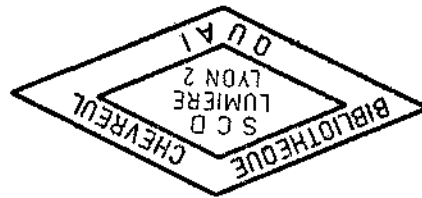


LYON II

SCIENCES DE L'ÉDUCATION



L'INTRODUCTION DE LA

GESTION MENTALE

DANS LA

MÉTHODE GLOBALE

POUR

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

\*\*\*\*\*

THÈSE DE III<sup>e</sup> CYCLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

soutenue par Sylvie MICHEL-VALETTE

---

Directeur de Thèse :

*Professeur Antoine DE LA GARANDERIE*

631265

Juin 1986

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u> .....	p. 1
<u>CHAPITRE I.</u> La méthode globale en application en cours ..	p. 15
1. Oral .....	p. 18
2. Ecrit .....	p. 55
<u>CHAPITRE II.</u> Observation de cas d'échec .....	p. 70
1. Des cas d'échec .....	p. 74
1.1. Echecs en oral .....	p. 76
1.2. Echecs en écrit .....	p. 97
<u>CHAPITRE III.</u> Exposé du champ théorique et problématique .	p.109
1. Exposé du champ théorique .....	p.110
2. Problématique.....	p.143
<u>CHAPITRE IV.</u> Conditions de l'expérimentation méthodologie employée .....	p.150
1. La population .....	p.153
2. Notre relation à chaque classe .....	p.161
3. Effets dûs à l'expérimentation .....	p.167
4. La méthode clinique .....	p.175
5. Terrains d'observation de l'entretien di- rigé clinique diagnostic .....	p.188
6. L'introspection régressive .....	p.189
7. Le questionnaire .....	p.192
<u>CHAPITRE V.</u> Interprétation des résultats et validation du questionnaire .....	p.226
1. Révision des acquis .....	p.229
2. Relation signifiant-signifié .....	p.234
3. La compréhension littérale .....	p.239
4. La compréhension profonde .....	p.243
5. L'expression orale .....	p.249
6. L'assimilation .....	p.258
7. La fixation grammaticale .....	p.264
8. L'Ecrit .....	p.275
9. Validation du questionnaire .....	p.294
<u>CHAPITRE VI.</u> Remèdes à l'échec .....	p.301
1. Les conseils à donner aux élèves .....	p.303
2. Les conseils que doit suivre le professeur .....	p.351
3. Critique de la méthode .....	p.363

<u>CHAPITRE VII.</u> Evaluation de l'expérimentation .....	p. 370
1. Apports .....	p. 371
2. Limites de la gestion mentale .....	p. 424
3. La gestion mentale et les effets dûs à l'expérimentation .....	p. 431
4. Deux monographies .....	p. 437
 <u>CONCLUSION</u> . .....	 p. 462
 <u>ANNEXES</u> .....	 p. 478
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u> .....	 p. 503

CHAPITRE V

INTERPRETATION DES RESULTATS

ET

VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Nous entrons maintenant dans la phase des résultats et surtout de leur interprétation, étant donné que jusqu'alors nous ne nous sommes intéressée qu'aux prémisses en précisant le cadre de la recherche:

- description des exercices de la méthode globale,
- description des cas d'échec.

Ces deux premiers points constituaient en quelque sorte le champ empirique que nous avons vu inscrit dans un champ théorique.

- exposé théorique : de l'utilisation des images auditives et visuelles dans la formation de la pensée et plus précisément développement de la gestion mentale d'après la conception d'A. DE LA GARANDERIE.

- Tous ces points nous ont amenée à développer la vérification de notre hypothèse. A cette occasion nous avons déjà pu dégager des résultats qu'il nous faut maintenant compléter et interpréter.

Jusqu'alors, nous nous étions limitée à rendre compte de nos observations en respectant les démarches de l'analyse de contenu, car ces dernières n'accordaient aucune place à l'interprétation. Il s'agit maintenant de la développer ; l'entretien clinique diagnostique appuyé d'un questionnaire nous a fourni des informations que nous avons en partie analysées en les regroupant en catégories, en faisant des comparaisons, des corrélations. Par là, nous avons déjà atteint l'un des objectifs que nous nous étions fixé : savoir "comment" les élèves s'y prenaient face aux exercices de la méthode globale, ce mot "comment" est d'ailleurs souvent revenu dans nos propos au chapitre deux. Nous savons maintenant "comment" les élèves

réagissent dans leur apprentissage de l'allemand. Il nous reste maintenant à lui donner un sens pour envisager ensuite les moyens à fournir aux élèves en situation d'échec, et bien évidemment cette signification va se faire à l'aide de ce que nous avons considéré comme champ théorique : la gestion mentale selon la conception d'A. DE LA GARANDERIE.

Pour nous livrer à l'interprétation, nous allons reprendre un ordre que nous avons adopté à plusieurs reprises afin de pouvoir entrer plus en avant dans les détails de manière à obtenir une interprétation aussi complète que possible<sup>(1)</sup>. Cet ordre est celui d'après lequel nous avons effectué la description des divers exercices de la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand. Pour chaque exercice nous adopterons le schéma suivant :

a) - nous nous demanderons quelles perceptions entrent en jeu.

b) - nous nous référerons au questionnaire pour savoir comment les élèves réagissent face à ces perceptions.

c) - ce qui nous permettra d'avoir un élément de réponse qui viendra éclairer nos cas d'échec. A ce sujet, précisons à nouveau que pour en faire la description nous avons adopté l'ordre des différents exercices : ce qui est une des raisons - raison d'ordre pratique - qui lors de l'analyse nous fait opter pour reprendre cet ordre. Nous signalons également, que dans le chapitre relatif aux cas d'échec, nous cherchions une cause explicative des inadaptations, que ce point devrait résoudre.

d) - nous en tirerons les conclusions.

---

(1) Ce chapitre pourra paraître long et indigeste. Mais nous estimons qu'en pédagogie l'absence de précisions est une cause certaine d'échec. Nous tenons à ne rien omettre de notre action. Nous y voyons une condition de vérité et par conséquent de succès.

Et toutes les conclusions obtenues feront l'objet d'une confrontation.

Dans ce point, nous prenons donc en compte tous les facteurs que nous avons envisagés :

- la méthode globale et ses perceptions,
- les cas d'échec que nous avons décrits,
- les réponses à notre entretien clinique diagnostic,
- la théorie de la gestion mentale.

Il nous semble que pour "l'interprétation" - étape de l'analyse du contenu - nous ne puissions faire différemment que de mettre en jeu tous les paramètres que nous avons à notre disposition, sinon nous courons le risque d'avoir une interprétation des données de notre questionnaire qui soit tronquée par omission d'éléments qui entrent en inter-action.

#### I. - Révision des acquis

a) Dans cette phase il n'y a aucun support auditif ou visuel immédiat, dans la mesure où l'élève récite sans ce support. Mais, dans le cours précédent ou chez lui, pour apprendre sa leçon, l'élève a eu des perceptions- nous ne donnons pas davantage de détails, l'ayant fait dans le premier chapitre - Il nous intéresse de savoir, et cela aussi nous l'avons noté, ce que l'élève fait de ces perceptions pour mémoriser, et comment il s'y prend pour se remémorer.

b) Les élèves : (nous avons regroupé les réponses synonymes en "slogans")

. pour mémoriser :

- "je lis la première phrase et la répète, je

lis la seconde phrase et je la répète en reprenant la première et ainsi de suite"

- "je photographie la phrase, sa place dans la page"

- "je récris la phrase"

- "je m'enregistre au magnétophone et je répète d'après le magnétophone"

- "je pars des images, j'essaye de trouver le texte et je vérifie avec le texte du livre."

- "je cache le texte et tout me revient, car j'entends le cours où le texte a été expliqué"

- "je dois comprendre alors je traduis en français en me le disant"

- "j'ai besoin de comprendre et quand il y a un mot que je ne comprends pas je me réfère aux images."

Nous constatons que nous retrouvons les deux grandes catégories : - type visuel : "je me réfère aux images", "je photographie",

- type auditivo-verbal : "je m'enregistre et répète", "j'entends le cours".

Comme tout au long du questionnaire, nous retrouvons ces deux catégories, que nous avons fait émerger lors de l'alinéa "établissement des catégories", nous n'y reviendrons pas de manière à éviter les répétitions. Ce qui nous intéresse pour affiner notre analyse, étant donné les perceptions fournies ou leur absence : comment les élèves réussissent à exécuter l'exercice.

Dans les "slogans" que nous avons relevés : nous retrouvons les différences que nous évoquions plus haut : il y a d'une part l'élève qui se donne les moyens d'apprendre sans comprendre et celui qui



le fait et pour qui la compréhension est nécessaire. A plusieurs reprises, nous avons signalé l'intérêt, dans cette phase du cours de lier la mémorisation avec la compréhension, ce qui facilite entre autre chose le jeu de mime. Nous estimons donc que l'élève qui mémorise en comprenant ce qu'il apprend s'assure une meilleure réussite que les autres. Nous remarquons à cet égard que l'élève, pour mémoriser et comprendre s'appuie sur des perceptions présentes : le texte du livre, son iconographie pour le type visuel, et qu'il les photographie. Quant à l'élève auditif il est obligé de partir des perceptions visuelles : le texte pour se donner des perceptions auditives en se le répétant ou en s'enregistrant au magnétophone, ou encore en rappelant les perceptions auditives qu'il a eues au cours précédent.

c) Nous n'avons relevé que plusieurs cas d'échec à la mémorisation, étant donné que nous ne sommes pas présente au moment où les élèves font ce travail, nous ne pouvons constater l'échec qu'à l'étape suivante, au moment où l'élève doit restituer le texte. Mais nous avons posé cette question aux élèves de manière à connaître leur habitudes mentales pour mémoriser afin d'avoir la possibilité d'aider les autres qui peinent pour "apprendre par coeur".

Nous n'avions qu'un cas d'échec à ce sujet : celui de Régis, qui "passe du temps devant sa leçon" sans parvenir à mémoriser. Bénédicte se trouve également dans cette situation. Si nous mettons en relation nos observations avec leur questionnaire, nous remarquons qu'ils étaient incapables de répondre. En les questionnant davantage ils précisent qu'ils répètent les

phrases du texte mais sans avoir d'image visuelle ou auditive. L'absence de gestes mentaux serait donc l'explication de leur insuccès puisque nous venons de constater que d'autres élèves pour pouvoir mémoriser s'appuient sur des perceptions ou ils s'en donnent, c'est-à-dire qu'ils évoquent ou encore font des évocations.

. Pour se remémorer :

a) - "je vois les mots apparaître devant mes yeux"

- "je récite à mes parents"

- "je revois le texte dans ma tête et je le dis dans ma tête"

- "je l'écris sur un papier et je vérifie sur le livre"

- "en regardant l'image je dois pouvoir redire : l'image m'amène au texte"

- "je passe à une autre matière et ensuite je reviens à l'allemand pour me réciter"

- "je dois être capable de réciter une heure plus tard"

- "je me vois déjà en train de réciter devant la classe"

- "je m'entends apprendre et me réciter"

- "un mot entraîne un autre".

b) Nous relevons la présence d'images visuelles et auditives qui se forment dans la tête des élèves au moment où ils se remémorent la leçon. Un autre facteur intervient : celui du temps : "je passe à une autre matière et je reviens à l'allemand", "je dois être capable de réciter une heure plus tard". Il semble donc qu'un temps de maturation soit nécessaire. Et il n'est pas, en quelque sorte, gratuit : il se fait pour "quelque chose", pour "quelqu'un", à dessein :

pour réciter aux parents, pour pouvoir se le réciter, ou même pour réciter au cours : "je me vois déjà en train de réciter devant la classe". Les élèves ont donc en tête un projet.

c) Reprenons les cas d'échec dans ce domaine :

Vincent - qui savait sa leçon la veille au soir puisqu'il l'avait récitée à sa mère. Mais avoir le projet de "réciter à sa mère" est-ce suffisant ? Non, car il balbutie au cours. Le dessein de retenir en vue d'un exercice est donc bien nécessaire pour mémoriser et de remémorer, puisque Vincent "sait" sa leçon pour sa mère et que nous trouvons ce genre de réponse à cet item ! Mais en fait, dans le cas de Vincent, c'est un projet à court terme et il semble qu'il domineraït son handicap en apprenant sa leçon, non seulement pour être capable de la réciter à sa mère, mais au professeur le lendemain ou quelques jours plus tard au professeur. C'est donc par manque de projet à plus long terme que Vincent échoue à cet exercice.

Yvan - que nous avons caractérisé comme apprenant "comme un perroquet", c'est-à-dire sans comprendre. Or, pour que la réussite de cet exercice soit optimale il faut une liaison avec la compréhension du texte, des élèves ont su nous le dire. Yvan a donc un problème au niveau de la compréhension, et nous reprendrons son cas quand nous aborderons ce thème. Ce qui nous importe ici, ce sont les capacités mnémotechniques des élèves et surtout comment ils les développent.

d) Pour se remémorer en cours les élèves n'ont aucune perceptions instantanées : ni les photos

de la scène, ni la bande magnétique, ni le texte manuscrit. Nous venons de voir que :

- ils s'appuyaient sur les perceptions qu'ils avaient gravées dans leur mémoire selon leur type, ce qui implique au départ de se donner des perceptions.

- le cas échéant ils transformaient ces perceptions. Certains sont même dans l'obligation de le faire; ainsi l'élève qui s'appuie sur ses perceptions visuelles : "je vois les mots apparaître devant mes yeux", "je vois le texte écrit dans ma tête", est, pour satisfaire aux exigences de l'exercice, dans l'obligation de verbaliser, c'est-à-dire des perceptions visuelles qu'il se donne de passer à une verbalisation.

- ils se donnaient un projet.

Quant aux conseils que nous pourrions donner aux élèves en difficulté, nous le ferons dans un **autre** chapitre en affinant cette analyse. Cette remarque est valable pour chacun des points que nous allons aborder.

## II. - Relation signifiant-signifié

Nous avons introduit cet item alors qu'il ne constitue pas un exercice spécifique de la méthode globale dans notre questionnaire, car cette capacité est nécessaire pour bon nombre d'exercices de compréhension et d'expression.

a) . Ce que font les élèves pour retenir le signification d'un mot.

- "j'associe le mot allemand au mot français"
- "je répète plusieurs fois le mot allemand et

me le dis en français"

- "j'ai besoin de le voir écrit"
- "j'associe le mot à l'objet ou au geste du professeur que représente le mot et je vois leur photographie"
- "j'associe le mot à son image"
- "j'associe le mot à sa signification dans la phrase"
- "j'ai besoin de la traduction"
- "j'ai besoin que le mot s'explique par d'autres mots".

. Ce que font les élèves quand ils ont besoin d'un mot (rappel français-allemand). Nous introduisons ce point ainsi que le suivant dans ce domaine, car ils appartiennent à la relation signifiant-signifié.

- "je vois l'objet et ça m'amène le mot français"
- "en reliant le mot français au mot allemand"
- "j'ai besoin du contexte d'une phrase"
- "je vois le mot écrit en français dans ma tête et sa traduction en allemand"
- "je vois le mot allemand écrit sur mon cahier ou au tableau".

. Ce que font les élèves quand ils veulent retrouver la signification d'un mot (rappel allemand-français).

- "le mot m'appelle la photo de l'objet et ensuite ça me donne le mot français"
- "je fais le lien mot allemand-mot français"
- "je mets le mot dans une phrase et j'entends s'il sonne bien"
- "je me répète le mot allemand pour voir s'il y a un mot en français à même consonnance"

- "je vois le mot écrit en allemand et la traduction en français"

- "j'ai vu le mot écrit en allemand et l'image que représente le mot"

- "je vois l'image du mot puis le mot écrit".

b) Puisque cet exercice n'existe pas en tant que tel, nous n'avons pas de cas d'échec à analyser, mais nous les retrouverons dans les exercices de compréhension et d'expression qui sont subordonnés à la relation signifiant-signifié.

c) Constat et conclusions.

Les élèves utilisent des images visuelles à deux niveaux - et cela pour ceux qui sont de type visuel :

- ils associent le mot à sa représentation imagée et ils fonctionnent ainsi pour retenir la signification d'un mot, ou pour trouver comment passer d'un mot allemand à un mot français et l'inverse.

- certains ont besoin de voir le mot écrit : "j'ai besoin de voir le mot écrit", "j'ai vu le mot écrit en allemand et l'image du mot".

D'autres élèves se donnent des images auditives.

+ ils travaillent à l'oreille :

- "je me répète le mot allemand pour voir s'il y a un mot français de même consonance" . Nous soulevons la question de savoir si cette technique est fiable ? En effet, il existe bien des mots allemands d'origine latine dont les sonorités se rapprochent du français comme reagieren = réagir, mais ce n'est pas le cas de tous les mots. Alors l'élève qui fonctionne ainsi risque à un moment ou un autre d'é-

prouver des difficultés.

- "je mets le mot dans une phrase et j'entends si ça sonne bien". Là aussi, cette technique n'est-elle pas aussi source d'erreur, car quels repères prend l'élève pour s'assurer que "ça sonne bien" ?

+ ils associent le mot français au mot allemand ou l'inverse. Par là on retrouve le procédé employé par les élèves d'un mot qui entraîne un autre.

+ il en va de même pour ceux qui ont besoin "que le mot s'explique par d'autres mots".

De toute façon, dans ces deux dernières remarques, les élèves font des associations verbales : pour eux, il est nécessaire qu'un mot soit appuyé par un autre ou des autres. Ceci est caractéristique, comme nous l'avons vu du type auditif (cf. le paramètre 2 des "profils pédagogiques").

De tout cela nous en retirons plusieurs enseignements :

- que les élèves ont besoin de supports - visuel  
- auditif

- en cela, la méthode respecte cette nécessité, puisqu'elle fournit des perceptions visuelles et auditives : représentation de l'objet dont le mot est nouveau pour les élèves, ou son insertion dans une phrase avec audition de celle-ci grâce à l'enregistrement magnétique.

- que le professeur peut fournir des perceptions visuelles complétant celles du film fixe : "j'associe le mot au geste du professeur", "j'associe des perceptions auditives en explicitant le mot nouveau par d'autres mots, plutôt que de se contenter de montrer l'objet correspondant au mot nouvellement introduit.

- que les élèves peuvent être en situation

d'échec parce qu'ils ne font pas les gestes mentaux adéquats. Il suffit pour cela de se reporter à ce que nous avons dit au sujet des élèves qui travaillent à l'oreille.

De ces remarques nous formons les conclusions suivantes :

- qu'il est intéressant, et cela nous l'avons développé plus haut, pour un enseignant de se pencher sur le processus cognitif de ses élèves et alors il pourra découvrir que, si certains se donnent des moyens qui les conduisent vers la réussite, d'autres ont des techniques qui les mettent dans une impasse. Donc, en interrogeant les élèves, nous obtenons un éclairage sur leur échec... ou leur succès.

- que le professeur lui-même peut être source d'handicap scolaire : 1°/ s'il ne fournit pas aux élèves les perceptions visuelles ou auditives qui leur sont nécessaires,

2°/ s'il n'interroge pas les élèves pour savoir comment ils s'y prennent face à tel ou tel exercice pour ensuite introduire une pédagogie corrective.

- que la méthode peut être à l'origine d'échec. En effet, nous avons signalé que les élèves "ont besoin de voir le mot écrit". Or, quand il s'agit des exercices de compréhension, et nous l'avons dit au chapitre I, pas une seule fois, le mot nouveau n'apparaît sous sa forme écrite. Alors que font les élèves ? Ils doivent l'écrire dans leur tête comme il leur semble et si cela ne les gêne pas dans certains exercices, ils risquent d'avoir des difficultés - s'il s'en tiennent à leur propres perceptions - lors de l'expression écrite et la dictée pour orthographier les mots.



La méthode aussi préconise la compréhension et l'expression sans médiation par la traduction, ou la langue maternelle. Or, nous avons relevé que les élèves de type auditif ont besoin de la traduction - ils nous l'ont dit - Quant aux élèves visuels le fait d'avoir le support d'une image, n'est-ce-pas leur moyen de médiatiser avec la langue maternelle ?

En résumé de ces conclusions, nous découvrons que l'échec peut avoir trois facteurs :

- l'élève peut être à l'origine de son échec,
- l'enseignant peut être une cause d'échec,
- la méthode employée peut être source d'inadaptation scolaire.

Toutes ces remarques seront bien évidemment plus amplement développées dans un chapitre ultérieur.

### III. La Compréhension littérale

a) La méthode, dans cet exercice, fournit des perceptions visuelles, par la projection d'un film fixe et des perceptions auditives avec le passage d'une bande magnétique (cf. chapitre I). Il faut, à ce stade, que tous les éléments du message linguistique soient compris et les structures nouvelles élucidées.

b) Que font les élèves pour comprendre la signification d'un mot nouveau ? Cette question recoupe les précédentes, mais comme elle a été posée encore une fois, au moment de l'exercice fait en classe, nous nous y attardons quelque peu. De plus, nous avons relevé sur cet exercice des cas d'échec.

- "je comprends d'après ce que j'entends"
- "je comprends d'après ce que je vois"
- "les images m'aident à comprendre"

- "ce que le prof dit, je me le répète en allemand et en français"

- "les autres mots de la phrase m'aident à comprendre"

- "les gestes du professeur m'aident à comprendre"

- "je comprends quand le mot est lié avec un synonyme"

- "je comprends quand le mot est employé dans une autre phrase allemande"

- "je comprends quand je peux traduire"

- "pour comprendre je préfère l'explication d'un mot par un autre car les gestes et les images ne me disent rien".

c) Les cas d'échec.

Sébastien - que l'objet du mot représenté sur l'image n'aide pas et qui réclame une définition complémentaire, la traduction du mot. D'après ce que nous ont dit les élèves, nous constatons que certains pour "comprendre" ont besoin de traduire, d'une explication du mot par un autre, du mot "employé dans une autre phrase allemande". Il semblerait donc que Sébastien relève de ce cas. La méthode se donne comme moyen explicatif des mots nouveaux, et des structures nouvelles, des bulles avec la figuration de l'objet représentant ceux-ci. Il semblerait donc que pour certains élèves ce ne soit pas suffisant, voire même tout à fait inefficace. Il y a aussi en appui la bande magnétique qui vient en aide : "je comprends d'après ce que j'entends". Mais cela suffit-il ? Il s'avère que non, que la présence du professeur soit requise pour donner un synonyme, pour employer le

mot dans une autre phrase allemande, pour expliquer le mot par un autre mot.

Sophie - qui parfois comprend, et qui parfois ne comprend pas !

A ce propos, nous avons observé qu'elle comprenait quand les images venaient appuyer l'élucidation d'une nouveauté et qu'elle était désespérée quand l'iconographie faisait défaut. D'après ce que les élèves nous ont enseigné, nous pouvons dire que Sophie appartient au type visuel et que, pour elle, il est indispensable de "voir" pour comprendre. Etant donné que la compréhension auditive est une des compétences à satisfaire pour réussir leur apprentissage de l'allemand, il va donc falloir, pour que Sophie sorte de son échec partiel, lui apprendre en tant que visuelle à gérer ces perceptions auditives pour accéder à la compréhension. Nous avons évoqué cette technique dans la description de notre champ théorique. Nous y reviendrons ultérieurement, quand nous confronterons nos remarques à la conception de la gestion mentale.

Yvan - dont nous avons souligné l'importance de son échec. En mettant en relation ce que nous ont dit les élèves et ce que nous avons observé chez lui, il semble se révéler qu'il soit de type visuel, et qu'il éprouve des difficultés à gérer même des perceptions visuelles et donc a fortiori auditives. Avec les informations que nous avons recueillies, nous sommes en mesure de lui administrer des remèdes, remèdes que nous développerons dans un chapitre ultérieur.

d) Constat. Dans cet exercice il s'agit donc essentiellement de "comprendre" des structures nouvelles, de comprendre ce qui est dit. Les élèves

partent donc de perceptions uniquement auditives des mots : ils ne les visualisent à aucun moment, ils n'en ont que la représentation imagée ou gestuée. Pour consigner les informations que nous avons recueillies il nous faut donc partir du mot, mais nous apercevons alors que le mot :

- doit être associé à un autre mot allemand,
- doit être employé dans le contexte d'une phrase,

- doit aller de pair avec sa traduction.

Dans ces trois cas, nous soulignons l'importance du verbal pour les élèves auditifs : le mot trouvant sa signification, à l'appui de d'autres mots.

que le mot :

- doit être appuyé par la représentation iconographique désignant l'objet qu'il signifie, ou par le geste de l'enseignant.

Nous retrouvons alors les exigences types des élèves visuels, pour qui un mot appelle une image.

L'échec, nous l'avons exposé, peut être causé par les élèves eux-mêmes qui gèrent mal les perceptions qu'ils ont en fonction du type auquel ils appartiennent, ou qui ne gèrent pas du tout - cela semblerait être illustré par Yvan.

Il se dégage de ces observations que le professeur ait à respecter ces deux catégories d'élèves visuels ou auditifs et à traiter les nouveautés sous deux formes différentes. D'une part, pour les élèves visuels, il doit relier la parole, le mot nouveau en relation avec l'iconographie, en désignant par exemple l'objet représentatif du mot, ou si l'imagerie est insuffisante en dessinant ou en mimant de façon à ce que les élèves puissent comprendre la signification du mot. Dans ce cas, le temps de parole

de l'enseignant se trouve réduit puisque les élèves ont surtout besoin de "voir". D'autre part, pour les élèves auditifs le professeur au contraire ne doit pas être avare de paroles pour définir le mot nouveau par un synonyme, pour l'inclure dans une structure différente de celle donnée par la bande magnétique, au cas où des élèves auraient oublié la signification d'autres mots supposés connus, entourant le groupe à élucider, ou pour, même, donner la traduction.

En ce qui concerne la méthode avec ses apports visuels et auditifs elle s'adapte donc à nos deux types d'élèves. Il faut cependant introduire quatre réserves :

- elle ne donne jamais la traduction verbale,
- elle n'introduit jamais un mot nouveau appuyé d'un synonyme,
- elle ne donne qu'une phrase exemple ou ce mot est employé. Et nous venons de voir que l'emploi de structures autres se justifie,
- son iconographie n'est pas toujours assez suggestive puisque le professeur doit y suppléer par des dessins ou mimiques.

#### IV. - La "compréhension profonde"

a) Nous avons vu que les capacités mises en jeu par les élèves n'étaient d'ordre linguistique que dans la mesure où les élèves devaient s'exprimer à ce sujet en allemand, et que les capacités pour réaliser cette compréhension profonde à proprement dite étaient essentiellement celles de faire des relations de cause à effet, de décentration et de jugement personnel. Dans le premier chapitre nous soulignons que le support audio-visuel est alors inexistant pour

atteindre ces capacités, mais que les élèves, lors de la "compréhension littérale"- à partir de laquelle se fait la compréhension profonde - avaient eu des perceptions auditives et visuelles, et nous nous demandions si les élèves utilisaient ou non ces perceptions antérieures pour établir des relations de cause à effet, ou pour imaginer.

b) Laissons la parole aux élèves.

#### IV.1. Relation de cause à effet.

- "je me rappelle certaines phrases qui me donnent le sentiment qui se dégage des personnages"
- "le ton des personnages, leur voix permettent de dégager les sentiments, de tirer les conclusions"
- "les gestes vus sur les images, l'expression des visages sur les images reflètent les sentiments, ce que pensent les personnages"
- "ce que je vois sur les images m'aide à trouver les pensées des personnages et s'il n'y a pas d'images je suis perdu"
- "c'est l'enchaînement des idées, le contenu des paroles des personnages, m'aident à interpréter le texte".

Nous notons aussi que dans chaque classe nous avons des non-réponses.

c) Des cas d'échec.

Pierre - qui fonctionne au niveau opératoire formel, étant donné qu'il est capable de faire la relation de cause à effet au moment de l'approche globale, et qui est dans l'incapacité de dégager l'im-

plicite du texte. Situation paradoxale. Il semblerait que Pierre "cloisonne" les divers exercices sans s'apercevoir que les gestes mentaux qu'il opère dans telle partie du cours sont aussi utiles dans telle autre partie qui requiert des capacités identiques : il ne fait aucune liaison, chaque phrase du cours étant déconnectée des autres. Pour Pierre, nous pouvons dire que vraisemblablement dans la compréhension profonde, il ne se donne pas les moyens qu'il utilise dans la compréhension globale - moyens qu'il doit gérer selon son profil pédagogique. Il ne gère pas au niveau du P4.

d) Constat.

Malgré l'absence de support audio-visuel, nous constatons que les élèves utilisent les perceptions qu'ils ont eues antérieurement. Et ils s'appuient :

- sur le ton, la voix des personnages entendus,
- sur le contenu des paroles, l'enchaînement des idées entendues s'ils appartiennent au type auditif/verbal,
- sur les gestes, l'expression des visages vus sur les images s'ils sont du type visuel.

Nous avons même noté qu'un élève se sent "perdu" s'il n'a pas eu d'images auparavant. Donc, pour lire entre les lignes, pour dégager l'implicite du texte, et ainsi pour l'interpréter, ce qui est l'objectif de cet exercice, nous voyons que les élèves ont besoin d'images visuelles ou auditives et qu'ils s'en donnent dans la mesure où ils réutilisent les perceptions passées.

Là aussi, nous pouvons établir une corrélation entre les non-réponses - et Pierre en faisait partie -

et les grilles d'évaluation : ceux qui étaient incapables de répondre à cette question sont ceux qui ne réussissent pas dans l'exercice de la compréhension profonde.

Maintenant que nous avons dégagé la nécessité de s'appuyer sur des images, il est simple d'entrevoir la tâche du professeur, car s'il ne donne pas aux élèves les gestes mentaux requis pour la réalisation de l'exercice, il court le risque de les mettre en situation d'échec. Les conseils qu'il peut donner seront développés ultérieurement.

Quant à la méthode, si elle préconise ce type d'exercice, elle n'intervient dans cette phase que pour fournir les perceptions antérieures et nous avons exprimé notre jugement à ce sujet lors de la compréhension littérale.

#### IV.2. - L'imagination

a) Dans ce cas, qui rejoint la cinquième catégorie de BLOOM (1969) : "la synthèse" et qui consiste en la production d'une oeuvre personnelle, les élèves comme dans la situation précédente n'ont pas présentement, au moment de l'exécution, de perceptions visuelles et auditives. Et la compétence à développer c'est-à-dire l'imagination, ne concerne l'apprentissage de l'allemand que par le fait que les élèves doivent s'exprimer dans cette langue. Mais la compétence à atteindre en elle-même n'a rien de linguistique et qu'elle est tout autant requise dans une matière comme le français.



b) Comment les élèves s'y prennent-ils pour imaginer ?

- "je me dis une phrase qui entraîne une autre"

- " je revois les images des leçons pour avoir des idées"

- "je vois la scène"

- "je vois des images pour trouver les idées"

- "je pars du texte donné, de la phrase et d'autres phrases me viennent, et quand le 'sujet est libre', je ne suis pas à l'aise"

- "je me dis les idées en français puis les traduis en allemand"

- "je le vois écrit en français et je le vois écrit en allemand"

c) Un cas d'échec.

Michel - caractérisé comme dépourvu d'imagination, même en français comme nous le relations dans le second chapitre. D'après les renseignements fournis par les élèves pour réussir cet exercice, nous observons que les élèves s'appuient sur des images soit visuelles soit auditives, ou bien ils s'en donnent : "je vois la scène", "je pars du texte donné, de la phrase, et d'autres phrases me viennent, ou ils vont chercher des images antérieures : "je revois les images des leçons". Et quand les élèves évoquent mentalement, ils satisfont à l'exercice. Nous pouvons donc affirmer que si Michel éprouve des difficultés à imaginer, c'est qu'il ne se donne pas d'images mentales, pour gérer le P4.

d) Constat.

Dans cette phrase et d'après le recueil des données, nous faisons les remarques suivantes :

- un élève de type visuel . invente pour lui-même des images visuelles,

. ou retrouve des perceptions visuelles qu'il a déjà eues,

. doit franchir une étape supplémentaire. En effet, s'il "voit" des images, des scènes et qu'avec cette visualisation il développe son imagination, il faut qu'il raconte, donc verbalise, soit par écrit, soit par oral ce qu'il a imaginé. Alors que l'élève auditif comme nous l'avons noté verbalise dès sa première démarche.

- un élève de type auditif/verbal . peut donc être plus rapide que le visuel, comme nous venons de le voir, car il a des images verbales d'emblée,

. ne semble pas faire référence à des perceptions précédemment entendues, alors que l'élève visuel retrouve des images déjà vues.

- les deux dernières phrases des informations données par les élèves paraissent trancher sur les autres dans la mesure où elles introduisent des idées différentes : "je me dis les idées en français puis je les traduis en allemand", "je le vois écrit en français et je le vois écrit en allemand". Dans les deux cas, il paraît que les élèves soient déjà passés à l'étape suivante : la verbalisation représentative de ce qu'ils ont imaginé, expression qui de plus se fait en allemand soit écrit, soit oral. Etant donné que ces élèves n'ont pas répondu de façon exacte à ce qu'il leur était demandé, nous ne prenons pas en

compte ces deux réflexions qui n'appartiennent pas au registre de "l'imagination".

- d'après ce que les élèves nous ont enseigné, nous voyons une fois encore que l'enseignant peut être cause d'échec dans la mesure où il n'indique pas aux élèves les gestes mentaux à effectuer pour atteindre cette compétence - gestes mentaux qui sont différenciés selon la catégorie à laquelle appartiennent les élèves.

- comme pour l'exercice de la compréhension profonde, la méthode globale préconise de développer les capacités d'imagination des élèves, mais c'est à l'enseignant de le faire, car dans le schéma du cours il n'y a pas un exercice spécifique - comme l'assimilation - réservé à l'imagination. La méthode n'est présente que par son support audio-visuel, pour aider, spécialement les visuels et nous venons de le voir, à développer l'imagination grâce aux perceptions qu'elle a fournies antérieurement.

#### V. - L'expression orale

a) Dans cet exercice nous avons au chapitre premier, distingué deux possibilités : - l'expression à partir d'un document iconographique et en lien avec un texte enregistré sur bande magnétique,  
- l'expression sans soutien iconographique, à partir seulement d'un texte enregistré.

Nous avons donc dans les deux cas des perceptions auditives, et dans le premier vient s'ajouter un support visuel.

De plus, comme cet exercice doit être effectué

en langue allemande, nous retrouvons le problème de la relation signifiant-signifié, dont nous avons déjà traité.

b) que font les élèves :

- "pour parler, je m'appuie sur les images"
- "je repère des mots dans le texte entendu au magnéto et ça me donne des idées pour parler"
- "avec des images, je ne prends jamais la parole, il me faut avoir vu le texte"
- "si c'est un texte sans image, je me représente les images des mots entendus et ces images me ramènent aux idées pour parler"
- "quand on voit la scène, on a toujours quelque chose à dire"
- "je trouve des idées à dire quand le professeur fait des gestes"
- "un mot entendu entraîne d'autres chez moi et ainsi je peux prendre la parole"
- "après avoir entendu le texte, je grave les mots que je connais en me les répétant dans ma tête, puis je regarde l'image pour voir s'il y a un rapport avec mes mots et je fais ma phrase"

c) Cas d'échec.

Karine - dont nous avons souligné son handicap psychologique se traduisant par une timidité excessive et qui les images sous les yeux, ne voit rien, alors qu'elle n'a pas de problème de vue. Nous avons relevé au chapitre deux qu'elle préfèrait partir du texte enregistré, ce qui ne doit plus nous étonner, car des élèves ont aussi cette préférence : "je repère des mots dans le texte entendu au magnéto",

"un mot en entraîne un autre". Comme en sixième le texte est assez réduit, il en résulte qu'elle n'a pas grand chose à dire et donc que son expression orale est assez peu développée. Elle aussi a des difficultés de gérer le P4.

Guillaume - qui relève du même profil que Karine, pour qui nous avons remarqué qu'il ne s'appuyait que sur ce qu'il avait entendu, mais qui lui savait lier les images, à condition que nous lui fassions prendre conscience de l'existence de celles-ci.

Isabelle - chez qui nous avons observé sans l'aide du questionnaire à l'époque, qu'elle se trouvait en difficulté pour s'exprimer sans le support des images et que par contre avec leur appui elle avait une expression développée. Elle vient confirmer les dires suivants : "pour parler je m'appuie sur les images". Et ce sont des élèves qui ont besoin d'images pour s'exprimer qui nous renseignent sur ce que ne fait pas Isabelle et qui la met en situation d'échec : "si c'est un texte sans image, je me représente les images des mots et ces images me ramènent aux idées pour parler". Isabelle doit donc pour réussir avoir des images, si elle n'en a pas, elle doit par conséquent s'en donner : "je me représente les images des mots, et ces images me ramènent les idées" vient de dire un élève.

Yvan lui, ne peut s'exprimer car il lui manque le lexique, alors qu'il est capable de le faire en français à partir de ces mêmes images qui lui sont présentées. Yvan étant en ce que nous avons convenu d'appeler - situation d'échec total - il fera l'objet dans le dernier chapitre d'une étude particulière ainsi que Bénédicte.

d) Constat.

- A nouveau, même si nous ne l'avons pas signalé dans les points précédents nous retrouvons les deux catégories d'élèves : de type visuel et de type auditif.

- L'échec peut venir des élèves qui ne gèrent pas les perceptions données. Il en va ainsi pour Karine et Guillaume qui ne tiennent pas compte du support visuel et qui se trouveront handicapés lorsqu'ils devront s'exprimer uniquement à partir d'un document iconographique, c'est-à-dire que celui-ci ne sera pas sous-tendu par un document sonore, exercice qui est parfois employé comme variante. Quant à Isabelle, elle appartient au même genre d'élèves, mais elle ne gère pas les perceptions auditives, et nous avons exprimé notre inquiétude et émis des réserves quant à sa réussite en second cycle, puisqu'à ce moment l'iconographie disparaît. Il faut donc d'une part pour Karine et Guillaume qu'ils développent leurs capacités visuelles et d'autre part pour Isabelle que des perceptions auditives, elles les transforme en perceptions visuelles pour à nouveau les verbaliser.

- Ce qui entraîne encore une tâche pour le professeur de conseiller les élèves sur les moyens de sortir de leur impasse. Il devient en quelque sorte facilitateur de la réussite.

- La méthode fournit des perceptions s'appliquant aux deux catégories. Mais en cherchant à développer des compétences à l'expression cela pose une opération complexe, c'est-à-dire à plusieurs facettes :

- Il faut que l'élève ait matière à dire, pour cela il s'appuie sur l'audio-visuel quand ils ont à leur disposition les deux genres de documents. Il faut donc en premier lieu qu'il trouve des idées.

- S'il n'y a qu'un texte : l'expression est subordonnée à la compréhension de celui-ci et nous avons vu tout ce que cette dernière entraînait. L'exercice dans ce cas est plus difficile car il met en jeu deux compétences : la compréhension et l'expression. Pour les élèves auditifs, ils sont, dans cette situation, pour ainsi dire privilégiés puisqu'"un mot entendu amène les idées, en entraîne d'autres". Par contre, les élèves visuels doivent effectuer la gymnastique mentale que nous venons de décrire, et pour s'exprimer intervient un autre facteur : le temps, qui, s'il n'est pas accordé est source d'échec. En effet, les élèves visuels doivent transcrire les perceptions auditives dans leur "langue pédagogique" en vue d'une verbalisation. Ces élèves doivent donc avoir le temps de bâtir leur discours, sinon ils risquent de se voir taxés d'inaptes à l'expression orale, car ne prenant pas la parole - d'autres étant plus rapides qu'eux et donc ayant exploité leurs idées.

- L'expression comme nous l'avons dit se fait en langue allemande. Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève :

- . trouve ses mots en allemand,

- . fasse des phrases correctes grammaticalement,

- . fasse des phrases complexes.

En ce qui concerne la relation signifiant-signifié, nous en avons déjà parlé, nous ne reviendrons donc pas sur ce thème, mais nous allons nous attarder sur les deux dernières exigences que nous venons de citer.

- La méthode ne fournit aucune perception lors de l'expression orale, qui indiquerait aux élèves qu'ils doivent faire des phrases complexes. Cette exigence est commune à l'enseignement des autres langues vivantes ; en effet, par ce biais, l'élève se familiarise avec les difficultés grammaticales d'une langue, résultant de l'enchaînement des dépendantes. Cet objectif ne peut être atteint par les élèves que dans la mesure où ils disposent du lexique nécessaire - donc relation signifiant-signifié - pour étoffer leurs idées et de suffisamment d'éléments grammaticaux pour les agencer de manière correcte, c'est-à-dire sans fautes grammaticales. Etant donné que si l'élève sait agencer, organiser une phrase correctement, c'est le principal, car à quoi bon pour lui d'essayer de combiner des structures complexes si elles sont incorrectes : mieux vaut des phrases autonomes exactes du point de vue grammatical, qu'une suite de dépendantes erronées. Alors examinons ce qui se passe chez les élèves pour s'exprimer correctement.

a) Comme il s'agit, nous l'avons vu dans le premier chapitre, d'une production personnelle des élèves, c'est-à-dire qu'ils ont les idées de ce qu'ils veulent dire et qu'ils les expriment avec les mots qu'ils désirent et sans psittacisme, la méthode pour ce faire ne fournit aucune perception



auditive ou visuelle, si ce n'est pour aider la production d'idées ou faciliter la relation signifiant-signifié comme nous l'avons déjà étudié. Mais dans ce qui nous préoccupe présentement : faire une phrase correcte grammaticalement, la méthode ne livre aucune perception.

b) Comment les élèves s'y prennent-ils pour construire une phrase respectant les règles de la grammaire allemande ?

- "je me redis les règles de la grammaire allemande."

- " je me répète plusieurs fois la phrase que je vais dire pour entendre si ça sonne bien"

- "je vois ma phrase qui s'écrit dans ma tête et je vois la construction d'une phrase type et je calque les deux."

- "je me dis l'ordre des mots pour les placer dans le bon ordre."

- "je vois les tableaux de grammaire et la construction d'une phrase type."

- "j'entends une phrase exemple et celle que je dois dire doit lui ressembler pour la construction".

c) Cas d'échec.

Bénédicte - dont l'expression est incorrecte et qui pourtant possède le lexique. Nous venons de voir que pour produire une phrase correcte grammaticalement, les élèves réagissent selon les deux catégories que nous avons dégagées : type auditif et visuel. Etant donné que Bénédicte se contente de mettre des mots les uns à la suite des autres sans res-

pecter la morphologie et la syntaxe de la langue allemande. Nous pouvons dire que vraisemblablement elle ne gère pas selon le profil pédagogique dont elle relève. La grammaire allemande, en quelque sorte, reste lettre morte pour elle puisqu'elle n'en applique pas les règles. Son P3 est insuffisant.

d) Constat.

Nous venons de le voir, pour construire une phrase correcte en allemand, les élèves procèdent différemment selon qu'ils sont visuels ou auditifs. Ce que nous avons relevé dans le questionnaire appelle quelques commentaires.

- Des élèves travaillent "à l'oreille" : "je me répète la phrase pour voir si ça sonne bien". Nous avons déjà auparavant souligné le danger d'une telle technique, nous n'y revenons donc pas.

- Dans les propos des élèves nous dégageons deux domaines distincts : "je me redis les règles de grammaire" et "je me dis l'ordre des mots". Ces deux affirmations sont-elles semblables ? Non ! En effet, il est vrai que les règles de grammaire ont une importance, ainsi que d'autre part l'ordre des mots, puisque la structure de la phrase allemande est régressive comme nous l'avons déjà dénoncé. En résumé, il faut donc construire la phrase selon un ordre défini et ensuite que les groupes nominaux et verbaux soient en lien les uns avec les autres de façon correcte grammaticalement. Pour ce faire les auditifs doivent se répéter l'ordre des mots

selon qu'il s'agisse d'une phrase autonome ou dépendante, et se redisent les règles de grammaire, et les élèves appartenant au type visuel doivent se référer à l'image des "tableaux de grammaire" et voir le schéma d'une phrase type.

- Là encore, si l'échec peut provenir de l'élève lui-même, c'est le cas de Bénédicte, il peut aussi trouver son origine chez l'enseignant qui au préalable n'aurait pas fourni des perceptions distinctes de la grammaire allemande. Par là, nous touchons au problème de l'assimilation et de la réutilisation des règles grammaticales et nous y reviendrons plus loin.

Nous avons signalé au premier chapitre et dans ces dernières pages l'obligation pour les élèves de former des phrases complexes. Nous y revenons donc maintenant. Nous passons directement à l'étude du questionnaire, puisque nous avons déjà étudié l'apport de la méthode dans ce travail.

- Que font les élèves ?

- "je me dis que le professeur veut des phrases complexes",

- "c'est une habitude donnée par le professeur".

C'est tout ce que nous avons recueilli à ce sujet, comme réponse à cette question. Les réponses venaient toutes souligner l'habitude contractée sous l'influence de l'enseignant. Nous n'avons relevé aucune information qui relèverait de la catégorie des visuels.

C) Cas d'échec.

Stéphanie - dont l'expression est correcte,

mais pas assez développée dans le sens où elle n'utilise pour s'exprimer que des autonomes. D'après ce que nous venons de voir, il semble donc que Stéphanie n'ait pas pris l'habitude de construire des phrases complexes, ou qu'elle ne se répète pas les exigences du professeur.

D) Constat.

L'échec, dans ce domaine, peut être dû à l'élève qui n'emploie en expression orale que des structures autonomes, alors que l'enseignant lui a répété la nécessité d'employer des phrases plus complexes, ce qui vaut pour Stéphanie, qui suit le même enseignement que les autres élèves de sa classe, qui eux utilisent des dépendantes et qui nous ont dit comment ils s'y prenaient. Le P<sub>3</sub> de Stéphanie est insuffisamment développé.

A l'origine, il y a le professeur, car les élèves ne peuvent savoir de prime abord ce qui est attendu d'eux : il faut donc leur donner les règles du jeu sous peine, autrement, de les pénaliser !

VI. - L'assimilation

a) Il s'agit dans cet exercice par les élèves de répéter d'après le magnétophone des phrases du texte, ceci se faisant livre fermé et sans que les élèves auparavant aient eu la possibilité de visualiser le texte. Ils ont par contre les images explicatives des scènes sous les yeux. En d'autres termes : les élèves ont des perceptions - visuelles, données par le document iconographique, mais n'en ont pas du texte,

- auditives,  
par le magnétophone q'ils doivent reproduire le plus  
fidèlement possible, aussi bien du point de vue des  
phonèmes que de la prosodie spécifique à l'allemand.

b) Que font les élèves ?

- "quand le magnéto marche, je vois les mots  
s'inscrire dans ma tête et ainsi je peux les répéter",

- "j'entends encore le magnéto dans ma tête",

- "j'essaie de me rappeler le premier mot,  
les autres viennent ensuite",

- "je vois l'image qui me donne les idées,  
puis les mots, le magnéto ne me sert à rien",

- "je traduis en français et je retraduis  
en allemand",

- "je me rappelle ce que j'ai entendu au ma-  
gnéto et je me dis le sens général de la phrase en  
français",

- "les images me guident pour retenir ce que  
j'entends au magnéto, elles me donnent les idées et  
les mots".

Ce sont les gestes mentaux qu'effectuent les  
élèves au moment où la phrase est lancée par la ban-  
de magnétique. De cela, nous n'avons aucun contrôle,  
celui-ci n'intervenant que lors de la restitution  
de la phrase par les élèves. Il est cependant inté-  
ressant de noter qu'une démarche mentale s'effectue  
lors du passage de la bande de manière à pouvoir  
aider les élèves en difficultés.

Que font les élèves lors de la restitution ?

- "je me répète dans ma tête ce que j'ai en-  
tendu et je peux le dire",

- "j'ai la phrase écrite devant mes yeux , dans ma tête, et je la redonne à haute voix",
- "je traduis en français, je redis en français et traduis en allemand",
- "quand la phrase est trop longue, j'oublie le début, les images m'aident à retrouver les idées, mais pas la phrase exacte",
- "le magnéto va trop vite, et il y a des bruits de fond, si bien qu'on ne comprend pas toujours ce que dit le magnéto",
- "je retiens l'enchaînement des mots",
- "quand je vois écrit, je peux ensuite prononcer correctement".

c) Cas d'échec.

Isabelle - qui est incapable de répéter, même si nous relayons le magnétophone en prononçant les phrases plus lentement et qui, au cours suivant, récite sa leçon sans accrocher un mot, et chez qui nous avons relevé des difficultés à s'exprimer sans images. Il semblerait donc qu'elle appartienne au type visuel, et que pour réussir elle ait besoin de voir la phrase écrite, comme certains élèves le précisent : "j'ai la phrase écrite devant mes yeux", "quand le magnéto marche, je vois les mots s'inscrire dans ma tête". Des élèves vont même plus loin : "quand je vois écrit, je peux ensuite prononcer correctement" ! Donc, si Isabelle ne réussit pas ce type d'exercice, c'est qu'elle ne se donne pas les moyens mentaux pour y arriver, ou que ces derniers ne lui sont pas fournis : elle devrait se représenter mentalement la phrase écrite, ou avoir la possibilité de la voir écrite.

d) Constat.

Que ce soit lors de l'écoute de la bande magnétique ou de la restitution des phrases par les élèves nous retrouvons les mêmes gestes mentaux distribués selon les catégories : "j'entends dans ma tête, me redis et répète", "je m'écris la phrase dans ma tête et ensuite je la vois et ensuite je peux la dire".

Nous avons également relevé dans les propos des élèves d'autres éléments qui appellent une explication :

- l'assimilation est souvent subordonnée à la compréhension, c'est-à-dire que pour avoir la possibilité de répéter, les élèves ont besoin de comprendre la phrase : "je traduis en français et je retraduis en allemand", "je vois l'image qui me donne les idées puis les mots". Dans le premier cas, nous ne retrouvons rien de nouveau : un mot est lié à un autre, le mot français au mot allemand. Dans cette situation l'élève ne se met-il pas en situation d'échec - et ici de répéter une phrase donnée ? En effet, il y a perte de temps avec les deux traductions : une fois en français et une fois en allemand ; de plus, ces deux traductions vont-elles être exactes ? C'est-à-dire la phrase française reflètera-t-elle précisément la structure allemande, et cette dernière sera-t-elle fidèle à celle donnée par le magnétophone ? Il risque d'y avoir distorsion, et donc cela mettra l'élève en situation d'échec. Il semble donc que cette technique ne soit pas la meilleure. Il en va de même quand l'élève se fixe sur les images pour retrouver la phrase : celles-ci lui "donne les idées" et les mots, par là, il faut entendre que la présen-

tation de l'objet, d'une personne amène le mot allemand comme nous l'avons déjà vu, et non pas que le mot s'écrit sur l'image. En effet, l'élève a les idées et les mots mais pas la phrase exacte : cela l'aide à comprendre mais pas à redonner la structure intégralement ; d'ailleurs un élève nous l'a précisé : "... les images m'aident à retrouver les idées mais pas la phrase exacte". Les élèves ont donc besoin de comprendre pour répéter ; la compréhension ayant déjà été envisagée, nous n'y revenons pas, nous ne nous intéressons ici qu'à leur production et nous venons d'observer que certains élèves s'y prennent mal ou n'ont aucune technique comme Isabelle.

- L'assimilation est une opération verbale à partir de perceptions auditives : cela correspond au mode de fonctionnement que les élèves, que nous avons diagnostiqués comme auditifs, s'ils gèrent bien, c'est-à-dire s'ils entendent la phrase dans leur tête, s'ils se la répètent et la reproduisent, réussissent le mieux cet exercice. Quant aux élèves de type visuel ils ont plus de difficulté car :

. à partir de perceptions auditives, ils doivent les transformer en images visuelles : "je vois les mots s'inscrire dans ma tête", pour ensuite les transcrire verbalement.

. pour ce faire, il leur faut du temps, et si celui-ci n'est pas accordé, ils peuvent être catalogués comme élèves inaptes à l'exercice de l'assimilation.

- Si l'échec est à chercher du côté des élèves, il peut également provenir de l'enseignant qui



ne donne pas les gestes mentaux à effectuer, qui n'accorde pas le temps nécessaire pour bâtir la réponse.

De plus l'allemand a une prosodie spécifique à laquelle la graphie ne fait pas allusion. L'élève auditif la perçoit et la redonne, mais le visuel, lui, n'a aucun point de repère. Alors le professeur ne pourrait-il pas sous forme de schéma écrit donner la ligne mélodique de chaque phrase ?

- La méthode aussi met les élèves en difficulté et sur deux plans :

. la bande magnétique. Certains élèves soulignent que le texte qui est enregistré à vitesse normale de prononciation de manière à donner l'authenticité de la langue allemande va trop vite. Pour des élèves pour qui l'allemand n'est pas la langue maternelle, n'est-ce pas un peu présomptueux et au-dessus de leurs forces ? Du reste quand nous les accompagnons en Allemagne, nous remarquons qu'à leurs interlocuteurs ils leur demandent de parler plus lentement, que la vitesse augmente avec l'habitude. Et en premier cycle, nous ne sommes qu'au début de l'apprentissage, et donc la vitesse peut être source d'échec. D'autres élèves font observer que les bruits de fond les gênent. Il est vrai que lorsqu'ils se retrouvent en Allemagne, quand on leur parle, le silence n'est jamais total, et pour cela la méthode veut mettre les élèves en situation réelle, mais cela semble constituer un obstacle supplémentaire à l'exécution parfaite de l'exercice.

. la méthode préconise de réaliser l'exercice de l'assimilation livre fermé, et cela



conduit à des échecs comme celui d'Isabelle ; d'ailleurs des élèves réclament la possibilité de voir le texte "quand je vois écrit, je peux prononcer correctement". Les élèves peuvent bien sûr se donner des images mentales visuelles de la phrase entendue, et c'est ce que font quelques uns. Mais cela entraîne des déformations, car ils se l'écrivent d'une certaine manière, et redonnent la structure de façon inexacte, par suite d'une inscription mentale erronée. De plus cela risque d'entraîner des fixations mentales préjudiciables pour d'autres exercices comme l'orthographe.

#### VII. - La fixation grammaticale.

Elle se déroule selon la technique de l'assimilation. Nous retrouvons donc les mêmes remarques que pour cette dernière. Cependant, nous allons les compléter pour essayer d'explicitier le cas de Laurent que nous avons surpris plusieurs fois avec le livre ouvert et dont les résultats sont nettement meilleurs que lorsque nous l'obligeons à fermer son livre. Nous avons maintenant la réponse : Laurent a besoin de voir et le livre lui fournit le schéma de la phrase type et la phrase type elle-même, et ensuite il n'a plus qu'à calquer les phrases comme nous l'avons décrit au premier chapitre, l'exercice grammatical se fait en plusieurs temps, c'est pourquoi nous avons interrogé les élèves sur chacun de ces moments et que nous allons maintenant passer en revue les uns après les autres.

VII.1. - L'écoute du modèle.

a) A ce moment, il n'y a pas d'images projetées à l'écran, et les livres sont fermés, donc les élèves n'ont aucune perception visuelle relative à l'exercice, par contre l'exercice se faisant selon la bande magnétique, ils ont alors des perceptions auditives.

b) Ce que font les élèves.

Il faut prendre en compte deux phases. En effet, les élèves entendent une phrase et ensuite une seconde phrase qui est une transformation de la première. Nous envisageons donc, tout d'abord, de relever les gestes mentaux que font les élèves lors de la première structure.

- "j'ai besoin du sens de la phrase, alors je traduis",
- "je me répète la phrase plusieurs fois",
- "la phrase s'écrit dans ma tête et je vois comment elle est construite",
- "je me dis la construction de la phrase et la place des mots sous forme de schéma",
- "Il ne se passe rien, il faut que j'ai la phrase transformée".

c) Nous n'avons pas de cas d'échec à interpréter, car nous ne pouvons à ce stade rien évaluer, la vérification intervenant dans l'exécution de l'exercice structural. Là, les élèves n'ont pour tâche que d'écouter. C'est pourquoi nous passons au point suivant.

d) Constat.

Dès l'écoute de la première phrase, nous observons que les élèves opèrent des gestes mentaux, et qu'ils se répartissent selon les deux catégories : "je me dis", "je me répète", pour le profil auditif, "je vois" pour le profil visuel.

En affinant l'analyse, nous remarquons que certains ont "besoin du sens de la phrase" et qu'ils traduisent. Mais est-ce suffisant ? Il semblerait que non car il s'agit de transformer ultérieurement selon le modèle, d'autres phrases. Et la traduction de cette seule phrase vaut pour cette dernière, mais pas pour les autres qui ne reprennent pas le même lexique. Les élèves qui agissent de cette manière risquent de ne pas réussir l'exercice, car ils ne vont pas assez loin dans leur démarche mentale, il leur manque l'analyse, et cette capacité, nous l'avons dégagée dans le premier chapitre, est capitale. En revanche, les élèves qui se disent "la construction de la phrase et la place des mots" mettent en jeu cette capacité et procèdent donc d'une manière opérationnelle. Il en va de même pour ceux qui s'écrivent la phrase dans leur tête et se représentent la place des mots à l'aide d'un schéma. L'élève qui se "répète la phrase plusieurs fois" se met donc lui aussi en position pour échouer, car il manque d'analyse.

Pour résumer ceci nous dirons que les élèves, pour analyser, mettent en oeuvre des moyens divers selon qu'ils ont un profil ou un autre. Si la capacité de compréhension vient appuyer la capacité d'analyse ce n'en est que mieux, mais nous venons de le voir, elle ne suffit pas à elle seule pour as-

surer la réussite de l'exercice. Nous nous permettons même d'aller plus loin : des phrases de l'exercice peuvent être réussies par les élèves, sans qu'ils soient capables d'en donner le sens ! Un sondage pratiqué de temps à autre et de manière informelle l'a prouvé : nous avons demandé à des élèves qui venaient de transformer une phrase de nous en donner la signification et ils en étaient incapables ! Cette parenthèse, qui porte déjà sur l'exercice à réaliser par les élèves, avait seulement pour but d'indiquer que la compréhension n'était pas l'objectif premier, et qu'elle n'était pas indispensable pour assurer le succès de l'exercice.

Pour clore ce point, nous relevons la dernière réponse : "il ne se passe rien, il faut que j'ai la phrase transformée". Il est possible que des élèves n'effectuent une démarche mentale qu'en présence, en possession des deux structures du modèle.

Donc dès la première phrase, nous avons des élèves qui opèrent des gestes mentaux et d'autres qui préfèrent attendre la transformation, ce que nous allons envisager.

c) Ce que font les élèves.

- "je vois ce qu'il y a en plus ou en moins et ce qu'il y a en plus s'inscrit en plus gros"

- "Si j'ai la phrase : "*Herr Meier trinkt Bier*" à transformer en : "*Nein, er trinkt Kein Bier*", dans la première phrase je vois Monsieur Meier qui boit, et puis dans la seconde c'est pareil mais mon image est barrée".

(en effet, il s'agit de passer d'une phrase

positive à une phrase négative, et la négation sur les images est représentée par une croix)

- "j'entends les différences et je me dis ce qui a changé",

- "je vois la première phrase écrite dans ma tête ainsi que la seconde et je vois les différences",

- "je me dis les deux phrases et je les mets en parallèle".

Cette phase d'écoute n'étant pas, elle non plus, soumise à vérification, nous n'avons pas de cas d'échec, c'est pourquoi nous envisageons de suite le

#### d) Constat.

Nous remarquons à cette étape, tout comme à la première, que les élèves ne restent pas passifs, qu'ils ne se contentent pas d'écouter, mais qu'ils gèrent mentalement les perceptions auditives selon le profil pédagogique dont ils relèvent. Nous constatons également qu'ils ne traitent pas la deuxième phrase - c'est-à-dire la transformation de la première - de façon indépendante, mais qu'ils la mettent en relation avec la première et qu'ils en font l'analyse. L'élève de type visuel réagit selon les modes : "je vois ce qu'il y a en plus ou moins et ce qu'il y a en plus s'inscrit en plus gros", "je vois les différences". L'élève de type auditif entend les différences et se dit "ce qui a changé". Dans les deux cas, les élèves procèdent à une analyse. Par contre; les élèves qui se disent "les deux phrases pour les mettre en parallèle ne vont pas assez loin, car il leur manque l'analyse des différences, et il se peut

qu'ils ne réussissent pas l'exercice, n'ayant pas mis en oeuvre la capacité requise -capacité à développer selon leur mode de fonctionnement mental. Quant à l'élève qui nous a donné un exemple en allemand, il nous permet de dire qu'il s'appuie sur des perceptions visuelles antérieures : image barrée signifiant la négation - pour gérer des perceptions auditives, mais nous estimons que son analyse mentale n'est pas assez poussée, car plusieurs interprétations sont possibles : ou bien il s'en tient à la relation signifiant-signifié avec d'une part Monsieur Meier qui boit de la bière et d'autre part ce même monsieur qui n'en boit pas, ou bien il a "vu" la négation, ce qui représente un élément supplémentaire qu'il sera capable de gérer dans la suite de l'exercice.

De toute façon dans ce constat nous voulions signaler l'activité mentale des élèves.

#### VII.2. - L'exercice lui-même.

a) Nous rappelons qu'il se fait livre fermé, que rien qui soit relatif à l'exercice n'est écrit au tableau et que les élèves n'ont que des perceptions auditives.

b) Que font les élèves.

- "je dois comprendre le sens",
- "je vois la place des éléments du modèle et je fais pareil avec la phrase à transformer",
- "je me redis la phrase et me dis les différences",
- "je me redis ce qui doit changer",

- "je me redis les phrases du modèle et me redis la place de chaque mot et ensuite je place les mots selon cet ordre dans les phrases de l'exercice",

- "je vois le schéma de la phrase du modèle et je vois les mots ensuite j'agence selon cela les phrases de l'exercice".

c) Cas d'échec.

Nous reprenons le cas de Laurent qui a besoin de son livre pour réussir l'exercice. Si nous le contraignons à fermer son manuel il est en situation d'échec. D'après les renseignements fournis par les élèves nous pouvons dire que Laurent ne se donne pas les perceptions nécessaires pour effectuer l'exercice. à partir de perceptions auditives et qu'il va chercher celles de son livre. Laurent doit appartenir au type visuel, puisque ce qu'il entend ne lui sert à rien, et qu'il préfère "voir" en allant regarder le manuel. Voilà donc l'exemple d'un élève en situation d'échec parce qu'il ne gère pas mentalement les perceptions fournies par la méthode.

d) Constat.

- Certains élèves ont besoin de comprendre et courent le risque d'un échec, car nous avons vu que ce n'était pas la seule capacité, ni celle qui est primordiale pour réussir l'exercice.

- Des réponses données par les élèves, nous relevons deux techniques chez ceux qui fonctionnent visuellement :

- ou bien ils se donnent un schéma,
- ou bien ils "voient" les différences.



et cela pour développer les deux capacités qui ici entrent en jeu : analyse et combinaison. Toutes les deux étant liées à celle de mémorisation et de remémorisation. Ces dernières ayant été étudiées précédemment, nous n'y revenons pas.

- Les élèves relevant de la catégorie des auditifs : nous remarquons leur besoin de verbaliser, dans ce que nous venons de noter, nous n'avons pas enregistré de phrases du genre : "j'entends", mais au contraire du genre : "je me dis". Il y a donc passage de l'auditif au verbal.

- L'échec provient, nous pouvons le dire d'après ce que nous avons étudié, de deux sources :

- des élèves eux-mêmes . qui ne gèrent pas les perceptions et c'est le cas de Laurent,

. qui les gèrent mal, c'est-à-dire qui s'attachent à la compréhension ou qui seulement mettent en parallèle les structures, sans opérer les gestes mentaux nécessaires à une analyse et une combinatoire.

- de la méthode qui ne donne aucune perception visuelle. Nous avons vu que les élèves qui ont besoin de perceptions de ce type s'en donnent. Mais sont-ils garantis de leur exactitude ? Ont-ils bien "vu" les différences qu'il fallait voir , ou en d'autres termes n'ont-ils pas inventé des différences ? et dans ce cas, il est possible qu'ils ne satisfassent pas aux exigences de l'exercice. Ou bien ils se font un schéma des phrases, alors ce dernier correspond-il vraiment à celui de l'exercice. Et dans un sens Laurent, après avoir regardé son livre a davantage de chances de succès, car il applique un schéma adéquat . Il semble donc que dans ce type d'exercice

la méthode pénalise les élèves de type visuel.

- Dès le tout premier exercice les élèves savent ce qu'ils doivent faire : l'enseignant leur ayant donné les règles du jeu, en explicitant le déroulement, et ce qu'il attendait d'eux. D'après tout ce que nous venons de relater à ce sujet, nous voyons que dès la première phrase du modèle, les élèves se mettent en situation de projet, c'est-à-dire qu'ils effectuent des opérations mentales de manière à pouvoir réussir l'exercice sans attendre patiemment et passivement la première structure à transformer de ce dernier. Là encore, comme dans les phases de mémorisation et de remémorisation, nous retrouvons cette notion de projet.

### VII.3. - Enoncé de la règle.

a) La méthode ne donne plus de perceptions, les élèves n'ont que celles acquises antérieurement. Et à la suite de l'exercice ils doivent induire la règle de grammaire.

b) Que font les élèves.

- "à partir des exemples, je déduis la règle",
- "je vois les différences et j'essaye de les formuler",
- "je me redis tout ce qui a changé et le dis tout haut".

c) Cas d'échec.

Régis - qui n'arrive pas à dégager les éléments linguistiques composants de la règle, et qui

réussit mieux l'exercice structural quand le phénomène grammatical a pu être abordé et explicité antérieurement. Contrairement à ce que viennent de nous dire les élèves, pour Régis, les exemples restent lettre morte car premièrement il est incapable d'induire la règle et secondement il préfère avoir celle-ci en premier. Par l'enseignement des élèves sur leur façon de procéder pour pouvoir énoncer la règle, nous ne disposons pas d'éléments suffisants susceptibles d'éclairer le cas de Régis. Il faut donc nous reporter aux réponses à la question suivante, qui est la seule qui ait été comptabilisée : "est-ce que tu préfères avoir la règle avant de faire l'exercice ?". A cet item nous avons obtenu 63 % de réponses affirmatives, c'est-à-dire qu'un pourcentage d'élèves préfèrent connaître la règle pour "ensuite l'appliquer" selon le commentaire des élèves sinon - nous citons toujours - "je ne peux pas faire l'exercice". Quant à ceux qui ont une préférence pour commencer par l'exercice, la motivation est la suivante : "le modèle nous donne déjà la règle avec ses exemples. Puis l'exercice suit, on voit alors ce qui se passe et ainsi on comprend mieux la règle". D'après ces remarques, nous pouvons dire que Régis appartient à la majorité des élèves : ceux qui ont besoin de la règle pour réussir l'exercice. Et alors, si la règle est explicitée en premier, il n'est plus question de prendre en compte son incapacité à l'induire. De plus, dans cet exercice nous notons un passage du  $P_2$  concernant les mots au  $P_3$  relatif aux règles de grammaire. Il n'y aurait donc chez certains élèves aucun lien entre le  $P_2$  et le  $P_3$ .

d) Constat.

Deux cas sont à envisager : celui où la règle vient à la suite de l'exercice, et celui où se révèle la nécessité de faire précéder l'exercice structural de l'énoncé de la règle.

Premier cas - Nous dégageons nos deux catégories types, chacun gérant ce qui est demandé - et ici d'induire la règle - selon son profil pédagogique. Les uns se redisent tout ce qui a changé et le formulent tout haut, les autres voyant les différences essayent de les exprimer. Là encore, le temps a un rôle à jouer : en effet les élèves de type visuel doivent passer de perceptions visuelles<sup>à</sup> des concepts, à leur verbalisation.

Second cas - Il s'agit des élèves qui préfèrent avoir une prise de conscience de la règle avant de faire l'exercice, sinon ils sont dans une situation d'échec. Or ces élèves représentent plus de la moitié de notre population étudiée ! Or la méthode demande que l'exercice grammatical soit fait de manière inductive et non déductive, nous signalons donc que la méthode peut être, sur ce point, source d'échec, dans la mesure où elle propose un mode de fonctionnement mental qui ne correspond pas à celui de certains élèves. En ce qui concerne les remèdes dont nous parlerons plus amplement au dernier chapitre, nous pouvons déjà dégager deux possibilités : ou bien nous corrigeons la méthode et introduisons la règle avant de faire l'exercice, mais dans ce cas nous mettons en difficulté les élèves qui préfèrent induire la règle des exemples ; ou bien nous donnons aux élèves la possibilité de s'adapter à un processus inductif en leur indiquant les gestes men-

taux à effectuer selon la catégorie à laquelle ils appartiennent.

### VIII. - L'écrit

En ce qui concerne "l'écrit", nous avons dans le second chapitre souligné que nous retrouvions les mêmes difficultés que pour l'oral dans les points relatifs aux trois niveaux de compréhension. Comme nous les avons traités nous n'y revenons pas.

#### VIII.1. - La lecture

##### a) Les Perceptions.

Celle-ci étant en premier cycle presque exclusivement imitative, la méthode fournit des perceptions auditives, puisque les élèves écoutent la bande magnétique, et visuelles, car les élèves suivent sur leur livre le texte qui est identique à celui qui est enregistré.

##### b) Que font les élèves ?

- "je fais davantage attention à ce qui est écrit",
- "le magnéto me donne le ton, la prononciation",
- "j'essaye de redire d'après le magnéto",
- "je ne fais attention qu'au texte écrit",
- "pendant que le magnéto passe, je traduis, puis quand je dois lire à haute voix, je traduis mon français en allemand",
- "je ne fais attention qu'au magnéto".

c) Les cas d'échec.

Isabelle - dont nous avons déjà parlé plus haut - et qui à cet exercice reproduit correctement les phonèmes mais sans respecter la prosodie. Isabelle, qui est de type visuel nous l'avons vu, doit se concentrer sur le texte écrit, comme nous le disent des élèves : "je ne fais attention qu'au texte écrit". Et ce texte écrit ne comporte aucune indication des phénomènes prosodiques comme les accents de groupe fonctionnel ou accent de phrase. Isabelle se trouve donc en difficulté car elle ne gère pas les perceptions auditives nécessaires à la réussite complète de l'exercice.

Sébastien - qui n'est pas toujours fidèle au texte écrit quand celui-ci présente des distorsions par rapport au texte enregistré - il est en situation d'échec puisque la lecture ne reproduit pas exactement ce qui est écrit. Nous avons maintenant la réponse qui vient éclairer ses difficultés : il ne doit faire attention qu'au magnéto ou encore comme nous ont renseigné des élèves : "le magnéto me donne le ton, la prononciation".

Yohann - qui "écorche" chaque mot - En ce qui le concerne deux possibilités s'offrent à nous : ou bien il ne fait pas attention - c'est-à-dire qu'il ne gère ni les perceptions auditives ni les perceptions visuelles, ou bien il éprouve des difficultés à passer des perceptions auditives ou visuelles à une articulation verbale, par là il faut entendre qu'il est incapable de reproduire les phonèmes. Ce serait alors chez lui un problème psycho-moteur, que nous sommes dans l'impossibilité de résoudre, étant donné qu'il dépasse notre domaine et donc nos compé-

tences. Il pourrait nous être fait le reproche d'avoir eu un diagnostic imprécis, pas assez poussé, de manière à pouvoir aider Yohann. Mais en fait, nous avons décelé ses difficultés et nous avons quelques éléments de réponse pour lui venir en aide ; il suffirait donc maintenant de reprendre Yohann, de le soumettre à un entretien clinique diagnostic selon la procédure que nous avons utilisée pour affiner l'étude de son cas.

d) Constat.

Selon que les élèves relèvent de l'une ou l'autre des catégories, ils gèrent l'exercice en privilégiant les perceptions auditives ou visuelles. Cependant nous soulignons le fait qu'ils ne gèrent pas les deux ensemble. Donc, dans l'exercice de la lecture, certains élèves ne "lisent" pas : ils répètent ce qu'ils entendent au magnétophone. Dans cette situation, étant donné qu'ils travaillent à l'oreille, nous obtenons une prononciation correcte des phonèmes : "le magnéto me donne la prononciation" et un essai de respect de la prosodie : "le magnéto me donne le ton". Mais qu'en serait-il si nous leur supprimions la bande magnétique ? D'après tout ce que nous avons déjà appris à la lecture du questionnaire, nous pouvons dire qu'il faudrait que ces élèves mis devant des perceptions visuelles fassent un rappel de leurs perceptions auditives, ou alors que ce qu'ils lisent ils "l'entendent" dans leur tête avant de prononcer le texte à haute voix. Quant aux élèves visuels, ils sont fidèles .. au sens où nous l'avons déjà évoqué .. au texte, ils éprouvent des difficultés à respecter une prononciation correcte :

ils lisent ce qui est écrit en suivant les règles phonétiques françaises et non pas allemandes, et ne tiennent pas compte de la prosodie, dont nous avons à maintes reprises souligné l'importance, et dont la graphie ne donne aucune indication.

Alors qu'en est-il de tout cela ? Nous avons affaire à deux perceptions simultanées, et les élèves sont tenus de respecter les deux : le texte lu et la bande magnétique pour reproduire de manière aussi exacte que possible les phonèmes et surtout la prosodie à laquelle la graphie ne fait pas référence. Ces deux perceptions jouent donc un rôle complémentaire. Il faudrait dans ce cas habituer les élèves de type auditif à gérer les perceptions visuelles et habituer les élèves relevant de la catégorie des visuels à prendre en compte, pour réussir l'exercice de lecture, les perceptions auditives. Nous ne rentrons pas plus en détail pour indiquer comment passer d'une perception à une autre, car cela relève de la thérapeutique que nous avons l'intention d'exposer dans un autre chapitre.

Il reste également à traiter de cas que nous considérons comme extrêmes, et que nous avons illustrés par la figure de Yohann. Il semblerait que de tels élèves ne gèrent ni une forme de perception, ni une autre. Il est possible aussi que nous ayons décelé un handicap psycho-moteur, et qui, nous nous en sommes expliqué ne peut être traité par les remèdes que nous envisageons d'appliquer.

Dans ce point, nous voyons encore l'importance du temps de gestion mentale pour passer d'une perception à une autre, et le rôle qu'a le professeur à jouer pour aider les élèves dans cette tâche.



## VIII.2. - La dictée

a) Dans cet exercice les élèves n'ont que des perceptions auditives provenant du magnétophone ou du professeur selon que l'un ou l'autre dicte le texte.

b) Que font les élèves ?

Etant donné les difficultés rencontrées lors de ce type d'exercice, nous avons préparé trois items traitant de ce sujet, rappelons les :

b<sup>1</sup> - Quand tu entends le texte, que fais-tu avant d'écrire ?

b<sup>2</sup> - Comment retrouves-tu l'orthographe des mots ?

b<sup>3</sup> - Comment se fait-il que le même mot soit bien orthographié dans l'exercice d'expression et mal orthographié dans la dictée ?

. Que font les élèves en b<sup>1</sup> ?

- "je traduis",
- "je vois des leçons écrites",
- "je vois le mot écrit dans une leçon",
- "je vois le mot écrit au tableau",
- "j'épelle le mot et me dis la règle de prononciation",
- "j'essaye de retenir le sens de la phrase",
- "c'est plus facile à écrire le mot quand je l'ai compris",
- "je décompose les mots et je les relie à la théorie en me le disant".

. Que font les élèves en b<sup>2</sup> ?

- "je vois le mot écrit dans ma tête",
- "j'épelle les mots",
- "je me dis les règles de prononciation",
- "j'ai besoin de comprendre".

. Que font les élèves en b<sup>3</sup> ?

- "parce que j'ai mal entendu le magnétophone",
- "dans la rédaction j'ai davantage de temps pour réfléchir",
  - "dans l'expression écrite nous, on se dicte, on a alors notre propre prononciation",
  - "je panique",
  - "ça va trop vite",
  - "j'entends mal la prononciation",
  - "l'écriture française me revient et j'écris comme en français",
- "quand j'écris un sujet, je vois les mots écrits passer dans ma tête, mais je ne les prononce pas et quand le professeur les prononce, je suis perdue",
- "quand j'ai mal vu un mot je le réécris mal".

d) Etant donné que nous n'avons pas illustré ce sujet avec des observations d'élèves en situation d'échec, nous nous livrons directement au constat.

- Nous retrouvons nos deux catégories : l'élève de type auditif et l'élève de type visuel qui revoit "le mot écrit dans une leçon" ou "au tableau", et un élève appartenant à ce profil qui signale la nécessité de graver correctement un mot, les mots vus sinon il les "réécrit mal". Grâce à lui, nous dégageons une règle importante relative au lexique

nouvellement étudié : quand l'élève assimile un mot nouveau, il doit non seulement enregistrer sa signification, sa prononciation, mais aussi son orthographe et cela selon son habitude évocative en se l'épelant ou en le photographiant mentalement en vue de l'écrire correctement dans la dictée ou l'expression.

- Avec les mots "en vue de", nous abordons un thème dont nous avons déjà traité : le projet. Nous en avons parlé lors de la mémorisation : avoir le projet de réciter le lendemain ou les jours suivants devant toute la classe ; avoir le projet de retenir la signification d'un mot, d'une structure pour son rappel lors de la compréhension littérale, l'expression écrite et orale . Dans cet exercice de la dictée cette notion de graver dans sa tête d'une manière ou d'une autre - telles que nous les avons décrites ci-dessus - l'orthographe d'un mot nouvellement rencontré avec le projet de l'utiliser dans un autre exercice, tel que celui de la dictée. A ceci, il faut ajouter un autre concept : le mot ne viendra pas de l'élève lui-même, mais sera introduit par une tierce personne - en l'occurrence le professeur ou la représentation d'une personne par la voix enregistrée sur la bande magnétique. D'ailleurs les élèves savent nous le dire : "quand le professeur les prononce, je suis perdu", ou encore dans le même ordre d'idée : "dans l'expression écrite nous, on se dicte, on a alors notre propre prononciation". Cette dernière remarque appelle quelques commentaires. Tout d'abord, elle souligne le fait que les élèves n'ont pas de projet, étant

donné qu'ils se forgent leur propre prononciation ; ce qui ne veut pas dire que les mots soient mal orthographiés, au contraire pour retenir l'orthographe, les élèves se donnent des moyens : ils prononcent les mots d'une certaine façon. Par corollaire, dans l'expression écrite, ils n'ont qu'à prononcer les mots à leur manière et ils retrouvent l'orthographe. Pour illustrer ceci, nous pouvons prendre un exemple : le verbe *Spielen*, signifiant jouer, se prononce "*schpielen*" ; il suffit aux élèves de graver dans leur tête en le disant "*Spielen*" et quand ils auront dans une rédaction le verbe "jouer", ils rediront "*Spielen*" et l'écriront ainsi. Leur orthographe sera donc exacte, mais dans une dictée ils seront désorientés : la prononciation du professeur ou de la bande magnétique ne correspondra plus à la leur. De tout cela, nous pouvons dire que les élèves qui agissent de cette manière ont le projet de retrouver l'orthographe d'un mot quand ils ont à l'employer d'eux-mêmes, mais qu'ils ne se sont pas mis en situation de projet, pour la dictée, lors de la première prise de conscience d'un mot écrit, en gravant les lettres, composants du mot, et en pensant à une autre prononciation que la leur, qui peut entraîner des erreurs, comme nous l'avons vu.

- D'autant plus que les élèves ont tendance à retrouver les règles d'orthographe de leur langue maternelle. C'est ce qui est latent dans l'exemple que nous avons donné, sinon quelle autre référence pourraient-ils avoir ? D'ailleurs des élèves le précisent : "l'écriture française me revient et j'écris comme en français". Voilà un cas où l'élève est en

situation d'échec car en allemand tout ne s'écrit pas "comme en français", et où nous nous apercevons qu'il gère mal les perceptions puisqu'il établit un lien avec sa langue maternelle au lieu d'en faire abstraction.

- Le temps est facteur de réussite, ne serait-ce que pour pouvoir s'épeler les mots, se dire les règles de prononciation, se rappeler dans sa tête la vision du mot écrit. Du reste, des élèves nous ont expliqué les raisons de leur échec : "ça va trop vite", "dans la rédaction, j'ai davantage de temps pour réfléchir". Or, la dictée doit se faire à vitesse normale d'expression orale. Alors quel remède introduire ? Nous essayerons de voir cela dans un chapitre ultérieur.

- Il semble aussi qu'une qualité d'écoute soit requise pour réussir cet exercice : "j'entends mal la prononciation", "j'ai du mal à entendre le magnétophone", ainsi s'expliquent les élèves en difficulté. Cela met en relief la nécessité de fournir aux élèves des perceptions auditives aussi nettes que possible, sans bruit de fond, sans utiliser une bande usagée, pour ne citer que quelques exemples. Ce genre d'entretien diagnostique permet aussi de déceler des déficients auditifs. Cela n'arrive que rarement, mais nous évoquons cette possibilité, l'ayant rencontrée deux fois dans notre carrière.

- Plusieurs élèves ont signalé qu'ils ont besoin de comprendre le texte de la dictée : "j'essaie de retenir le sens de la phrase", "j'ai besoin

de comprendre", "je traduis". De cela nous tirons deux remarques: D'une part, la compréhension à elle seule ne suffit pas puisqu'il s'agit d'écrire correctement chaque mot. Donc l'élève qui se contente de traduire est en situation d'échec s'il ne gère pas d'une façon ou d'une autre les mots à écrire : il gère donc mal les perceptions auditives en n'effectuant pas toutes les démarches requises. D'autre part, la compréhension est liée à l'orthographe des mots : en effet il y a peu de différences perceptibles à l'oreille entre "in" préposition et "ihn" pronom masculin accusatif, ou encore entre "das" déterminatif et "daß" translatif, et seul le sens, la signification peut guider les élèves dans l'orthographe de ces mots. Nous avons donc là deux démarches que les élèves doivent effectuer : un rappel signifiant-signifié, et un rappel de l'orthographe du mot en fonction du sens. Dans ces deux cas nous touchons à nouveau au problème de la mémorisation et nous soulignons l'importance de la mise en mémoire de l'orthographe du mot correct, et par là nous rappelons la nécessité pour les élèves à un moment ou à un autre d'avoir la possibilité de voir le mot écrit correctement ou son épellation. Nous avons, du reste, dans ce chapitre, dénoncé le danger de graver l'écriture d'un mot comme bon le semblait aux élèves, étant donné le risque que cela entraîne et dont nous venons de nous expliquer, dans l'exercice de la dictée.

### VIII.3. - Les exercices divers

Pour ceux-ci nous avons relevé des échecs

parce que les élèves n'avaient pas les capacités :

- d'analyser la donnée,
- de repérer les éléments à transformer,
- de faire la relation signifiant-signifié,
- de mémorisation,
- de remémorisation.

a) Dans ces exercices les élèves n'ont que des perceptions visuelles : l'exercice écrit est sous leurs yeux.

b) Que font les élèves ?

Etant donné que nous avons à notre disposition plusieurs formes d'exercices nous avons préparé des items différents,

b<sup>1</sup>) Nous avons posé la question "comment remplis-tu les blancs", dans un exercice dit "à trous" de vocabulaire. Comme il s'agit ici de la relation signifiant-signifié, nous avons obtenu les mêmes réponses qu'à la question portant spécifiquement sur cette relation. Nous n'y reviendrons donc pas.

b<sup>2</sup>) "Comment t'y prends-tu pour répondre à la question ?"

b<sup>3</sup>) "Après avoir lu ce qui était demandé, que fais-tu pour transformer la phrase ?"

Que font les élèves en b<sup>2</sup> ?

- "je vois dans ma tête le tableau de grammaire correspondant",

- "je me dis la règle correspondant à ce qui est demandé",

- "je vois le schéma d'une phrase semblable",

- "je vois le schéma de la règle de grammaire",

Que font les élèves en b' ?

- "je me redis la règle et je fais le raisonnement en transformant la phrase",

- "je vois la règle écrite dans ma tête",

- "je vois un exemple et je transforme par comparaison",

- "j'ai vu le schéma de la règle et je transforme selon le schéma".

c) Cas d'échec.

Laurence - qui fait des erreurs par étourderie, par manque d'attention à la lecture de la donnée et qui donc applique une règle, même avec exactitude - à la place de celle qui est demandée. Le cas de Laurence s'explique par le fait qu'elle n'a pas géré convenablement dans sa tête les perceptions visuelles, en n'établissant pas des relations entre ce qui est exigé et la règle, elle a pris une autre règle au lieu de faire des correspondances. D'ailleurs les élèves nous ont renseignée sur la manière de procéder : "je vois dans ma tête le tableau de grammaire correspondant", "je me dis la règle correspondant à ce qui est demandé", "je vois le schéma d'une phrase semblable". Il y a toujours similitude, correspondance. Or Laurence n'établit pas de correspondances, puisqu'elle prend et applique une autre règle. Elle sait gérer mentalement puisque les phrases qu'elle écrit sont correctes grammaticalement, mais sa gestion mentale est inexacte, étant donné que sa base de référence est fautive, car elle ne tient pas compte, ne gère pas le texte de l'énoncé, en l'interprétant de



de manière différente.

Dans le second chapitre, lors de notre typologie de cas d'échec, nous avons mis en relief deux phénomènes : d'une part l'élève dont l'expression est correcte mais qui ne réussit pas les exercices de grammaire, même si ceux-ci portent sur des structures qu'il a employées de façon exacte dans l'exercice de l'expression, et d'autre part, et c'est le cas contraire, l'élève qui réussit les exercices grammaticaux mais dont l'expression est défectueuse. La première situation était illustrée par Pierre-Henri et la seconde par Sylvie. Ce genre de phénomène étant assez fréquent, nous lui avons consacré des questions particulières.

b) Que font les élèves ?

- "dans l'exercice, je réfléchis et pas dans la rédaction",

- "dans la rédaction je réfléchis à une chose mais pas à tout",

- "dans la rédaction il faut penser à plusieurs choses",

- "dans l'exercice je me redis la règle, dans la rédaction je pense davantage au vocabulaire à trouver",

- "dans la rédaction je pense surtout aux idées",

- "dans la rédaction on relie à ce que l'on a déjà entendu et dans l'exercice on manque de contexte".

- "dans les exercices je compare avec des phrases modèles des exercices déjà faits en me disant les différences, et pour la rédaction je n'ai plus de

modèle".

c) cas d'échec.

Pierre-Henri - qui ne réussit pas les exercices mais dont l'expression est correcte - Pour éclairer ce cas nous n'avons qu'une seule observation des élèves : "dans la rédaction on relie à ce que l'on a déjà entendu et dans l'exercice on manque de contexte". Il nous faut dès à présent remarquer que nous avons eu davantage d'explications sur le fait que les exercices étaient réussis et que l'expression était défectueuse. Cela correspond au profil des classes : dans les classes, la majorité des élèves appliquent mieux la grammaire dans les exercices que dans une rédaction. Il semblerait donc que Pierre-Henri "manque de contexte" et appartiendrait à la catégorie des élèves auditifs qui ont besoin d'un enchaînement de mots. Or, comme les phrases à transformer sont relativement courtes, il se trouve handicapé.

Sylvie - qui représente le cas de figure inverse et le plus courant en réussissant les exercices, mais dont l'application de la grammaire dans l'expression est défectueuse - Nous avons des réponses pour éclairer son cas : "je ne réfléchis pas dans la rédaction", "dans la rédaction je pense davantage au vocabulaire à trouver", "aux idées", "dans la rédaction il faut penser à plusieurs choses", "je réfléchis à une chose mais pas à tout". Nous l'avons déjà souligné l'exercice d'expression met en jeu bon nombre de capacités :

- à trouver des idées,
- faire la relation signifiant-signifié,

- à orthographier correctement,
- à appliquer des règles de grammaire et elles sont nombreuses : il y en a pratiquement une qui s'applique à chaque mot (genre - nombre - cas, s'il s'agit d'un substantif, etc...).

Et comme nous venons de le voir, les élèves n'arrivent pas à penser à tout : il y a en quelque sorte concentration sur un apprentissage et désapprentissage des autres. Ainsi Sylvie cherche les idées, le lexique nécessaires à son expression et en oublie l'application des règles grammaticales, qu'elle connaît, l'ayant prouvé des exercices de grammaire. De plus, ayant pu en faire davantage le diagnostic, nous observons que Sylvie appartient à la catégorie des élèves visuels, pour qui "l'enchaînement des mots", "le contexte", n'ont guère de sens, et pour qui le "travail à l'oreille" n'est d'aucune utilité. Il semble donc que pour ce type d'élève l'exercice grammatical soit plus facile à réaliser car il n'a qu'une sorte de gestion mentale à effectuer : se représenter en vision mentale une phrase modèle, ou son schéma, la règle de grammaire, ou son schéma. Pour eux la représentation auditive de deux phrases, celle d'un modèle et celle qui est transformée est impossible. Nous nous représentons donc alors la difficulté pour Sylvie et les élèves qui ont son profil pédagogique, de gérer à chaque mot une règle grammaticale différente, à moins qu'ils n'en aient le temps. En corollaire, il semble que les élèves relevant du profil auditif et qui verbalisent soient plus à l'aise dans l'expression du fait que la verbalisation à un créneau plus souple pour permettre

une production mentale.

d) Constat.

Au début de cette rubrique relative aux exercices divers, nous avons rappelé les capacités que les élèves devaient mettre en jeu pour assurer leur réussite. Certaines de ces capacités avaient déjà été envisagées à d'autres moments, c'est pourquoi nous ne les avons pas développées à nouveau ici.

- Les élèves se répartissent selon les deux types définis de nombreuses fois. Et selon le profil pédagogique, ils gèrent mentalement l'énoncé de l'exercice structural. En raison de cela, nous ne développerons pas davantage ce point.

- Nous avons remarqué la difficulté pour les élèves visuels d'avoir une expression correcte - dans le sens où nous l'avons défini - et leur réussite aux exercices grammaticaux. Nous avons dégagé également le phénomène inverse pour les élèves auditifs. Il semblerait que les élèves visuels gèrent le paramètre IV, c'est-à-dire innovant dans la mesure où ils trouvent leurs idées pour leur rédaction, n'effectuent pas le passage de PIII, concernant l'application des règles de grammaire, à PIV : ils ne gèrent en quelque sorte soit que le paramètre 3, soit que le paramètre 4, sans établir un lien entre les deux.

Pour résumer les informations recueillies à l'aide du questionnaire, et que nous venons d'interpréter, nous nous appuierons sur la théorie de la gestion mentale puisqu'elle est notre hypothèse de travail, que nous rappelons : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'ap-

prentissage de l'allemand doit permettre de réduire les cas d'échec. Avant d'introduire ce processus, il nous était nécessaire de connaître les réactions des élèves devant les perceptions fournies par la méthode globale, afin de savoir "comment" ils s'y prenaient pour satisfaire aux exigences de cette dernière. Les informations recueillies nous ont permis de porter un éclairage sur les cas d'échec que nous avons observés. Cet éclairage était sous-tendu par notre hypothèse. De plus nous nous sommes inspirée, dans notre recueil des données, sur les techniques de la théorie de la gestion mentale : l'analyse psychoréflexive et les expériences de l'école Würzburg.

De notre questionnaire nous avons dégagé les points suivants :

- que les élèves se répartissaient en deux catégories : ceux qui appartiennent au type visuel et ceux qui appartiennent au type auditif.

- que face à une perception donnée, ils réagissent en fonction du type dont ils relèvent. Ainsi en face d'une perception auditive, l'élève auditif se sent à l'aise dans le sens où la perception correspond à son processus cognitif. Par contre, l'élève visuel doit opérer une sorte de traduction : il transforme la perception auditive en évocation visuelle pour ensuite, selon les exercices, opérer une autre transformation pour une production verbale. Les élèves nous ont renseignée sur le "comment" ils s'y prennent face à une perception donnée. Et nous retrouvons tout à fait le schéma que nous avons esquissé au chapitre III, lorsque nous avons présenté la théorie de la gestion mentale. Et de l'interprétation des données recueillies, nous avons dégagé

qu'il y avait échec si l'élève ne gère dans "sa langue maternelle pédagogique" dont parle A. DE LA GARANDERIE, les perceptions pour les évoquer, et s'il ne repasse pas par sa "langue maternelle pédagogique" pour évoquer les perceptions qui lui sont données dans une autre "langue pédagogique".

- que le facteur "temps" joue un rôle important dans les cas d'échec. En effet, si les élèves ne disposent pas du temps nécessaire pour passer d'une "langue pédagogique" à une autre, ils se trouvent handicapés. Et du reste, nous avons vu qu'A. DE LA GARANDERIE(1982) parle du "temps de gestion mentale ou encore d'évocation mentale", "un temps de silence pour la gestion mentale qui va contribuer à la formation du schéma opératoire dans la conscience des élèves" (p.72).

- que les élèves se donnent des "projets" : projet de réciter, projet de retenir la relation signifiant-signifié pour ultérieurement être capable de comprendre, de s'exprimer, projet de gérer mentalement dès la première phrase du modèle lors de l'exercice structural pour pouvoir ensuite réaliser l'exercice, pour ne reprendre que quelques exemples. Nous retrouvons cette notion chez A. DE LA GARANDERIE qui affirme (1982): "*que le geste mental d'attention est intrinsèquement défini par le projet de faire exister mentalement en images ce que l'on perçoit et par l'exécution de ce projet.*" (p.24). Les élèves ont bien su nous décrire cela avec leur registre verbal, quand ils ont décrit ce qui se passait dans leur tête lors de l'écoute du stimulus de l'exercice structural. Il en va de même pour la mémorisation : des élèves

ont expliqué qu'ils apprenaient leur leçon en "se voyant en train de la réciter devant toute la classe", et à ce sujet, nous retrouvons A. DE LA GARANDERIE (1982) : "*Le geste mental par lequel il faut mémoriser consiste en un projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir*" (p.79).

- que les élèves gèrent certains paramètres et pas d'autres : pour ne prendre que deux exemples : les élèves qui réussissent les exercices de grammaire et qui sont incapables d'appliquer ces mêmes règles grammaticales régissant ceux-ci, dans l'expression orale et (ou) écrite ; pour eux, il y a gestion du P4 dans l'expression, gestion du P3, dans l'action grammaticale, mais rupture entre le P3 et le P4 pour intégrer leurs connaissances des règles dans l'expression. Il y a aussi les élèves qui possèdent du lexique, ce qui leur permet de "comprendre" au sens où nous l'avons à maintes reprises employé et de "s'exprimer", mais dont l'expression est incorrecte. Dans ce cas ils gèrent le P1 pour la relation signifiant-signifié, le P2 pour l'orthographe quand il s'agit d'écrire, le P4 pour développer leur imagination, mais pas le P3 qui est, rappelons-le (1983) l'évocation des rapports et des relations : lois, causes-effets, principes à conséquences, etc..." (p.102). Dans le chapitre III, nous avons montré comment chacun des exercices proposés par la méthode globale peut s'inscrire dans chacun des paramètres, nous pouvons donc affirmer que la non gestion d'un de ceux-là entraîne l'échec, nous appuyons cette affirmation par les propos d'A. DE LA GARANDERIE (1983) : "C'est bien entendu le défaut de ges-

tion de l'un ou de l'autre des paramètres délaissés qui en sera la cause très claire" (p.115) - cause "des problèmes d'adaptation scolaire" (p. 115). Et à cette constatation nous en ajoutons une autre : il faut que les paramètres soient gérés convenablement ; en effet, nous venons de voir plus haut que certains élèves n'évoquaient pas de façon adéquate les perceptions qu'ils recevaient, et qu'ils se mettaient, de ce fait en situation d'échec.

De ce point et du second, nous retirons les conclusions suivantes :

- les élèves, pour ne pas être en situation d'échec, doivent être capables de gérer les quatre paramètres et non pas qu'un ou quelques uns d'entre eux.

- les élèves, toujours pour la même raison, doivent être capables de les gérer selon "leur habitude évocative".

#### IX - VALIDATION

La dernière étape de l'analyse de contenu en est sa validation. Etape, rappelons-le, définie par M.C. D'UNRUNG (1974) : "Le problème de la validation est lié au mode de comparaison auquel on a recours" (p.14). En d'autres termes : "*L'instrument mesure-t-il ce qu'il doit mesurer ?* comme le suggère M. GRAWITZ (1972) (p.621). Il semble que nous satisfassions à ces deux remarques. En effet, notre point de comparaison était la théorie de la gestion mentale, et les réponses fournies au questionnaire pouvaient s'inscrire ou être éclairées par cette théorie. Nous avons aussi procédé à d'autres comparaisons : "inter-groupes" et "intra-groupes", ce qui nous permettait de constater que nous obtenions le même type de réponses aux mêmes questions (1). Nous pouvons donc dire

---

(1) Nous introduisons cette analyse ici car étant étroitement liée aux observations que nous venons de faire, même si nous pensons qu'elles auraient eu leur place dans le chapitre méthodologique.



que le résultat obtenu, le constat effectué, sont validés, étant donné que nous retrouvons les mêmes constantes. "L'instrument mesure-t-il ce qu'il doit mesurer ?" : Nous pouvons répondre par l'affirmative. En effet, notre objectif était, rappelons-le, de recueillir des informations sur les processus mentaux des élèves - c'est-à-dire "comment" ils s'y prennent pour mémoriser, se remémorer, comprendre, appliquer, analyser, et aussi bien en écrit qu'en oral, et plus précisément "comment" ils géraient les perceptions auditives et visuelles fournies par la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand, nous avons eu des réponses - qui constituent la première partie de l'objectif - et celles-ci concernaient bien les modes d'apprentissage qu'utilisent les élèves, ce résultat étant obtenu grâce à la technique de l'analyse psycho-réflexive : nous avons, en quelque sorte, réussi à pénétrer dans le "cerveau" de l'élève, ce qui nous permettait d'aller au delà de la simple observation. Et c'est le deuxième objectif que nous nous proposons d'atteindre : nous voulions savoir ce qui se passait dans la tête des élèves à chacun des exercices proposés par la méthode globale, et que l'observation ne pouvait déceler, étant donné que nous ne pouvions que constater les résultats des productions des élèves. Notre questionnaire a satisfait à cette exigence. Une fois de plus nous pouvons confirmer la validité de notre action de recherche : Nous avons établi diverses sortes de comparaisons et établi des relations avec notre champ théorique - ces deux modes d'approche n'étant pas exclusifs mais concordants - nous avons la capacité de dire que nous avons découvert des explications à nos cas d'échec

comme l'explique M. GRAWITZ (1972): "'les comparaisons, les évolutions' lorsqu'elles sont suffisamment précisées, elles permettent de dépasser la description et de viser le but de toute recherche scientifique : la découverte d'explications et de relations causales. La covariation d'attributs dans un même ensemble de matériel, permet de concéder qu'ils sont au moins liés par 'une interdépendance fonctionnelle', sinon par de véritables liens de causalité" (p.623).

A l'aide de notre questionnaire et des techniques de comparaison, nous avons découvert des corrélations.

- Nous avons observé que les graphiques des élèves en difficulté, soit totale, soit partielle, - au sens où nous l'avons défini - correspondaient avec une mauvaise gestion mentale ou l'absence de celle-ci. En effet, nous avons décrit dans un premier temps des cas d'échec, c'est-à-dire, examiné des élèves dont le graphique à chacun ou à certains des critères se maintenait au niveau très moyen ou insuffisant et grâce aux données recueillies, nous avons obtenu une explication à leur handicap scolaire, explication se basant sur la théorie de la gestion mentale avec ses paramètres. Pour ne prendre que deux exemples, nous citons les cas d'Yvan et de Bénédicte, dont les graphiques sont au plus bas et qui ne gèrent aucun des paramètres. Nous avons illustré cela tout au long de l'interprétation du questionnaire.

- Nous avons également remarqué, lors de la passation du questionnaire, le mutisme de certains élèves même après sollicitation de notre part : ils avouaient leur incapacité à répondre. Là aussi, nous

avons pu établir des corrélations : ceux qui ne pouvaient procéder à l'analyse réflexive étaient ceux qui se trouvaient en difficulté et pour rejoindre le passage précédent, ceux dont le graphique n'était pas satisfaisant. Cela vient confirmer ce que nous avons déjà dénoncé : l'absence de gestion mentale chez certains élèves, et cela ils l'affirmaient en nous disant "il ne se passe rien dans ma tête" ou bien encore "je ne fais rien". Nous assistions donc aux phénomènes suivants : des élèves répondaient à des questions et pas à d'autres, ce qui correspond à la gestion de certains paramètres, et la mise à l'écart de d'autres, et des élèves comme Yvan et Bénédicte qui ne répondaient à aucune question et nous expliquaient, comme nous venons de le dire, qu'il ne se passait rien dans leur tête, résultat : ils ne gèrent pas mentalement et leur graphique à chaque critère est régulier dans les cases "insuffisant", "très moyen". Il y a donc bien corrélation entre l'observation des performances et la gestion mentale, d'autant plus que nous avons repéré que les élèves qui étaient capables de répondre étaient ceux dont le graphique à chaque critère ou à certains était dans les cases les plus élevées "bien", "très bien".

Les corrélations découvertes tout au long de ce chapitre et résumées ci-dessus viennent appuyer notre hypothèse de travail : l'absence de gestion mentale, ou une mauvaise gestion peut entraîner des difficultés d'adaptation scolaire, ou selon notre formulation : l'introduction de la gestion mentale doit réduire et prévenir l'échec. Par

ces corrélations nous avons pu découvrir les raisons de ces échecs. Nous rejoignons ce que dit M. GRAWITZ (1972): "Cette possibilité de découvrir des corrélations n'a d'intérêt que dans la mesure où elle illustre une hypothèse, une *explication généralisable* et significative" (p.623).

L'analyse de contenu est maintenant terminée. Après en avoir précisé les objectifs, les méthodes - à ce sujet nous avons précisé que notre analyse était de type qualitatif plutôt que quantitatif - les terrains propices à ce genre d'analyse, nous avons respecté les étapes suivantes :

- définition d'une unité,
- établissement de catégories,
- comparaisons,
- interprétations,
- validation.

A partir des renseignements obtenus, nous avons extrait deux catégories caractérisant les élèves : les visuels et les auditivo/verbaux. Nous avons expliqué que les catégories que nous avons retenues étaient exhaustives, exclusives, objectives et pertinentes. Elles sont pertinentes dans la mesure où elles se réfèrent à notre objectif poursuivi, et qui résidait dans la connaissance du "comment" les élèves s'y prennent-ils pour satisfaire aux exigences des divers exercices de la méthode globale dans l'apprentissage de l'allemand. Les données recueillies ont pu être l'objet de comparaisons inter-groupes, à une norme intra-groupes. A la suite de cela, nous avons interprété les réponses en les confrontant tout à la fois avec les perceptions fournies par la méthode,

ce qui du même coup nous a permis d'expliciter les cas d'échec que nous avons relevés et consignés dans le chapitre des observations.

Par l'entretien clinique diagnostic nous avons comme objectif de recueillir des informations que nous ne possédions pas : en effet, nous disposions de nos observations en cours et des résultats sous forme de graphique, en vue de l'établissement d'une thérapie. Cet entretien a été mené grâce à un questionnaire dirigé, ou pour reprendre un terme déjà utilisé au chapitre IV : standardisé. Et les réponses nous ont fourni un éclairage que nous n'avions pas, grâce à l'analyse psycho-réflexive, en pénétrant dans l'univers mental de nos élèves. Cette stratégie nous a permis d'avoir la cause explicative de nos inadaptations scolaires. Les réponses au questionnaire nous ont fourni des éléments sur les processus mentaux de nos élèves, ce qui nous a aidée à comprendre les situations d'échec qui se produisaient dans des circonstances bien définies : à l'abord des diverses perceptions de la méthode. Et nous considérons que l'interprétation du questionnaire a été opérationnelle pour atteindre cet objectif. Cette interprétation nous a permis d'établir des corrélations entre les réponses et les résultats scolaires, il en a été de même pour les non-réponses. Elles nous ont aussi donné la possibilité de dégager des corrélations que nous avons éclairées à l'aide de la théorie de la gestion mentale. Nous avons ainsi mis en évidence :

- la notion de "temps", nécessaire pour procéder à des gestes mentaux,
- la notion de "projet",



- la nécessité de gérer les quatre paramètres auxquels la méthode globale fait appel pour réussir. Et si l'un de ceux-ci n'est pas géré, il y a échec, que nous avons qualifié de partiel, et si aucun n'est géré, il y a échec total.

Au moment de l'interprétation nous avons déjà esquissé quelques remèdes qui peuvent être administrés aux élèves eux-mêmes ; l'enseignant peut avoir un rôle à jouer pour prévenir l'échec en dispensant cette thérapie ou en influant sur sa pédagogie, la méthode peut être à certains moments corrigée, complétée. Nous nous proposons donc dans le chapitre suivant d'exposer plus en détail ces "remèdes".