas, ou mal ces perceptions. Ceci, après un bref rappel historique sur le rôle de l'image dans la formation de la pensée et l'exposition des travaux d'A. DE LA GARANDERIE sur ce sujet et son application dans le domaine pédagogique, nous a amenée à formuler notre hypothèse de recherche dans le chapître trois. Il s'agit donc de vérifier cette hypothèse : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand, doit permettre de pallier l'échec et de réduire le nombre de cas d'échec. Pour mener à bien ce travail, nous emploierons dans l'expérimentation la méthode clinique. Mais avant d'en expliciter les fondements et ce en quoi elle consiste, nous allons tout d'abord définir la population à laquelle nous nous adressons.

I - LA POPULATION

Pour en donner les caractéristiques, nous avons pris la situation du collège lors du début de notre expérimentation. La population décrite sera celle soumise au questionnaire et à laquelle auront été appliquées les premières conclusions de notre recherche.

Le collège où se déroule l'expérimentation se situe à la périphérie de la ville d'Angers. Il compte 730 élèves, avec les élèves d'une S.E.S.(1) annexée, située à un kilomètre des bâtiments du collège proprement dit. Sur le global de ces élèves, 122 font l'apprentissage de l'allemand soit en première langue, soit en seconde langue. A l'entrée en sixième, le collège n'offre le choix que de deux langues : anglais et allemand ; et en quatrième il permet les options de seconde langue suivantes : anglais, allemand, espagnol et il faut remarquer que les élèves qui prennent l'allemand comme première langue doivent obligatoirement prendre anglais en quatrième ; par contre, ceux qui ont commencé l'anglais en sixième peuvent en seconde langue opter pour l'allemand ou l'espagnol. Les raisons qui ont poussé le collège à offrir telles ou telles options et sous telles ou telles formes sont bien définies. Mais nous nous refusons à fournir de plus amples détails, étant donné qu'ils ne concernent pas le but de notre travail, qui actuellement est de définir la population concernée par l'expérimentation, et que nous tenions simplement à la situer dans l'ensemble du collège.

Les 122 élèves qui font l'apprentissage de l'allemand se répartissent de la manière suivante :

---

(1) Section d'Education Spécialisée.

6^e	⟶	19 élèves
4 LV_1	⟶	15 élèves
4 LV_2	⟶	25 élèves
3 LV_1	⟶	17 élèves
3 LV_2	⟶	29 élèves
	Total =	105 élèves

Le collège a bien évidemment en plus une classe de 5e avec 17 élèves que volontairement nous ne venons pas de classer, car l'enseignement de l'allemand y est assuré par une collègue qui est au courant de l'expérimentation entreprise dans les autres classes, mais qui ne tient pas à la mener dans sa classe, parce qu'elle débute et qu'elle a déjà fort à faire pour se familiariser entr' autre avec la méthode globale.

L'expérimentation va donc se réaliser avec 105 élèves, ce qui représente 16,71 % de la population du collège et 86 % des élèves qui apprennent l'allemand.

Pour définir de façon plus précise la population soumise à l'expérimentation, nous avons demandé au secrétariat de l'établissement de nous fournir l'origine socio-professionnelle de ces 105 élèves. Il s'avère que dans beaucoup de foyers les parents ont tous les deux une activité professionnelle : 32,3 % des mères de ces 105 enfants restent à la

(1) LV = Langue Vivante

maison. De ce fait, dans notre calcul et notre observation, nous avons tenu compte des professions du père et de la mère. Nous devrions avoir ressencé 210 professions, or nous n'avons pu en obtenir que 185, par suite d'informations incomplètement fournies au secrétariat. Notre travail ne concernant pas de façon précise le domaine sociologique, pour la restitution des calculs nous ne tenons compte que des têtes de chapître de la liste officielle des catégories socio-professionnelles. Et nous obtenons les résultats suivants :

0 - Agriculteurs exploitants 2,7%
1 - Salariés agricoles 2,1%
2 - Patrons de l'industrie et du commerce 13,5%
3 - Professions libérales et cadres supérieurs 10,8%
4 - Cadres moyens 14,5%
5 - Employés 7,0%
6 - Ouvriers 15,6%
7 - Personnel de service 7,0%
8 - Autres catégories 2,7%
9 - Personnes non actives 24,1%
(77,2% de ce total sont des mères au foyer).

Le collège étant situé en ville,

il semble normal que les agriculteurs-exploitants et les salariés agricoles soient peu représentés. A propos de cette dernière remarque, il serait intéressant de comparer ces résultats à ceux de l'ensemble du collège. Mais l'objet de notre recherche n'est pas de nature sociologique et nous ne tenons pas à déterminer si l'apprentissage de l'allemand est élitiste dans le sens où il serait réservé aux enfants dont les parents appartiennent à certaines catégories socio-professionnelles, sujet intéressant à traiter mais hors de notre propos. De plus, une comparaison avec la totalité de l'établissement pourrait permettre de déterminer si notre échantillon est représentatif de la population de l'établissement ; or, dans le cas qui nous préoccupe il n'est pas question de ce dernier puisque nous avons décidé de soumettre tous nos élèves à l'expérimentation de manière à avoir davantage de cas à étudier et pouvoir établir des corrélations, dont nous nous expliquerons plus loin, qui soient significatives.

Sur les 105 sujets d'expérimentation nous avons 35 garçons, soit 37,15 % et 66 filles, soit 62,85 %. Il serait là aussi intéressant de savoir si la différence de pourcentage se retrouve sur tout le collège qui, à l'origine, était un établissement uniquement de filles. Nous pourrions aussi envisager de déterminer si les garçons réussissent mieux dans l'apprentissage de l'allemand que les filles ou l'inverse, ou même, pour revenir au sujet qui nous préoccupe, si les uns gèrent mieux mentalement que les autres. Mais là encore, nous n'envisageons pas de réduire notre champ d'observation à ce domaine, puisque ce qui nous intéresse , c'est d'introduire la gestion

mentale dans les divers exercices de la méthode globale pour pallier l'échec chez des garçons et des filles, et que notre travail est, comme nous l'avons déjà souligné, psycho-pédagogique et non sociologique.

Pour terminer de cadrer notre population, nous avons demandé aux élèves ce qui les avait déterminés pour le choix de l'allemand, après information faite dans le collège. Cette enquête fut faite en les interrogeant oralement les uns après les autres, lorsqu'ils venaient nous trouver personnellement pour une raison ou une autre ou après avoir provoqué une rencontre avec eux.

Les questions et les réponses sont consignées en Annexe XII, car si nous tenions à préciser notre population, notre objet n'est pas d'étudier les rapports entre la motivation des élèves et leur taux de réussite à l'apprentissage.

Pour résumer la structure de cette population qui sera soumise à l'expérimentation, nous pouvons dire :

- qu'elle ne représente que 16,71% de la totalité du collège,
- mais que l'expérimentation portera sur tous les élèves (soit 105 sujets) auxquels nous enseignons l'allemand,
- qu'elle est en majorité composée de filles,
- que l'origine socio-professionnelle des parents appartient surtout à la catégorie des ouvriers, cadres moyens, patrons de l'industrie et du commerce et que la catégorie des salariés agricoles est la moins représentée, et qu'il y a 34% des mères au foyer.
- que ce sont les élèves eux-mêmes, qui en majorité ont opté pour le choix de l'allemand,

- que cette population a été amenée à choisir l'allemand en raison de compétences possédées par chacun de ces sujets et à la vue de leurs "bons" résultats scolaires dans d'autres disciplines, ce qui laisserait supposer que l'apprentissage de l'allemand serait réservé aux meilleurs élèves et que par déduction la langue allemande aurait la réputation d'être difficile.

La population que nous avons décrite va donc connaître le début de notre expérimentation. Nous nous y sommes attardée longuement dans le souci de ne pas laisser au hasard trop de données, qui, si elles étaient omises auraient pu nuire à la compréhension de notre travail et n'auraient peut-être pas permis de saisir dans les détails le cadre où se déroule notre recherche.

Au sujet de la population qui fera l'objet de notre étude, nous voulons encore préciser un fait. L'expérimentation va se dérouler sur quatre ans. La première année nous avons construit notre questionnaire et nous l'avons fait passer. A la suite de cette passation nous avons recueilli des renseignements qui nous permettront de commencer à introduire la pédagogie de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand. Et nous pensons continuer à mener notre expérience dans les années à venir. De ce fait, nous aurons des classes qui auront connaissance de notre expérimentation puisque nous leur en avons parlé, qu'elles auront été soumises au questionnaire. D'autres classes, comme celles de troisième auront quitté l'établissement, en revanche, il nous en sera affecté de nouvelles : les classes de sixième, de quatrième ayant allemand comme seconde langue vivante, et qui ne seront pas au courant de notre recherche. Nous aurons aussi

une classe de quatrième avec allemand première langue, dont nous connaissons les élèves, pour les avoir eus en sixième, et ces derniers n'auront pas été soumis au questionnaire, puisque lors du lancement de notre expérimentation ils étaient en cinquième, et que cette classe est assurée par un autre professeur d'allemand. En résumé, la troisième année de notre recherche sur les cinq classes qui nous sont attribuées, deux sauront que nous menons une expérimentation. Nous avons donc l'intention de procéder de la façon suivante la troisième année : le premier trimestre, nous effectuerons nos cours selon la manière qui nous est coutumière, c'est-à-dire que nous ne parlerons pas des gestes mentaux à mettre en pratique et cela pour observer si nos classes nouvelles ont le profil de celles qui ont débuté avec l'expérimentation, et de façon à ce que cette dernière se déroule dans des conditions similaires. Il nous faudra procéder de cette manière, pour nous assurer que les élèves rencontrés la seconde année appartiennent au même type d'élèves que ceux de la première année et donc que les renseignements obtenus par notre questionnaire, sur lesquels nous bâtirons notre expérimentation, auraient pu être semblables si nous avions interrogé les élèves la seconde année. Par là, nous voulons dire que les résultats observés une année devraient être les mêmes que ceux des années suivantes, si nous rencontrons des profils d'élèves qui ne sont pas différents. Au second trimestre de cette seconde année nous avons l'intention de modifier notre pédagogie. Et au troisième trimestre nous pensons être en mesure d'indiquer les gestes mentaux à effectuer exercice par exercice. Nous désirons procéder par paliers successifs de manière à

cerner les effets produits par l'introduction de la gestion mentale et à en faciliter l'évaluation. Et la quatrième année, dès le début de l'année, nous pratiquerons la pédagogie de la gestion mentale.

Pour nos cours nous utiliserons les manuels suivants :

Hallo Freunde I. Teil pour 6
Hallo Freunde III. Teil pour 4 LV1 (1)
Hallo Freunde IV. Teil pour 3 LV1 (1)
DWB I pour 4 LV2 (2)
DWB II pour 3 LV2 (2)

Nous allons aborder notre relation à la classe pour que des données de type affectif soient prises en compte dès maintenant et pour qu'elles ne soient pas ultérieurement imputables à l'introduction d'une expérimentation. Nous savons, et nous y reviendrons plus loin, qu'une situation expérimentale est sujette à divers effets qui sont surtout d'ordre affectif. C'est pourquoi il nous paraît intéressant, puisque c'est du même domaine, de préciser le climat de relations affectives, dans lequel se déroulent nos cours.

---

(1) LV1 = Langue vivante 1
(2) LV2 = Lanvue vivante 2
Ces manuels sont édités par les Editions DIDIER.

II. - NOTRE RELATION A CHAQUE CLASSE

Nous venons de définir la population à laquelle va s'adresser l'expérimentation, il nous faut maintenant nous situer dans cet ensemble. Nous avons commencé d'enseigner en 1968 en utilisant la méthode dite active caractérisée surtout par la technique question-réponse ,c'est-à-dire que les élèves ne prenaient la parole qu'à l'incitation d'une question émanant du professeur, la grammaire à l'époque ne prenait pas en compte les découvertes de la linguistique moderne, et l'on accordait beaucoup d'importance aux mots pris isolément et non globalement. Puis, dès 1970 nous avons introduit progressivement la méthode globale, c'est-à-dire qu'une classe qui commençait l'apprentissage de l'allemand avait cette méthode pendant que les autres classes utilisaient toujours la méthode active. Depuis le début de notre enseignement, les situations d'élèves en difficulté ont toujours été pour nous cause de souci et recherche de remèdes. L'adoption de la méthode globale a été un facteur de remèdes, en ce qui nous concerne, avant que d'être l'application des Instructions Officielles.

En ce qui concerne nos relations aux élèves, il faut préciser que nous ne sommes pas uniquement en position enseignant face à des enseignés. En effet d'autres activités nous amènent à avoir d'autres position, ces activités n'appartenant pas forcément au domaine de l'allemand.

II.1. - Les Activités

- Dans le collège, il y a des "Clubs" le midi,

dont il serait trop long et hors de notre propos d'exposer les finalités et objectifs, et nous nous occupons avec des collègues de celui dénommé "Jeux de Société". Dans ce cadre, il nous arrive de nous mêler aux élèves dans ces divers jeux, en tant que participante dans un jeu de "Belote" ou de "Tarot" et nous nous trouvons donc sur un pied d'égalité avec les autres partenaires, en l'occurrence les élèves.

- En vue d'une occasion ou d'une autre, nous travaillons des chants, en collaboration avec le professeur de musique, avec nos élèves au début d'un cours, ou en dehors de ceux-ci. Ces chants sont aussi bien en allemand qu'en français, cela étant subordonné à la circonstance pour laquelle ils sont préparés. Nous avons été amenée à ce genre d'activité, car nous pouvons utiliser une guitare, instrument qui en général plaît à cette tranche d'âge.

- Il nous est possible de rencontrer les élèves sur d'autres plan que celui du domaine scolaire. Au collège, il y a des soirées ou des week-ends dits de "réflexion", où comme les élèves nous jouons le jeu d'exprimer notre pensée sur tel ou tel sujet, d'entrer dans la discussion sans pour cela être le professeur qui a toutes les connaissances nécessaires pour répondre aux questions - ce qui est souvent le cas en classe- à la demande d'un mot inconnu de l'élève, ou de la formation d'une phrase. De plus, dans ce genre d'activité, surtout quand il s'agit de week-end, les élèves se rendent compte, à leur grand étonnement, que nous vivons comme tout un chacun : à ce sujet nous pouvons relever des remarques d'élèves faites il y a quelques années : "Ah ! vous savez aussi balayer","Ah ! vous faites des courses !"

"Nous (les élèves) nous avons du mal à imaginer les professeurs en dehors d'une salle de classe !" : les élèves en quelque sorte considèrent l'enseignant comme une espèce d'être éthéré !

- Il ne se passe pas une année sans que les élèves ne nous souhaite notre anniversaire. Et à cette occasion, nous leur accordons l'heure de notre cours, pour leur permettre de le fêter avec force de gâteaux, bonbons et jus de fruit ! Par ce biais, ils apprennent nos goûts en matière de gâteaux, car ils prennent parfois la précaution de nous demander nos préférences.

- Depuis maintenant seize ans, le collège est jumelé avec un établissement en Allemagne, et nous avons la responsabilité de cette activité, qui a lieu deux fois par an : une fois nous rencontrons nos amis d'outre-Rhin à Angers et une fois nous allons chez eux. A chaque rencontre, il y a des activités ou visites communes, et les élèves sont hébergés dans les familles de leur correspondant. Là, pour les élèves, l'image du professeur s'efface pour revêtir l'image des parents dans les coups de cafards par exemple ou quand ils ont des ennuis de santé, car dans ce dernier cas ils sont désemparés face au médecin d'une part, et qui parle dans un registre de langage et en langue étrangère qui les dépassent. Le professeur n'a plus la même fonction qu'en classe dans ses rapports avec la langue étrangère, en Allemagne il devient interprète dans les visites.

Voilà ce qui en est des activités caractérisées comme extra-scolaires que nous menons. Que ce soit dans celles-ci ou dans les cours, nous avons toujours l'habitude d'expliquer nos attitudes soit positives, dans les cas de succès ou d'activités réus-

sies, soit négatives en cas de punition de même que, quand un problème surgit, par exemple dans l'échange avec l'Allemagne, nous n'imposons pas nos décisions sans nous en être expliquée.

Nous avons également une autre occasion d'entrer en relation avec nos élèves dans le cadre de la classe au moment de l'évaluation, cela s'effectue en deux temps. En effet, si nous ne l'avons pas systématisé, nous utilisons cette procédure : l'auto-évaluation ; ainsi quand un élève a récité sa leçon par exemple, il se "note" lui-même, c'est-à-dire il précise dans quelle case verticale il nous faut lui porter un point, ou bien c'est la classe qui est chargée d'évaluer - ceci ayant pour but d'aider les élèves à s'auto-évaluer ou à s'évaluer mutuellement - Le second temps intervient en fin de trimestre. Notre système d'évaluation exclue les notes, or, celles-ci nous sont réclamées par l'administration - dossier scolaire, brevet des collèges ... - il nous faut donc en fournir. Alors dans ce cas, nous demandons aux élèves de considérer leur graphique et de nous faire une proposition de note, ayant nous-même une idée. Dans tous les cas, cela donne lieu à une discussion, nous expliquons pourquoi nous acceptons l'évaluation ou la note, ou pourquoi nous ne sommes pas d'accord en acceptant de revenir sur notre jugement. Nous ne nous présentons pas comme le professeur à qui seul appartient le jugement, mais nous rendons les élèves participants de leur propre évaluation. Les élèves sont donc sensibilisés aux procédures de changement que nous introduisons : grille d'évaluation, participation à l'évaluation ... , car des rénovations de ce type ne peuvent être considérées comme une habi-

tude dans le collège, en d'autres termes nous passons pour quelqu'un "d'original" au sein de l'ensemble des professeurs, et en ce qui concerne l'évaluation, nous sommes seule à utiliser une grille et à avoir de tels procédés de notation. Les élèves sont donc habitués à ce qu'en classe nous n'ayons pas les mêmes pratiques que les autres professeurs, et à avoir des discussions avec nous.

II.2. - Les Conséquences

- Nous sommes consciente que ces activités ont mis notre rôle de professeur quelque peu en retrait, ce qui nous permet, en fonction des circonstances d'avoir d'autres relations avec nos élèves que celles d'enseignant à enseigné dont nous parlions plus haut. Et pour illustrer cela, nous avouons que les élèves se confient volontiers à nous quand ils ont des problèmes personnels, familiaux ou scolaires. Il nous est arrivé à plusieurs reprises d'être l'arbitre, sur demande des élèves, pour essayer de régler un conflit dans la classe. Et dans ce cas, les élèves semblent s'adresser davantage à l'adulte qu'à l'enseignant, car que nous soyons professeur d'allemand ou d'une autre discipline, les élèves se tournent vers nous.

- Ceux-ci, grâce aux diverses activités où ils nous voient vivre avec eux, perdent cette impression que nous appartenons à une race de gens "éthérés", et constatent que nous sommes comme eux, des êtres ayant besoin de manger, de boire et de dormir ! et que nous ne nous contentons pas d'une seule activité - en l'occurrence l'enseignement de l'allemand - mais que nous pouvons avoir d'autres intérêts : musique,

sport etc... Ainsi, nous perdons notre étiquette de professeur et pour eux cela change bien des choses : c'est comme si un mur tombait, comme si nous n'étions plus sur un piédestal inaccessible et de ce fait la relation s'en trouve modifiée.

- Pour appuyer cette remarque, nous avançons aussi l'idée que nous ne sommes pas les seuls détenteurs de savoir, ni omniscients : en effet, il nous arrive de perdre à la "Belote" ou au "Tarot". Nous ne sommes plus le représentant de la Vérité, nous connaissons aussi des difficultés. En classe, nous sommes la plus forte, mais il ne faut pas généraliser cela, et les élèves en ont la preuve. De plus, ils connaissent des jeux de cartes inconnus de nous-même, et là les rôles sont renversés : le professeur devient l'apprenant et l'élève le professeur. Ce renversement de situation ne fut pas aisé au départ : refus des élèves, ou gêne. Ayant appris à nous connaître, ils ne rechignent plus à nous apprendre ces jeux. Là aussi, la relation s'en trouve transformée, c'est à chacun son tour de savoir, d'enseigner, et notre image a changée, image beaucoup plus abordable dans la mesure où nous n'étions plus, aux yeux des élèves, infaillible.

- Nous avons l'impression - impression car nous n'avons jamais eu la possibilité de le vérifier expérimentalement, nous nous en tenons au constat, que les élèves viennent parler facilement avec nous de sujets n'ayant pas de rapport avec les cours - qu'ils nous considèrent plus comme un adulte qui à quelque chose à faire passer, ici la langue allemande, que comme l'enseignant qui fait passer quelque chose et qui en plus est un adulte. Il nous semble que les

élèves nous voient sous un autre jour ou l'étiquette "adulte" l'emporte sur celle de "professeur".

Voilà donc dans quel type de relation se déroule notre recherche ; nous enseignons l'allemand bien sûr, mais nous ne faisons pas que cela. Et il nous arrive dans les cours, en fonction des circonstances, de demander des renseignements, d'avoir à nous expliquer sur tel ou tel sujet. Les élèves ne sont donc pas surpris quand nous faisons des "ex cursus". Ils ne risquent donc pas de s'étonner quand nous solliciterons leur concours pour une aide, en l'occurrence répondre au questionnaire, et pour eux ce sera une activité comme une autre, comme par exemple le recensement de ceux qui partent en Allemagne et auxquels nous demandons l'âge, la date de naissance, l'adresse etc... ce qui constitue en quelque sorte un questionnaire. Ils savent déjà que nous nous intéressons à eux, que nous les connaissons et que, pour ce faire, nous les avons interrogés. Le questionnaire de notre recherche ne sera en fait qu'un instrument servant à une meilleure connaissance des élèves : cette fois nous nous intéresserons à leur univers mental, pour tenter de découvrir les moyens qu'ils emploient pour apprendre.

III. - EFFETS DUS A L'EXPERIMENTATION

Nous avons à plusieurs reprises signalé que nous menons nous-même la recherche sur une population à laquelle nous enseignons et qui nous est donc familière. Ceci ne va pas sans poser problème puisque

cela introduit quelques limites quant à la portée de l'expérimentation. Et, de cela nous allons nous en expliquer de suite.

Dans le chapître précédent nous avons déjà relativisé les résultats de l'expérimentation en mettant en évidence l'effet oedipien de la prédiction, ou effet ROSENTHAL, par lequel le fait d'effectuer une recherche dont celui qui la mène pressent les résultats provoque une influence à valeur prédictive : on s'attend à ce que l'expérience donne les résultats escomptés. Et le rôle de l'expérimentateur est ici primordial, puisque c'est lui qui a formulé l'hypothèse qu'il veut confirmer, et c'est donc lui qui va exercer cette influence, dont nous venons de parler, sur le groupe. Cette implication psycho-affective n'est pas la seule : il faut aussi penser que nous allons nous investir dans une recherche avec ce que nous sommes : nos origines sociales, notre formation, notre personnalité, nos schémas de pensées et nos perceptions. Tout cela constitue un moule ou pour reprendre les termes de R. BARBIER (1977), "l'éthos et l'habitus" (p.65). Nous sommes consciente, qu'une autre personne ayant posé la même hypothèse de travail que la nôtre n'obtiendra peut-être pas des résultats identiques aux nôtres étant donné que ses "éthos et habitus" sont différents. Il serait intéressant de s'appesantir sur ces effets et d'essayer d'en déterminer de façon précise les limites ; mais là encore ce n'est pas notre objet de travail. Si nous les avons évoqués c'est que nous tenions à mettre en évidence quelques élèments qui viennent relativiser la portée de l'expérience.

Nous voulons également préciser que notre recherche se situe en partie sur le terrain de la recherche-action, notamment au moment de la passation du questionnaire qui se fera en groupes et nous en précisons ultérieurement la technique. En effet, les réponses fournies par les élèves peuvent avoir une incidence sur les autres élèves, et nous ne pouvons éviter qu'une transformation ne s'opère quoique nous ne donnons aucune réponse à ces questions, ni n'ajoutons de commentaires aux réponses obtenues. Comme le dit M. PAGES (1970) : "Il n'est pas possible de séparer la recherche du changement. *Une recherche approfondie suppose une transformation effective et profonde du groupe sur lequel s'effectue la recherche. Toute recherche véritable devra s'appuyer sur une pratique transformative.*" (p.441). Et dans le cas qui nous occupe nous avons une population que nous avons l'intention de transformer : celle que nous voulons sortir de sa situation d'échec ou auprès de laquelle nous voulons prévenir l'échec. Cette transformation commence déjà à s'éffectuer lors de la passation du questionnaire comme nous venons de le voir. Il y aura bien une transformation, chez les élèves dans leur processus d'apprentissage avec une réorganisation psychologique dans la mesure où ils devront apprendre à gérer les perceptions visuelles et/ou auditives, ou à les gérer mieux ou différemment.
M. PAGES précise même que : LEWIN développe une conception psychologique du changement, fondée sur la communication.", et qu'"il n'est pas d'action directe sur l'individu ou sur le groupe, si elle ne provoque pas une réorganisation du champ psychologique." (p.462). L'idée de LEWIN sur la recherche active

est en premier lieu celle "d'une complémentarité entre l'action et la recherche" commente M. PAGES (p.459). Cette remarque nous intéresse car notre recherche se situe bien dans une situation réelle : l'enseignement de l'allemand, ce qui constitue "l'action" dont parle LEWIN et non une expérience séparée de la vie courante comme celles réalisées en laboratoire ; et il y a bien "complémentarité" entre les deux : "l'action", représentée par l'enseignement, est lacunaire puisqu'elle engendre des situation d'échec que notre recherche se veut d'éliminer tout au moins en partie, et cela a été évoqué au chapître précédent. Toutes ces transformations et interactions existent, mais sont difficiles à délimiter. Là encore, ce n'est pas notre propos de le faire de manière précise.

Un autre type d'effet risque aussi d'entrer en jeu, c'est celui, communément appelé "effet HAWTHORNE", qui s'est manifesté lors de l'expérience de E. MAYO dans les usines HAWTHORNE. Celle-ci a mis en évidence les rapports entre les sujets et l'expérience ou plus précisément l'expérimentateur : les relations entre le chef et les ouvriers, impliqués dans une même expérience se sont trouvées modifiées, ainsi que le relate A. S. TANNENBAUM(1967) :"La relation de supérieur à subordonné était plus cordiale, plus attentive aux personnalités, moins restrictive, coercitive et punitive qu'elle ne l'est à l'ordinaire." (p.19) Et, cette modification relationnelle a rejailli sur l'hypothèse de recherche de départ avec une telle intensité qu'il a fallu aux expérimentateurs dégager une autre hypothèse. A. S. TANNENBAUM résume ceci ainsi : "Il est évident a posteriori que dans la première phase des expériences deux sortes de change-

ments se sont produits : primo ceux qu'a dès l'abord entraînés l'institution de conditions expérimentales qui ont forcément affecté les sujets, et secundo les changements consistant dans les relations humaines, qui ne sont apparus aux expérimentateurs que dans la seconde phase de l'enquête quand, pour expliquer ses résultats inattendus il a fallu chercher une nouvelle hypothèse." (p.18). En ce qui nous concerne, nous ne sommes pas à l'abri de tels phénomènes : il est bien évident, par l'attention particulière, plus précise que nous allons porter à nos élèves, que la qualité de relation professeur-élève va s'en trouver modifiée. Nous allons en effet nous intéresser davantage à eux dans la mesure où nous allons interroger chacun d'entre eux pour savoir comment il s'y prend pour effectuer tel ou tel exercice, et que nous serons attentive, pour déceler leurs difficultés dans le but d'y apporter un remède. Nous pénétrerons ainsi dans leur univers particulier en nous adressant à eux en tant qu'individu spécifique et non plus en tant qu'individu formant un groupe classe : nous passons ainsi du général au particulier puisque nous ne dispenserons pas seulement le savoir à tout un groupe, mais qu'également nous nous occuperons de chaque individu, considéré comme cas susceptible d'intéresser notre recherche, spécialement lors de la passation du questionnaire, dont nous parlerons ultérieurement. Autrement dit, il n'y aura plus seulement la relation enseignant $\longrightarrow$ classe entière, mais aussi la relation enseignant $\longrightarrow$ chaque individu de la classe. Il nous semble inutile de démontrer l'impact que cela aura sur chaque élève : il aura l'impression d'être considéré comme un être avec une identité, et non pas

comme un individu aidant à la constitution d'un groupe. A titre d'exemple, nous pouvons citer cette phrase maintes fois entendue au fil des années, phrase émanant des élèves eux-mêmes, discutant avec nous : "Nous aimerions que l'on s'occupe de nous", dans le sens où ils aimeraient que nous nous occupions de chacun d'entre eux, dans leur singularité, et pas seulement du groupe représentant la classe. Ils demandent à être reconnus dans leur identité. Et en leur posant des questions individuellement sur leur processus d'apprentissage nous accédons ainsi à leur requête ; et ainsi, la relation s'en trouve modifiée : nous n'apparaissons plus comme le professeur représentant en quelque sorte le savoir, mais, le savoir s'effaçant - savoir représenté par les connaissances en allemand à dispenser - plutôt comme un conseiller, une personne entrant en relation avec une autre pour l'aider, elle, personnellement et non pas forcément tout le groupe. C'est en quelque sorte poser le problème de l'autorité et de la dualité autorité-savoir. Nous ne voulons pas entrer plus à fond dans ce domaine, qui lui aussi sortirait de notre champ de recherche.

Les élèves, nous venons de le voir, risquent donc de voir le professeur-expérimentateur avec un autre regard, ce qui entraînerait une modification de leurs relations avec nous-même. En corollaire, nous pouvons poser, que la relation que nous avions avec nos élèves va également être transformée dans la mesure où, en cherchant à comprendre leur processus cognitif, leurs difficultés, nous apprendrons mieux à les connaître et notre regard sur chacun d'eux sera différent de ce qu'il était précédemment, notre relation étant, comme le disait A.S. TANNENBAUM

"plus attentive aux personnalités" (p.19).

Tout cela, bien sûr, comme l'a mis en évidence l'expérience HAWTHORNE risque de jouer un rôle dans la mise en oeuvre de l'expérimentation. Et ce rôle nous n'en mesurons ni la portée, ni les limites de façon précise étant donné que là aussi, ce n'est pas notre objet de recherche. Mais en prenant en compte cet élément, nous n'avons que l'intention de dresser des barrières, des mises en garde relatives à l'interprétation des résultats. Par là, nous voulons dire que notre hypothèse risque de se voir confirmer, en partie étant donné, comme nous l'avons cité ci-dessus, "les changements concomitants dans les relations humaines" (p.18). Et nous sommes consciente d'être à l'origine de ces changements, puisque nous introduisons une expérimentation et notre intervention va transformer le groupe, qui n'aurait peut-être pas évolué sans celle-ci comme le confirme A. S. TANNENBAUM : "Le contrôle est l'intervention par laquelle une personne ou un groupe exerce son influence sur l'action d'autres personnes ou d'autres groupes en cherchant à modifier leur comportement de manière à leur faire faire quelque chose, qu'ils n'auraient peut-être pas fait sans cette intervention." (p.75)

Cet effet HAWTHORNE, que nous relions à l'effet pygmalion dont nous avons parlé précédemment, sont des jalons dont il faut tenir compte dans l'expérimentation, et dans la vérification de notre hypothèse. Même s'ils jouent un rôle certain comme nous venons de le voir, en définitive, où est la question principale : dans les limites qu'imposent ces effets, ou dans la réussite de changement de comportement des sujets soumis à l'expérimentation ?

Il nous semble que cette dernière soit capitale : nous tenons à sortir certains élèves de leur situation d'échec et prévenir l'échec dans d'autres cas - nous nous sommes déjà expliquée sur ces deux points, sur la raison pour laquelle nous faisions cette différence, au chapitre précédent. Nous pensons y parvenir en introduisant la gestion mentale dans les divers exercices proposés par la méthode globale. Il est possible, comme nous venons de le développer, que nous atteignons notre but également parce que nous avons projeté nos espoirs sur nos élèves (effet ROSENTHAL), parce que nous avons modifié nos relations avec eux et vice-versa (effet HAWTHORNE). Mais ce qui, de toute façon, nous apparaît fondamental, c'est de réussir à changer les comportements.

Bien sûr, le reproche pourrait nous être adressé de ne pas savoir cerner de façon exacte tous les effets que nous avons démasqués. Mais rappelons-le : nous ne cherchons pas à étudier, ni à mesurer les effets lors d'une expérimentation. Nous les avons évoqués de manière à marquer les limites de notre recherche et à éviter tout dogmatisme, comme le précise G. AVANZINI : "Aucune méthode d'enseignement ne peut aujourd'hui se prévaloir d'une capacité absolue de succès. Par conséquent, il importe d'éviter le dogmatisme en la matière". (p.12). De plus, il nous semble qu'une prise de conscience de ces effets fut opportune de façon à relativiser notre analyse et nos conclusions, mais nous ne tenons pas à nous laisser enfermer par eux et uniquement par eux, car à notre avis cela paralyserait la recherche.

Comme le dit M. PAGES, il nous paraît impossible de tout contrôler :
"la faiblesse principale de la méthode expérimentale telle qu'on la pratique à l'heure actuelle consiste à nos

yeux à postuler que le chercheur peut contrôler à lui seul et d'entrée de jeu l'environnement des sujets alors que celui-ci dépend de la perception consciente et inconsciente, que les sujets s'en font et notamment, de la perception de leur relation avec le chercheur. Celle-ci est obscurcie dès le départ par toutes sortes de réactions de défense, aussi bien chez le chercheur que chez les sujets" (p.450). N'étant donc pas en mesure de tout contrôler et ce contrôle n'étant pas l'objet de notre travail, nous nous bornerons seulement à une prise de conscience des divers effets pour introduire une relativisation de notre travail. Et nous tenons à préciser notre position : nous reconnaissons le rôle de l'affectivité mais nous refusons à lui attribuer un rôle exclusif dans les procédés d'apprentissage.

Après avoir essayé de définir la population sujette à l'expérimentation, puis après avoir dénoncé quelques problèmes liés au fait que, en tant qu'enseignant, nous menons notre recherche sur nos propres élèves et après avoir tenté de soulever quelques effets qui semblent se dégager de la relation expérimentateur-expérimentés, nous allons maintenant procéder à la description et justification de la méthode que nous allons employer, à savoir la méthode clinique.

IV - LA METHODE CLINIQUE

Dans le chapitre second, nous avons relaté ce que nous avions observé dans les situations d'échec, et nous avons souvent posé la question : "comment les élèves s'y prennent-ils ?". Cette observation nous a permis de décrire les manifestations de l'échec mais elle est insuffisante dans la mesure où elle ne nous permet pas d'en comprendre les mécanismes. Il nous faut donc nous entretenir avec les élèves en les ques-

tionnant pour obtenir des informations en vue de diagnostiquer leur mode de fonctionnement en situation d'apprentissage et ensuite introduire une thérapie. Cet entretien doit être dirigé car nous avons une hypothèse de travail qui, en quelque sorte, est notre fil conducteur : la gestion mentale. D'où il se révèle nécessaire d'orienter les élèves dans ce sens par un questionnaire adéquat, portant sur leur façon de gérer les divers exercices de la méthode globale.

IV.1. - Fondements justifiant l'emploi de cette méthode.

Jusque là, dans notre description des cas d'échec, nous nous sommes livrée à l'observation directe, dans le sens où nous avons constaté un phénomène : les conditions dans lesquelles se manifestait l'échec, et l'élève lui-même en observant les résultats des élèves en difficulté. De plus, nous avons vu dans le chapître précédent que l'intérêt résidait dans l'éclaircissement du "comment" se produit l'échec, c'est-à-dire qu'il faille en quelque sorte analyser le processus du "learning". Par là, nous rejoignons tout à fait R. MEILI quand il précise(1954):"une certaine pénétration dans le 'comment' des processus intellectuels s'avère également nécessaire d'un point de vue pratique. Il n'est pas bon que le praticien fixe tout de suite son attention sur les aptitudes révélées par les tests. Il devrait toujours considérer une image concrète du *déroulement* d'un processus". (p.35). Dans ce cas, nous ne pouvons utiliser l'observation directe, qui se fait selon G. DE LANDSHEERE(1976) "à l'aide de l'organe des sens" (p.32); et, dans le

cas du processus du "learning", celui-ci n'est pas directement accessible par les sens, il n'est donc plus possible d'utiliser l'observation directe comme le souligne G. DE LANDSHEERE en citant TRAVERS : "Les observateurs ont tendance à supposer que ce qui peut être observé, c'est-à-dire les conditions stimulantes et les réponses à ces stimulations, constitue une base suffisante pour expliquer le comportement. Or ce n'est pas le cas, sauf dans certaines situations rares qui ont peu de rapport avec l'écudation !! (p.32).

Pour réaliser cette observation dite indirecte, la méthode clinique nous semble la plus appropriée, puisque suivant l'explication de G. DE LANDSHEERE(1976) citant J. CARDINET et M. SCHMUTZ : "elle veut approfondir l'observation de son objet jusqu'à y percevoir une structure d'ensemble qui organise les faits et en permet une interprétation cohérente. Elle s'intéresse au processus, c'est-à-dire à la façon dont ont été obtenus les résultats observés, alors que l'enquête statistique reste souvent plus superficielle au niveau des résultats eux-mêmes (...). Les méthodes sont celles de l'observation sur le terrain et l'entretien clinique." (p.32 et 33). Notre recherche s'inscrit bien dans ce cadre puisque nous voulons "approfondir l'observation", en nous intéressant au "comment" s'est produit l'échec, à savoir "le processus, c'est-à-dire à la façon dont ont été obtenus les résultats observés" (= l'échec), ou en d'autres termes selon R. MEILI (1964)"Il est de la plus grande importance de comprendre une personne dans son évolution, et ceci le meilleur test ne pourra le faire, car il ne donne qu'une image statique. C'est pourquoi une analyse

caractérologique approfondie ne saurait se passer d'un entretien avec l'intéressé" (p.144). A travers ces citations nous venons également de préciser les techniques de cette méthode clinique :

- observation sur le terrain
- entretien.

De plus, étant donné que nous nous sommes fixé comme objectif de réfléchir sur notre pratique, il nous semble difficile de le faire en laboratoire : nous ne pouvons isoler certains éléments, certains moments de la pratique pour manipuler des variables, dans ce lieu. Sinon, nous risquerions de fausser la réalité en la déconnectant de la pratique quotidienne. De ce fait, notre méthode se différencie de la méthode expérimentale qui, elle, manipule des variables dépendantes et indépendantes et s'effectue en laboratoire, et parce qu'elle poursuit un but pratique. M. GRAWITZ (1972) définit ainsi lui-même la méthode clinique : "La méthode clinique, tout en demeurant scientifique, poursuit un but pratique : elle doit émettre un jugement ou un diagnostic, suivi le plus souvent d'une prescription thérapeutique, bref guérir ou aider le sujet à vivre". (p.300). Et nous nous retrouvons tout à fait dans ces quelques lignes : nous avons bien l'intention de "guérir" ou d'"aider" nos élèves à sortir de leur situation d'échec en leur proposant un remède : leur donner la possibilité de gérer mentalement et leur montrer comment parvenir à acquérir cette gestion mentale.

Nous avons parlé plus haut des techniques employées par la méthode clinique. Approfondissons-les maintenant.

IV.2. - Caractéristiques spécifiques de la méthode clinique.

IV.2.1. - Observations sur le terrain.

Cette caractéristique a été précisée lorsque nous avons cité J. CARDINET et M. SCHMUTZ. Et notre étude n'est pas en désaccord avec ce premier trait caractéristique puisqu'il n'est pas question d'une observation en laboratoire, mais qu'il s'agit vraiment d'une observation sur le terrain, dans la mesure où celle-ci se déroule dans les classes telles qu'elles se présentent et que le milieu humain et le matériel n'ont pas été artificiellement créés à ces fins. Cette condition de la méthode clinique n'est pas d'un intérêt négligeable comme le souligne G. DE LANDSHEERE (1976) : "Dans la mesure du possible l'expérience sur le terrain devrait être réalisée par les professeurs eux-mêmes et être intégrée dans les activités quotidiennes." (p.38). Nous rappelons à cet effet que nous enseignons dans les classes où se sont déroulées les observations auxquelles nous avons procédé jusque là, et que nous connaissons les élèves depuis quelques mois, en ce qui concerne les élèves de sixième et de quatrième seconde langue et depuis trois ans au maximum pour les élèves des autres classes, et que nous-même menons l'expérience, ce qui est un avantage certain, si nous nous référons à nouveau à G. DE LANDSHEERE : "Aussi G. MIALARET a-t-il raison d'insister sur la nécessité, pour l'expérimentateur, de se faire accepter par la classe où il désire travailler, de s'imprégner de son atmosphère et, si possible d'y enseigner de temps en temps."

(p.38). En remplissant ces conditions nous éliminons de ce fait, le facteur - étranger à la classe - qui aurait pu avoir des incidences sur l'observation et l'entretien, par exemple en créant des inhibitions chez les élèves, dûes à des méfiances vis-à-vis du corps étranger à leur vie scolaire. Sur ce climat de confiance, nous reviendrons ultérieurerement.

IV.2.2. - L'entretien.

A ce sujet, tout d'abord, faisons quelques remarques linguistiques. Nous avons vu que R. MEILI et G. DE LANDSHEERE citant J. CARDINET et M. SCHMUTZ parlent d'"entretien" ; et d'autre part nous voyons R. DAVAL parler d'"interview". Explicitons ce que ces auteurs entendent sous ces termes avant de prendre pour notre recherche une position face à ces deux terminologies.

Si R. MEILI ne donne pas de définition de l'entretien, G. DE LANDSHEERE (1976) précise que l'entretien dirigé "sert à recueillir des informations d'une façon standardisée. Toutes les mêmes personnes interrogées répondent à des questions identiques, reçoivent les mêmes explications et les entretiens se déroulent dans des conditions aussi semblables que possible. On en arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement." (p.82 et 83).

Pour R. DAVAL (1967) : L'interview est plus qu'un dialogue, car l'"interview (p.123) donne à l'interviewer une information qu'il n'avait pas auparavant" alors qu'un dialogue n'apporte pas forcément des informations. "L'interview est une certaine stratégie visant le recueil d'une information" (p.129). Et pour

ce faire, il distingue, pour ce qui concerne notre propos :

- l'interview clinique, qui "a pour objet de recueillir des informations sur la personnalité même de l'interviewé" (p.130). Dans ce cas l'interviewer ne pose que peu ou pas du tout de questions ; c'est l'attitude du psychanalyste.

- l'interview en profondeur qui a pour objectif "l'étude approfondie du témoignage apporté par l'interviewé sur un problème bien déterminé qui fait l'objet de la recherche à laquelle l'interviewer donne son activité." (p.131).

R. DAVAL distingue donc l'interview clinique de l'interview en profondeur, mais quelques pages plus loin cette distinction ne lui apparaît plus aussi nette : "La distinction que de ce point de vue on voudrait faire entre interview clinique et interview en profondeur est-elle illusoire et n'a-t-elle qu'un intérêt académique : réservons si l'on y tient le terme de "clinique" pour caractériser l'interview qui ne peut être conduite que par un médecin psychanalyste et l'expression "en profondeur" pour l'interview subie par une personne "normale" sur un sujet quelconque ." ! (P.181).

- l'interview clinique diagnostic. "Le diagnostic étant le jugement porté au terme d'une étude de symptômes manifestés par un individu et visant l'établissement d'un traitement, d'une 'thérapie'". (p.132).

- l'interview clinique thérapeutique, où l'interview est elle-même une thérapie : le patient est soigné par l'interview.

De toute façon pour R. DAVAL "l'interview

clinique se voit donc attribuer une double fonction : soit, comme le montre l'exemple du passage de la maladie à la guérison (...), soit de recueillir, par l'observation en ensemble de données qui enrichissent la connaissance scientifique. Ou bien l'interview clinique vise même modestement le progrès scientifique et la connaissance désintéressée, ou bien elle vise le bien de la personne." (p.188). Et, notre recherche ne s'inscrit-elle pas dans ces deux démarches : ne voulons-nous pas "le bien de la personne" en lui donnant les moyens de prévenir l'échec ? et ne voulons-nous pas "modestement le progrès scientifique" en recherchant les causes de l'échec et en déterminant les remèdes à ce dernier ?

Ces auteurs sont d'accord sur les objectifs visés : cette technique doit permettre le recueil d'informations et cela nous intéresse étant donné que nous voulons appréhender des éléments que l'observation directe ne nous fournit pas. Ce procédé nous paraît donc la forme la plus adéquate pour poursuivre nos investigations. En effet, nous avons décrit les cas d'échec, la façon dont il se produit ; et l'élève est le producteur de cet échec dans la mesure où c'est lui qui ne réussit pas. Alors, interrogeons-le de manière à en apprendre davantage, à compléter nos observations externes, par un supplément d'informations.

En introduisant des distinctions dans l'interview lui-même R. DAVAL va de ce fait plus loin que G. DE LANDSHEERE. Et, ce que le premier précise au sujet de l'interview en profondeur nous intéresse au plus haut point car nous avons un "problème bien déterminé" : l'échec, et nous avons besoin du "témoi-

gnage apporté par" les élèves sur ce problème "qui fait l'objet de la recherche à laquelle" nous donnons notre "activité". C'est peut-être ce que G. DE LANDSHEERE sous-entend quand il parle de "recueillir des informations de façon standardisée", c'est-à-dire des questions s'articulant autour d'un thème, d'un problème. Et notre recherche correspond également à l'interview clinique diagnostic puisque nous partons des jugements qui font suite à des observations et diagnostiquons l'échec, et puisque d'autre part nous avons l'intention de préconiser des remèdes.

Face à tous ces éléments nous décidons donc de garder le terme de G. DE LANDSHEERE "entretien dirigé", étant donné l'objectif : "recueillir des informations" et les conditions de passation du questionnaire et de compléter ce terme par ceux de R. DAVAL "clinique diagnostic" puisque nous cherchons dans un premier temps à diagnostiquer les causes de l'échec pour découvrir dans un second temps une thérapie.

L'intitulé de cette rubrique pourrait donc être "entretien dirigé clinique diagnostic".

IV. 3. - Exigences et caractéristiques de la méthode clinique.

IV.3.1. - Exigences.

Nous avons déjà évoqué le climat de confiance dans lequel devait se dérouler l'expérimentation. Et tous les auteurs arrivent à un consensus sur ce point, que ce soit G. DE LANDSHEERE que nous avons cité plus haut, que ce soit R. DAVAL qui donne des suggestions pour savoir "comment établir la compréhension mutuelle" (p.144), que ce soit R. MEILI en écrivant (1964):"la

condition préliminaire d'un entretien fécond destiné à l'anamnèse et à l'analyse de la situation actuelle est naturellement une relation de confiance entre celui qui questionne et celui que est questionné." (p.145).

Donc pour mener à bien l'entretien dirigé clinique diagnostic nous pensons adopter l'attitude préconisée par ROGERS : "La considération positive inconditionnelle" supposant l'empathie, c'est-à-dire la participation à la sensibilité d'autrui et la congruence, c'est-à-dire la volonté de prendre en compte tout ce qu'autrui nous dira. Cette attitude empathique, nous amènera à voir les élèves avec un autre regard, et ne fera que favoriser l'effet HAWTHORNE : en prenant en considération, en compte, tout ce que les élèves nous diront, sans jugement de valeur de vrai ou de faux, de bien ou de mal - comme nous pouvons le faire dans nos cours, quand il s'agit de production de la part des élèves en langue allemande, production qui n'est jamais parfaite - les rapports de type relationnel s'en trouveront affectés, modifiés ; l'enseignant ne sera plus celui qui juge, qui sanctionne, mais celui qui écoute et admet tout ce qui est dit.

IV.3.2. - Caractéristiques

L'observation sur le terrain et l'entretien présentent des limites : puisque nous connaissons les enfants, l'interprétation subjective entre en jeu. Car, comme le souligne G. DE LANDSHEERE(1976) :"Dès qu'un homme en observe ouvertement un autre, des interactions psychologiques se produisent. Dans cette situation, il n'y a pas un observateur et un observé, mais

bien deux observateurs qui interprètent ce qu'ils découvrent en fonction de tout ce qu'ils sont et adaptent leurs comportements en conséquence." (p.49). Consciente de ces interactions psychologiques nous caractérisons les limites de notre entreprise par les faits suivants : (limites que nous avons déjà tracées dans ce chapître) :

- nous connaissons les sujets examinés et les différents effets (effet oedipien de la prédiction ou effet ROSENTHAL - effet HAWTHORNE) ne manqueront pas de se produire.

- nous avons une opinion préconcue sur le problème de l'échec dans l'apprentissage de l'allemand : il semblerait que les perceptions visuelles et auditives qu'apporte la méthode globale ne soient pas gérées du tout ou pas convenablement, et que cette mauvaise gestion engendrerait l'échec.

- nous menons l'observation dans les classes où nous enseignons ; et nous avons vu que cela situe la portée des résultats et des conclusions. Pour accorder une plus grande véracité à ces derniers nous aurions pu envisager une méthode avec un groupe témoin. Là aussi, nous n'étions pas à l'abri d'autres sources de difficultés. Il nous aurait fallu prendre deux groupes identiques :
  - de même origine socio-professionnelle ,
  - possédant les mêmes aptitudes intellectuelles,
  - chez lesquels nous aurions décelé les mêmes difficultés, les mêmes manifestations de l'échec.

Malgré ces précautions, nous n'aurions pas

éliminé les effets ROSENTHAL et avec le groupe soumis à l'expérimentation l'effet HAWTHORNE ; et de plus il nous aurait fallu être certaine que notre enseignement soit identique dans les deux groupes, ce qui ne semble pas envisageable si l'on se souvient que nous avions souligné, dans le chapître premier que tout, ou en partie, venait des élèves, et donc que le cours se déroulerait différement dans les deux groupes : les élèves n'ayant pas des apports identiques dès le début du cours, ce qui entraîne une différence sur l'enchaînement des idées, l'utilisation du lexique, voire même de la grammaire, quand pour exprimer ces idées, ils ont besoin d'une structure grammaticale nouvelle. L'identité des deux groupes serait donc mise en doute au niveau du cours lui-même, et dans sa composition. En ce qui concerne celle-là, nous sommes, dans l'établissement, dans l'impossibilité de construire un tel groupe témoin : nous n'avons qu'une classe de sixième faisant allemand, et pour les autres niveaux, les élèves sont répartis suivant leurs options : latin, option technologie industrielle, option technologie économique. Il est impensable d'exiger de l'équipe professorale de bouleverser la composition des groupes pour notre expérimentation. Et, ayant parfois de faibles effectifs, nous n'avons qu'un groupe avec allemand première langue et un autre groupe avec allemand seconde langue ; alors que pour comparer il nous paraît nécessaire d'avoir deux groupes de même niveau : deux groupes ayant allemand en première langue ou deux groupes avec allemand en seconde langue. Nous heurtant à un obstacle institutionnel et à un problème d'effectif , nous étions dans l'impossibilité de réunir deux groupes témoins.

Cependant, pour mesurer avec plus de précision, en diminuant les risques causés par les effets, il faudrait que nous puissions appliquer nos remèdes à d'autres classes où nous n'enseignons pas, qu'une personne étrangère mène l'entretien et applique la thérapie à d'autres élèves. Il serait aussi nécessaire que l'expérimentation soit menée un certain nombre de fois sur des populations scolaires différentes (collège en ville et collège en campagne), et le tout répartit sur plusieurs années. Ce qui dans le cadre de ce travail, limité par le temps, ne nous paraît pas possible.

Consciente de ces limites qui auront une incidence sur les conclusions, nous poursuivons malgré tout l'expérimentation, confortée par ce que nous dit G. DE LANDSHEERE (1976) : "En Sciences Humaines la poursuite de l'objectivité est une chimère." (p.49) !

Et pour mener à bien l'expérimentation utilisons donc la méthode clinique qui s'impose à nous pour deux raisons. Elle se caractérise par l'observation sur le terrain, et tous les travaux que nous venons de faire rentrent dans ce cadre. Nous disons même plus : nous sommes partie du terrain en étudiant la méthode globale et les élèves en difficulté. Nous étions déjà, de par la forme que nous avions adoptée dans la méthode clinique. De plus, cette méthode utilise comme technique priviligiée l'entretien (ou interview) pour recueillir les informations que l'observation directe ne peut fournir - et c'est notre cas - Nous avons une démarche dialectique qui nous fait opter pour la méthode clinique : notre recherche est partie de sa forme (l'observation sur le terrain)

et pour être prolongée, elle a besoin de son moyen qu'est l'entretien. Et, nous connaissons les difficultés de ce dernier par R.MEILI (1964): "L'entretien constitue assurément la méthode psychologique la plus compliquée." (p.144). !

V. - TERRAIN D'OBSERVATION DE L'ENTRETIEN DIRIGE CLINIQUE DIAGNOSTIC.

Pour l'entretien dirigé clinique, nous pensons donc recueillir des informations, et les auteurs G. DE LANDSHEERE et R. DAVAL sont bien d'accord sur ce point. Mais il nous faut maintenant envisager d'aller plus loin : de nous interroger sur la forme que devra revêtir cet entretien. Dans celui-ci, il ne s'agit pas de nous en tenir à l'extériorité du problème - l'échec - en posant aux élèves des questions du type : "Pourquoi ne réussis-tu pas ?", car nous courons le risque d'obtenir des réponses du genre : "Parce que j'ai de mauvaises notes, parce que je n'y arrive pas." Dans ce cas il s'agit d'un constat externe, et pour ce faire nous n'avons pas besoin d'un entretien dirigé avec les élèves, nous le savons par les résultats de ces derniers. Nous devons donc pousser nos investigations et découvrir pour quelles raisons il y a échec et comment se produit l'échec. Nous ne pouvons,pour atteindre ce but, qu'interroger les élèves en profondeur, puisque ce sont eux qui sont en situation d'échec, produisent l'échec. Nous découvrirons peut-être que la méthode globale engendre l'échec, mais seule l'analyse pourra nous le dire, étant donné que la méthode est en un certain sens muette . Nous ne pouvons pas nous adresser à elle, étant incapable de répondre. Il nous faut donc nous

tourner du côté des élèves qui sont en situation d'apprentissage de l'allemand avec cette méthode et essayer de découvrir comment ils réagissent, comment ils gèrent la méthode avec ses moyens audio-visuels, comment ils gèrent les perceptions auditives et visuelles. En un mot, nous voulons analyser les relations que les élèves entretiennent avec le savoir. Dans ce cas nous opérons sur le terrain du cognitif, plus que sur celui de l'affectif, puisque nous nous intéressons à l'acquisition du savoir. Nous venons donc de circonscrire notre champ d'observation : il s'agit, répétons le, du domaine cognitif. La question pourrait se résumer ainsi : que se passe-t-il dans la tête de l'élève lorsqu'il apprend ? Pour le savoir, nous ne pouvons pas nous contenter d'une observation externe et en faire des déductions hasardeuses et peu fondées, étant donné que chacun est unique et que l'on ne peut savoir ce qui se déroule dans la tête d'autrui. La participation du sujet en situation d'échec - ici l'élève - se révèle donc être d'une importance indiscutable, puisque notre observation ne porte pas sur le produit cognitif mais sur les structures. Et pour obtenir les renseignements que nous désirons de la part des élèves, nous devons les soumettre à l'introspection régressive.

VI. - L'INTROSPECTION REGRESSIVE.

Ou encore, comme le dit A. DE LA GARANDERIE l'"analyse psycho-réflexive"(1969) (p.33).

Notre entretien dirigé clinique diagnostic doit donc s'orienter de manière à amener l'élève à cette introspection régressive. Pourquoi diriger

l'entretien sur cette voie ? A. BURLOUD va nous aider à nous expliquer sur ce point(1927):"Les psychologues de l'école du Würbourg ont pratiqué uniquement l'introspection expérimentale" qui, comme le nom l'indique, combine l'introspection avec l'expérimentation, plus précisément avec la méthode des tests. Elle consiste à demander aux sujets non seulement de réagir à une excitation ou de répondre à une question posée, mais encore de décrire leur état d'esprit au cours de l'épreuve !!" (p.5). Et notre observation, le champ de notre expérimentation vont dans ce sens, puisque l'élève réagit "à une excitation" : les exercices proposés par la méthode globale, ce qui constitue "l'épreuve", et d'autre part, nous voulons découvrir ce qui se passe dans leur tête : "leur état d'esprit", lors de la mise en oeuvre de ces exercices. En parlant "d'état d'esprit", nous rentrons dans le domaine de l'activité psychique. Mais il ne semble pas que nous puissions éviter cela, comme le précise A. DE LA GARANDERIE(1969) :"MAINE DE BIRAN a cru à la possibilité d'échapper au logicisme et au sensualisme des empiristes par l'image de la réflexion qui devra s'orienter de manière à saisir dans le monde intérieur distinct de celui des idées et des choses, la réalité psychique. Il existe des vérités de sens intime, mais pour les découvrir, il faut s'installer au coeur de l'activité subjective"" (p.45). Alors installons-nous "au coeur de l'activité subjective" en pratiquant l'introspection. Mais pourquoi celle-ci est-elle qualifiée de "régressive" ? A. DE LA GARANDERIE nous fournit la réponse à cette question : "L'introspection, en règle générale, suit la ligne du temps et observe la vie mentale en allant du présent vers

l'avenir. BIRAN estime, au contraire, que l'introspection doit être 'régressive' en remontant du présent vécu au passé immédiat" (p.48). Et, notre démarche s'inscrit bien dans ce sens, puisque l'élève doit se soumettre à un exercice, par exemple, de la méthode globale, puisqu'il échoue, et puisque nous voulons lui demander quelles démarches mentales il a effectuées pour résoudre l'exercice auquel il a échoué. Son "présent vécu" est bien l'exercice, et l'échec qui s'en est ensuivi et son "passé immédiat", les opérations mentales qui sont entrées en jeu, avant et pendant la résolution de l'exercice.

Cette technique de l'introspection régressive ou analyse psycho-réflexive, nous la devons à MAINE DE BIRAN, à l'école de Würbourg, qui l'a appliquée lors de ses recherches expérimentales sur la pensée. Si les résultats de ces expériences ont été fort critiqués et remis en question, cela n'intéresse pas notre propos, car ce qui retient notre attention, c'est la méthode qui, elle, n'est pas mise en doute, comme le précise A. BURLOUD(1927):"Si les expériences de WATT, de MESSER et de BÜHLER ne nous donnent pas entière satisfaction, la faute n'en est point à la méthode qu'ils ont pratiquée, car il n'en est aucune qui soit capable de nous procurer une vision plus directe et plus complète de la réalité psychique." (p.169). Donc, puisque cette technique se révèle comme étant la plus efficace pour atteindre l'univers mental, pourquoi ne pas la reprendre à notre compte pour explorer les structures du domaine cognitif chez nos élèves. Pour résumer cette rubrique sur l'introspection et qui de plus est régressive, laissons à A.BURLOUD le soin de le faire et de conclure (1927) : "Mais

pouvons-nous prendre conscience de tous les éléments d'un acte intellectuel et suffit-il d'en prendre conscience pour saisir le mécanisme de l'intelligence ? Nos actes, y compris nos actes intellectuels, se déterminent par des tendances, et celles-ci par notre expérience antérieure, par ce passé dans lequel le présent psychologique plonge ses racines (p.169). En employant cette méthode A. BURLOUD en tire des conclusions théoriques.

Pas à pas, nous précisons le cadre de notre expérimentation. Après avoir exposé les raisons qui nous poussent à utiliser la méthode clinique, nous avons précisé en quoi elle consistait : l'observation sur le terrain et l'entretien dirigé clinique diagnostic. Maintenant, nous connaissons le contenu de cet entretien : amener les élèves à une analyse psycho-réflexive, sur un terrain d'enquête spécifique : le domaine cognitif. Et, pour ce faire, nous allons, dès à présent, envisager le questionnaire, qui, d'une part, doit permettre aux élèves de pratiquer cette introspection régressive, et, d'autre part, doit nous aider à dégager des éléments explicatifs sur le "comment" se produit l'échec, car comme le signale A. BURLOUD citant BÜHLER (1927) : "l'expérimentateur imagine les épreuves, il amène le sujet avec des intentions et des suppositions déterminées devant le fait à observer" (p.163). Il y a en effet, des hypothèses, à savoir qu'il y a des forces mentales qui du dedans conduisent l'activité cognitive et des éléments à déceler.

VII - LE QUESTIONNAIRE

A ce sujet rappelons que celui-ci fait partie de façon intrinsèque de l'entretien dirigé. G. DE

LANDSHEERE en définissant ce dernier conclut de la façon suivante (1976): "On en arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement" (p.83).

VII.1. - Objectifs.

Nous en avons déjà dit quelques mots. Ce questionnaire a une double fonction. Il a l'intention :

- d'amener les élèves à une analyse psycho-réflexive. En effet, les élèves doivent essayer d'analyser leur démarche mentale au moment où ils effectuent un exercice.

- de fournir des éléments en vue d'analyser "comment" se produit l'échec ; et cela doit se faire à partir des réponses aux questions.

De ce fait, il nous faut être vigilante sur deux points : d'une part les questions. En les posant, nous sommes amenée à nous demander si elles conduisent réellement les élèves à une introspection régressive. Et, d'autre part, aux réponses, puisqu' elles devraient nous fournir la clef du mystère. Quant à leur interprétation, elle fera l'objet d'un développement ultérieur.

VII.2. - Limites.

Nous sommes consciente que, si le questionnaire est une forme utile et précieuse pour pénétrer plus profondément dans une recherche, il n'en présente pas moins quelques inconvénients :

- bien que nous nous efforcions de couvrir le plus d'aspects possibles du problème, nous savons avec G.DE LANDSHEERE (1976) qu'"une analyse préliminaire exhaustive est rarement possible et le nombre de questions ne peut être trop élevé" (p.75).

- de plus, nous avons déjà une idée, même si elle est encore floue - ce qui est normal puisque

notre travail consiste précisément à éclairer cette zone d'ombre - sur les causes de l'échec : il s'agirait d'une mauvaise gestion de la part des élèves des perceptions auditives et visuelles fournies par la méthode globale, une mauvaise gestion ou encore l'absence de gestion. Et cette idée ne peut pas exercer une influence quant à l'orientation des questions. De toute façon les réponses viendront infirmer ou confirmer cette idée et procéderont de ce fait à la validité du questionnaire. Nos questions seront donc sélectionnées de façon subjective, et les sujets donneront à leur tour un avis entâché de subjectivisme. Et le degré de ce caractère de subjectivité est impossible à mesurer d'autant plus que, comme nous l'avons signalé au sujet de l'introspection régressive, nous pénétrons dans l'activité subjective du sujet !

- les réponses que nous obtiendrons ne seront pas neutres ! Effectivement. N'oublions pas que nous, enseignant, questionnons nos élèves, et que, de ce fait, il y a un rapport hiérarchique.

Avertie de ces inconvénients, nous prenons conscience que cela limitera l'interprétation des résultats, mais n'oublions pas que, comme nous l'avons déjà cité précédemment, "l'objectivité parfaite n'est qu'une chimère".

VII.3. - Construction.

Nous nous bornerons à utiliser des questions "ouvertes" parce qu'avec des questions "fermées" nous risquerions trop d'infléchir dans notre sens les réponses des élèves. Ainsi, si nous posions aux élèves la question : "Te sers-tu des images pour définir la

situation de la scène ? Réponse oui/non". Nous serions trop directif et nous poserions comme hypothèse que l'élève a besoin ou n'a pas besoin de l'image, pour situer la scène. Or, justement, c'est sur la nécessité et l'absence d'image que porte notre réflexion : nous ne sommes pas sûre que les élèves utilisent les images mentales. Et c'est ce que les réponses au questionnaire devraient nous dire. Alors, ne leur parlons pas d'image, restons dans le vague et pour mener à bien cette tâche contentons-nous de questions "ouvertes" qui ont l'avantage que souligne G.DE LANDSHEERE (1976) : "Le sujet répond ici spontanément et utilise son propre vocabulaire, ce qui permet des déductions plus fines sur la psychologie" (p.77). Et, c'est ce que nous voulons atteindre : la réalité psychique des élèves !

VII.4. - Passation.

VII.4.1. - conditions matérielles

Enseignant pratiquement à temps complet et ayant par ailleurs des activités d'animation et de formation, le temps à consacrer est réduit. Nous devons donc aller à la formule la plus rapide. D'autre part, par souci d'une objectivité plus grande, nous tenons à interroger tous les élèves, ce qui donne une population de 105 individus, ce que nous pouvons considérer comme un échantillon représentatif, puisque nous touchons tous les élèves d'un établissement. Nous tenons à interroger tous les élèves, de manière à élargir le champ des réponses, leur éventail, et de façon à ce qu'elles aient une valeur significative. Pour atteindre cet objectif, nous devons

donc interroger chaque élève. Or, nous venons de le dire, le temps imparti nous est compté et de plus, il est difficile de trouver un créneau où examinateur et sujet soient libres, compte tenu que les élèves ont une moyenne de 27 heures de cours et un travail personnel à effectuer. Nous procéderons donc de la façon suivante :

- quand examinateur et sujets auront une heure de liberté commune, nous poserons quelques questions à ce groupe.

- sinon, de manière à ne pas trop empiéter sur les heures de cours nous décidons de poser pendant chaque cours, deux questions à chaque classe, et cela jusqu'à l'épuisement des questions.

- quand nous voyons qu'il y a répétition des réponses à une même question , au bout de 3 à 4 réponses semblables, nous ne demanderons pas à d'autres sujets d'intervenir sur cette question. Nous poserons seulement la question suivante : "qui pense différement ?" ou "qui a une réponse différente à donner ?".

- ces questions interviennent pendant le cours, au moment d'un exercice précis, correspondant aux questions, car nous voulons mettre l'élève en situation, dans son "présent vécu", pour qu'il examine son "passé immédiat", les démarches qu'il a effectuées mentalement face à l'exercice. Il faut réserver un temps spécial pour les questions concernant l'écrit, qui ne se déroule pas toujours pendant un cours.

- si la réponse de l'élève n'est pas assez précise, nous nous réservons le droit de poser une autre question pour l'amener à préciser sa pensée.

Notre façon de procéder pour la passation du questionnaire rejoint pleinement la recherche dont

nous avons parlé au début de ce chapître : il y a déjà un embryon de formation de changement de comportement au moment où nous effectuons notre recherche avant même que soit mise en oeuvre la thérapie. En effet, les élèves qui ne gèrent pas mentalement s'aperçoivent à l'écoute de la réponse des autres, qu'ils doivent "faire quelque chose" pour mémoriser, comprendre et appliquer. Et, bien que nous n'ajoutions aucun commentaire, ni ne fournissons de réponses aux questions, nous ne pouvons empêcher que l'exemple des uns soit source de transformation des autres. La critique pourrait être soulevée que nous aurions dû faire passer ce questionnaire individuellement pour éviter cet effet. Nous avons précisé en quoi cela nous était difficile, de plus, ne nous leurrons pas : les élèves parlent entre eux : des classes que nous n'avions pas encore interrogées et que nous voulions soumettre au questionnaire étaient déjà au courant des questions. Et que nous nous adressions aux classes entières ou aux individus en situation est semblable et nous retrouverions le même phénomène : connaissance des questions et par voie de conséquence des réponses fournies par les uns et les autres.

Nous aurions pu aussi passer le questionnaire par écrit. A moins d'avoir la possibilité de réunir tous les élèves en même temps, nous n'aurions pu empêcher l'effet que nous venons de présenter : connaissance des questions et des réponses susceptibles d'être données. De plus, les questions étant de type "ouvert", nous courions le risque d'avoir des réponses floues, imprécises, pour lesquelles il nous semblait difficile de demander des élucidations a posteriori. Un autre

argument vient militer en faveur du questionnaire oral, mais il est toujours inopportun dans une activité orale, que représente le cours, d'introduire une activité écrite, pour revenir à une activité orale : il y a rupture dans le cours et dans le processus cognitif des élèves qui les perturbent et risquent ainsi de les mettre en situation d'échec. En allant même plus loin, il y a incohérence au niveau du cours qui doit accorder la primauté à l'oral, comme nous l'avons expliqué au premier chapître.

VII.4.2. - conditions psychologiques

Etant enseignant et nous intéressant à la pédagogie et à ce qui peut faire progresser celle-ci, nous avons des notions sur la théorie de la gestion mentale, et nous avons vu quelles incidences cela pourrait avoir dans la conduite de l'expérimentation. De plus, dans les années antérieures nous avions procédé à quelques essais pédagogiques dans ce sens. Donc, les élèves, mais pas tous, car il y a des nouveaux dans les diverses classes, ont déjà été sensibilisés à ce problème. Mais nous avouons que cette sensibilisation est très légère car ces essais, faute d'une expérimentation poussée, furent très superficiels et très sporadiques. De toute façon, nous ne pouvons pas nier que les élèves ont une idée de la question, aussi vague soit-elle.

De plus, par souci déontologique, nous avons expliqué aux élèves que nous faisions une recherche. Le thème a même été annoncé de la façon suivante : "chacun d'entre vous réussit de façon variable et même échoue, nous effectuons des recherches pour savoir ce qui produit l'échec, comment il se manifeste

avec la méthode globale. Pour faciliter la recherche, nous avons recours à un questionnaire, auquel vous seuls pouvez répondre, puisque c'est vous qui êtes plus ou moins en situation d'échec. Ce questionnaire s'adresse même aux bons élèves puisque personne ne réussit totalement, c'est-à-dire à 100 %". Nous pensons en sollicitant leur collaboration motiver les sujets en indiquant les avantages qui peuvent naître de cette recherche : si nous trouvons les causes de l'échec, nous en découvrirons les remèdes qui pourront les aider à sortir de certaines impasses.

Nous leur avons aussi signalé le manque de temps, pour soumettre chacun d'entre eux au questionnaire, en exposant les raisons ci-dessus énumérées, et comment se déroulera ce questionnaire. Nous avons également pris les précautions oratoires suivantes : "Puisque notre intention première était de vous convoquer individuellement pour vous poser les questions, et que cela n'est pas réalisable, vous imaginez que les questions ne s'adressent pas à toute la classe mais à chacun de vous personnellement et pour vous aider dans cette voie, chaque question est formulée au 'tu', deuxième personne du singulier étant donné que nous avons l'habitude de vous tutoyer. Chacun réfléchit personnellement - et non avec son voisin - à la réponse qu'il doit fournir et dès qu'il est prêt lève la main toujours sans communiquer avec le voisin . Quand tout le monde aura une réponse à l'esprit, et donc quand toutes les mains seront levées, prendra la parole qui veut, ou bien nous commencerons au bout d'une rangée ; cela n'a pas d'importance. Nous ne réagirons pas aux réponses données et personne ne doit réagir. Il n'y a pas de bonnes et de mau-

S.C.D. LYON 2 CHEVREUL

vaises réponses, elles sont toutes bonnes. Nous, expérimentateur, nous nous contenterons de consigner les remarques par écrit et nous nous permettrons de poser une question supplémentaire, dans le cas où la réponse ne serait pas assez précise."

Nous avons également précisé aux élèves que ce questionnaire ne faisait pas appel à des connaissances intellectuelles. Il fallait seulement que chacun analyse en lui, dans son esprit, ce qui se passait lorsqu'il devait effectuer un exercice pendant le cours, par oral ou par écrit ou chez lui. Pour les rassurer, nous leur avons donc dit que chacun pouvait répondre, bien que ce ne soit pas particulièrement aisé de faire un retour en soi-même. Il va de soi que nous avons pris soin d'utiliser un vocabulaire à leur portée et que nous n'avons pas parlé d'introspection régressive ou d'analyse psycho-réflexive !

Remarques

Nous pouvons à ce stade, déjà, relever quelques réactions. Certains élèves sont étonnés d'un tel travail qui sort de leur cadre ordinaire, et qui réclame d'une façon intensive leur participation, car ils ont l'impression que, pour une fois, ce sont eux qui détiennent la vérité, et que les rôles sont inversés : notre travail est caduque sans leur intervention. D'autre sont fiers d'être pris comme objet de recherche et sont curieux d'en connaître davantage et les questions d'ordre divers fusent : "Qu'est-ce qui vous a amené à cela ? Cela est pour faire quoi ? Pour un examen ? Pour écrire un livre ? Pour qui ? Qui vous a demandé ce travail ? En avez-vous eu l'idée ? Si vous écrivez quelque chose, est-ce que vous

me citerez ?" Etc... voilà quelques exemples des interrogations qui sont revenues le plus fréquemment. Nous pouvons aussi signaler qu'aucune manifestation de rejet, de désapprobation, voire même de désintérêt n'est à souligner ; ce fut en effet un étonnement de notre part, car dans un groupe classe, il y a toujours des unités qui,par plaisir de prendre le contre-pied, ou de se distinguer de la majorité, affichent une attitude contraire, même si intérieurement ils se rangent à l'avis général. Résumons donc le climat psychologique, qu'il serait fort intéressant d'étudier plus en profondeur, mais ce n'est pas l'objet de notre propos, dans lequel se déroule la recherche et peut-être plus précisement le questionnaire : étonnement,dû à leur nouvelle forme de relation entre enseignant-enseigné et que nous avons précisé ci-dessus, fierté et intérêt, pour le moment présent par ce que nous venons d'expliquer aux élèves, mais aussi par la suite, car il n'est pas rare de trouver des élèves qui viennent nous relancer dans notre travail en nous demandant si nous avançions dans nos recherches et si nous avions trouvé des solutions à l'échec ! Ils sont même impatients de nous voir parvenue au terme de notre réflexion et voudraient déjà en connaître les conclusions ! Par ces remarques, nous retrouvons une des facettes de l'effet HAWTHORNE : changement dans les relations et surtout valorisation par l'expérience.

VII.5. - Le questionnaire lui-même.

Pour l'ordre des questions, nous avons opté pour la méthodologie temporelle, dont nous avons explicité la justification au chapître de l'observation des cas d'échec, c'est-à-dire en conservant l'ordre que

nous a imposé la description de la méthode globale. Cet ordre, on s'en souvient, nous l'avions adopté au moment de la présentation des cas d'échec, alors pourquoi en changer ? De plus pourquoi perturber les élèves ? L'ordre des items correspond à chaque phase du déroulement du cours. Nous trouvons donc une série de questions en rapport avec chacun des points forts du schéma d'une séquence d'apprentissage. Nous avons introduit un item qui ne correspond pas directement à un exercice en cours ; c'est celui concernant la relation signifiant-signifié. Cette capacité, dont nous avons parlé dans le chapître précédent est fondamentale pour l'apprentissage de l'allemand puisqu'elle est d'ordre linguistique et permet de comprendre et/ou de s'exprimer.

Le questionnaire est exposé en annexe XIII.

VII.6. - L'analyse du questionnaire.

Après avoir recueilli les réponses au questionnaire, passé selon les techniques qui viennent d'être détaillées, il nous faut maintenant procéder à son analyse, il nous faut analyser son contenu afin d'exploiter les données recueillies. En d'autres termes, notre souci dans cette phase est de collecter les informations que nous donnent les élèves face aux exercices de la méthode globale, et plus précisément face aux perceptions données, de manière à pouvoir les traiter par la suite, c'est-à-dire à les interpréter en vue d'une thérapie des situations d'échec.

Dans notre travail, nous n'utiliserons pas de traitement quantitatif, car ce n'est pas notre objet de savoir si nous avons davantage d'élèves qui ont un profil visuel ou auditif,ou combien d'élèves gèrent tel ou

tel paramètre, ou encore si un paramètre est plus souvent géré que d'autres. En effet, nous avons vu que la méthode réclamait une gestion de tous les paramètres d'une part, et que, d'autre part, elle fournissait des perceptions visuelles et auditives, et ce qui nous intéresse c'est de découvrir comment les élèves gèrent ces perceptions en fonction des différents paramètres pour réussir, ou inversement comment ils s'y prennent ou ce qu'ils ne font pas, pour expliquer la cause de leur échec. Il ne s'agit pas ici d'une étude statistique,mais d'une étude visant à la compréhension des processus mentaux des élèves lors d'un apprentissage défini, et notre travail doit donc davantage consister en recherche de caractéristiques qu'en celle de fréquences. Nous allons développer tout ceci un peu plus loin.

A la lecture des données recueilliesnous remarquons que certains termes reviennent à chaque item comme "je me redis dans ma tête", "je vois", "j'entends". Nous pensons qu'il serait, pour l'interprétation ultérieure, utile de les regrouper. Nous avons également observé des constantes à l'intérieur d'une classe : certains types de réponses se retrouvant de la première à la dernière question ; il faut aussi souligné l'identité des réponses d'une classe à l'autre, de plus nous pouvons comparer toutes les réponses avec notre champ théorique de la gestion mentale. D'après ce que nous venons de dire, nous voyons la nécessité d'établir des comparaisons de divers ordres.

Pour nous guider dans notre analyse de contenu nous nous appuierons sur des auteurs comme R. DAVAL, R. MUCCHIELLI, M. GRAWITZ et M.C. D'UNRUG. En effet,

ils vont nous permettre de préciser les objectifs de notre analyse et d'avoir un cadre en nous fournissant les techniques, ils vont constituer notre champ théorique.

VII.6.1. - Objectifs

Qu'est-ce-que l'analyse de contenu ? D'après R. DAVAL (1967) c'est "une procédure qui se veut scientifique ; cela signifie que quelque soit le spécialiste expérimenté mis à l'ouvrage, le résultat énoncé doit être le même" (p.467). De ces quelques lignes se dégage un souci d'objectivité et de validité, dans le sens où des personnes analysant un même objet doivent aboutir aux mêmes conclusions. Ce souci se retrouve également chez R.MUCCHIELLI pour qui (1979) "l'analyse du contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles" (p.17), il précise encore : "elle a eu dès ses origines pour souci premier d'éliminer la subjectivité de l'opérateur" (p.17). Et, notre travail se situe bien dans ce cadre : nous avons tout d'abord cherché à recueillir des informations relatives à notre hypothèse de recherche : pour traiter les perceptions fournies par la méthode globale, les élèves utilisent-ils des images visuelles et/ou auditives ? et ces "données informationnelles" il nous faut les traiter d'une manière "scientifique" sinon nous courons le risque de nous en tenir à nos "impressions", ce qui limiterait la portée de nos conclusions, qui serait par trop subjectives. Tout ce que nous venons de dire en ce qui concerne les objectifs de l'analyse de contenu se trouve résumé par M. GRAWITZ citant BERELSON

qui, bien que l'analyse de contenu ait commencée à voir le jour à la fin du XVIIIe siècle, a marqué celle-ci dans les années 1920-1930 :"*C'est une technique de recherche objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter*" (p.588). L'analyse de contenu se donne donc pour objectifs :

- l'interprétation de données, de communications,
- l'objectivité de cette interprétation.

VII.6.2. - Objets de l'analyse de contenu

Nous en avons évoqué quelques-uns en citant quelques auteurs, qui ont particulièrement étudié l'analyse de contenu. Et, si nous relevons quelques termes nous voyons apparaître des mots comme : "données informationnelles", "contenu", "communication". M. C. D'UNRUG va préciser à quelle sorte de "contenu" l'analyse de contenu sied(1974):"L'analyse de contenu est surtout utilisée pour l'exploitation des *données d'enquête*, au sens large de ce mot : questionnaires, entretiens mais aussi bien la presse, les émissions radio-diffusées, voire des discours ou documents officiels, des travaux littéraires ou scientifiques" (p.9). Et notre objet de recherche s'inscrit dans cette définition car il s'agit bien d'exploiter les entretiens que nous avons eu avec nos élèves - entretiens appuyés d'un questionnaire.

VII.6.3. - Méthodes de l'analyse de contenu

VII.6.3.1. - Analyse qualitative et analyse quantitative. Quels que soient les auteurs, ils s'accordent tous

pour développer ces deux méthodes et R. DAVAL résume tout ceci : "on peut exiger de l'analyse du contenu qu'elle se fasse tantôt qualitative, tantôt quantitative, suivant les exigences de la recherche, et celles de la rigueur des résultats qu'on en attend" (p.468). "Qualitatif et quantitatif ne s'excluent pas, mais se complètent"comme le précise M.GRAWITZ(1972)(p.597). La différence qui peut être faite entre l'analyse qualitative et quantitative, empruntons la encore à M. GRAWITZ : "A. L. GEORGE retient comme seule différence essentielle, le fait que l'analyse qualitative repose sur *la présence ou l'absence* d'une caractéristique donnée, tandis que l'analyse quantitative recherche la *fréquence* des thèmes, mots, symboles retenus" (p.592). Dans cette dernière il faut donc, comme le dit également R. MUCCHIELLI(1979), "en effet *calculer les fréquences* des catégories, les hiérarchiser, calculer leur corrélations" (p.39). Or, pour ce qui à rapport à notre travail, il ne s'agit pas tant de calculer le nombre de réponses identiques à un item par exemple, que de vérifier "la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée". Par notre questionnaire, il s'agit après recueil des données, d'exploration : il nous intéresse de savoir comment les élèves s'y prennent pour gérer les perceptions visuelles et/ou auditives fournies par les exercices de la méthode globale en vue de proposer une pédagogie corrective. Qu'il y ait davantage d'élèves qui s'y prennent d'une certaine manière ne changerait rien au fait qu'il faille gérer de toute façon de cette manière. Donc, en ce qui nous concerne nous nous en tiendrons à l'analyse qualitative.

VII.6.3.2. - Divers terrains de l'analyse de contenu. Que l'analyse soit qualitative ou quantitative, les auteurs exposent divers terrains d'analyse de contenu : domaine logico-esthétique, logico-sémantique et sémantique structurel. Pour ce qui est relatif à notre propos nous nous attarderons à "l'analyse thématique" de M. C. D'UNRUG ou encore désignée par R. MUCCHIELLI analyse "logico-sémantique". Dans les deux cas il ne s'agit pas comme le précise R. MUCCHIELLI de rechercher "*la structure formelle* d'un texte" (p.40), c'est-à-dire le style, non les "sens implicites", seconds sens "du texte" (p.40), mais selon M. C. D'UNRUG "il s'agit d'obtenir des informations sur un sujet quel qu'il soit : comment il est vécu ou perçu par des personnes ou des groupes, les opinions et croyances avancées, les systèmes explicatifs fournis. Le recueil et l'analyse des données ne visent pas tant *la connaissance d'une population de locuteurs que celle de ce sur quoi elle est amenée à se prononcer*" (p.23). "Dans ces conditions, la démarche la plus simple consiste à se situer d'emblée au niveau du contenu sémantique, sans s'arrêter à l'étude du discours en tant que système de signes" (p.23). Notre étude se situe précisément dans ce contexte, car il n'est pas question de "sens seconds" mais bien de recueillir les informations d'"une population de locuteurs" qui a été "amenée à se prononcer" sur un questionnaire en rapport à un objectif de recherche. Laissons encore à M. C. D'UNRUG le soin de préciser en quoi consiste cette analyse thématique : "l'analyse thématique a été définie par S. KRACAUER comme 'la sélection et l'organisation rationnelle des catégories condensant le

contenu essentiel ('substantive meaning') d'un texte donné'" (p.24). Ou, en d'autres termes : "il s'agit donc d'une *réorganisation sous forme résumée* de ce qui est dit" (p.24). Nous pouvons laisser M. C. D'UNRUG conclure : l'analyse thématique "reste la seule méthode applicable lorsqu'il s'agit de retrouver *ce qui est dit sur un objet donné*" (p.25). Et c'est ce qui nous intéresse : nous avons un objet : la méthode globale avec ses perceptions qu'elle fournit aux élèves et nous voulons savoir ce que les élèves en font, c'est-à-dire ce qu'ils nous en disent.

VII.6.4. - Techniques de l'analyse de contenu

Comme il s'agit d'une méthode, celle-ci se définit par ses techniques qui lui confèrent un statut scientifique de manière à ce que "le résultat énoncé" soit le même "quel que soit le spécialiste expérimenté mis à l'ouvrage" dont nous avons parlé plus haut. Les techniques sont diversifiées selon le terrain qu'elles observent : "analyse des CO-OCCURENCES", "le GENERAL INQUIRER, le système SYNTOL", pour n'en citer que quelques-unes, dont certaines utilisent l'aide de machines électroniques. Mais quelles que soient ces techniques, elles respectent divers paliers, qui correspondent en quelque sorte au schéma de CASWELL, considéré comme le père de l'analyse de contenu. Nous reprendrons à notre compte la synthèse des étapes à franchir de M. C. D'UNRUG et nous les compléterons si besoin est lors de l'exploitation du questionnaire lui-même, par des apports puisés à d'autres sources.

VII.6.4.1. - Etapes de l'analyse de contenu.

VII.6.4.2. - "La définition d'une unité. Ce peut être le *mot*, le *thème* (unité sémantique), un groupe de mots constituant une *locution* ou un *slogan*".

VII.6.4.3. - "L'établissement de catégories. C'est l'opération de *classement* des éléments obtenus" selon deux types : "les critères *formels* et les critères *sémantiques*".

VII.6.4.4. - "La comparaison".

VII.6.4.5. - "L'interprétation. Lorsque l'analyse porte sur le contenu sémantique du discours, l'interprétation finale est moins difficile".

VII.6.4.6. - "La validation". (p.10 à 13).

Voici exposées les techniques qui sont relatives à l'analyse de contenu. Appliquons les maintenant au dépouillement de notre questionnaire. Cette analyse, précisons le à nouveau est d'ordre thématique. D'après M. C. D'UNRUG, il n'y a pas de technique spécifique à ce genre d'analyse : elle respecte l'ordre que nous venons de décrire.

VII.7. - Analyse du contenu du questionnaire

VII.7.1. - Définition d'une unité

Comme nous venons de l'expliciter, il s'agit d'extraire de nos données recueillies le "mot, le thème" ou "groupe de mots constituant une locution ou un slogan".

A la lecture des informations que nous avons recueillies à l'aide de notre questionnaire, nous constatons que certaines locutions reviennent sans

PEDAGOGIE INSTITUT DE PSYCHOL. UNIVERSI. DE LYON

cesse, quel que soit l'exercice.Nous les avons relevées. Il s'agit des phrases suivantes que nous redonnons en laissant parler les élèves :

" - Je me répète,
- je traduis,
- je photographie le texte dans ma tête,
- j'entends dans ma tête,
- j'entends si ça sonne bien dans ma tête,
- je prends des repères visuels,
- je vois des images dans ma tête,
- un mot en entraîne un autre,
- je vois écrit dans ma tête,
- j'essaie le mot français en allemand,
- je me l'écris dans ma tête."

De cela se dégage ce qui se passe dans la tête des élèves : ils voient, ils entendent, ils se répètent... Dans notre énumération, nous n'avons que très peu signifié ce qu'ils voient, entendent, se répètent, car cela est variable selon les exercices auxquels ils sont soumis, et nous affinerons cette analyse quand nous reprendrons un peu plus tard ces divers exercices proposés par la méthode globale. Pour le moment, il nous importe surtout de savoir quels gestes mentaux les élèves effectuent, nous en avons fait l'inventaire en parcourant toutes les questions de nos questionnaires, et nous avons relevé les constantes que nous venons de citer. Il nous faut aussi mentionner que nous avons obtenu des questions sans réponse : certains élèves, comme Bénédicte étaient incapables de fournir une réponse quelle que soit la question, d'autres ne pouvaient répondre qu'en partie, c'est-à-dire qu'ils ne s'exprimaient qu'à certains items. Nous reviendrons sur l'interprétation de ces réponses, et sur celle de ces non-réponses.

VII.7.2. - L'établissement de catégories

qui consiste, disons le à nouveau à classer les "éléments obtenus selon deux types : les critères formels et les critères sémantiques". Le premier de ces critères réside en une classification déterminée par les mots eux-mêmes selon qu'il s'agisse d'un verbe, d'un adjectif etc... Quant au second, il relève du sens des mots et c'est ce qui nous intéresse, car comme nous nous en sommes explicité plus haut, nous avons opté pour une analyse logico-sémantique . Nous allons donc maintenant reprendre notre énumération pour en dégager des catégories.

"- je photographie...
- je vois des images...
- je prends des repères visuels...
- je vois écrit...
- je me l'écris dans ma tête..."

Ces phrases ont en commun le fait que l'élève visualise quelque chose, ou en d'autres termes qu'il se donne des images visuelles. Nous pouvons donc poser que les sentences constituent une catégorie que nous appelons "le type visuel".

"- je me répète,
- je traduis,
- j'entends dans ma tête,
- un mot en entraîne un autre,
- j'associe le mot français au mot allemand."

Le fil conducteur de ce propos est que contrairement à la catégorie précédente, l'élève ne voit pas mais il entend ou se répète. Dans la réplique "un mot en entraîne un autre", l'élève n'a aucune image

il travaille pourrait-on dire à l'oreille. Il en va de même dans la réponse obtenue : "j'associe le mot français au mot allemand", que fait l'élève dans ce cas ? : la même chose que dans la phrase d'avant : un mot est en relation avec un autre. Cette nouvelle catégorie peut se subdiviser car nous avons deux types d'élèves : ceux qui "entendent" et ceux qui se "disent" mentalement quelque chose, nous obtenons ainsi un type auditif et un type verbal. Cependant nous les groupons ensemble dans cette catégorie étant donné qu'ils se distinguent foncièrement de ceux de la première catégorie qui, eux, avaient des images visuelles. Pour ce point, nous donnons le nom de "type auditif-verbal" à cette classification.

Il ne faut pas non plus négliger les non-réponses, qui peuvent avoir une signification particulière et donner lieu à une interprétation.

Le choix des catégories obéit à des règles bien précises, ainsi que l'a défini M. GRAWITZ(1972) :

"Elles doivent d'abord être *exhaustives*, c'est-à-dire que l'ensemble du contenu que l'on a décidé de classer doit l'être en entier" (p.605). Et c'est ce à quoi nous avons procédé dans un premier temps. Nous n'avons pas tout reporté dans notre travail, car nous remarquons une spécification des images visuelles ou auditivo-verbales selon l'exercice. Pour le moment nous n'avons retenu que les opérations mentales : y-a-t-il image ? Est-elle visuelle ou auditive ? Nous avons même signalé les non-réponses.

"- *exclusives* : Les mêmes éléments ne doivent pas pouvoir appartenir à plusieurs catégories" (p.605). Sur ce point, nous nous conformons à ce principe. Ainsi, dans la première catégorie nous n'avons pas

classé de phrases s'apparentant à la seconde et réciproquement. Et, il nous semble que les catégories que nous avons dressées sont indépendantes les unes des autres.

"- *objectives* : Les caractéristiques de la catégorie doivent être suffisamment claires pour que différents codeurs classent les divers éléments du contenu dans les mêmes catégories" (p.606). Nous pensons obéir à cette consigne étant donné que nous réussissons à classer toutes les réponses, toutes les questions, ce qui représente un certain nombre : 105 élèves x 35 questions soit 3 675 réponses dans une des trois catégories.

"- *pertinentes* : En rapport à la fois avec l'objectif poursuivi et le contenu que l'on traite. En fait les catégories doivent provenir de deux sources : du document lui-même et d'une certaine connaissance générale du domaine dont il relève, des réponses s'il s'agit d'entretien, ou des buts, intentions, significations de l'émetteur, s'il s'agit d'un texte, tout en tenant compte, suivant les cas, des éléments absents qui peuvent être significatifs" (p.606). Là encore, nous nous plions à ces exigences : nous avons des réponses suite à un entretien, que nous avons classées en catégories et ces dernières se réfèrent à notre "objectif poursuivi" : notre questionnaire avait pour but de savoir comment les élèves réagissaient mentalement, quelles opérations mentales ils effectuaient quand ils étaient confrontés aux diverses perceptions qu'apportaient les différents exercices de la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand.

Ayant satisfait aux quatre exigences néces-

saires pour le choix des catégories, nous estimons que notre classification est fiable.

Après avoir relevé les mots ou locutions qui sont revenus dans les réponses à notre questionnaire, nous venons d'opérer une classification qui a permis de dégager trois catégories :

- une catégorie : "type visuel", c'est-à-dire les élèves qui se donnent des images visuelles,
- une catégorie : "type auditif/verbal", c'est-à-dire les élèves qui n'ont aucune image visuelle mais qui par contre se donnent des images auditives - dans le sens ou les élèves "entendent" quelque chose dans leur tête - ou les images verbales - c'est-à-dire que mentalement ils se "disent" quelque chose,
- une catégorie : "non-réponses". Dans ce cas il s'agit d'élèves qui n'ont pas pu répondre à l'ensemble du questionnaire ou à certains items.

VII.7.3. - "La comparaison"

Comme nous l'avons vu, celle-ci est une des étapes relatives à l'analyse de contenu. Elle nous intéresse également et nous avons la possibilité de l'exploiter, car notre enquête ne portait pas sur une question mais sur trente cinq questions. Il nous est donc possible de comparer les réponses sur l'ensemble des items, c'est ce que nous appelons : l'étude verticale dans la mesure où elle passe de la première à la dernière question. De plus, étant donné que nous avons fait passer le questionnaire à toutes les classes où nous enseignons, il nous est possible de faire une étude comparée des classes et nous l'appelons étude horizontale, car nous pouvons examiner

les réponses obtenues à une même question. En outre nous avons un cadre théorique : "les profils pédagogiques" d'A. DE LA GARANDERIE qui peut nous servir de référence. Et, en dernier lieu nous pouvons comparer les réponses des élèves à leurs résultats scolaires, c'est-à-dire en nous reportant à leur grille d'évaluation.

Cette technique de la comparaison R. MUCCHIELLI l'a définie comme (1979) : "*la méthode de STRUPPS ou analyse de contenu multidimentionnel comparé*" (p.55). Elle est employée dans les entretiens cliniques - ce qui est notre cas - et elle "peut s'appliquer à l'analyse de toute réponse qui est laissée à l'initiative d'un sujet dans une situation verbale où il intervient et par rapport à un référent donné (problème ou question)" (p.55). Dans notre recherche, nous avons bien des questions auxquelles le sujet répond verbalement : c'était une des conditions de passation de notre questionnaire. R. MUCCHIELLI précise encore : "les réponses libres ou les interventions des sujets sur des points précis communs (cas de plusieurs sujets répondant à une même question ouverte) sont, par hypothèses, à comparer, et c'est le *tableau des points de comparaison intéressants* qu'il faut dresser" (p.55). Cette citation rejoint ce que nous venons d'exposer à savoir que nous avons plusieurs sujets par classe et de classes différentes qui répondent aux mêmes questions ouvertes. Et donc, selon R. MUCCHIELLI, nous ne pouvons nous permettre l'impasse d'une comparaison. En ce qui concerne "le tableau des points de comparaison intéressants qu'il faut dresser", nous l'empruntons à M. C. D'UNRUG.

D'après cela, il est possible d'effectuer :

a) une "*comparaison inter-groupes*" (p.12). Celle-ci est réalisable étant donné que notre questionnaire a été administré à plusieurs classes. De cela il ressort que nous obtenons le même type de réponses :

- "je vois"
- "j'entends"
- "je me dis"

ou des non-réponses.

Ce que les élèves "voient, entendent, se disent" est variable, répétons-le en fonction de l'exercice. Nous pouvons, dès à présent, puisqu'il nous est donné d'établir une comparaison entre les classes préciser qu'à une question comme par exemple : "que fais-tu pour retenir la signification d'un mot ?", nous obtenons les réponses suivantes : "j'associe le mot allemand au mot français - je me répète le mot allemand - je vois l'objet qui représente le mot - je le vois écrit dans ma tête". Et ces réponses sont semblables quelles que soient les classes. La multiplicité de réponses identiques dans une classe et a fortiori dans plusieurs classes est un gage de validité et assure la fiabilité de notre questionnaire avec plus d'acuité que si nous l'avions fait passer à une classe unique.

b) une "*comparaison à une norme*" (p.13). Dans ce cas M. C. D'UNRUG entend qu'il faille effectuer "la comparaison à un groupe-témoin" (p.13). Et, dans le cadre qui nous préoccupe, notre "groupe-témoin" sont les "profils pédagogiques" d'A. DE LA GARANDERIE. Il a, et nous l'avons exposé, déterminé qu'à des perceptions données, les élèves réagissaient en visuel et

auditif, et cela nous venons de le démontrer après relevé des réponses du questionnaire et leur classement en catégories. Pour rejoindre les "profils pédagogiques, il nous faut maintenant affiner les réponses pour nous représenter sur quoi portent les gestes mentaux. Comme nous l'avons déjà signalé, les divers exercices de la méthode globale font appel parfois aux mêmes capacités.

- capacité de faire la relation signifiant-signifié en ce qui concerne
  - + la compréhension orale
    - + l'approche globale
    - + la compréhension littérale
    - + la compréhension profonde
    - + l'expression
    - + la lecture
  - ——> pour l'oral
  - + la compréhenison écrite
    - - globale
    - - littérale
    - - profonde
  - + l'expression
  - + exercices divers comme les exercices à trous
  - ——> pour l'écrit.

A cette capacité il faut joindre celles de mémorisation et de remémorisation qui ont deux faces :

- sans compréhension, l'élève peut avoir la capacité d'apprendre par coeur et de restituer un texte sans le comprendre. Cette capacité présente un intérêt à être développée : la mémoire étant la condition nécessaire à tout apprentissage, ce n'est pas, dans le cas de l'apprentissage de l'allemand la seule fonction car elle sous-tend la compréhension comme nous l'avons vu au premier chapitre. C'est donc pourquoi nous l'ad-

joignons à la capacité de faire la relation signifiant-signifié.

- capacité à appliquer les règles grammaticales
  - . pour développer une expression correcte en écrit et en oral,
  - . pour réaliser avec succès les exercices de grammaire écrits et oraux.
- capacité à orthographier les mots correctement
  - . pour la dictée,
  - . pour l'expression écrite,
  - . pour les divers exercices écrits.
- capacité
  - . de jugement,
  - . d'imagination (+ des structures
    (+ des idées
    en écrit et en oral.

Jusqu'alors, nous avons vu que les élèves avaient des images mentales visuelles ou auditivo-verbales, maintenant nous allons nous intéresser aux formes que revêtent ces images. Laissons parler les élèves :

"- je photographie le texte,
- je lis le texte et me le répète, et répète la scène,
- j'entends encore la bande magnétique,
- je vois l'objet,
- je vois les dessins ou les gestes du professeur,
- je me répète plusieurs fois le mot allemand et me le dis en français,
- j'ai besoin de voir le mot écrit,
- j'associe le mot aux autres mots de la phrase,
- j'associe le mot avec des synonymes,

- le mot "sonne" dans ma tête comme le mot anglais,
- une phrase en entraîne une autre,
- je revois les images des scènes des leçons,
- je pars du texte donné et les idées me viennent,
- je me dis les règles de grammaire,
- j' entends si la phrase "sonne bien",
- je vois la phrase écrite, je vois la construction d'une phrase type et je superpose les deux,
- je vois les tableaux de grammaire,
- je place les mots dans l'ordre en me disant l'ordre des mots dans la phrase,
- je vois le schéma d'une phrase type".

Dans tous ces slogans, là-aussi nous pouvons établir la technique du classement en partant des catégories que nous avons déjà mises en évidence.

- type visuel : il "voit" mentalement
  . des objets, des scènes, des gestes,
  . des mots écrits,
  . des schémas de règles de grammaire,
  . il se donne des images de scènes.
- type auditif : il "se dit" ou "entend" mentalement
  . des mots,
  . il les associe à + d'autres mots allemand,
  + la traduction,
  . se répète la scène,
  . les règles de grammaire,
  . si la phrase "sonne bien",
  . part d'un mot pour se donner des idées.

Confrontons maintenant cette classification avec notre groupe témoin des "profils pédagogiques", et nous faisons le constat que nous retrouvons les paramètres (P) d'A. DE LA GARANDERIE.

P1 - "évocation des choses,
des êtres,
des scènes,
des gestes" (p.102).

L'élève "voit" cela mentalement, notre questionnaire vient de le montrer ou il "entend" ou se "parle". Exemples : "je vois l'objet que représente le mot", "je me répète la scène", "j'associe le mot à sa traduction". Dans ce dernier cas l'élève se décrit en quelque sorte le mot avec le mot soit français soit allemand.

P2 - "évocation des mots" (p.102).

L'élève "voit" le mot écrit dans sa tête", "sa place dans une phrase", il entend si le "mot sonne bien dans la phrase.

P3 - "évocation des rapports et des relations" (p.102).

L'élève "voit le schéma des règles de grammaire", "une phrase type", il "se dit l'ordre des mots", "les règles de grammaire".

P4 - "évocation en complétant, en prolongeant, en innovant" (p.102).

L'élève "se donne des images de scènes", "entend un mot", part d'un mot pour avoir des idées.

Les élèves se donnent donc des moyens mentaux pour développer les capacités que nous avons énoncées ci-dessus. De cela nous en sommes certaine puisque nous les avons interrogés en reprenant chaque exercice

de la méthode globale, exercice qui vise à faire acquérir les capacités dont nous venons de parler. Nous venons donc de dresser la liste des gestes mentaux que font les élèves pour leur permettre de faire la relation signifiant-signifié, de comprendre, de s'exprimer, résoudre des exercices en écrit et en oral. La comparaison avec un groupe-témoin nous permet d'établir une corrélation entre nos résultats et un champ théorique. Nous nous apercevons que ce que nous avons obtenu ne présente pas de différence avec la théorie, et que même nous venons de confirmer celle-ci quant à l'interprétation de tout cela, elle interviendra dans la phase suivante.

c) une "*comparaison intra-groupe*". D'après M. C. D'UNRUG" ce qui est comparé se trouve dans le même ensemble de discours" (p.13). Par là, nous entendons une comparaison à l'intérieur de chaque classe, voire même de chaque individu. Nous revenons ainsi à l'étude que nous avions qualifiée de verticale, alors que dans les points précédents, nous avons procédé à une étude horizontale.

Nous pouvons faire les remarques suivantes après comparaison :

- que si nous prenons chaque classe de façon séparée, nous retrouvons dans chacune d'elle des élèves de type visuel et des élèves de type auditivo-verbal.

- qu'un élève qui se donne des images mentales visuelles pour satisfaire aux exigences de la méthode, le fait, quel que soit le type d'exercice et nous retrouvons les mots "je vois" à chaque question. Il en va de même pour un élève appartenant à l'autre ca-

tégorie.

- que cette comparaison peut être poussée plus loin en établissant des corrélations entre les réponses des élèves - les non-réponses pouvant être considérées comme une forme de réponse - et leur grille d'évaluation. Pour ne prendre que quelques exemples, car nous développerons ce point dans la rubrique "interprétation" : Bénédicte à une grille où chaque item est coché à la case "insuffisant" et nous nous apercevons qu'elle est incapable de répondre aux questions, même avec une sollicitation particulière, elle répond invariablement : "je ne sais pas, il ne se passe rien dans ma tête". Yvan, lui, peut expliquer les gestes mentaux qu'il effectue lorsqu'il apprend une leçon - et cela il le réussit bien, mais il est dans l'impossibilité de répondre aux questions concernant les exercices qu'il ne réussit pas : compréhension orale, expression orale et écrite. Sophie est très à l'aise pour exposer ce qui se passe dans sa tête quand la compréhension, par exemple, est appuyée par l'iconographie, mais ne sait que dire aux items relatifs à la compréhension auditive, or en consultant son graphique, nous nous apercevons qu'à la case "compréhension orale", elle n'atteint que rarement le niveau "moyen" et que sa courbe oscille entre "très moyen" et "insuffisant" ; précisons à ce sujet que l'évaluation de la compréhension orale s'effectue sans soutien imagé. Nous pourrions multiplier les exemples de ce genre, en reprenant chaque cas d'échec que nous avons exposé, en les confrontant aux grilles d'évaluation, et en examinant les réponses ou non-réponses, et nous obtenons les mêmes cas de figure que ces exemples cités. Nous pouvons donc dire qu'il y a une corrélation entre

les grilles d'évaluation et le questionnaire, plus précisément avec les gestes mentaux effectués ou non. Nous ne venons de prendre que des élèves en difficulté, mais nous devons faire part d'une autre constatation : les "bons" élèves, c'est-à-dire, dont le graphique se maintient à "bien", "très bien", dans chaque rubrique de la grille, n'avaient aucun problème à répondre à toutes les questions et ils le faisaient avec facilité : ils "voyaient" ou "entendaient" toujours quelque chose et rapidement. Cette dernière observation n'est pas à négliger, elle est, au contraire, à prendre en pleine considération. En effet, si pour résoudre le problème que pose l'inadaptation scolaire, nous ne nous étions occupée que des élèves en situation d'échec, nous n'aurions pas eu ou peu de réponses à notre questionnaire, et de ce fait l'interprétation en était fort difficile et nous aurions éprouvé des difficultés à dégager des solutions, des remèdes. Or, là les élèves ayant su répondre aux questions nous fournissent un enseignement : ils nous expliquent les gestes mentaux à effectuer. De cela nous tirons la conséquence suivante : pour aider les élèves qui échouent, il nous faut partir de ceux qui réussissent. Là encore, nous rejoignons A. DE LA GARANDERIE quand il dit(1983): "Observer le comportement pédagogique du très bon élève se révèle fort enrichissant" (p.29) ou "nos succès étaient la conséquence de méthodes très précises dont nous avions pris l'habitude" (p.30). Interrogeons donc ceux qui réussissent pour connaître leurs méthodes car comme le précise A.DE LA GARANDERIE (1983) : "le pédagogue aurait aussi pour rôle de se renseigner pour connaître ces richesses méthodologiques (...)"

SECRÉTARIAT PÉDAGOGIE INSTITUT DE PSYCHOLOGIE UNIVERSITÉ DE LYON

(p.30) et que le "crack" "peut m'aider à découvrir la pédagogie, si je le lui demande" (p.30). Et cela nous venons de le constater : ce sont les meilleurs élèves qui nous ont dit comment ils s'y prenaient, qui nous ont fourni les informations que nous voulions recueillir pour mener à bien notre expérimentation, et sans eux nous n'aurions eu que peu de données, qu'il nous aurait été difficile d'interpréter.

Nous venons d'effectuer certaines "comparaisons intra-groupes" qui nous ont permis de dégager des éléments que nous récapitulons :

- constante des catégories, c'est-à-dire que l'on retrouve les mêmes qu'importe la classe.
- constante dans les gestes mentaux : l'élève de type visuel par exemple, traite de la même manière - visuelle - les questions.
- corrélations entre les réponses et les grilles d'évaluation.
- importance d'étudier les réponses des élèves considérés comme "bons" pour le recueil des données et leur interprétation.

Nous avons, en ce qui concerne l'analyse de contenu précisé notre méthode, fourni les indications relatives au traitement, aux données, il nous reste à aborder l'interprétation dont nous avons fréquemment parlé. Cette partie est intégrée à l'analyse de contenu, si nous continuons à nous référer à M. C. D'UNRUG et à son schéma des étapes de l'analyse. Ce point ne concerne plus directement la méthodologie, mais touche à notre hypothèse de recherche ; alors pour cette raison et aussi par suite de son amplitude, nous allons lui consacrer un chapitre entier.

Dans ce chapître nous avons expliqué notre méthodologie employée dans l'expérimentation. Pour cela, il nous a fallu définir notre population en la situant dans l'ensemble du collège, dans celle qui faisait l'apprentissage de l'allemand. Nous avons essayé de la caractériser en précisant son origine socio-professionnelle. Puis, ayant annoncé que nous menions l'expérimentation sur nos propres élèves nous avons dégagé les effets que cette situation risquait d'entraîner, après avoir essayé de définir quel niveau de relations il existe entre nos élèves et nous-même . Nous avons ensuite précisé la méthode que nous employons : la méthode clinique en justifiant ses fondements et en éclaircissant ses limites. Cette méthode comporte plusieurs techniques : l'observation sur le terrain et l'entretien, et nous en avons décrit les procédés. Nous nous sommes attardée sur le questionnaire avec ses objectifs, limites, conditions de passation, et sur l'analyse de contenu en définissant ses objectifs, son terrain, ses techniques : ce qui nous a permis déjà d'accéder à des résultats qu'il nous faut maintemant interpréter.