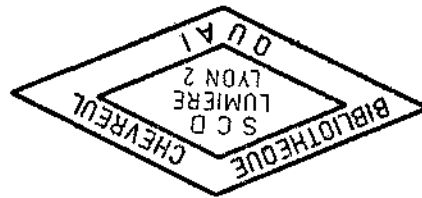


LYON II

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 VI

REMEDES A L'ECHEC

Après avoir constaté des cas d'échec avec l'application de la méthode globale, nous avons essayé d'en découvrir les mécanismes à l'aide de la méthode clinique dont l'une des techniques était l'entretien appuyé d'un questionnaire. A l'aide de ce dernier, nous avons recueilli des informations, des résultats sur la manière dont les élèves s'y prennent pour évoquer mentalement les perceptions fournies par les exercices. Nous avons pu interpréter ces résultats, et, ce faisant, nous avons décelé les raisons des échecs, expliciter le "comment" ils se produisaient. Il nous faut maintenant considérer la thérapie à introduire pour réduire le nombre de cas d'échec, aider des élèves à sortir de leur inadaptation scolaire ou pour pallier l'échec. Ces remèdes constituent en quelque sorte la signification de notre analyse de contenu. En effet, les résultats obtenus ont un sens, ils signifient qu'il y a un problème dans les évocations que les élèves devraient réaliser en face des perceptions qu'ils ont, et que les enseignements fournis par le questionnaire prennent une toute autre dimension sur le plan pédagogique : ils nous permettent d'adresser des conseils aux élèves, aux enseignants, de réviser certains points dans l'application de la méthode globale. Pour faire bref, les résultats signifient que nous pouvons introduire des changements dans la pédagogie de l'allemand. Pour terminer, il nous restera à évaluer la portée de l'application de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand.

SIGNIFICATION DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE :  
LES ENSEIGNEMENTS A EN TIRER.

Nous venons de l'évoquer, ces enseignements concernent aussi bien les élèves que l'enseignant, que les modalités d'application de la méthode globale.

I. - Les conseils à donner aux élèves et remarques qui peuvent en découler.

Nous avons jusqu'alors adopté comme ordre une méthodologie temporelle, c'est-à-dire que nous avons respecté l'ordre des exercices de la méthode globale, nous pourrions reprendre cet ordre, mais pour rompre la monotonie d'une part, et comme les paramètres recouvrent les réalités des exercices, comme nous l'avons vu au chapitre III, pour éviter les répétitions d'autre part, nous allons prendre ici, comme grille, les paramètres.

I.1. - Paramètre 1.

- Au troisième chapitre nous avons vu que ce paramètre est utilisé pour la mémorisation et remémorisation. Ces deux capacités sont nécessaires :

- . pour la phase "révision des acquis",
- . pour la relation signifiant-signifié,

La capacité de faire cette relation étant primordiale pour comprendre et s'exprimer en écrit et en oral : si l'élève ne connaît pas la signification des mots, même s'il connaît parfaitement la grammaire allemande, il est en état d'incommunicabilité. Cela nous l'avons

illustré dans un tableau au chapitre trois.

. conseils pour la mémorisation et remémorisation. Nos résultats au questionnaire nous ont amenée à établir deux catégories d'élèves : ceux qui appartenaient au "profil pédagogique visuel" et ceux qui relevaient d'un "profil pédagogique verbal". De ce fait nos conseils dans cet exercice comme par la suite seront de nature différenciée pour respecter ces deux profils.

A ce sujet nous devons allier également le paramètre 2, car pour les élèves il ne s'agit pas seulement de retenir un mot avec sa signification, mais aussi d'apprendre des ensembles de phrases, donc être capable d'enchaîner des mots. Nous ne pouvons aborder le paramètre 2 qu'en second point, car les élèves au moment de la mémorisation ont en premier lieu besoin de celui-ci : que l'on se souvienne des élèves qui réussissent cet exercice, c'est-à-dire qui sont capables de réciter leur leçon sans accrocher et sans oublier des termes, mais qui ne comprennent rien, ne savent pas ce qu'ils racontent, ni de quoi ils parlent. Il est donc possible de mémoriser, et c'est l'exercice réclamé en premier, sans que cela soit lié à la compréhension, cette dernière assurant la réussite maximale. Il nous faut donc commencer par la mémorisation pure et simple pour aborder ensuite le problème sous-jacent : celui de la compréhension ou de la relation signifiant-signifié.

a) Pour les visuels

Il faut qu'ils photographient mentalement

la page où s'insère le texte à mémoriser, ainsi que la longueur des répliques et les mots, puisqu'ils "voient le texte écrit", "voient les mots apparaître" devant leurs yeux au moment de réciter. Il est aussi nécessaire qu'ils gravent les images des scènes puisqu'en "regardant l'image", ils retrouvent le texte. Là, il nous faut introduire quelques restrictions, en effet, évoquer les images dans sa tête pour retrouver le texte implique la capacité de faire la relation signifiant-signifié : l'élève voit l'image d'un objet, d'un geste et il doit trouver le mot correspondant. Nous traiterons de ce point dans la rubrique suivante. En outre, si l'élève évoque la scène, s'il est capable de faire la relation signifiant-signifié et donc de raconter la scène, il court le risque que ses propos ne correspondent pas exactement au texte et c'est ce qui lui est demandé : une restitution du texte manuscrit. Donc pour satisfaire pleinement cet exercice, il faut que nos conseils portent sur le texte lui-même, après avoir évoqué mentalement l'histoire de la scène, et avoir raconté l'histoire avec ses propres termes : il faut que les élèves photographient l'ensemble du texte, les répliques et les mots comme nous venons de le dire. Par là nous rejoignons A. DE LA GARANDERIE quand il préconise (1982) : "Lecture du texte. Représentation des scènes, du déroulement d'événements qu'il s'en donne. Récit qu'il peut en faire. Confrontation de ce récit avec le texte. Prise en compte par photographie de mots riches de signification à introduire dans le récit qu'il projettera de composer." (p.98).

Certains élèves, nous l'avons vu dans l'exposé des résultats du questionnaire ont besoin d'é-



crire : "je l'écris sur un papier et vérifie sur le livre. N'est-ce pas un autre moyen de photographier pour l'élève qui se donne ainsi son propre cadre, son propre champ photographique ? A. DE LA GARANDERIE a précisé cette technique (1982): "En fait, en écrivant ils photographiaient ce qu'ils étaient en train d'écrire, avec le projet de le retrouver" (p.98). (Pour le moment nous laissons de côté cette notion de projet que nous reprendrons plus en détail ultérieurement) "Ce qu'ils re-voient au temps de l'évocation ou de la récitation, c'est bien *l'image visuelle de ce qu'ils avaient écrit.*" (p.98).

Au moment de la remémorisation, c'est-à-dire la récitation de la leçon, les élèves doivent évoquer, rappeler ce qu'ils ont gravé mentalement : la photographie de la page, l'insertion du texte dans celle-ci, des lignes, des mots et aussi celle de la scène, de manière à ce que la récitation soit subordonnée à la compréhension. Et dans une seconde étape, les élèves doivent verbaliser, c'est-à-dire prononcer à haute voix ce qu'ils voient écrit mentalement. Leur action verbale ne peut avoir lieu qu'après une activité visuelle mentale.

#### b) Pour les auditifs.

Il faut qu'ils regardent la scène pour comprendre ce qu'ils vont se dire et redire. Nous aborderons le problème de cette compréhension dans la rubrique relative à la relation signifiant-signifié, comme nous l'avons déjà précisé, et qu'ils transforment en mots : qu'ils évoquent mentalement leurs per-

ceptions visuelles ou en d'autres mots qu'ils se racontent l'histoire qu'ils voient, si possible bien sûr en allemand, ou que ce qu'ils se disent en français, ils le transcrivent en allemand. Dans ce cas, tout comme pour les visuels, les élèves auditifs ne peuvent faire fi du texte, puisque le professeur exige une remémorisation aussi fidèle que possible du sketch écrit, il s'avère donc nécessaire après le codage en mémoire auditive des perceptions de la scène, que les élèves se préoccupent du texte. Les élèves doivent donc lire le texte et se le répéter puisque "un mot entraîne un autre", et au lieu d'enchaîner leurs propres mots ils enchaînent ceux du texte. La perception visuelle se transforme en évocation auditive ou verbale sous l'activité mentale des élèves.

A la phase de la révision des acquis ou de remémorisation, les élèves doivent évoquer mentalement la leçon à réciter : ils doivent entendre dans leur tête ce qu'ils ont mémorisé et l'exprimer à haute voix : qu'ils verbalisent ce qu'ils se redisent, ce qu'ils entendent dans leur tête.

Qu'il s'agisse d'élèves appartenant au type visuel ou au type auditif, nous ne pouvons que leur conseiller de se mettre en situation de projet. Qu'on se rappelle le cas de Vincent, qui apprend en vue de réciter à sa mère, objectif qu'il satisfait pleinement, et qui est incapable de se souvenir pour la récitation en classe : il a le projet d'un exercice à réaliser devant sa mère et le réussit, mais ne pense pas à l'application de cet exercice en cours.

Nous avons relevé au chapitre précédent des remarques d'élèves qui n'ont aucune difficulté à se remémorer à l'école : "je me vois déjà en train de réciter devant la classe". Les élèves dont l'évaluation est la meilleure en ce qui concerne la révision des acquis sont donc non seulement ceux qui gèrent mentalement, selon leur profil, les perceptions qui leur sont fournies, mais aussi ceux qui ont le projet de retrouver dans un contexte précis : celui du cours ; ils placent leurs connaissances dans un avenir. C'est ce qu'explique A. DE LA GARANDERIE (1983) : il faut apprendre en se mettant dans une situation de projet, c'est-à-dire en se plaçant dans un avenir esquissé mentalement, ce qu'on veut conserver." (p.91). Cette "pédagogie du projet" dont il parle ne se rapporte pas seulement, en ce qui nous concerne, à l'exercice de la révision des acquis, mais aussi à la relation signifiant-signifié, à l'application des règles grammaticales et de la prosodie. En effet, les élèves ne sont pas en situation d'apprentissage, pour retenir et oublier immédiatement, mais pour qu'ils conservent ces apprentissages : qu'ils puissent retrouver dans un avenir plus ou moins proche ou lointain la signification des mots, les règles de grammaire et la prosodie de manière à satisfaire aux exercices en classe, mais aussi pour comprendre et s'exprimer dans leur vie d'adulte, si les circonstances se présentent. Pour les aider, dans la conservation de leurs connaissances, nous pouvons leur conseiller de s'imaginer à la fin de l'année, où aura lieu un bilan de leurs connaissances, ou de se transposer dans un avenir plus lointain, comme par exemple en relation avec des Allemands, sur un plan soit pro-

fessionnel, soit amical. Cette dernière recommandation n'est peut-être pas applicable par tous les adolescents ou pré-adolescents, dont on connaît la difficulté à se situer temporellement : handicap communément mis en lumière par les professeurs d'histoire. Néanmoins, il est toujours possible de travailler sur un avenir proche, et de procéder ainsi par paliers : de projet en projet, d'avenir en avenir.

Nous avons aussi dégagé que le paramètre 1 avait un rôle important à jouer dans l'apprentissage de l'allemand, puisqu'il permettait la relation signifiant-signifié, pierre angulaire de la réussite dans une langue étrangère, puisque cette capacité conditionne la compréhension et l'expression écrites et/ou orales. De cela nous pouvons distinguer deux fonctions de cette relation : le passage du français à l'allemand nécessaire pour l'expression et le passage de l'allemand au français utile pour la compréhension, ou en d'autres termes : du signifiant au signifié et du signifié au signifiant. Dans les conseils que nous pouvons prodiguer aux élèves, il nous faut donc tenir compte de ces deux plans en les distinguant.

a') Pour les visuels, dans la relation signifié → signifiant, c'est-à-dire quand les élèves réalisent un exercice d'expression orale et/ou écrite. Pour ce genre d'élèves appartenant au profil pédagogique visuel, il est nécessaire qu'ils opèrent un lien entre l'image du mot : sa représentation imaginée et le mot en allemand, puisqu'ils voient "l'objet et que ça amène le mot allemand", comme ils l'ont dit, ce qui implique au départ un

certain codage dont nous nous expliquons dans

a<sup>2</sup>) la relation signifiant → signifié

Dans cette démarche, les élèves sont amenés à comprendre ; le professeur ou le texte écrit - s'il s'agit d'un exercice de compréhension écrite - leur fournissent les mots allemands ou signifiants et ils doivent parvenir au signifié : la représentation du signifiant. Pour démontrer le mécanisme de la compréhension en vue de conseiller les élèves, il nous faut procéder par étapes en remontant à la source : la compréhension du mot nouveau. Les élèves doivent fixer leur attention pour relier le mot qui parvient à leur connaissance pour la première fois à la représentation imagée de celui-ci ; pour ce faire, ils disposent de trois moyens : ou bien l'image du mot est représentée dans la diapositive projetée, ou bien le professeur joint le geste à la parole en mimant, ou bien le professeur dessine la représentation du mot. La démarche est semblable à celle de l'enfant visuel qui fait l'apprentissage de la langue française et à qui l'on explique le mot "lune" en la lui montrant, en la lui dessinant, ou en lui exposant des images de la "lune", sinon le mot "lune" ne représente rien pour lui, il n'évoque pas et est donc dans l'incapacité de comprendre ce terme. Il ne peut être conseillé aux élèves de se donner une image puisqu'ils ne savent pas de quoi il s'agit. Après avoir relié le mot nouveau ou la structure à sa représentation imaginée sous l'une des trois formes précédemment décrites, les élèves doivent mentalement se répéter le mot en prenant soin de le mettre en parallèle avec la photographie de sa représentation,

c'est le temps de l'évocation ou de l'entrée en codage dont parle GAGNE (1976) : "Le but est d'assurer une forme d'encodage qui rendra l'étudiant capable de recouvrer ce qu'il a appris et de l'indiquer dans une performance." (p.95). Il précise même le rôle de l'image dans cette entrée en mémoire : "Les images sont souvent d'excellentes aides pour la codification de ce qui doit être appris" (p.124). Cette codification qui permet également la mémorisation réclame que les élèves répètent mentalement les gestes suivants : photographie de l'objet et se dire le mot, puis exécution dans le sens inverse, de manière à être capable par la suite de s'exprimer, c'est ce que nous entendions dans le paragraphe précédent, quand nous parlions de codage. Nous précisons bien que les élèves doivent se "dire" le mot. En effet, nous pourrions envisager la possibilité qu'ils gravent dans leur tête l'écriture du mot, mais ceci présente un danger, en effet, il se peut que le mot soit mal orthographié de la part des élèves et donc qu'ils mémorisent une orthographe erronée, ce qui sera un handicap pour eux au moment de rédiger une rédaction ou une dictée, compte tenu qu'en principe, au moment où le mot nouveau est élucidé, les élèves n'ont pas la perception visuelle de l'écriture de ce mot. Tout ceci concerne donc la phase où les élèves sont confrontés pour la première fois avec un mot qui leur est encore inconnu et qu'il leur faut comprendre, c'est la première étape de la compréhension. La deuxième consiste à comprendre le discours de l'enseignant, ou un texte enregistré, ou un texte manuscrit, porteur de mots connus. Dans ce cas il

faut que chaque mot appelle l'image d'un objet ou d'un geste, et la succession de ces images représente une scène, ce qui constitue l'élément à comprendre. Nous voyons l'importance du codage précis : il permet la mémorisation et évite les non-sens, ou contre-sens, car si un élève a mal gravé mentalement le mot et son signifiant, il ne comprend pas ou comprend de travers !

Pour résumer ces conseils, nous pouvons dire qu'il faille :

- distinguer deux temps : . celui de la compréhension d'un mot nouveau,

. celui de la compréhension du message linguistique oral ou/et écrit, c'est le temps de la compréhension littéraire.

- dans le premier temps, pour ce genre d'élèves : . qu'ils évoquent mentalement le mot en se le disant avec sa représentation imagée,

. qu'ils se répètent cette évocation pour la graver en mémoire, et qu'ils le fassent dans les deux sens :

image —————> mot  
signifié —————> signifiant

et

mot —————> image  
signifiant —————> signifié,

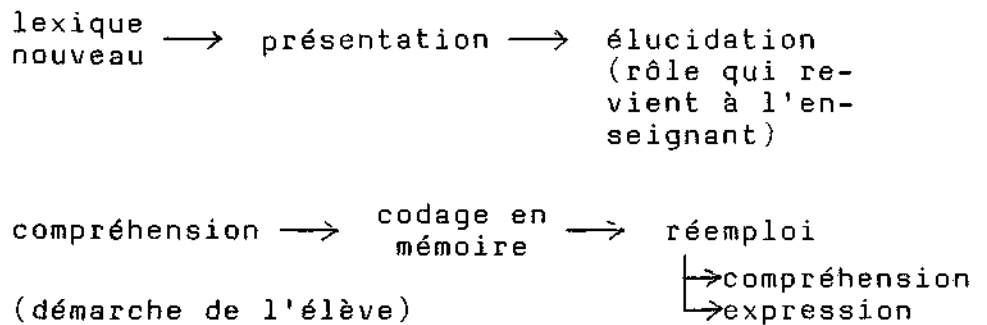
de manière à ce que ce codage en mémoire leur permette de développer par la suite leur expression, puisque pour ce faire ils auront les images de ce qu'ils voudront dire et qu'ils devront se remémorer les mots allemands.

- dans le second temps, qu'à chaque mot entendu ou lu, ils appellent en mémoire l'image correspondante, et qu'avec cette sorte de puzzle ils



reconstituent la scène dont il est question.

De ces conseils nous retirons l'enseignement suivant : l'expression des élèves ne peut intervenir qu'après une phase de compréhension. En effet, pour s'exprimer les élèves doivent disposer d'un certain lexique, ce lexique doit avoir été gravé en mémoire après présentation et compréhension. Si nous prenons, pour illustrer par un exemple, le début de l'apprentissage en allemand, le niveau des connaissances égal zéro, donc l'élève ne peut s'exprimer, il est donc nécessaire que le professeur présente du lexique, qu'il l'explique pour que les élèves comprennent, puis ceux-là doivent le mémoriser et son réemploi permettra une compréhension ultérieure ou une expression écrite et/ou verbale. Nous obtenons donc le schéma suivant :



Cette remarque appuyée par un schéma est également valable pour un élève ayant une langue maternelle auditive. La démarche est la même, la différence réside dans le rôle de l'enseignant, nous y reviendrons plus tard, et dans la démarche de l'élève, cette dernière ne se faisant pas de la même manière si l'élève est de type visuel ou auditif. Nous venons de voir comment l'élève visuel



s'y prend et donc les conseils qui peuvent lui être donnés. Envisageons ceux qui s'adressent aux élèves auditifs.

b') Pour les élèves auditifs, dans la relation signifiant  $\longrightarrow$  signifié. Dans ce cas, nous nous rappelons que les élèves nous ont fourni les informations suivantes : "ce que le professeur dit je me le répète en allemand et en français", "je comprends quand le mot est lié à un synonyme", "(...) est employé dans une autre phrase allemande". Nous avons déterminé que pour ce type d'élèves, un contexte verbal s'avérait nécessaire. Reprenons la décomposition que nous avons adoptée pour les visuels, c'est-à-dire en prenant la démarche à partir du mot nouveau. Pour le comprendre, nous venons de le dire, l'élève a besoin d'un ou d'autres mots. Les élèves doivent donc associer le mot nouveau à un autre mot. Que peut être ce dernier ? Le contexte de la phrase, un synonyme, la traduction, peuvent aider à la compréhension. Or, en principe, d'après les instructions, il ne doit pas y avoir de "médiatisation par la langue maternelle". Il est possible pour les élèves d'associer le mot à un contexte explicatif ou à un synonyme à condition qu'ils soient avancés dans l'apprentissage, mais quand celui-ci n'en est qu'à son début, que c'est la "tabula rasa" pour les élèves, il semble qu'il n'y ait pas d'autres remèdes, d'autres conseils que l'association à la traduction. Celle-ci peut ensuite s'effacer, rétrograder pour laisser place à la compréhension de lexique nouveau à l'aide d'autres mots formant un contexte ou un synonyme. Tout comme les élèves visuels, il y a nécessairement codage en mémoire. Ils doivent donc

se répéter le mot nouveau avec la traduction ou un synonyme ou d'autres mots selon le degré d'avancement de l'apprentissage, et exercer cette répétition dans le sens inverse, pour que la gravure en mémoire soit bénéfique et utilisable au moment de l'expression. Maintenant quand il s'agit de comprendre un discours écrit et/ou oral, et non plus seulement un élément nouveau, il est nécessaire que les élèves se rappellent à l'écoute ou à la lecture, les synonymes, les contextes où les mots ont déjà été employés, ou la traduction : ils doivent donc faire des évocations d'ordre auditif ou verbal, un mot en enchaînant un autre.

Nous pouvons résumer tout ceci en adoptant le même déroulement que lorsqu'il s'agissait des élèves visuels. Il faut donc :

- distinguer deux temps : . celui de la compréhension d'un mot nouveau,  
. celui de la compréhension d'un message linguistique oral et/ou écrit.

- dans le premier temps, il faut introduire une distinction qui n'existe pas pour les élèves visuels : il y a une différence entre le début de l'apprentissage et son perfectionnement, à savoir quelques mois après - il serait intéressant de chercher au sujet de ce délai, de manière à apporter à notre travail plus de précision, mais cela entraînerait notre propos trop loin, car il faudrait prendre en compte la progression lexicale de plusieurs manuels, de façon à les comparer entre eux, pour établir différents seuils qui permettraient d'affirmer que les élèves peuvent se passer de traduction pour en faire une moyenne -.

Au début de l'apprentissage il est conseillé aux élèves de relier le mot nouveau à sa traduction et : . d'évoquer ce mot nouveau et sa traduction en se les redisant,

. de répéter cette évocation pour la mémoriser, évocation à faire de l'allemand en français, et de français en allemand, de façon à ce que cette mise en mémoire soit ensuite utilisable lors de l'expression qui nécessite le rappel de français en allemand.

Après quelques temps d'apprentissage, nous préconisons aux élèves la même démarche mais au lieu de connecter le mot nouveau à sa traduction, nous leur demandons de le faire à un synonyme ou à la relation à d'autres mots.

- dans le second temps, que les élèves considèrent le contexte puisqu'un mot en enchaîne un autre et que ce contexte est déjà pour eux explicatif, ou qu'il évoque, qu'il appelle en mémoire un synonyme ou un autre contexte puisque "les autres mots (m') aident à comprendre".

b<sup>2</sup>) En ce qui concerne l'expression de ces élèves, nous avons par corollaire la solution, les conseils, le mot français doit éveiller chez eux le mot allemand, ou à partir d'un mot allemand ils en retrouvent d'autres, ou encore tout un contexte, cela dépendant bien entendu du degré d'apprentissage.

La gestion du Paramètre 1, notamment en ce qui concerne la relation signifiant-signifié, d'après les recommandations que nous pouvons adresser aux élèves, fait surgir une remarque. Nous nous apercevons que pour le type visuel, le signifié est

l'objet, le geste du mot, et que le signifiant est le mot. En revanche les auditifs qui n'ont pas d'image visuelle, pas de représentation imagée des mots, des gestes, comprennent en se redisant les mots, leur signifiant est donc les mots qu'ils se répètent, ceci correspondant à l'imagerie des visuels. Au sens où l'emploie SAUSSURE, la relation signifiant-signifié réside dans le fait que le signifiant est le mot et le signifié dans l'objet désigné par le mot. Pour les élèves visuels, le signifié est l'évocation d'une image déjà perçue de l'objet ou l'image de l'objet qu'ils s'en donnent. Pour les élèves auditifs, nous notons l'absence d'image visuelle mais la désignation d'un mot par d'autres mots : le signifié prend corps avec des mots. Dans ce sens, nous pouvons dire que pour les auditifs, le signifié est composé de mots qui ont été antérieurement des signifiants, et que le signifié est donc en quelque sorte une image, mais verbale.

Nous avons à plusieurs reprises mentionné l'usage de la traduction pour éviter que les élèves, surtout au début de l'apprentissage, ne soient handicapés. L'objection suivante pourrait nous être faite que des visuels également, pendant les cours, réclament eux aussi la traduction d'un mot, et on pourrait reprocher à notre méthode de ne pas être fiable. Mais en fait, nous estimons que cette traduction demandée par les élèves ayant une langue maternelle visuelle, n'est qu'un moyen terme. En effet, si nous examinions ce qui se passe dans la tête des élèves au moment où nous leur donnons la traduction, nous constaterions qu'ils évoqueraient

l'image d'un objet ou d'un geste, et cela, A. DE LA GARANDERIE l'a démontré, quand il s'est expliqué au sujet du premier paramètre. C'est donc par souci d'économie de temps que nous recommandons à ce type d'élève de relier directement le signifiant à la représentation imagée visuelle. De plus, si ces élèves ont besoin de l'intermédiaire du français, ne serait-ce pas plutôt parce que le dessin ou le geste ne sont pas assez explicites voire inexistant, et que les paroles du magnétophone ou de l'enseignant ne leur sont d'aucun secours, comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises.

Nous venons donc de prendre en considération le paramètre 1, pour exposer les conseils que nous pouvons donner à nos élèves. Nous avons eu ainsi l'occasion de souligner à nouveau l'importance de ce paramètre puisqu'il permet l'expression et la compréhension littérale. Il ne les couvre cependant qu'en partie, puisque si l'expression doit être réussie, elle doit être correcte en ce qui concerne la grammaire et la prosodie. En outre, ces deux dernières sont aussi nécessaires pour assurer une compréhension maximale.

## I.2. - Paramètre 2.

Ce paramètre entre en fonction dans la mémorisation et la remémorisation, lorsqu'il s'agit d'enchaîner des mots, ainsi que dans l'expression écrite notamment lorsqu'il s'agit d'orthographier les mots. Pour ce qui est des deux premiers rôles : mise en

mémoire et rappel nous les avons déjà traités, et nous nous sommes expliquée sur ce changement d'ordre de présentation et d'étude, ce paramètre et les conseils qui s'y affèrent peuvent être découpés ainsi :

- orthographe : utile pour l'expression écrite et l'exercice de la dictée.

- enchaînement des mots ou place des mots dans la phrase : nécessaire pour l'expression écrite et/ou orale, la fixation grammaticale, les exercices écrits de grammaire.

#### I.2.1. - L'orthographe

a) Pour les visuels. Il est nécessaire que ces élèves photographient mentalement le mot qu'ils rencontrent pour la première fois, puisqu'au moment d'écrire ils nous ont enseigné qu'ils "voient le mot écrit au tableau", "dans une leçon" et cela se passe dans leur tête. C'est la première étape où il s'agit en quelque sorte de mémoriser l'orthographe d'un mot : il faut qu'ils évoquent dans leur tête l'image du mot lui-même. Ensuite arrive la deuxième phase, qui est celle de l'utilisation écrite de ce terme, et donc du rappel. A ce moment il est conseillé aux élèves de ramener à la conscience l'image du mot, en prenant celle-ci à l'endroit où ils l'ont fixée : tableau, cahier, livre, et cela qu'il s'agisse d'écrire dans l'exercice de la dictée ou dans celui de la rédaction.

b) Pour les auditifs. Là aussi, leur enseignement nous est précieux, car ce sont eux qui nous fournissent les conseils à dispenser. Ils doivent

au premier contact avec un mot se l'épeler dans leur tête, évoquer en prenant lettre après lettre. Au moment d'écrire et donc de se remémorer, il est nécessaire qu'ils prononcent mentalement une lettre après l'autre, et si les règles de prononciation leur ont été données, qu'ils se les redisent puisque certains nous ont dit : "j'épelle le mot et me redis la règle de prononciation".

De cela, il découle, surtout pour les visuels, car les auditifs peuvent toujours se tirer d'affaire en disant les règles, que la visualisation du mot doit arriver pratiquement avec la perception auditive sinon les élèves risquent de graver en mémoire une orthographe erronée et nous avons déjà, à plusieurs reprises, soulevé cette question.

#### I.2.2. - Formation des phrases par enchaînement des mots.

Lorsque les élèves s'expriment par écrit et/ou par oral, ils n'emploient pas des mots isolés, mais les combinent, les agencent de manière à former une phrase. La phrase la plus simple se réduisant au sujet et à un verbe dans le cas de verbe monovalent - verbe qui pour fonctionner grammaticalement n'a besoin d'être en relation qu'avec un sujet - ou dans le cas de verbe dit impersonnel. Les élèves cependant ne sont pas amenés à ne construire que ce genre de phrase, puisqu'un des objectifs de l'apprentissage réside dans le fait que les élèves doivent être capables d'utiliser des structures complexes, c'est-à-dire des dépendantes relatives, infinitives, infi-

tives prépositionnelles, etc... Et pour atteindre cette réalisation, il faut bien que les élèves enchaînent des mots, qu'ils soient actants, circons-tants, verbes, adjectifs, translatifs, ou conjonc-tions... Et ces mots ou syntagmes ne s'emploient pas dans n'importe quel ordre ; nous avons au premier chapitre signalé la structure particulière de l'allemand qui est régressive. Les élèves doivent donc être capables d'assembler les mots selon cette règle, de savoir l'ordre des mots dans une phrase.

a) Les visuels : ils ont besoin d'avoir le schéma d'une phrase type pour ensuite transposer leurs propres phrases sur celle-ci : "je vois la construction d'une phrase type et je calque les deux". Les conseils qui découlent de leur méthode d'appren-tissage sont de deux ordres, ou bien les élèves peu-vent agir selon l'exemple que nous venons de donner, c'est-à-dire qu'ils gravent en mémoire une phrase type en se donnant des repères quant au genre des mots (sujets, adjectifs, verbes etc...), et en "voyant" mentalement la place de chacun. Ainsi nous obtenons pour une structure autonome :

sujet - verbe - compléments - constituant du  
groupe verbal

ou :

circonstant - verbe - actants - constituant du  
groupe verbal

ou, pour la construction de la dépendante,  
construction comme ci-dessus :

conjonction - sujet - compléments - constituant  
du groupe  
verbal,  
verbe



et l'on peut varier le modèle selon ce qui est introduit, comme l'insertion d'une relative. Cependant nous obtenons toujours la construction suivante quand il s'agit d'une dépendante :

..., conjonction - sujet - complément -  
constituant du groupe verbal - verbe

et s'il s'agit d'une infinitive complément :

..., préposition - compléments - constituant  
du groupe verbal - ZU - verbe à l'infinitif.

En allemand il n'est pas question d'apposer les mots les uns à la suite des autres, selon les exemples pré-cités, il faut aussi qu'ils soient accordés. Ainsi le verbe doit, comme en français, se conjuguer en fonction du sujet, et de plus les substantifs accompagnés d'un adjectif ou/et d'un article reçoivent une marque distincte : c'est le marquage des cas qui indique que le mot est au nominatif si celui-ci est sujet, à l'accusatif si celui-ci est complément d'objet direct, au datif si ce mot est dépendant d'un verbe ou d'une préposition régissant le datif, ou complément d'objet indirect, ou génitif si le mot est complément de nom ou dépendant d'une structure exigeant le génitif. C'est en fait tout ce qui constitue la morphologie de la grammaire allemande. Ces accords, pour les visuels, peuvent se faire, quand les élèves rédigent ou prennent la parole, à la vue, c'est-à-dire qu'ils doivent évoquer ce qu'ils ont gravé en mémoire de façon visuelle. La manière de coder en mémoire sera évoquée quand nous traiterons le paramètre 3.

b) Pour les auditifs : l'évocation est auditive et au lieu de voir les élèves doivent se dire l'ordre des mots selon les exemples que nous avons fournis pour les visuels, ou se référer à une phrase type, car n'oublions pas l'enseignement des élèves appartenant à cette catégorie : "je me dis l'ordre des mots pour les placer dans le bon ordre" et qu'ils travaillent à l'oreille : "je me répète plusieurs fois la phrase que je vais dire pour entendre si ça sonne bien." A propos de cette dernière technique, nous ne perdons pas de vue le danger qu'elle présente si l'élève a sa propre façon d'interpréter le son exact d'une phrase. Pour éviter le risque d'erreur il vaudrait mieux qu'il se réfère à une phrase type dont il est sûr qu'elle soit juste et mettre les deux en comparaison de manière à s'assurer qu'elles "sonnent" de façon identique. En ce qui concerne l'accord des mots, pour ce genre d'élèves, il doit être opéré "par l'oreille" comme le précise A. DE LA GARANDERIE (1983) (p.102), et cela après codage comme pour les visuels, c'est-à-dire que ce qu'ils ont évoqué en mémoire de façon auditive, ils se le rappellent en se le disant.

Ce paramètre 2 est donc fort utile pour l'expression écrite et/ou orale puisqu'il permet d'assurer l'ordre des mots dans les structures, et leurs accords grammaticaux. En outre, il est nécessaire, quand il s'agit de l'expression écrite, pour gérer l'orthographe. Il faut aussi souligner son rôle dans la compréhension littérale écrite et/ou orale, en effet, le repérage par les élèves, qu'ils aient une langue

pédagogique maternelle visuelle ou auditive, de l'ordre des mots et du marquage des cas, permet une optimisation de cette compréhension. Pour ne prendre qu'un exemple nous citons le fait de ne pas prendre pour un sujet ce qui est un datif évite le contre-sens ou le non-sens. Il en découle donc que la gestion mentale opérée par les élèves pour placer les mots et les accorder lors de l'expression doit être la même lors de la compréhension. Ainsi le visuel repère visuellement et l'auditif auditivement les cas, pour en conclure qu'il s'agit d'un sujet, d'un accusatif, d'un verbe, etc...

Après avoir vu l'application du Paramètre 2 dans l'exercice de l'orthographe, de l'expression, il nous reste à envisager son utilisation dans la fixation grammaticale ou exercice structural.

### I - 2.3 - Fixation grammaticale

Que l'on se rappelle que dans ce cas il s'agit de transformer des phrases selon un modèle donné, et que tout est auditif/verbal : les perceptions sont auditives et les élèves doivent donner verbalement les réponses, que les livres sont fermés et que l'enseignant n'écrit rien au tableau. Pour les conseils à envisager il faut prendre en compte plusieurs étapes :

- . le moment de l'écoute de la première phrase du modèle,
- . le moment de l'écoute de cette phrase transformée,
- . le moment de l'écoute de chacune des phrases de l'exercice à réaliser,

. le moment de la réponse : de la restitution verbale de la phrase transformée.

a) Pour les visuels. Dans le premier moment ils doivent évoquer mentalement la phrase écrite et repérer la place des mots puisque nous avons obtenu au questionnaire le résultat suivant : "je vois la phrase écrite dans ma tête et la place des mots". Il faut donc que les perceptions uniquement auditives se transforment en évocations visuelles. Dans la seconde phase, nous avons à conseiller aux élèves de procéder de manière identique et en plus à calquer visuellement dans leur tête les deux stimuli, pour repérer visuellement les différences : ce qui a changé, ce qui a disparu ou ce qui a été ajouté, étant donné que des élèves nous ont dit : "je vois la première phrase écrite dans ma tête ainsi que la seconde et je vois les différences". Dans la troisième étape les élèves doivent évoquer visuellement ces deux phrases types et y calquer la structure fournie dans l'exercice puisque : "je vois la place des éléments du modèle et je fais pareil avec la phrase à transformer".

b) Pour les auditifs intervient encore cette technique de comparaison, mais le moyen d'établir le parallèle est différent. Dans le premier moment, les élèves ont deux possibilités, ou bien il faut qu'ils se répètent la phrase plusieurs fois de manière ensuite à travailler à l'oreille, ou bien ils doivent se dire la construction de la phrase et la place des mots. Il en va de même dans le second temps et en



plus, ils doivent se dire mentalement les différences intervenues. Dans la troisième phase, il est nécessaire qu'ils procèdent de manière identique en y incluant la phase de l'exercice puis, dans l'ultime étape, appliquer la même technique et qu'après comparaison, formulation mentale des divergences, ils appliquent ces divergences en changeant les mots, les intervertissant, en en supprimant certains ou en en introduisant d'autres selon le type d'exercice à réaliser.

Le reproche pourrait être fait que nous touchons par nos conseils aux opérations complexes et donc que nous débordons sur le paramètre 3. Nous ne pensons pas que nous allions aussi loin, en effet, le raisonnement, les déductions de cause à effet n'ont pas besoin d'intervenir pour que les élèves réussissent l'exercice. Bien sûr ce ne pourra que garantir l'efficacité et renforcer l'impression d'exactitude, si les élèves utilisent aussi le paramètre 3. Mais ce n'est qu'un complément et nous y reviendrons ultérieurement. Les élèves, en effet, rien qu'en gérant le paramètre 3 peuvent satisfaire aux exigences de l'exercice structural, puisqu'il s'agit de l'ordre des mots dans une phrase, ou d'un changement de termes. Ces modifications peuvent donc avoir lieu simplement par l'évocation visuelle ou auditive et sans passer par le raisonnement, ou une opération complexe. Cela, nous le savons par l'observation de nos cas d'échec : certains élèves réussissent ce genre d'exercice mais ont un paramètre 3 insuffisamment développé.

Pour obtenir un profit maximum de l'exercice, c'est-à-dire la réutilisation de ce genre de structures dans l'expression écrite et/ou orale, il est nécessaire que les élèves soient capables de faire la relation signifié -signifiant et ce point ayant déjà été étudié nous n'y revenons pas. Cependant cette compréhension n'est pas indispensable étant donné qu'il est attendu des élèves la réussite de l'exercice, à savoir la transformation exacte des phrases. Or, il est intéressant de noter que des élèves nous avouent après avoir satisfait à cette exigence être incapables de donner la signification de la structure. Et par là nous retrouvons les distinctions faites par A. DE LA GARANDERIE, selon lesquelles des élèves gèreraient de manière prépondérante certains paramètres et par voie de conséquence n'en gèreraient pas d'autres : ce qui dans le chapitre précédent nous a permis d'éclairer la raison des échecs partiels.

#### I - 2.4 Exercices grammaticaux écrits

A ce second paramètre il faut adjoindre les exercices grammaticaux écrits, qui consistent en exercices de morphologie, c'est-à-dire les accords ou l'agencement d'une structure.

a) Pour les visuels. Nous rejoignons ce que nous venons de dire jusqu'à présent. Les accords et la place des mots doivent se faire dans une évocation visuelle, après un rappel en mémoire du codage ; et dans ce cas nous retrouvons une façon de procéder semblable à celle évoquée plus haut : "je vois une phrase semblable" ou encore "je vois un exemple et je transforme par comparaison".

b) Pour les auditifs il en va de même que lorsque nous avons exposé nos recommandations relatives à l'agencement d'une structure, et les élèves nous enseignent les mêmes processus : ils se redisent mentalement l'ordre des mots ou les accords grammaticaux.

Nous venons donc d'exposer les conseils concernant les exercices relevant du paramètre 2. Nous constatons que celui-ci doit être en lien avec d'autres paramètres, pour certains exercices. En effet, s'il est nécessaire pour agencer les structures et faire les accords de respecter la morphologie, il faut aussi que les élèves gèrent le paramètre 1, celui entre autre de la relation signifiant-signifié, de manière à avoir du lexique pour s'exprimer ou comprendre par oral et/ou par écrit. Par contre, il peut être utilisé seul pour l'exercice structural ou les exercices écrits de grammaire.

### 1.3. - Paramètre 3

Nous abordons à ce stade ce qu'A. DE LA GARANDERIE appelle les opérations complexes. Dans ce paramètre, au chapitre trois, nous avons placé la relation de cause à effet utile lors de l'approche globale et la compréhension profonde, et l'utilisation des règles grammaticales nécessaires pour les exercices grammaticaux et l'expression de façon à en assurer la rectitude. Nous aborderons donc successivement ces deux parties.

I.3.1. - La relation de cause à effet

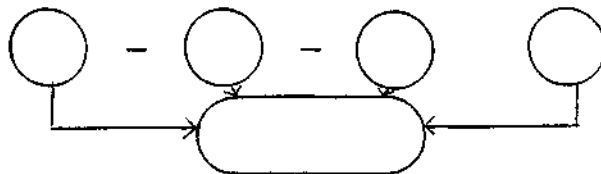
Elle intervient, comme nous venons de le rappeler, dans l'approche globale pour faire ressortir l'idée principale du texte, et dans la compréhension profonde pour découvrir l'implicite du document.

a) Pour les visuels. Ils peuvent accéder à la capacité d'établir des relations de cause à effet en schématisant, en visualisant par des schémas les arguments, par un système de fléchage par exemple, ou tout autre forme de codage établissant un lien entre les divers arguments, ou traits de caractère des personnages. A titre explicatif, nous pouvons donner deux procédés mais ceux-ci peuvent varier en grand nombre selon les techniques personnelles à chacun.



ce qui signifie : j'ai tel élément, plus celui-ci, plus encore un autre, donc...

ou encore :



Les petits ronds représentant des éléments de l'histoire - par l'approche globale - ou des actions du personnage pour la compréhension profonde, et ces éléments peuvent avoir des rapports entre eux ou pas, cela étant signifié par les tirets horizontaux, puis ils convergent vers un rond de plus grande importance représentant l'idée principale ou le ca-



ractère à trouver.

Il faut aussi que les éléments dont nous avons parlé soient visualisés, c'est-à-dire que les élèves doivent appliquer en premier lieu les conseils donnés au paramètre 1 de manière à évoquer les choses, les êtres, les scènes. Ensuite ils devront les schématiser selon les techniques évoquées ou qui peuvent leur être propres, et le résultat obtenu devra être également visuel. Par résultat obtenu, nous entendons ce qui se trouve après "⇒" ou dans le grand rond à la convergence des flèches. Prenons un exemple : les élèves visualisent les diverses actions, paroles, attitudes d'un personnage, que nous caractérisons de coléreux, et c'est ce que les élèves doivent découvrir. Le résultat doit être la vision mentale de quelqu'un en colère. Ensuite les élèves devront verbaliser par écrit et/ou par oral leur évocation. Et pour ce faire, nous retournons aux paramètres 1 et 2 pour la relation signifiant-signifié, les accords morphologiques et l'agencement des phrases. Nous rappelons à cet égard que cette opération complexe au point de départ n'a rien de linguistique, qu'elle ne touche à la langue allemande que par le fait que le résultat de l'opération est exprimé en allemand. Et donc, nous considérons que ces conseils sont valables pour les disciplines utilisant le raisonnement hypothético-déductif.

b) Pour les auditifs. Si les images représentant les mimiques des personnages aident les visuels, les auditifs s'appuient sur les intonations

de voix : "le ton des personnages, leur voix permettent de dégager les sentiments, de tirer des conclusions". La part auditive est donc importante, joue un rôle pour permettre à ce genre d'élèves d'établir des relations de cause à effet. Nous pouvons encore citer : "C'est l'enchaînement des idées, le contenu des paroles des personnages qui m'aident à interpréter le texte". Il faut donc que, pour réussir l'exercice de l'approche globale et de la compréhension profonde, les élèves auditifs fassent référence aux perceptions auditives qu'ils ont eues : le ton, la voix, ou l'enchaînement des mots. S'il s'agit d'un texte écrit, les élèves doivent se donner des évocations auditives traduisant en intensité tonale les paroles, réflexions des personnages, de manière à obtenir le ton de l'angoisse, de la joie, de la colère ou d'autres sentiments, qu'il s'agisse du caractère des personnages, de l'interprétation d'un texte ou de l'approche globale, il faut que ces élèves se redisent mentalement les éléments : "j'ai ceci et cela et encore cela, DONC, ce personnage est ceci, ou le texte signifie ceci ou encore l'idée principale est DONC..." Un élève auditif doit s'appuyer sur les perceptions auditives et enchaîner verbalement pour raisonner et effectuer la relation de cause à effet, et s'il s'agit d'un texte écrit, de manière à développer cette capacité, les élèves doivent se dire mentalement le texte de façon à remplacer les perceptions auditives qui font défaut.

De tout ce développement se dégagent quelques remarques. Nous rappelons que cette capacité de faire la relation de cause à effet exige que les élèves

soient parvenus à maturité et donc qu'ils aient atteint le dernier stade du développement de la pensée d'après J. PIAGET, nous ne revenons pas là-dessus, ayant abordé ce sujet au second chapitre. Nous ne l'évoquons que pour permettre un regroupement des constatations. Pour réaliser cet exercice il faut aussi que les élèves aient des connaissances antérieures auxquelles ils font référence, et, où avec le thème étudié ils établissent les liens de cause à effet. Par exemple, il est nécessaire que les élèves aient des connaissances des manifestations de la peur pour en conclure que tel personnage est angoissé. La relation de cause à effet entre en jeu dans le texte lui-même, mais aussi et pour ce faire avec les connaissances antérieures.

Il va aussi de soi que cette relation est liée à la relation signifiant-signifié qu'il s'agisse d'un texte écrit ou oral. Et celle-ci intervient à deux niveaux : il est nécessaire que les élèves, qu'ils soient visuels ou auditifs, comprennent le texte sinon ils sont incapables de savoir de quoi il s'agit pour dégager l'idée principale du texte, d'interpréter ce dernier ou de préciser les caractères des personnages. Et il faut également que les élèves aient le lexique nécessaire pour dire leurs conclusions. Cette relation signifiant-signifié est également complétée par la grammaire apportant la morphologie et la place des mots de manière à permettre une compréhension maximale et une expression correcte. Nous avons déjà envisagé toutes ces situations, nous n'y revenons donc pas, mais cela nous permet de souligner qu'encore une fois, en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand, les paramè-

tres sont liés et donc que les élèves doivent les gérer de façon égale pour réussir celui-ci.

Quand les élèves sont en cours la méthode fournit les perceptions : les images dont l'expression des personnages par exemple vient en aide aux élèves visuels pour déterminer s'ils sont tristes ou gais etc..., le ton, la voix, le contenu des paroles sont un appui pour les conclusions des élèves auditifs. Quand il s'agit d'un texte écrit, les élèves appartenant au profil visuel doivent se donner des évocations visuelles : à partir de la relation signifiant-signifié, ils évoquent des gestes, des attitudes avec leurs expressions, des scènes et d'images visuelles en images visuelles ils en arrivent à la conclusion. En ce qui concerne les élèves auditifs, il faut qu'ils se disent le texte, avec pour eux aussi la relation signifiant-signifié. de manière à obtenir le ton des personnages, ce qui leur permettra de définir le caractère de ces derniers. Et pour eux, contrairement aux visuels, les mots sont déjà porteurs de sens puisqu'un mot entraîne un autre ; ainsi si le personnage dit "j'ai peur", la phrase pour ces élèves est explicite en elle-même, tandis que les élèves visuels sont obligés d'évoquer en image cette peur.

### 1.3.2. - Les règles grammaticales

Il faut distinguer deux étapes : l'énoncé de la règle à la suite de l'exercice de fixation grammaticale et l'application des règles dans les exercices divers et l'expression écrite et/ou orale.

a) Les visuels. Dans la première étape, à savoir l'énoncé de la règle, ils voient les différences - que l'on se réfère au paramètre 2 relatif à l'exercice structural - et ils essaient de les formuler, c'est-à-dire que d'une évocation visuelle les élèves doivent verbaliser : expliciter verbalement ce qu'ils voient mentalement.

b) Les auditifs, quant à eux, se disent ces différences : "je me redis tout ce qui a changé et le dis tout haut". Ce sont donc les conseils que l'on peut leur demander d'appliquer de manière à obtenir l'énoncé de la règle.

La formulation de la règle entre ainsi dans la relation de cause à effet : nous avons des arguments, des éléments qui ont été transformés, et qui ne sont pas sans répercussion dans la mesure où ils sont en interaction avec d'autres éléments de la structure. Et la formulation de la règle est en quelque sorte une généralisation des constats des causes et des effets.

Notre façon de procéder est inductive puisque nous commençons par l'exercice pour conclure par l'énoncé de la règle. Nous devons nous attarder un peu sur ce processus, puisque dans le chapitre précédent au sujet de l'interprétation nous avons soulevé la difficulté qu'éprouvent certains élèves d'une part à formuler la règle et d'autre part à n'avoir la règle qu'à la fin de l'exercice. D'après l'expérimentation se dégagent deux tendances : les élèves qui procèdent de façon inductive et pour

lesquels nous avons exposé les conseils qu'ils appartiennent à un profil ou à l'autre, et les élèves qui préféreraient pour réussir l'exercice une manière déductive. A. DE LA GARANDERIE (1982) nous fournit l'explication à cette différence : tel élève "relève d'une pédagogie inductive : le geste nourrit sa forme évocative visuelle" (...), tel élève "relève d'une pédagogie déductive : l'explication verbale nourrit sa forme d'évocation auditive". "L'un ne lit la règle qu'à travers l'exemple, l'autre l'exemple qu'à partir de la règle" (p.54). Autrement dit, les élèves visuels grâce à l'exemple se donnent des points de repère en visualisant les mots, leurs accords, leur place et à la suite de ces exemples, ils verbalisent les différences qui constituent la règle, ils procèdent inductivement. Ils sont donc parfaitement à l'aise, dans la mesure où ils savent gérer le P2 et le P3, dans cette technique proposée par la méthode globale. Par contre, les auditifs sont pénalisés puisqu'ils ont besoin d'avoir la règle en premier, étant donné qu'il leur faut les renseignements par les mots avant de pouvoir réaliser l'exercice, ils sont ainsi "guidés par les paroles antécédentes" (p.55) qu'ils auront évoquées. Or, la méthode pour ce genre d'exercice ne prévoit pas ce type de démarche déductive : nous y reviendrons ultérieurement quand nous envisagerons les remèdes à introduire dans la méthode elle-même. En ce qui concerne ce procédé inductif, nous avons relevé un certain pourcentage d'élèves qui préféreraient une manière déductive, c'est-à-dire avoir la règle avant de faire l'exercice structural. Cela correspondrait alors, d'après le raisonnement que nous venons de

faire, aux élèves auditifs. Or, après diagnostic, nous nous apercevons que dans ce pourcentage il y a des élèves dont la langue pédagogie maternelle est visuelle. Que se passe-t-il alors ? La théorie serait-elle remise en cause ? Nous affirmons que tel n'est pas le cas, mais qu'il se produit le phénomène suivant : les élèves visuels à l'énoncé de la règle visualisent celle-ci non seulement en la voyant s'écrire mentalement, mais ils la schématisent : ils la traduisent sous forme de croquis. Et en possession de ce graphique, ils l'appliquent ensuite aux structures de l'exercice. D'ailleurs certains nous l'ont dit : "Je vois le schéma et j'agence selon cela les phrases de l'exercice". De tout ceci il ressort d'une part qu'avec la méthode inductive, nous avons des élèves qui réussissent parce que cette technique leur convient : ils sont visuels, ou bien ce sont des auditifs qui, à partir de l'exemple du modèle, ont pu se formuler la règle qu'ils vont ensuite appliquer dans les autres phrases de l'exercice et d'autre part que des élèves aimeraient mieux une méthode déductive : ce sont des élèves auditifs ou bien ce sont des élèves visuels qui se représentent la règle de façon schématique et que cette visualisation, ils l'appliquent aux structures de l'exercice.

Nous avons donné comme conseils aux élèves visuels de se fabriquer des schémas mentalement, de manière à ce qu'ils puissent réussir dans la compréhension profonde, et nous venons de retrouver cette même technique à propos de la constitution de cause à effet . Ceci est une façon de faire particulière aux visuels, même dans le paramètre 2 nous retrouvons

cette utilisation. Nous pouvons prendre un exemple : "je vois la phrase écrite dans ma tête et la place des mots sous forme de schémas" ou encore "ce qui a changé s'écrit en plus gros". Cette forme schématique va encore se retrouver et être d'une grande utilité pour les visuels dans l'application des règles de grammaire.

a) Les visuels, dans cette seconde étape du paramètre 3 doivent, pour appliquer la grammaire, soit lors d'une rédaction ou de la prise de parole, soit dans les exercices de grammaire, appeler en mémoire des schémas, après avoir codé en mémoire les règles de grammaire sous forme de tableaux. Le moment du codage est important, car la règle énoncée verbalement ou écrite doit être transformée en schémas ou sous forme de tableaux, si elle n'a pas été présentée ainsi par le professeur ou le manuel. Et ces élèves auront tout intérêt à travailler avec des crayons de couleur, de manière à faciliter la gravure et à ce que le rappel des tableaux pour l'application des règles grammaticales se fasse de manière claire et rapide. Certains élèves appliquent d'ailleurs ces conseils pour s'exprimer correctement en écrit et en oral ou réaliser les exercices, et ils nous l'ont dit : "je vois les tableaux de grammaire" ou encore "je vois le schéma de la règle et je transforme selon le schéma". Par ces deux propos, nous soulignons à nouveau l'importance des tableaux pour les visuels de manière à appliquer les règles grammaticales. Nous savons que toutes les règles de grammaire ne sont pas données sous forme de schémas et d'après les enseignements des élèves nous induisons qu'ils s'en fabriquent dans la perspective de pouvoir s'exprimer correctement par écrit et/ou par oral et de réussir les exercices grammaticaux.



b) Les auditifs face aux règles grammaticales doivent se les répéter en se les redisant dans leur tête, afin de pouvoir les entendre mentalement au moment de les appliquer dans les mêmes circonstances que nous venons de décrire à propos des visuels. Nous nous appuyons sur leurs réflexions à ce sujet : "je me redis la règle et je fais le raisonnement en transformant la phrase". Les conseils pour les auditifs sont plus brefs que pour les visuels car en fait ils prennent la règle telle qu'elle est donnée verbalement par l'enseignant et se la répètent ou ils la lisent dans le manuel en se la redisant mentalement ; il n'y a donc pas d'opération de transformation comme dans le cas des visuels qui eux doivent changer les perceptions auditives, si le professeur énonce la règle, ou les perceptions verbales qu'ils opèrent en la lisant, en évocation visuelle sous forme d'images schématiques. Ils ont donc une opération mentale supplémentaire qui réside dans la transformation, avant la répétition mentale afin de mettre en mémoire, qui est commune aux deux profils pédagogiques.

Ce paramètre 3 nous a permis de couvrir la compréhension profonde, l'approche globale, l'énoncé des règles grammaticales et leur application pour réaliser les exercices de grammaire, et assurer une compréhension littérale optimale et prévenir les fautes de grammaire dans l'expression qu'elle soit écrite ou orale.

#### 1.4. - Paramètre 4

C'est celui dont la gestion permet des pro-

longements et d'innover. Il facilite donc la création, l'imagination. Nous rappelons que ces dernières doivent être développées dans l'apprentissage de l'allemand, et qu'elles ne touchent aux compétences linguistiques que dans la mesure où ces activités créatrices doivent être exprimées en langue allemande. Ce qui concerne l'expression a été vu, nous n'y revenons donc pas et nous n'allons envisager que le développement des capacités d'imagination. Elles interviennent à deux niveaux : à celui de l'imagination des structures et à celui de l'imagination des idées.

#### I.4.1. - création de structures

Nous avons vu que nous n'avions pas obtenu beaucoup de renseignements à ce sujet, mais à l'aide des processus cognitifs des élèves nous sommes en mesure de conseiller les élèves.

a) Pour les visuels. Au moment où ils écrivent ou bien prennent la parole, ils doivent voir mentalement sous forme de schéma une phrase complexe où ils pourraient y loger leurs idées : celles-ci n'étant plus développées dans une suite de phrases autonomes. Cette image mentale doit avoir été préalablement mise en mémoire avec toujours le projet d'avoir à s'en servir. De plus, elle doit se développer au fur et à mesure de l'apprentissage étant donné que les élèves sont peu à peu sensibilisés à de plus en plus de formes de structures, et l'on peut arriver à ce type de schéma :

..., DAB ..., RELATIF ..., ..., NACHDEM ...,  
UM ... ZU.

Nous n'avons pris que certaines conjonctions à titre d'exemple, mais celles-ci peuvent être changées, et toute la phrase est susceptible d'être encore développée. L'essentiel est que chaque élève visuel se fasse une ou plusieurs grilles de phrases - plusieurs : de façon à varier les structures -, afin de les revoir en mémoire au moment de développer des idées sur un sujet donné écrit et/ou oral.

b) Pour les auditifs. Au lieu d'utiliser un schéma de ce type ils doivent se le dire au moment de parler ou/et d'écrire : "je dois employer des structures complexes telles que des dépendantes avec un "daß", un "relatif", un "nachdem", une "infinitive", un "um... zu", etc..., ou encore appliquer ce que des élèves nous disaient : "je me dis que le professeur veut des phrases complexes". Là encore, la démarche des élèves auditifs est plus rapide : ils n'ont pas de transformation à effectuer qu'il faut ensuite entrer en mémoire, il suffit que ces élèves se disent ce qu'ils doivent faire au moment de parler ou/et de rédiger.

#### I.4.2. - imagination des idées

a) Les visuels, pour avoir des idées sur un sujet à développer doivent appeler mentalement des images qui constituent des scènes. Par exemple sur un sujet comme "Imaginez un week'end à la campagne", il faut que ces élèves voient mentalement un coin de campagne, qu'ils imaginent ou inventent et qu'ils y cadrent des scènes soit vécues soit inventées. Ils peuvent encore si le contexte s'y est

prêté, appeler des scènes du livre qu'ils ont étudiées et dont ils revoient les images. C'est ainsi que procèdent certains élèves : "je revois les images des leçons pour avoir des idées", "je vois des scènes", "je vois des images pour trouver les idées". Il va de soi que ces images qui doivent toujours être en accord avec celles du sujet à traiter doivent subir une mutation : être verbalisées : les élèves doivent dire, décrire ce qu'ils voient mentalement et cette verbalisation se faisant en allemand. Pour cette dernière il suffit de se référer à tout ce que nous avons dit au sujet de l'expression c'est-à-dire aux paramètres 1 - 2 et 3.

b) Les auditifs, eux, n'ont qu'à se laisser entraîner par les mots du texte puisqu'ils nous précisent : "je me dis une phrase qui entraîne une autre", "je pars du texte donné de la phrase et d'autres phrases me viennent". Ces élèves doivent donc partir d'un mot du texte de la rédaction par exemple ou d'une phrase pour enchaîner d'autres mots, d'autres phrases, porteurs de sens et donc d'idées. Ce genre d'élèves se laissant emporter par un flot de paroles courent le risque de faire du verbiage ou de sortir du sujet, il est donc nécessaire qu'après une succession de phrases, l'élève s'arrête pour réfléchir, c'est-à-dire revenir sur ce qu'il vient d'écrire ou de dire et fasse référence au texte donné pour s'assurer si son discours, les mots employés, sont en accord avec le sujet à traiter. Il faut que ces élèves procèdent par paliers sinon ils se laisseraient entraîner hors du contexte. Lorsque "le su-

jet est libre", nous avons vu que des élèves étaient en difficulté, des élèves auditifs puisque leur façon de procéder et ce qu'ils ont exposé révélait ce profil ; cela se comprend car ils n'ont ni mots ni phrases qui leur servent de tremplin. Dans ce cas, ils doivent s'inventer, se dire une phrase à partir de laquelle ils développeront un exposé en suivant les préceptes ci-dessus exposés, de même qu'un musicien à partir d'une note, d'un accord enchaîne les notes, les accords pour composer un morceau.

Les quatre paramètres nous ont permis de couvrir les différents exercices proposés par la méthode globale, sauf l'assimilation et la lecture qui demandent un développement particulier dont nous nous expliquerons un peu plus tard. En guise de conclusion de ces réflexions au sujet des paramètres nous pouvons dire :

- que les paramètres sont liés entre eux, ainsi, le premier servant pour la mémorisation-remémorisation et la relation signifiant-signifié est complété par le second qui permet par exemple d'enregistrer la place des mots en vue de la mémorisation. Le P2 est lié au P3 pour l'expression écrite avec l'orthographe, la grammaire, et au P1 pour la relation signifiant-signifié afin que les élèves aient du lexique. En résumé qu'il s'agisse de l'expression ou de la compréhension, les élèves ont besoin de gérer les 3 premiers paramètres.
- que des paramètres peuvent fonctionner

isolément. Ainsi le 2, quand il s'agit de l'orthographe dans la dictée. C'est le seul exercice qui ne réclame la gestion que d'un seul paramètre. En effet, l'application de l'orthographe dans l'expression écrite n'est qu'un aspect de tout un ensemble : l'expression.

Le paramètre 4 peut également fonctionner isolément si l'on ne considère que le développement de l'imagination qui n'a rien de linguistique. Cette compétence entre en relation avec la langue allemande dans la mesure où les idées doivent être exprimées ainsi. Le développement de l'imagination est un des exercices qui permet également de travailler et donc de renforcer l'expression. Et si pour ces deux raisons : développement des capacités créatives, travail et renforcement de l'expression, on ne cherchait pas à mettre en oeuvre les capacités d'imagination des élèves, ce paramètre n'aurait aucune utilité pour l'apprentissage de l'allemand.

De tout cela se dégagent les idées que, pour réussir son apprentissage de l'allemand, il ne faut pas que les élèves ne gèrent qu'un paramètre mais qu'ils les gèrent tous et de façon égale, c'est-à-dire sans prédominance d'un paramètre, et même le dernier puisque l'apprentissage de l'allemand se donne des objectifs extra-linguistiques.

Il ressort, après avoir détaillé les conseils à prodiguer aux élèves, que ceux qui concernent les élèves ayant un profil pédagogique visuel sont plus nombreux que ceux pouvant s'appliquer aux élèves du type auditif : cela pour les raisons suivantes :

- en ce qui concerne la langue elle-même, les élèves n'en ont aucune perception visuelle : elle est parlée par l'enseignant et le magnétophone et les livres sont fermés. Les seules perceptions visuelles sont celles fournies par les films fixes et qui constituent donc le signifié - dans la mesure où les images sont assez explicites - mais non le signifiant.
  - pour ces élèves leur langue maternelle est visuelle et donc ils visualisent. Il leur faut donc faire sans cesse des rétablissements à partir des perceptions auditives, ou pour verbaliser avec médiation par la visualisation. Nous aboutissons au schéma donné par A. DE LA GARANDERIE :
- perception auditive → évocation visuelle

Quant aux élèves auditifs, leur seule difficulté est au moment du débat d'élucidation si le document iconographique n'est pas appuyé par une bande magnétique. En effet, à ce moment ils sont en face d'un signifié visuel, qu'il leur faut traduire en évocations auditives en se disant ce qu'ils voient, leurs paroles mentales sont soit directement en allemand, soit en français pour ensuite être traduites selon leur degré d'avancement dans l'apprentissage. Autrement, qu'il s'agisse de la compréhension

ou de l'expression orales, le point de départ : l'enseignant ou l'enregistrement magnétique appartient au même registre que le leur, à savoir auditivo-verbal. En ce qui concerne l'écrit, il leur suffit de verbaliser mentalement ce qu'ils lisent.

#### I.5. - Assimilation - lecture

Nous avons laissé de côté, jusqu'alors, l'assimilation et la lecture. Il nous faut maintenant envisager ces deux exercices. L'assimilation a pour fonction de renforcer les structures lexicales et grammaticales nouvelles, et donc de faciliter la mémorisation ultérieure, et aussi de familiariser les élèves avec la prononciation des phonèmes et surtout de leur faire travailler la prosodie particulière à l'allemand. La lecture remplit ces mêmes dernières fonctions. La prosodie joue un rôle capital puisque elle détermine la grammaire par sa fonction démarcative des syntagmes. Elle assure donc la compréhension en évitant de relier des groupes fonctionnels entre eux et qui en fait sont indépendants, par exemple, et permet une meilleure expression dans la mesure où celui qui parle et respecte la prosodie est sûr de voir son discours compris avec justesse, sans contre-sens. Quand nous voyons ces fonctions, nous comprenons le souci des inspecteurs comme Messieurs JEANNE et KOOB à faire respecter la prosodie, et que des germanophones comme Monsieur ZIND soient heureux de voir le soin apporté au travail de la prosodie. Or, A. DE LA GARANDERIE ne fait pas allusion à ce phénomène dans l'explication de ses paramètres. C'est pourquoi nous avons été amenée à traiter à part ces deux exercices. A la suite des enseigne-



ments fournis par les élèves qui ont été interrogés sur ces sujets, il nous est possible de dégager des recommandations.

#### I.5.1. l'assimilation

Nous venons de voir qu'une de ses fonctions était de faciliter la mémorisation ultérieure, nous retrouvons donc le paramètre 2, avec les mots s'enchaînant et étant chacun à leur place. Ce paramètre relatif à la mémorisation et remémorisation a été développé, nous n'y revenons pas. Nous avons seulement l'intention d'introduire des conseils, étant donné la technique d'exécution de cet exercice qui se fait, nous le rappelons, uniquement d'après le magnétophone, livres fermés.

a) Pour les visuels. Ils doivent s'écrire mentalement la phrase. Mais nous retrouvons le problème que cela pose ensuite pour l'orthographe : étant donné qu'il s'agit de structures lexicales nouvelles dont les élèves n'ont pas eu la connaissance de la graphie, ils risquent de graver dans leur tête une orthographe erronée.

b) Les auditifs travaillent dans leur registre de langue maternelle pédagogique ils n'ont qu'à se redire mentalement et répéter les phrases.

L'autre fonction de l'assimilation est le travail de la prosodie. Il faut que les élèves repèrent les différences d'intensité tonale marquant

les accents de mots, de groupes fonctionnels, de groupes verbaux et aussi les accents d'insistance - ces derniers soi dit en passant n'ont aucune valeur grammaticale, ils sont en quelque sorte des effets de style - quand nous avons décrit les exercices de la méthode globale nous avons donné à ce propos des exemples de lignes mélodiques.

a) Les visuels doivent comme nous venons de le dire s'écrire mentalement la phrase et visualiser les accents avec un code pour noter les différences d'intensité, par exemple un  $\circ$  pour les accents de groupe fonctionnel au-dessus du mot portant l'accent et un  $\square$  au-dessus du mot portant l'accent de groupe verbal ou accent de phrase en sachant que le mot avec le  $\square$  doit être prononcé plus fort que celui qui porte un  $\circ$ . Nous sommes allée à l'essentiel, car nous pensons qu'il serait trop long d'entrer dans toutes les variantes comme par exemple un accent de groupe verbal, qui devient dans une relative déterminant une base nominale, un accent de groupe fonctionnel. Pour illustrer ceci nous donnons la phase suivante :

$\circ$   
*die Mutter, die einen Mantel trägt, ist traurig*  $\square$   
"einen Mantel" est le constituant du groupe verbal et porte donc un accent de groupe verbal. Mais comme la relative détermine la base nominale "die Mutter", cet accent devient accent de groupe fonctionnel. Et "traurig" qui est un constituant de groupe verbal porte un accent qui dans ce cas devient accent de phrase.

Nous voyons que les accents peuvent varier selon la constitution de la phrase et qu'il nous est

impossible de prévoir tous les cas de figures possibles. L'essentiel est que les élèves perçoivent et reproduisent ces divers accents en respectant leur différence d'intensité.

Les élèves visuels peuvent donc se donner un code qui marquerait au-dessus des mots évoqués mentalement, ces accents ou encore se représenter la ligne mélodique de la phrase, qui serait pour la phrase d'exemple que nous avons donnée :



b) Les auditifs travaillant à l'oreille doivent repérer les différences de ton et à les respecter quand ils reproduisent la phrase à voix haute. D'ailleurs les élèves nous ont dit : "Le magnéto me donne le ton".

#### 1.5.2. - La lecture

La lecture, dont la fonction, surtout en premier cycle, nous l'avons vu au premier chapitre est de faire travailler la prononciation et la prosodie dont la graphie ne fait pas référence : au-dessus des mots, il n'y a pas de signes indiquant les divers accents.

a) Pour les visuels, les perceptions auditives du magnétophone nous rappelons à cet effet qu'il s'agit d'une lecture imitative - ne sont pas de grande utilité, des élèves l'ont avoué : "je ne fais attention qu'au texte écrit". Il s'agit ici pourtant, en ce qui concerne la prononciation, d'une activité purement auditivo-verbale au point de départ puisqu'ils ont entendu des sons qu'ils doivent reproduire et la lecture n'est qu'une reprise de ces sons après explication des règles de prononciation car les mots ne se disent pas tous comme ils s'écrivent. Nous avons trouvé des élèves en difficulté à la lecture dans la prononciation des phonèmes, ce que nous considérons comme le cas d'échec extrême en lecture. A ces élèves, que nous avons diagnostiqués comme visuels, nous conseillons de regarder l'enseignant prononcer, et de placer la langue, les lèvres de telle ou telle manière pour obtenir tel son ou tel autre et ensuite pour lire, après avoir gravé mentalement la place des lèvres ou de la langue associée avec les lettres qui donnent ce son - que l'on pense au "CH" allemand - de rappeler ces gestes et de les faire ; ou autrement dit l'élève doit lire le "CH", qui, relié aux mouvements de la bouche dans sa tête, doit apparaître en vision mentale et l'élève doit ensuite exécuter ces gestes qui ne sont pas possible sans le concours de l'enseignant, car le magnétophone à lui seul ne les fournit pas.

En ce qui concerne la prosodie pour aider les visuels, nous ne pouvons que leur conseiller de repérer auditivement les accents et de les coder au-dessus des mots au crayon de bois sur leur livre, de façon à ce que leur lecture soit la plus fidèle

possible à la prosodie.

b) Les auditifs ont la tâche simplifiée par rapport aux visuels puisqu'ils ont une perception auditive : ils sont donc dans le même registre, tout comme l'assimilation. Cependant des élèves nous ont précisé : "je ne fais attention qu'au magnéto", ils travaillent donc comme l'assimilation, or il s'agit ici d'un exercice de lecture. Qu'ils utilisent les perceptions auditives ne leur est pas imputable puisque c'est leur langue pédagogique maternelle. Et pour qu'ils ne fassent que lire, il faudrait que l'enseignant pense à un autre exercice ; ceci ne relève pas du conseil à donner aux élèves et nous le reprendrons dans la rubrique suivante.

Nous constatons que ces deux exercices sont deux moyens pour permettre aux élèves visuels de travailler l'autre langue pédagogique : l'auditive, et qu'en revanche les élèves relevant d'un profil pédagogique auditif sont avantagés car la nature des perceptions correspond à la nature de leurs évocations.

A travers tous les paramètres et en incluant l'assimilation et la lecture, nous venons de couvrir tous les exercices proposés par la méthode globale, et ce faisant, nous sommes maintenant en possession de conseils à donner aux élèves soit pour prévenir l'échec, s'il s'agit de classes débutant dans l'allemand, soit pour remédier l'échec, si nous sommes dans une classe face à des élèves en difficultés. En nous concentrant sur les élèves, nous n'avons pu éviter à plusieurs reprises d'évoquer le rôle de

l'enseignant. Nous allons maintenant l'envisager plus en détails.

## II. - Les conseils que doit suivre le professeur.

Ceux-ci peuvent être de deux ordres selon que le professeur s'adresse à toute la classe ou à un élève en particulier. En effet, l'enseignant est soit face à une classe pendant les heures de cours, cette classe étant composée d'élèves relevant du profil pédagogique visuel et du profil pédagogique auditif, puisque notre questionnaire appliqué à cinq classes a révélé de mêmes constantes : élèves auditifs et visuels, soit face à un seul élève qui éprouve des difficultés dans son apprentissage de l'allemand et qui nécessite une aide.

### II.1. - Le professeur dans sa relation à un élève.

a) Le professeur doit en premier lieu établir un diagnostic de manière à déterminer si la langue pédagogique de l'élève est visuelle ou auditive. Ce diagnostic peut se faire dans le cadre d'un entretien dirigé à l'appui du questionnaire. Si les termes "je vois" ou "j'entends", "je me redis" reviennent, il est possible de déterminer les deux catégories que nous avons dégagées dans l'analyse de contenu, et qui classent les élèves soit en visuels, soit en auditifs. Donc si l'élève qui se trouve en situation d'échec répond aux questions en employant le terme

"je vois", nous pouvons déterminer qu'il appartient au profil pédagogique visuel et que s'il utilise les remarques "j'entends", "je me redis", il relève de la catégorie auditive.

Il est nécessaire d'opérer ce premier diagnostic, car les conseils qui s'en suivront ne seront pas du même ordre et nous l'avons vu dans ce chapitre.

b) Après ce premier diagnostic, l'enseignant doit déterminer quel(s) paramètre(s) l'élève ne gère pas pour ensuite donner les conseils qui peuvent s'appliquer au(x) paramètre(s) défaillant(s). Ces conseils ayant été explicités nous n'y revenons pas. Nous avons vu d'une part que tous les exercices de la méthode globale rentrent dans les quatre paramètres, et que, d'autre part, le questionnaire était composé en fonction des divers exercices. Nous pouvons donc utiliser à nouveau celui-ci pour déterminer le(s) paramètre(s) non géré(s), ou les désordres ou les dysfonctionnements paramétriques, d'autant plus que ce questionnaire permet de couvrir deux exercices - l'assimilation et la lecture - donc l'aspect prosodique n'est pas envisagé dans les quatre paramètres. La détermination de paramètres non gérés ou mal gérés fournira l'explication à l'échec d'un ou plusieurs exercices, et à la réussite de d'autres : nous l'avons vu dans le chapitre relatif à l'interprétation du questionnaire : nos cas d'échec ont été élucidés à la suite d'un constat de non gestion mentale ou de dysfonctionnement de cette gestion. Après analyse des causes et lieux de l'échec, nous pouvons donner aux élèves les conseils adéquats. Ainsi si l'élève a des difficultés à faire la relation signifiant-signifié, nous savons que cela

relève du premier paramètre, il suffit donc de se référer aux conseils afférents et de choisir ceux-ci en fonction de son profil pédagogique.

Pour résumer cette première partie nous pouvons dire que l'enseignant doit dans des étapes différentes :

- diagnostiquer le profil de l'élève,
- diagnostiquer les paramètres non ou mal gérés, ce qui permettra aussitôt d'expliquer des échecs dans d'autres exercices. Il est possible de prendre cette analyse dans un autre sens : l'élève ne réussit pas dans tels ou tels exercices, et, étant donné que nous savons à quels paramètres ils correspondent nous obtenons aussitôt ce(s) paramètre(s) non géré(s).
- après ces deux diagnostics, il suffit d'appliquer les conseils que nous avons exposés, en fonction d'un ou de plusieurs paramètres dans leur intégralité, s'il y a échec dans tous les exercices relevant d'un même paramètre, ou de plusieurs paramètres. Ainsi, si un élève a des difficultés à faire la relation signifiant-signifié, il faut se reporter au paramètre 1, et dans une partie car ce paramètre est aussi utile à la mémorisation ; ou bien encore si un élève a des difficultés à mémoriser, il faut prendre en compte les conseils concernant ce problème dans les paramètres 1 et 2.



II.2. - Le professeur dans sa relation  
à la classe.

Il ne s'agit plus ici d'être face à un élève, mais d'être face à un groupe classe qui fait l'apprentissage de l'allemand et l'enseignement est le même pour toute une classe, c'est-à-dire que tous les élèves entendent le même passage de l'enregistrement magnétique, regardent les mêmes images, effectuent les mêmes exercices, et quand le professeur prend la parole il s'adresse à toute la classe. Dans l'éventualité où l'enseignant s'occupe plus particulièrement d'un élève, pour reprendre par exemple une expression défectueuse, ses remarques à haute voix, relatives à un élève ont également pour objectif de faire profit à toute la classe. Il ne travaille donc pas en pédagogie individualisée ou personnalisée, mais en pédagogie communautaire, dans la mesure où son enseignement s'adresse à TOUS les élèves à la fois.

A la lueur de tout ce que nous avons exposé jusqu'alors, nous sommes en mesure d'introduire pour le professeur, d'autres façons de faire, de procéder.

a) Nous avons souvent parlé du "projet" : les élèves doivent avoir le projet de retrouver par exemple. Et cette pédagogie du projet le professeur dans le déroulement du cours peut la pratiquer. Il doit mettre les élèves en situation de projet, et cela à deux niveaux :

- à celui de l'évocation. Il faut qu'à une perception donnée, le professeur demande

aux élèves d'évoquer mentalement sous forme d'image visuelle ou auditive. Nous nous expliquerons un peu plus loin, comment il peut s'y prendre pour conseiller ce codage en images mentales différenciées. A. DE LA GARANDERIE précise que ce moment est celui qui est privilégié pour capter l'attention(1982) : *"Faire exister mentalement, sous forme d'image, l'objet perçu constitue la structure du geste mental de l'attention"* (p. 24). Le professeur peut donc demander aux élèves d'avoir le projet de se former des images avant de leur fournir des perceptions quelles qu'elles soient.

- A celui du projet, dans le sens d'une projection dans l'avenir afin de mémoriser ce qui est la base de tout apprentissage - et nous nous sommes déjà expliquée à ce sujet - puisque pour reprendre A. DE LA GARANDERIE (1982) *"Le geste mental par lequel il faut mémoriser consiste en un projet à tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir"* (p. 79).

Ces deux démarches sont donc liées : il faut évoquer pour retenir, mais cette évocation ne porte ses fruits que si elle est placée dans un projet d'avenir, et il ne peut y avoir de projet d'avenir sans évocations.

Pour réaliser ces deux démarches, au moment d'un exercice quelconque, le professeur peut dire des phrases du genre :

- "Attention ! vous allez regarder, entendre ceci ou cela, mettez-vous en situation d'évoquer, il

faut que vous pensiez à transformer mentalement ce que vous allez entendre ou voir".

- "Et vous allez l'évoquer avec le projet de revoir ou redire. Pour cela imaginez-vous dans une situation similaire ou autre dans ce temps". - Ce problème du projet à long terme et les difficultés qu'il entraînait a déjà été étudié.

Il est bien évident que ceci doit se faire en français, sinon cela risque de rester lettre morte : les élèves n'ayant pas ce registre de langage en allemand, et de plus cela permet d'assurer une meilleure compréhension par tous les élèves, puisque dans une classe certains ont déjà des difficultés à faire la relation signifiant-signifié.

Il pourrait nous être reproché que cette mise en situation de projet avec les paroles et voire même les explications qui l'accompagnent prend du temps sur celui qui est imparti à l'apprentissage de l'allemand, mais si ce temps assure une meilleure réussite des élèves, ne valait-il pas la peine d'être dépensé ? De plus, nous pensons que l'habitude gagnant, le professeur peut réduire son temps de parole en disant seulement : "Vous évoquez avec le projet de retrouver", et cela, jusqu'à ce que cette habitude soit contractée par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils effectuent ces gestes mentaux sans l'intervention de l'enseignant.

b) Pour que les élèves passent des perceptions aux évocations et qu'ils se donnent ces dernières en projet, il faut que l'enseignant accorde du temps. Le facteur temps est un des éléments de

réussite, c'est ce qui s'est dégagé à plusieurs reprises de l'interprétation du questionnaire. En effet, les élèves ont besoin de temps pour évoquer une perception qui est donnée dans leur langue pédagogique maternelle ou/et une perception qui est fournie dans l'autre langue : il leur faut du temps pour opérer cette traduction dont nous avons parlé à plusieurs reprises. Ainsi, à la perception auditive d'un mot, pour ne prendre qu'un exemple, un élève visuel pour comprendre, devra évoquer mentalement ce mot et sa représentation imagée, il passe d'une perception auditive à une évocation visuelle, du fait que perception et évocation ne sont pas du même registre, l'élève a besoin de davantage de temps supplémentaire que si celles-ci appartenaient à la même langue. Il en va de même pour l'expression, nous avons parlé à cet effet, de laisser le temps aux élèves de construire leurs discours. Nous avons aussi déterminé au chapitre V que le manque de temps pouvait être un handicap pour les élèves et non l'absence de connaissances ou une non gestion ou une mauvaise gestion des paramètres. Il faut donc qu'au long d'un cours, selon les exercices, le professeur laisse du temps aux élèves :

- pour évoquer dans leur langue pédagogique,
- pour évoquer avec traduction d'une langue pédagogique dans une autre,
- pour évoquer de l'une ou l'autre façon avec projet, et pour ce faire, pour mettre en projet, il faut que les élèves aient le temps de revoir ou de se redire.

c) La mise en situation d'évocation et de projet, le temps accordé aux élèves pour réaliser ces deux exercices, s'adressent à tous les élèves dans une classe, qu'ils appartiennent à un profil ou à un autre. Par contre, le professeur est obligé d'introduire des distinctions quant à la nature des évocations qu'il fait réaliser aux élèves, ces dernières dépendant des perceptions et du profil pédagogique des élèves. En d'autres termes, comment aider les élèves visuels à réussir à partir de perceptions auditives et des élèves auditifs à partir de perceptions visuelles. Dans un premier temps il est nécessaire que l'enseignant sache quelle est sa langue pédagogique maternelle, car il aura tendance à dispenser un enseignement dans sa langue et donc s'expose à mettre en échec les élèves qui appartiennent à l'autre profil pédagogique, car il ne parle pas la même langue pédagogique qu'eux ; il lui faudra donc introduire une pédagogie compensatoire et traiter l'apprentissage aussi bien dans une langue que dans l'autre. C'est ce qu'A. DE LA GARANDERIE(1982) appelle la pédagogie différenciée, il préconise "une présentation différenciée du message pédagogique" (p.40) : "il importe que l'enseignant s'ingénie à présenter son message sous chacune des deux formes : visuelle ou auditive, si lui-même n'utilise qu'une de ces formes, il aura bien évidemment un effort tout particulier à faire pour transposer ses présentations sous l'autre forme" (p.40). Et c'est notre cas, nous relevons d'un profil visuel, et pour ne pas mettre les élèves auditifs en situation d'échec, nous ne pouvons nous contenter de schémas, d'images, de gestes, nous devons appuyer ceci par un dévelop-

pement verbal. Le professeur "communique aux élèves par des moyens visuels et auditifs la notion à assimiler" (p.44). Envisageons donc quels sont ces deux formes à propos des divers exercices de la méthode globale.

A chaque exercice il peut conseiller aux élèves d'évoquer comme ceci ou comme cela en fonction des deux profils. Que l'on se reporte pour ce faire aux conseils donnés plus haut. En plus il peut mener les exercices en respectant les deux formes de gestion mentale. Ainsi pour la compréhension littérale orale, à savoir la relation signifiant-signifié. il ne peut pas seulement expliquer un mot par un autre, ou par une autre phrase, car dans ce cas, les élèves visuels sont pénalisés, ou encore ne faire que des dessins ou des gestes, car alors ce serait au tour des élèves auditifs d'être dans l'embarras. Il lui faut donc négocier les deux formes. Pour ce faire, avec un mot, une structure nouveaux, il doit :

- associer un mot avec un autre,
- associer un mot avec un synonyme,
- élucider un mot par une phrase,
- associer le mot avec sa traduction (selon le degré d'avancement dans l'apprentissage),

et cela pour assurer la compréhension des élèves auditifs.

et ensuite ou en même temps :

- associer le mot à sa représentation imagée ou au geste,

de façon à ce que les élèves visuels puissent comprendre, au niveau de la compréhension littérale.

En ce qui concerne la compréhension profonde le professeur doit mettre les élèves en situation d'évocation selon leur profil (cf. conseils au paramètre 3). Il en va de même pour l'imagination (cf. conseils au paramètre 4), pour l'expression dans sa relation signifié-signifiant, (cf. conseils aux paramètres 1 et 2), dans la correction de l'expression (cf. conseils aux paramètres 2 et 3), pour l'exercice structural (cf. conseil au paramètre 3) et son énoncé de la règle (cf. conseil au paramètre 3). Il peut sembler facile de renvoyer aux conseils sans plus ample développement, mais il s'agit en fait pour le professeur de prodiguer aux élèves, face à chaque exercice, ces conseils, de donner les gestes à accomplir pour leur permettre de réussir, et cela dans les deux langues pédagogiques. Encore faut-il que chaque élève soit conscient du profil dont il relève de manière à appliquer les gestes mentaux qui lui conviennent. Pour ce faire en début d'année, le professeur peut interroger les élèves à l'aide du questionnaire et leur dire quel genre de conseils ils doivent suivre. Bien sûr, émerge un problème quand les élèves sont en début d'apprentissage, car ils ne connaissent rien en allemand et il s'avère donc difficile de leur appliquer le questionnaire que nous avons proposé. Mais quand il s'agit d'élèves de quatrième avec allemand en seconde langue, le questionnaire notamment au niveau de la compréhension, de l'expression, des règles grammaticales, de l'imagination, peut faire allusion à leur première langue vivante ; et quand il s'agit d'élèves de sixième, le questionnaire peut se référer au français : "que se passe-t-il dans ta tête pour comprendre un mot, pour imaginer, pour traiter

les règles de grammaire, etc...". Pour l'assimilation, le professeur peut utiliser les conseils et en plus écrire au tableau les accents de chaque phrase et sa ligne mélodique, de manière à faciliter la répétition et la fixation lexicale, grammaticale et prosodique chez les élèves visuels. Nous avons vu que le fait, pour les visuels de voir s'écrire mentalement la phrase, pouvait, lors de l'écrit, leur faire faire des fautes d'orthographe, dans la mesure où ils écrivaient à leur manière les mots dont ils n'avaient pas eu la perception visuelle de leur écriture ; de plus, quand les phrases à répéter ont dix mots ou plus - seule l'expérience pratique nous l'a montré, sans que nous n'ayons réellement établi de statistiques sur ce point - les visuels ont du mal à répéter, le professeur peut alors permettre aux élèves de regarder quelques secondes, le temps nécessaire pour photographier la phrase dans le livre, sans avoir le temps de la répéter. Cette technique, que nous avons expérimentée, donne des résultats surprenants, dans la mesure où nous entendons TOUS les élèves répéter et non pas seulement quelques uns ; mais cela appartient déjà à l'évaluation que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Pour la lecture, le professeur peut faire marquer les différents accents au crayon sur le livre pour aider les visuels après repérage de ceux-ci par ceux-là, de façon à développer chez ce type d'élèves leur acuité auditive. Et pour les auditifs, qui, l'on se rappelle, se fient essentiellement au magnétophone, il faut que de temps à autre le professeur les fasse lire sans magnétophone, de manière à ce que ce genre d'élèves prennent l'habitude de



passer d'une perception visuelle : le texte écrit, à une verbalisation après évocation auditive.

Quant à la grammaire, il faut distinguer deux temps : celui de l'exercice et celui de l'énoncé de la règle selon un procédé inductif. En ce qui concerne l'exercice structural en plus des conseils à donner aux élèves visuels de voir s'écrire mentalement les stimuli et les phrases de l'exercice pour les mettre en comparaison et transformer ce qui est à transformer et de se donner des schémas, le professeur peut permettre de regarder les phrases de l'exercice toujours pour le motif de l'orthographe, et pour les élèves qui ont déjà du mal à faire des évocations visuelles. L'enseignant peut aussi écrire au tableau en jouant avec les couleurs et avec des schémas les deux stimuli de manière à faciliter les comparaisons. Pour ce qui est de l'énoncé de la règle, étant donné que plus de la majorité des élèves préfère connaître la règle avant de réaliser l'exercice pour les raisons que nous savons déjà, nous ne pouvons que conseiller à l'enseignant d'expliquer la règle avant l'exercice et cela sous deux formes : en étant prolixe de paroles pour aider les auditifs, tout en appuyant ces paroles par une écriture et des schémas au tableau pour faciliter les évocations des visuels.

Nous avons fréquemment fait allusion à l'orthographe, notamment les problèmes que posaient une évocation visuelle personnelle des mots nouveaux pour les élèves de type visuel, c'est-à-dire que ces élèves s'écrivent mentalement des termes dont ils n'ont pas eu de perception visuelle de leur écriture. Pour pallier cet inconvénient, le professeur peut, au moment où il introduit le mot nouveau, l'écrire au

tableau de façon à ce que les élèves visuels puissent avoir un codage, une entrée en mémoire exacte de l'orthographe d'un mot nouveau. Au moment de la dictée, il semble également nécessaire que le professeur ralentisse le rythme, sinon les élèves visuels sont pénalisés car ils n'ont pas le temps d'évoquer par traduction de langue pédagogique.

Après avoir évoqué les recommandations nécessaires à une pédagogie différenciée, nous constatons que ces conseils sont moins nombreux que ceux destinés aux élèves. En effet, il ne faut pas oublier que ce sont les élèves qui sont en situation d'apprentissage et donc que cela revient à eux d'avoir les procédés pour assimiler l'apprentissage et acquérir le savoir-faire. De plus, dans le premier chapitre, nous avons souligné que dans bien des exercices comme celui du débat d'élucidation, l'enseignant partait des apports des élèves ; de ce fait il est nécessaire que les élèves aient à leur disposition les moyens cognitifs de faire ces apports. Le professeur ne peut donc pratiquer une pédagogie différenciée que dans la mesure où il a des connaissances à transmettre aux élèves ; en revanche, son rôle est important dans la mesure où il conseille les élèves pour leur donner les moyens de réussir leur apprentissage.

### III. - Critique de la méthode, des livres et des bandes magnétiques.

A différentes reprises, nous avons été amenée à parler de la méthode et de ses exigences qui

pouvaient parfois mettre les élèves en situation d'échec, nous allons maintenant reprendre ce que nous avons dit à ce sujet, de manière à en opérer une synthèse.

III.1. - Au niveau de la relation signifiant-signifié lors de l'introduction d'un mot nouveau, nous avons trois remarques à faire.

III.1.1. - Les visuels nous ont enseigné qu'ils "ont besoin de voir le mot écrit" pour pouvoir le retenir, or la méthode ne le prévoit pas. De plus, nous avons vu les avantages que pouvaient retirer les élèves visuels d'avoir l'écriture du mot nouveau pour assurer ultérieurement une orthographe exacte. Nous pouvons même aller plus loin en disant qu'un mot écrit facilite aussi l'orthographe des auditifs dans la mesure où le voyant, ils prennent le soin de l'évoquer mentalement en l'épelant. A la suite de tout cela, il nous semble indispensable de pouvoir écrire au tableau un mot nouveau, cette écriture étant facilitatrice d'entrée en mémoire et d'une meilleure orthographe.

III.1.2. - Au moment du débat d'élucidation, toujours dans la phase d'introduction de structures nouvelles, les auditifs ont besoin pour comprendre qu'un mot soit associé à un autre ou à d'autres. Or, au début de l'apprentissage, le lexique des élèves n'est pas assez développé pour permettre ce type d'association. Il nous paraît donc indispensable, pour ne pas mettre les élèves en difficulté au niveau de la compréhension, et ensuite de la mémorisation, pour un emploi ultérieur dans d'autres exercices de compréhension ou d'expression, lors du rappel

français-allemand, de pouvoir donner la traduction quand des élèves la réclament, et cela contrairement aux Instructions Ministérielles.

III.1.3. - En ce qui concerne l'iconographie, nous faisons le reproche que celle-ci ne soit pas toujours assez suggestive de façon à assurer par les élèves visuels une compréhension optimale au moment de la relation <sup>du</sup>signifiant. Cette constatation ne s'applique pas à la méthode globale elle-même mais aux manuels et films fixes utilisés ; puisque les images de ces films sont reproduites dans les livres (cf. chapitre I).

III.2. - Pour l'exercice de l'assimilation, notre critique va s'adresser également à ces deux domaines : la méthode en elle-même et le matériel pédagogique mis à notre disposition pour appliquer la méthode globale.

III.2.1. - Nos reproches cette fois vont aux bandes magnétiques puisqu'en principe cet exercice se fait sans les livres. Nous avons vu que les élèves étaient gênés dans leur audition par les bruits de fond et la vitesse d'enregistrement, bien que nous ayions reconnu le bien fondé de l'introduction de ces éléments. Mais au lieu d'avoir la vitesse de la parole et des bruitages sur les enregistrements dès le début de l'apprentissage, nous suggérons au départ un débit plus lent de la part des personnages et sans autres bruits, et que la vitesse s'accélère et que soient introduits des fonds sonores progressivement, presque insensiblement, au fur et à mesure des leçons. Le respect de ces consignes permettraient aux élèves de mieux réussir l'exercice de l'assimila-

tion ainsi que celui de la dictée puisqu'ils se sont plaints de "mal entendre".

III.2.2. - La méthode préconise que l'assimilation se fasse livres fermés pour développer la compréhension auditive chez les élèves. Avec les conseils adressés spécialement aux élèves visuels, nous avons vu comment ils pouvaient se tirer d'affaire dans cet exercice, et nous constatons que les élèves doivent faire une sérieuse gymnastique mentale avec des inconvénients, alors qu'il serait tout aussi simple de leur permettre de visualiser quelques secondes la phrase à répéter de manière à ce qu'ils évitent les erreurs que nous avons mises en évidence. La méthode qui, dans cette phase, handicape les élèves visuels, peut donc être améliorée pour permettre un moyen terme, ce qui donnerait davantage de souplesse aux exigences et lèverait des obstacles.

III.3.1. - En ce qui concerne l'exercice structural qui se fait de la même façon que celui de l'assimilation, il met donc aussi les élèves visuels en difficulté, et pour pallier cet inconvénient nous pourrions nous conformer à ces mêmes remèdes, d'autant plus que les livres donnent les règles de grammaire sous forme de schémas fort utiles aux visuels. Cela permettrait donc à ce type d'élèves d'atteindre une optimalisation de réussite dans l'exercice.

III.3.2. - L'exercice structural est suivi de l'énoncé de la règle formulée par les élèves sous la conduite de l'enseignant. La méthode recommande donc un processus inductif. Or, nous avons vu que ceci ne convenait qu'aux élèves visuels et entraînait une inadaptation dans cet exercice pour les

élèves auditifs. De plus, nous avons déterminé que plus de la majorité des élèves préféreraient connaître la règle avant de faire l'exercice, même s'ils appartaient au profil pédagogique visuel. Il nous paraît donc important de ne plus procéder inductivement mais déductivement, quitte à refaire le point après l'exercice sur la règle à appliquer de façon à ne pas embarrasser les élèves qui ne fonctionnent que sur le mode inductif.

III.4. - Pour la lecture, nous avons évoqué lors des conseils au professeur l'avantage à retirer, de supprimer parfois l'enregistrement magnétique de façon à ce que les élèves auditifs ne travaillent pas seulement à l'oreille. Or, la méthode recommande une lecture imitative. Pour atteindre un meilleur rendement de cet exercice, nous pensons qu'une alternance de lecture imitative et de lecture semi-autonome (cf. chapitre 1), serait indispensable.

III.5. - Pour travailler l'imagination orale, le matériel pédagogique que nous avons à notre disposition prévoit des images sans texte et il revient aux élèves de composer ce dernier. Il s'agit donc de perceptions visuelles pour faciliter la création, et les auditifs doivent opérer avant d'imaginer le texte, une traduction pour passer de perceptions visuelles à une évocation verbale. De façon à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui effectuent une traduction pour passer d'une langue pédagogique maternelle à une autre langue pédagogique, le matériel pédagogique pourrait prévoir un enregistrement de



divers sons et de mots disparates donnant le canevas d'une histoire que les élèves auraient à imaginer. Nous savons qu'il existe de telles bandes magnétiques, mais elles ne sont pas incluses dans le matériel que nous utilisons.

Pour nous résumer nous pouvons faire les remarques suivantes qui se sont dégagées au fur et à mesure de l'interprétation du questionnaire et des divers conseils à prodiguer :

- il s'agit d'une méthode audio-visuelle qui, de ce fait, apporte aux élèves des perceptions visuelles et auditives. Nous pourrions penser que les élèves qui se répartissent en deux catégories réussissent avec la méthode. Or, si la méthode fournit deux types de perceptions, nous pensons que malgré tout elle favorise les élèves auditifs, que l'on se réfère à l'exercice structural par exemple. Si ce genre d'élèves est gêné par le procédé inductif de ce dernier exercice, il n'en reste pas moins que pour le reste des exercices ils sont avantagés, pour cela que l'on se rappelle la disproportion de longueur des conseils à prodiguer aux élèves. De plus, le diagnostic de la corrélation avec la grille d'évaluation nous a permis de constater que dans la frange des "meilleurs" élèves, le plus fort pourcentage était composé d'élèves auditifs.

La méthode peut donc être source d'échec chez les élèves et cela a deux niveaux : que ce soit les exigences de la méthode elle-même avec ses procédés, que ce soit le matériel pédagogique mis à notre disposition, permettant la mise en oeuvre de la

méthode. Nous venons de voir les agencements, les améliorations possibles à introduire de façon à mettre les élèves dans les meilleures conditions de réussite.

Dans ce chapitre nous avons étudié les éléments qui permettent aux élèves de suivre un apprentissage en allemand avec une optimalisation de rendement, ou qui permettent de sortir des élèves d'une situation d'échec. Nous avons vu que nous pouvons agir dans trois domaines. Tout d'abord notre action peut porter sur les élèves eux-mêmes en leur conseillant les gestes mentaux à accomplir, selon le profil pédagogique auquel ils appartiennent de façon à ce qu'ils réussissent les exercices, ou à ce qu'ils puissent sortir de leur échec total ou partiel. Le professeur est aussi facteur de réussite dans la mesure où c'est lui qui peut conseiller les élèves d'une part, et qu'il est à même de pratiquer une pédagogie différenciée de façon à mettre sur un pied d'égalité les élèves possédant une langue pédagogique maternelle ou visuelle. Le troisième moyen d'assurer la réussite des élèves est d'introduire des modifications dans les exigences d'application de la méthode qui favorise surtout les élèves auditifs. Il nous reste maintenant les enseignements que nous avons tirés et après leurs applications à évaluer les effets de notre expérimentation pour mesurer le degré de vérification de notre hypothèse de travail à savoir l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale comme remède à l'échec.