LYON II

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

BIBLIOTHEQUE CHEVREUL
S C D
LUMIERE
LYON 2
QUAI

L'INTRODUCTION DE LA

GESTION MENTALE

DANS LA

MÉTHODE GLOBALE

POUR

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

*****

THÈSE DE IIIe CYCLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

soutenue par Sylvie MICHEL-VALETTE

631265

Directeur de Thèse :

Professeur Antoine DE LA GARANDERIE

Juin 1986

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ..... p. 1

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

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

CHAPITRE II. Observation de cas d'échec ..... p. 70

1. Des cas d'échec ..... p. 74
1.1. Echecs en oral ..... p. 76
1.2. Echecs en écrit ..... p. 97

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

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

CHAPITRE IV. Conditions de l'expérimentation méthodologie employée p.150

1. La population p.153
2. Notre relation à chaque classe p.161
3. Effets dûs à l'expérimentation p.167
4. La méthode clinique p.175
5. Terrains d'observation de l'entretien dirigé clinique diagnostic p.188
6. L'introspection régressive p.189
7. Le questionnaire p.192

CHAPITRE V. Interprétation des résultats et validation du questionnaire p.226

1. Révision des acquis p.229
2. Relation signifiant-signifié p.234
3. La compréhension littérale p.239
4. La compréhension profonde p.243
5. L'expression orale p.249
6. L'assimilation p.258
7. La fixation grammaticale p.264
8. L'Ecrit p.275
9. Validation du questionnaire p.294

CHAPITRE VI. Remèdes à l'échec p.301

1. Les conseils à donner aux élèves p.303
2. Les conseils que doit suivre le professeur p.351
3. Critique de la méthode p.363

CHAPITRE VII. Evaluation de l'expérimentation ..... p. 370

1. Apports ..... p. 371
2. Limites de la gestion mentale ..... p. 424
3. La gestion mentale et les effets dûs à l'expérimentation ..... p. 431
4. Deux monographies ..... p. 437

CONCLUSION . ..... p. 462

ANNEXES ..... p. 478

BIBLIOGRAPHIE ..... p. 503

CHAPITRE VII

EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION

Nous arrivons au terme de notre travail, qu'il nous faut maintenant évaluer. Il s'agit d'estimer dans quelle mesure notre hypothèse de travail se trouve vérifiée. Après avoir observé des cas d'échec parmi les élèves au cours de l'apprentissage de l'allemand par la méthode globale appuyée par des moyens audio-visuels, nous avons introduit la gestion mentale dans notre enseignement, selon les procédés décrits au chapitre précédent, pour remédier à l'échec. Cette introduction de la gestion mentale constituait, nous l'avons vu, notre hypothèse de recherche. Il nous reste maintenant à déterminer dans quelle mesure nous avons atteint notre objectif. Pour ce faire nous allons diviser ce chapitre en quatre parties :

- les progrès effectués par les élèves après l'introduction de la gestion mentale : apports
- les domaines où la gestion mentale n'a pas de prise,
- évaluation des effets dûs à l'expérimentation,
- deux monographies, qui permettront de préciser les effets de la gestion mentale sur deux élèves en situation d'échec complet dans l'apprentissage de l'allemand : nous étudierons les cas d'Yvan et de Bénédicte.

I. - APPORTS

I.1. - Observations en cours.

Cette observation intervient à deux niveaux. En effet, nous avons vu les gestes que le professeur doit effectuer pour mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et ceux que les élèves doivent faire.

Il y a, nous l'avons aussi constaté, une part d'intervention de l'enseignant, et une part de production des élèves qui se trouve évaluée soit globalement quand il s'agit d'une activité pratiquée par toute la classe, que l'on se réfère pour cela au débat d'élucidation dont la technique est explicitée dans le premier chapitre, ainsi que l'assimilation, la fixation grammaticale où il y a des répétitions en chorale, soit individuellement lors des tests de compréhension orale, lors de la révision des acquis et à la Nacherzählung de fin de cours quand un élève est amené à prendre la parole pour quelques minutes, lors d'interrogations d'élèves en particulier pendant l'assimilation, la fixation grammaticale. Nous avons donc deux champs d'observations possibles : toute la classe et les élèves pris individuellement ; et, c'est l'observation de ces derniers qui nous a servi de base pour notre description de cas d'échec. Dans un premier temps nous allons étudier les progrès de toute la classe.

Nous venons de parler de l'intervention du professeur avec une pédagogie différenciée, celle-ci étant pratiquée dans les phases du débat d'élucidation lors de l'explication du vocabulaire nouveau, au moment de l'assimilation et de la fixation grammaticale (cf. chapitre précédent). Nous nous sommes efforcée de joindre le geste à la parole ou au dessin - quand l'image n'était pas assez explicite -
Nous nous sommes alors aperçue que les élèves comprennent plus rapidement qu'auparavant et cela nous l'avons pratiqué avant de leur avoir dispensé les conseils pour leur assurer une bonne gestion mentale.

A ce propos, avant d'entrer plus avant dans notre évaluation nous devons préciser un point : notre travail de recherche s'est étendu sur quatre années, ce qui nous a permis d'introduire la gestion mentale par paliers, de manière à en cerner les effets. La première année nous avons circonscrit le champ théorique et bâti le questionnaire. La seconde année, nos élèves ont subi l'épreuve du questionnaire et cela pratiquement dans le dernier trimestre de l'année scolaire. La troisième année nous retrouvions une partie de ces élèves, en effet les troisièmes avaient, mis à part quelques redoublants, quitté le collège, et nous avions des classes que nous ne connaissions pas : la sixième et la quatrième seconde langue, quant à la quatrième première langue, nous connaissions les élèves pour les avoir eus en sixième, mais cette classe n'était pas au courant de notre recherche, car n'ayant pas la cinquième, les élèves qui à l'époque fréquentaient cette classe, n'ont pas été soumis au questionnaire. De ce fait sur les cinq classes où nous enseignons, la troisième année seulement, deux de celles-ci savaient que nous menions une expérimentation. Cependant pour toutes les classes, nous avons procédé de la façon suivante : le premier trimestre nous avons mené nos cours selon la façon qui nous était habituelle, c'est-à-dire que nous n'avons pas parlé de gestion mentale ni pratiqué de pédagogie différenciée, et nous avons pu observer dans nos classes nouvelles des échecs qui ont le profil de ceux que nous avons décrits, et pour ces derniers nous n'avons pas constaté d'amélioration, c'est-à-dire qu'un élève en difficulté dans tel domaine une année n'avait pas progressé l'année suivante.

Au second trimestre pour toutes les classes, sans parler de gestion mentale nous

avons mis en oeuvre une pédagogie différenciée, puisque nous savons d'après les enseignements du questionnaire que les classes sont composées d'élèves visuels et auditifs. Et, au troisième trimestre nous leur avons parlé de gestion mentale, après avoir précisé à chacun son profil à l'aide de notre questionnaire et un entretien individuel ; les gestes mentaux à accomplir ont été donnés exercice par exercice en respectant les conseils que nous avons décrits précédemment. Ce processus nous a permis d'évaluer les progrès par comparaison des étapes et de déterminer par exemple si les progrès des élèves étaient imputables au professeur parce qu'il utilise la pédagogie différenciée, ou aux élèves parce qu'ils effectuent les gestes mentaux nécessaires pour assurer leur réussite, ou s'il s'agissait d'une interaction des deux. De plus, le fait d'avoir passé un trimestre selon notre technique habituelle antérieure, nous a permis de vérifier que nous retrouvions les mêmes cas de figure en ce qui concerne l'échec, et d'éviter que nous soit faite la remarque suivante : que cette année nous étions tombée sur de bonnes classes puisque, et cela les enseignants en sont conscients, il y a des années où les élèves sont plus faibles que d'autres, comme il y a des années avec de bons crus de vins et d'autres où le vin est médiocre ! Il nous fallait donc tout d'abord pour écarter cette insinuation, vérifier que nos nouvelles classes étaient semblables aux autres et ne se distinguaient pas par des capacités exceptionnelles. Nous devions partir du terrain où se manifestait l'échec, que nous avions connu pendant des années

et qui nous a amenée à poser notre hypothèse de recherche et pour ce faire nous voulions nous en assurer ; c'est pourquoi nous avons procédé de la façon que nous venons d'exposer.

Après ces précisions, nécessaires à la compréhension de notre manière d'évaluer l'expérimentation, nous revenons à la pédagogie différenciée. Nous avons précisé que les élèves comprenaient plus rapidement lors de l'explication du lexique nouveau. Cette notion de rapidité réside dans le fait que nous n'avions plus besoin de nous y reprendre à plusieurs fois pour que les élèves effectuent la relation signifiant-signifié. Cette compréhension littérale est mieux réussie par les élèves, c'est-à-dire que nous avons moins d'élèves qui redemandent des explications et à l'observation du non-dit nous remarquons moins d'yeux hagards, de têtes qui disent non, de regard interrogateurs. Dans le chapitre précédent, nous avons également vu que le professeur pouvait pratiquer une pédagogie différenciée dans la phase de l'assimilation en corrigeant quelque peu les intentions de la méthode. Là aussi, les progrès sont sensibles, c'est-à-dire que les répétitions en choeur et/ou individuelles sont moins anonnées, les mots moins écorchés, et quand il s'agit de phrases longues les élèves réussissent à les terminer, de plus la prosodie est respectée, ce que précédemment nous avions beaucoup de mal à obtenir. Le reproche pourrait nous être fait que notre perception n'est pas exacte quand les élèves répètent tous ensemble , à ce sujet nous citons la remarque d'Y. BERTRAND (1983) à

laquelle nous adhérons : "A l'objection selon laquelle le professeur n'entendrait pas les fautes de prononciation de chacun parce qu'elles seraient noyées dans la masse sonore, nous répondons qu'elle est démentie par les faits. On entend fort bien, sauf si la classe est vraiment trop nombreuse (plus de 30 élèves), la presque totalité des fautes d'un élève isolé, de même qu'un chef d'orchestre entend l'instrumentiste qui fait une fausse note".(1)

En ce qui concerne l'exécution de l'exercice grammatical, nous avons pu aussi constaterqu'il est réalisé avec plus d'aisance, c'est-à-dire que les élèves restent moins silencieux quand les exercices sont difficiles - et ceux-là, au fil des années, nous avons eu le temps de les repérer - et que le temps de réponse des élèves a diminué : avant, il fallait quelques secondes aux élèves pour transformer une phrase, maintenant la réponse intervient pratiquement immédiatement après que la structure soit donnée. Nous n'avons pas mesuré de façon précise ce gain de temps, car il ne s'agit pas d'une course de vitesse, mais de la réussite de l'exercice. Nous en parlons puisque cette économie de temps est un des effets de la pédagogie différenciée que nous sommes en train d'évaluer. Comme autre remarque de l'apport de cette pédagogie dans cet exercice, nous pouvons dire que les réponses exactes arrivent plus vite dans le sens où il faut moins de réponses fausses avant d'obtenir la bonne : avant les élèves procédaient par tâtonnements, puisqu'à chaque phrase inexacte , nous le signalions et

---

(1) In Nouveaux Cahiers d'allemand - revue de linguistique et de didactique - Mars 1983 p. 148 -

maintenant les élèves ont les moyens - règle expliquée verbalement et par schémas au tableau, les stimuli du modèle sont écrits - pour réussir dès leur premier essai la transformation d'une structure.

Nous venons donc de voir que l'introduction de la pédagogie différenciée améliore les performances des élèves : ils réussissent mieux et dans un temps plus rapide. Quand nous parlons des élèves, nous spécifions à nouveau, qu'il s'agit de toute la classe. Nous pouvons aussi préciser et cela en corollaire, que des élèves ont profité de cette nouvelle forme de pédagogie et ont réussi à se sortir des difficultés. De ce fait, des élèves qui avaient des points défaillants dans la grille d'évaluation ont vu leur graphique remonter. Cette remarque nous sert ainsi de transition pour le point suivant.

I.2. - Observations sur les divers exercices.

Nous venons de signaler qu'avec la pédagogie différenciée si l'ensemble de la classe progresse, c'est dû au fait que chacun des élèves a mieux profité de l'apprentissage et a pu, dans son intervention dans la classe et ses prestations écrites, élever le niveau de la division. Chaque élève, spécialement ceux en difficulté améliore ses performances. Et ce sont ces progrès que nous avons maintenant l'intention de regarder de plus près. Suite aux renseignements fournis par notre questionnaire, nous avons pu tirer une application : nous avons montré comment il était possible d'introduire la gestion mentale. Nous voulons maintenant exposer ce

que nous observons après pratique de cette dernière. Nous venons d'esquisser des résultats au niveau des classes, voyons maintenant ce qui se passe exercice par exercice et à titre indicateur, nous donnerons quelques chiffres.

I. 2 1 - Observation exercice par exercice

Pour cette observation nous pouvons nous référer aux trois modes appliqués par la psychologie clinique, et dont nous nous sommes inspirée pour notre présentation des cas d'échec dans le second chapitre. Là encore, notre investigation va s'apparenter surtout aux deux modes : du diagnostic puisqu'il s'agit "d'une certaine façon de voir pour ensuite savoir" (p.2) et du bilan qui est caractérisé par la "logique du constat" non forcément liée à une action ultérieure ou bien qui sera entreprise par quelqu'un d'autre"(p.29)et nous ne correspondons pas au profil requis dans l'expertise puisque notre observation n'est pas commanditée par un tiers.

I. 2.22 - Pour la révision des acquis nous notons la qualité de la récitation, par qualité nous entendons la fluidité de l'expression c'est-à-dire que les élèves ne s'arrêtent pas après chaque mot pour chercher le suivant, et que des élèves ultérieurement en situation d'échec comme Vincent, en sont sortis. Rappelons à ce moment qu'en donnant des noms nous avons voulu personnaliserl'échec, et que cela ne signifiait pas que seul Vincent était en échec, mais qu'il n'était qu'un cas de figure parmi d'autres. Après avoir interrogé Vincent suite à ses succès, il nous a éclairé sur

sa façon de procéder : quand il apprend ses leçons, il se met toujours en situation de projet par rapport à sa mère qui tient à contrôler son travail et il se voit aussi en train de réciter face à la classe. Puis quand il récite sa leçon à sa mère, il se voit en train de le faire devant la classe.

Dans la quatrième année de notre expérimentation sur des exercices de mémorisation de sketchs, nous n'enregistrons pas d'échecsdûs à la gestion mentale; au contraire nous ne pouvons qu'en constater les bénéfices. Ainsi un autre Vincent élève de sixième, la quatrième année de l'expérimentation, manifeste des difficultés dans toutes les matières par "manque de mémoire" - disent les enseignants au conseil de professeurs, or son évaluation dans la grille d'évaluation au critère mémoire est à Très Bien ou Bien. Quand nous lui demandons, comment il s'y prend pour mémoriser et se mémorer, il nous précise qu'il applique les préceptes que nous lui avons dictés. Un jour il ne se souvenait plus du tout des deux dernières lignes du texte, nous lui avons posé la question "pourquoi ?". A cela il a répliqué qu'il ne voyait plus dans sa tête les lignes et a avoué que sur la fin de la leçon quand il était en train de l'apprendre il a fait vite et "sans trop faire attention", c'est-à-dire sans se donner le projet de retrouver l'image de ces lignes. Ces remarques nous permettent de souligner à nouveau la nécessité d'une mise en place d'une structure opératoire : le projet, dans l'activité de mémorisation.

Par l'introduction de la gestion mentale, nous pensons avoir également amélioré la qualité de la révision des acquis, non seulement au niveau du texte,

mais aussi en ce qui concerne le mime. Ainsi nous n'avons plus d'élèves figés comme Karine, mais des élèves actifs parce qu'ils exécutent les conseils que nous leur avons dispensés : de revoir ou de se redire dans leur tête les gestes représentés sur les images pour les redonner quelques instants avant de réciter et au moment où ils récitent. Nous ne sommes plus au niveau sensori-moteur, avec un mimétisme non réfléchi, mais il y a bien activité de la pensée même pour exécuter des gestes moteurs.

Malgré tout, quelles que soient les classes, nous n'avons pas 100% de réussite à cet exercice, car nous avons toujours des élèves qui ont "oublié leur livre" pour apprendre leur leçon ou qui ont préféré travailler d'autres matières ou se livrer à d'autres activités plutôt que d'apprendre leur leçon d'allemand ! Mais nous pouvons dire que les échecs au moment de la révision des acquis, qui ne sont pas dûs à ces phénomènes, et qui sont le produit d'une non gestion mentale ou d'une mauvaise gestion mentale ont disparu .

I - 22 En ce qui concerne la compréhension globale, nous avions décidé au second chapitre de ne pas la prendre en considération puisqu'elle fait appel au dernier stade exposé par J. PIAGET. Cependant, nous voulons noter un fait. Si les élèves de sixième ont de la difficulté à faire un raisonnement hypotetico-déductif en raison de leur âge pour parvenir à dégager l'idée principale de la leçon, ils sont néanmoins capables de situer l'endroit où se déroule l'action. Cela ils le font à l'aide d'une structure de base qui est : "Diese

Szene spielt sich ... ab" (1), qu'ils complètent avec le nom de lieu. Nous avions vu pendant une vingtaine de leçons que la scène se passait à la maison. Ce qui entraînait la structure suivante : "Diese Szene spielt sich zu Hause ab ". A la leçon 8 A la scène se passait dans un parc, et à l'unisson, quinze élèves ont débité la phrase allemande ci-dessus citée et sept autres avaient dit que la scène se situait dans le parc. Comment avons-nous obtenu ces nombres ? Lors de la prise de parole en choeur, nous avions noté, en l'entendant, quelques discordances noyées dans une masse qui proclamait que la scène se déroulait à la maison! Nous avons pris quelques instants pour arrêter le cheminement du cours et avons fait lever la main à ceux qui avaient dit "à la maison" et ainsi nous avons pu comptabiliser le nombre de réponses exactes et le nombre de réponses fausses. Il faut préciser qu'à l'écoute nous n'avons entendu que deux solutions proposées par les élèves : "à la maison" et "dans le parc". C'était donc tout à fait exact ou tout à fait inexact, sans réponses intermédiaires comme "à l'école" ou "dans le jardin". Ce phénomène est intervenu au cours de la quatrième année d'expérimentation, c'est-à-dire qu'après l'expérimentation elle-même, nous avons décidé dès le premier cours de la rentrée scolaire d'introduire la gestion mentale dans la méthode globale. Les élèves avaient donc des cours en pédagogie différenciée. De plus, sur les images, il était manifeste que la scène ne se passait pas à la maison (cf Annexe II - à ce sujet nous affirmons que c'est par pur hasard que le

---

(1) = la scène se passe .... : traduction effectuée par nos soins.

phénomène se soit manifesté au sujet d'une leçon que nous avons citée comme exemple dans le premier chapitre). Les élèves avaient donc réagi comme des "mécaniques", en étaient restés au stade sensori-moteur : ils avaient acquis l'habitude de dire la phrase citée plus haut et l'ont ressortie. Il nous a suffit de dire : "Attention! vous n'êtes pas en situation de ré-flexion, ni d'évocations", de laisser un temps de silence pour permettre ces dernières, pour que la classe, soit 22 élèves, à notre signal, reprenne la phrase et cette fois sans aucune erreur quant à la désignation du lieu. Nous constatons que notre intervention fut brève, qu'elle ne portait ni sur des références grammaticales ou lexicales, et que cela n'a nécessité que la mise en place des structures opératoires pour recueillir le succès.

I. 23 - Pour la compréhension littérale nous sommes en mesure de prouver que la pédagogie différenciée a amélioré la situation. Nous pouvons reprendre le cas de Sébastien qui ne comprenait pas le lexique nouveau, même quand le signifié était bien dessiné sur l'image. Nous avons pu noter ses progrès en compréhension orale depuis que nous avons pris la précaution de donner des synonymes pour expliquer le mot nouveau ou que nous avons utilisé desphrases pour définir le mot nouveau. Sébastien en étant à sa deuxième année d'apprentissage, il n'était pas utile de lui donner la traduction, car il avait les connaissances de lexique suffisantes pour que nous puissions expliquer un mot par d'autres mots. Quant à Sophie qui comprenait grâce à l'iconographie - et qui était en situation d'échec

quand celle-ci faisait défaut, a amélioré ses scores après que nous lui ayions conseillé de se donner les images étant donné que son profil est de type visuel, de chaque mot qu'elle entendait. Nous n'insinuons pas que maintenant nous avons 100% de réussite à ce genre d'exercice, car nous avons des élèves qui restent au niveau sensori-moteur : qui entendent mais n'écoutent pas pour des raisons se situant au niveau affectif ou psychologique. Ces élèves sont qualifiés en conseil de professeur de "touristes" : ils assistent au cours et ne font rien. Et si nous écartons ce type d'élèves, nous n'obtenons pas malgré tout une réussite maximale malgré la gestion mentale qu'ils pratiquent. En effet, pour ceux qui sont par exemple dans le cas de Sophie, malgré la gestion mentale ils restent en situation d'échec ; cela est dû au fait que certaines évocations, pour faire la relation signifiant-signifié, restent lettre morte : qu'ils n'arrivent pas à retrouver les images des mots. Nous pensons qu'alors ces élèves au moment de la mémorisation sont restés au niveau sensori-moteur sans situation de projet avec évocations. N'oublions pas que Sophie et d'autres en sont à leur quatrième année d'allemand et qu'au début de leur apprentissage, nous n'avions pas pratiqué la pédagogie différenciée étant donné que nous n'en étions qu'à l'élaboration de notre projet de recherche. Pour résumer, nous disons que, mis à part les élèves ne gérant pas pour des raisons affectives ou psychologiques, les élèves qui pratiquent la gestion mentale et qui ne le faisaient pas précédemment ont amélioré leurs scores dans la mesure où ils n'ont pas trop de lacunes lexicales. On pourrait nous poser la question :

"Et maintenant que se passe-t-il ? Vous pratiquez la pédagogie différenciée avec gestion mentale, de ce fait les élèves ne doivent plus avoir de lacunes". A cette question, nous ne pouvons répondre, car nous ne sommes jusque là qu'au sixième mois de la quatrième année de l'expérimentation. Nous pouvons dire que les classes de sixième et de quatrième - ayant l'allemand en seconde langue - qui ont connu la pédagogie différenciée ne se trouvent pas dans l'impasse où était Sophie, car à ce niveau les images sont explicites, et que nous n'avons pas à aborder dans cette année, des textes appuyés par aucune image.

Lors de la compréhension littérale nous sommes souvent amenée à "souffler" un mot nouveau (cf. la technique décrite au premier chapitre). Au moment où nous prononçons ce mot nouveau, nous l'écrivons au tableau, puis nous laissons un temps de gestion mentale pour que les élèves gravent en mémoire le mot et l'image représentant ce mot pour les visuels, et pour les auditifs le mot et sa traduction ou un synonyme, et son épellation, avec le projet de le retrouver et cela dans les deux sens, c'est-à-dire que l'image, le mot français ou le synonyme allemand puissent faire revenir à l'esprit le mot allemand. Puis nous effaçons le mot, et nous demandons à l'élève de construire sa phrase avec le mot nouveau que nous lui avons soufflé. Quels avantages a produit cette gestion mentale ? Nous constatons que les élèves visuels qui écorchaient la prononciation antérieurement prononcent maintenant le mot correctement, que ce mot est encore disponible à leur esprit 20 minutes après et ce pour l'ensemble de la classe. Sans pédagogie

différenciée au bout de 20 minutes nous n'avions qu'un quart de la classe capable de reproduire le mot. Après observation sur plusieurs classes, nous nous sommes aperçue qu'il s'agissait des élèves possédant un profil pédagogique de type auditif. Nous avons aussi constaté que lors de l'expression écrite et de la dictée, les fautes d'orthographe avaient diminué en nombre. Ce qui est normal puisque lors de l'introduction orale d'un mot nouveau les élèves visuels se donnaient l'image écrite du mot-écriture qu'ils se forgeaient eux-mêmes...

I.24. La compréhension profonde fait appel à l'implicite du texte, au jugement personnel, à l'imagination. Quand nous demandons aux élèves de se redire les causes de relation à effet vues au cours ou de se rappeler l'enchaînement des images, nous constatons qu'il n'y a plus d'échec. Quant à l'imagination, après avoir demandé aux élèves de partir des mots et d'en enchaîner les idées, ou de se représenter les images du texte à imaginer, de se donner ensuite des images sur le sujet à imaginer, nous n'avons plus ramassé de copies blanches quand il s'agissait de l'écrit - ni eu d'élèves muets quand il s'agissait de l'oral, comme c'était le cas avec Michel.

I.25. Le débat d'élucidation comprend, rappelons-le, une phase d'élucidation : de compréhension et nous venons de la traiter et un débat, cela implique l'expression des élèves. Qu'en résulte-t-il avec la pédagogie différenciée ? Lorsque nous présentions les images, avant l'application de la gestion mentale, dans

la seconde qui suivait nous avions environ 5% de mains qui se levaient dans toute la classe pour prendre la parole. Après observation plus précise nous nous sommes aperçue qu'il s'agissait d'élèves relevant d'un profil pédagogique auditif qui s'appuyaient sur des mots entendus au magnétophone pour construire un discours, en faisant quelquefois l'impasse de la description d'image comme agissait Guillaume, et dont le discours était plus rapidement construit que ceux qui appartenaient au type visuel étant donné qu'un mot en entraîne un autre.

Maintenant le rapport est inversé. Nous pourrions nous entendre dire que les 5% qui restent ne sont pas une preuve de la réussite totale de la gestion mentale. Pour nous défendre nous disons que les 5% qui ne lèvent pas la main représentent les élèves qui ne veulent pas travailler, ou les élèves à qui il manque du lexique pour prendre la parole. Cette dernière remarque pourrait se retourner contre la gestion mentale. Mais n'oublions pas que seulement dans la quatrième année, nous avons introduit dès le début la pédagogie différenciée; et que de ce fait les élèves qui n'ont pas connu la gestion mentale au départ ont des lacunes lexicales. En classes de sixième et de quatrième ayant l'allemand en seconde langue - nous affirmons que nous avons 95,5%de mains levées en sixième et 100% de mains levées en quatrième après avoir mis les élèves en situation de gestion mentale : pour retrouver les mots, pour s'exprimer, les règles de grammaire pour agencer le discours, après avoir laissé le temps d'étudier les images - ce qui est important

pour les élèves semblables à Guillaume - et de construire leur discours. Cela paraît incroyable ou exagéré, nous affirmons que non. Pour nous défendre nous avons des témoins : des stagiaires de l'Institut de Formation Pédagogique d'Angers qui ont assisté à nos cours, et nous invitons quiconque à venir pendant nos cours pour confirmer ce constat. Les élèves ne lèvent pas les mains par fanfaronnade, par mimétisme à la vue des autres ou pour nous faire plaisir, car si nous les interrogeons au hasard : ils ont effectivement quelque chose à dire. Si nous n'avons que 95,5%de mains levées en sixième, c'est qu'il y a un élève et un seul qui ne veut pas prendre la parole. Lors de séances de soutien, nous avons essayé de dégager les raisons de ce refus. Nous nous sommes aperçue que l'élève de profil pédagogique visuel gérait mentalement, que lorsqu'il était en petit groupe, il prenait facilement la parole, que ses travaux écrits ne présentaient pas de lacunes. Nous lui avons alors demandé de s'expliquer sur ce mutisme en grand groupe, et ce qui nous étonnait d'autant plus que, dans les premiers cours, au début de l'année scolaire, il demandait souvent à s'exprimer. Il nous a répondu qu'il avait "honte de parler devant tout le monde". Il faut dire qu'il a des difficultés sérieuses d'élocution même en français, c'est comme s'il avait "de la bouillie" plein la bouche. Nous lui avons fait remarquer que dans les premières heures, il n'hésitait pas à prendre la parole. Alors pourquoi refusait-il maintenant ? Nous n'avons jamais pu obtenir de réponse de sa part sinon un haussement d'épaules. Ses camarades se seraient-ils moqués de lui après

après les premiers cours ? Vraiment, nous n'avons aucune explication à donner : lui-même n'ayant pas voulu nous en fournir. Nous venons de parler de soutien pour cette classe de sixième. A ce propos nous voulons introduire quelques observations qui sont liées à notre sujet. Cette classe a donc connu la pédagogie différenciée dès le début de l'année scolaire. Et, malgré tout nous avions 5 élèves qui ne s'en sortaient pas : devoirs mauvais voire incompréhensibles avec des lacunes lexicales et grammaticales, participation insuffisante pour les mêmes raisons, leçons non sues. Ces phénomènes infirmaient-ils la gestion mentale. Nous affirmons le contraire. Voici, ce qui s'est passé : nous les avons pris en soutien pour faire un diagnostic. A part l'élève dont nous venons de relater le cas et qui se distinguait des cinq autres par une production écrite satisfaisante, 4 élèves ne géraient pas du tout et un autre gérait mal, c'est-à-dire que cet élève relevait d'un profil pédagogique visuel et ne faisait que de verbaliser. Donc en cours cet élève prenait à son compte les conseils que nous donnions pour les élèves du type auditif et suivait notre discours plutôt que sa représentation imagée. Après correction de notre part et nouveaux conseils, maintenant il est capable de prendre la parole en cours, de s'exprimer par écrit et ce correctement. Quant aux quatre autres, ils nous ont expliqué qu'ils ne comprenaient pas ce que nous voulions dire quand nous donnions les conseils. Nous les avons testés paramètre par paramètre en nous appuyant sur le registre français, pour leur faire prendre conscience qu'il y avait une activité de la pensée dans les actes de

mémorisation de remémorisation, de compréhension, d'application. Puis nous avons pris des exemples en allemand en prenant à chaque fois le temps de les mettre en situation de gestion mentale jusqu'à ce qu'ils aient compris comment faire en classe et chez eux. Les résultats sont parlants : les leçons sont toujours sues et très bien sues. A chaque cours ils lèvent la main, ce qu'ils disent et écrivent est devenu compréhensible même si ce n'est pas toujours correct. Ils ont indéniablement progressé, même s'ils n'ont pas encore atteint le niveau de la classe, car ils ont des lacunes lexicales et grammaticales importantes du fait qu'ils ont subi le début de l'apprentissage sans l'assimiler, et ce, du fait que la première heure de soutien n'est intervenue que fin novembre. Mais nous ne désespérons pas de les voir progresser encore quand ils auront pu revoir et assimiler les leçons qu'ils n'ont pas du tout su gérer. Nous avons cru bon d'introduire les remarques à cet endroit, car ces élèves étaient bien en situation d'échec à l'exercice du débat d'élucidation.

En ce qui concerne le débat non plus à partir d'images projetées, mais subordonné à la compréhension auditive d'un texte, nous pouvons avancer que dans toutes les classes où est pratiqué ce genre d'exercice nous avons vu la participation augmenter de plus de la moitié à condition de laisser aux élèves le temps de gérer le discours. Ce qui revient à dire qu'il ne faut pas avoir peur des temps de silence pendant les heures de cours, si la production s'en trouve améliorée en quantité et en qualité. En effet rappelons la démarche pour un élève de

type visuel pour passer d'une perception auditive à une expression verbale :

a) - perception auditive du document avec acte mental : chaque mot doit appeler une image et l'ensemble des mots et donc des images permet de comprendre le sujet du texte ;

b) - pour construire son discours il a les images qu'il s'est donnéesdu texte qu'il doit agencer, combiner et se donner d'autres images qui amplifient le discours à tenir ;

c) - les images fragmentées doivent appeler les mots allemands;

d) - les mots doivent s'inscrire dans la représentation schématisée des règles de grammaire ;

e) - l'élève enfin voyant en tête sa ou ses phrases, doit la (les) verbaliser.

Nous constatons que si nous demandons aux élèves de prendre la parole aussitôt après l'écoute du texte enregistré, nous n'obtenons que 12% de participation, que si nous laissons un temps plus long et de longueur variable, c'est-à-dire que nous ne commençons à interroger les élèves que lorsqu'ils se sentent prêts, nous avons un taux de participation de 50 à 75% selon la difficulté lexicale ou grammaticale du texte. Et les autres que font-ils pourrait-on nous demander ? Eh bien, ils sont dans l'embarras, parce qu'ils ont des lacunes lexicales et donc que les mots pour eux sont vides de sens. Echec donc de la gestion mentale ? Non, car

n'oublions pas que ce genre d'exercice ne se pratique que dans les classes de quatrième et troisième ayant l'allemand en première langue et la classe de troisième ayant l'allemand en seconde langue, et que ces classes ont eu un début d'apprentissage sans pédagogie différenciée. Il faudrait avoir le recul du temps pour pouvoir comparer ces taux de participation obtenus actuellement et qui sont en progression depuis l'introduction de la gestion mentale, avec des taux de participation obtenus dans des classes où la pédagogie différenciée a toujours été pratiquée.

Le débat d'élucidation exige l'expression - et donc la participation - des élèves mais encore faut-il que celle-ci soit correcte ce qui n'était pas le cas de Bénédicte. Nous constatons, là aussi, le bénéfice apporté par la gestion mentale : nous n'avons plus d'élèves dont le langage nous est incompréhensible par suite d'une utilisation erronée de la grammaire allemande. S'il reste des incompréhensions, elles sont dûes à des mots employés à la place d'autres par ignorance ou inadvertance, c'est-à-dire, non gestion mentale. Pour s'en assurer il suffit de demander à l'élève de se remettre en situation de gestion pour qu'il nous donne le mot exact sans aide de notre part. Il en va de même pour la correction des phrases. Nous n'avons plus besoin de nous culpabiliser en nous disant que nous n'avons pas su expliquer et que nous devons recommencer notre explication, ni de culpabiliser les élèves en pensant qu'ils ne comprennent rien, qu'ils ne sont pas capables d'appliquer les règles. Nous

UNIVERSITÉ DE LYON

procédons de la façon suivante lors d'une faute de grammaire : nous conseillons à l'élève de revoir ou de se redire la règle de grammaire mentalement et de refaire sa phrase. Nous observons alors que la phrase est correcte, et ce, sans apport théorique grammatical de notre part. Et des cas d'échec comme celui de Bénédicte, nous pouvons dire que nous n'en rencontrons plus. Cela signifie donc qu'avec la gestion mentale, des opérations mentales se mettent en place pour la construction des phrases et l'application de la grammaire, et que s'il subsiste des incorrections cela est dû au fait que certains éléments ont été omis dans l'acte de gestion mentale et qu'il suffit de remettre les élèves sur la route de ce dernier pour obtenir une réponse adéquate.

Ce n'est pas tout de s'exprimer correctement il faut aussi que les élèves construisent des structures élaborées, ce qui n'était pas le cas de Stéphanie. Nous leur avons donné des schémas d'enchaînement de structure comme nous avons indiqué antérieurement et nous pouvons dire actuellement que tous les élèves enchaînent une, deux, trois ou plus, dépendantes, selon leur avancement dans l'apprentissage et donc selon leurs connaissances des structures. Comme témoignage nous pouvons apporter celui des stagiaires de l'Institut de Fomation, étonnés du nombre de structures maniées à l'intérieur d'une heure de cours.

I.26. L'introduction de la gestion mentale a également apporté des améliorations dans la phase d'assimilation et des cas d'échec comme celui d'Isabelle ont été résolus. Rappelons que cet exercice se fait livre

fermé, et que nous nous sommes aperçue au cours de l'expérimentation que les élèves en difficulté étaient ceux qui relevaient d'un profil pédagogique visuel. Quand un élève ne peut prononcer un mot, parce qu'il est nouveau ou trop long, nous lui demandons d'ouvrir son livre, de photographier ce mot avec le projet de le revoir pour le dire ensuite livre fermé après écoute au magnétophone. Quand l'élève est prêt il fait signe, nous lui faisons entendre la bande et il redonne la phrase où paraît le mot, qui cette fois au niveau des phonèmes est prononcé correctement. Nous signalons que cette opération permet de gagner du temps. Auparavant nous repassions la bande sept fois et plus, pour n'obtenir aucun résultat. Maintenant si après deux tentatives l'élève n'y arrive pas, il doit ouvrir son livre, et le temps accordé à la gestion mentale est équivalent au temps passé par l'élève à essayer de retrouver les phonèmes, à tâtonner. Et de plus le succès est assuré! Nous pouvons apporter une autre preuve à celle-ci. Il arrive que des phrases allemandes qui sont à assimiler, soient difficiles à reproduire parce qu'elles contiennent quatre, cinq "petits mots" - c'est-à-dire d'une syllabe - comme des adverbes et qu'il n'est pas facile d'enchaîner, ou bien parce qu'elles contiennent plusieurs mots de plusieurs syllabes. A ce moment nous rencontrons des classes en échec total, c'est-à-dire qu'aucun élève n'est capable de reproduire la phrase. Nous n'avons pas cité ce phénomène dans nos observations de cas d'échec, car il s'agit d'échecs ponctuels non étalés dans le temps. Cependant nous tenons ici à en faire mention car il y a bien situation d'échec : nous faisons entendre une phrase au

magnétophone que les élèves, en choeur, doivent reproduire dans son intégralité, et nous n'obtenons que le premier mot ou rien du tout. Nous leur demandons alors d'ouvrir leur livre de façon à ce que les élèves de type visuel puisse photographier la phrase, la place des mots avec le projet de la redonner par oral, et que les élèves de type auditif puissent lire en se redisant la phrase, l'enchaînement des mots. Quand ils sont prêts - nous accordons en général 15 secondes - nous repassons la bande et qu'obtenons-nous alors ? La classe entière, en choeur, redonne toute la phrase même si ce n'est pas toujours en cadence, en harmonie. Là encore il y a gain de temps et la patience du professeur qui s'escrimait à faire entendre le magnétophone, et ce, en vain, ne s'en trouve pas émoussée.

I.27. La technique de la fixation grammaticale, comme nous l'avons expliquée est semblable à celle de l'assimilation. Elle entraînait des effets - des cas d'échec - similaires. Par conséquent en appliquant à cette phase les principes utilisés lors de l'assimilation nous avons obtenu les mêmes résultats.

Pour l'énoncé de la règle, la méthode globale, demandait à ce qu'il se fasse de manière inductive. Nous avons explicité que cela n'était pas sans poser problème et nous avons souligné que la manière déductive convenait mieux aux élèves. Que se passe-t-il après avoir introduit le procédé déductif ? Nous n'avons plus de cas d'échec lors de l'énoncé de la règle, puisque c'est l'enseignant qui donne cette dernière en pédagogie différenciée avant de réaliser l'exercice structural. Au moment de celui-ci, nous n'avons plus eu l'occasion d'observer

d'élèves comme Laurent qui ouvraient leur livre pour se donner le schéma de la règle d'après l'exemple présenté dans le manuel. Et en présentant la règle grammaticale avant la réalisation de l'exercice nous n'avons plus d'échec comme celui qui a été illustré par Régis. Cet exercice est réussi dans la mesure où à chaque phrase nouvelle nous laissons aux élèves le temps de gérer mentalement la théorie pour une application dans la structure à transformer. les élèves de type auditif répondent rapidement - c'est-à-dire - qu'ils lèvent la main instantanément après l'écoute de la phrase à transformer. Les autres sont-ils alors en échec ? Non ! il faut leur laisser le temps de gérer mentalement les éléments que nous venons d'exposer, et leur réponse sera de la même qualité que celle des élèves auditifs. A ce propos nous introduisons une réflexion qui vaut pour chaque exercice oral : n'avions-nous pas tendance à considérer comme les meilleurs élèves ceux qui répondaient rapidement et comme "moins bons" ceux qui se manifestaient ensuite. Or, avec la gestion mentale, en laissant le temps pour qu'elle s'effectue, nous nous apercevons que des élèves - disons plus lents - ont des prestations tout aussi bonnes que celles des élèves rapides. Il y a alors un déplacement du critère d'appréciation : il n'y a plus de confusion entre la qualité de la performance et la rapidité où la rapidité inférait la qualité. Mais il y a discrimination entre la rapidité et la qualité : nous avons des élèves "bons" en ce qui concerne les performances et ce qui les distingue c'est la vitesse d'exécution. Mais est-ce un critère qui doit appeler une sanction ? Nous nous refusons à cela, car alors ce serait sanctionner

une différence de structures mentales opératoires. En effet, nous avons souvent vu, au cours de ce travail, les démarches supplémentaires que devaient effectuer un visuel pour passer d'une perception auditive à une expression verbale par exemple. Et, sanctionner la lenteur d'exécution reviendrait à dire que les auditifs sont "meilleurs" que les visuels, ce qui nous paraît être aberrant : peut-on qualifier Einstein, qui semblait appartenir au type visuel, d'imbécile, ou penser qu'il soit moins doué que d'autres parce que ce n'était pas un auditif ? Cela est impossible et nous permet de préciser à nouveau que c'est le résultat de la performance qui compte plus que la rapidité d'exécution.

La lecture .

I.28. La gestion mentale nous a permis de résoudre des problèmes comme ceux que nous avons décrits. Nous obtenons maintenant une reproduction intégrale du texte lu et non plus la restitution du texte enregistré. Nous pensons par là avoir ouvert une porte supplémentaire : apprendre aux élèves à gérer mentalement en s'appuyant sur des images visuelles et auditives. Reprenons le cas de Sébastien qui reproduisait le texte entendu en laissant de côté le texte manuscrit. A ce genre d'élèves nous leur donnons toujours la possibilité d'entendre le texte. Puis nous marquons un temps d'arrêt et nous leur demandons de lire, non plus en évoquant mentalement ce qu'ils ont entendu, mais en évoquant ce qu'ils lisent pour le verbaliser. Quand ils "s'entendent" mentalement dire ce qu'ils viennent de lire, nous les prions d'évoquer ce qu'ils ont entendu pour retrouver la ligne mélodique de la phrase. Puis quand ils possèdent les deux évocations nous les faisons à nouveau lire : et nous obtenons à la fois la

reproduction fidèle du texte écrit et la reproduction de la prosodie. Ou en d'autres termes leur première évocation leur donne l'air et la seconde la chanson c'est-à-dire le texte !

Nous venons d'évoquer le problème de la prosodie, qui rappelons-le est présent à chaque moment du cours et qui est source de nombreux échecs, notamment chez les élèves de profil pédagogique visuel qui, eux, ne travaillent pas à l'oreille. De ce fait nous n'avions que très peu d'élèves capables de respecter la prosodie quand ils récitaient leurs leçons, prenaient la parole, mémorisaient lors de l'exercice d'assimilation et de fixation grammaticale. Nous leur avons donné la représentation mélodique des phrases de façon schématisée, selon le modèle dont nous nous sommes expliquée antérieurement. Nous pouvons actuellement constater que davantage d'élèves respectent la prosodie. Avant l'introduction de la gestion mentale nous n'avions que quelques unités d'élèves qui pratiquaient cet exercice, maintenant nous atteignons dans toutes les classes une dizaine ou plus. Pourquoi pas davantage ? C'est vrai le problème n'est pas totalement résolu. Mais que l'on s'imagine toutes les opérations mentales que doit opérer un élève visuel pour s'exprimer oralement ! Il nous semble que, étant donné le nombre, il soit possible qu'il oublie cette dernière opération qui représente, comme nous l'avons dit plus haut, l'air de la chanson. Et à quoi lui sert, pour reprendre l'image, l'air s'il n'a pas la chanson. La prosodie est donc la dernière étape à effectuer quand un élève visuel verbalise et ... il oublie. Par contre, après avoir fourni la

la phrase mal intonée, soit dans la récitation d'une leçon soit dans l'expression orale soit l'assimilation soit dans la grammaire, l'élève se corrige quand nous le mettons en situation de gestion mentale au niveau de la prosodie. Nous assistons au même phénomène que lors de la correction grammaticale.

I. 29. Au niveau de la compréhension écrite, comme preuve de l'efficacité de la gestion mentale, nous n'apporterons qu'un seul exemple, parce que nous le trouvons probant et qu'il est représentatif des autres résultats obtenus dans d'autres classes. Il s'agit d'une classe de troisième ayant l'allemand en première langue. L'année antérieure nous avons fait passer des tests de compréhension écrite comprenant trois exercices. Ces trois exercices se répartissaient de la façon suivante : un QCM sur un texte non étudié en classe et dont les élèves n'avaient jamais pris connaissance, un QCM sur un texte étudié en cours, et des phrases à remettre en ordre sur un sujet élucidé en cours. La somme des réponses exactes devaient servir à une seule appréciation sur la grille d'évaluation. Cette année-là, était la troisième année de notre expérimentation, et nous n'avions pas encore appliqué la gestion mentale ; les élèves étaient au courant de la recherche puisqu'ils avaient passé le questionnaire. Les appréciations s'étalaient sur la grille d'évaluation de "bien" à "insuffisant" : la mention "très bien" n'était pas accordée, car il y a toujours des fautes commises avec le QCM portant sur le texte non étudié préalablement étant donné que ce dernier présente toujours du lexique inconnu des élèves qui les induit en erreur.

L'année suivante, qui correspond à la quatrième année de l'expérimentation nous avons introduit la gestion mentale, et nous avons donné trois exercices semblables à effectuer. Nous remarquons alors que les appréciations pour tous les élèves, et c'étaient les mêmes que l'année précédente, s'inscrivaient dans les cases "bien", "moyen" : aucun élève n'avait obtenu d'évaluation à "très moyen" et "insuffisant". Nous venons de dire que les élèves étaient traités avec la pédagogie différenciée et nous ajoutons qu'avant l'exécution des exercices, nous leur avions à nouveau donné les consignes de gestion mentale suivant les deux profils, et que nous avons exposées antérieurement dans notre travail. Le reproche pourrait nous être adressé que le succès n'est pas total, mais cette classe n'a pas effectué le début de son apprentissage avec la gestion mentale. Nous nous retrouvons dans le même cas de figure que lors du débat d'élucidation. Il pourrait nous être demandé de faire référence aux classes qui, dès le premier cours, ont été mises en situation de gestion mentale, pour donner des résultats. Nous sommes dans l'incapacité de le faire, car ce genre d'exercices n'intervient que dans la deuxième année de l'apprentissage et de ce fait nous manquons de recul.

L'"orthographe"

1.2.10. Lors de l'observation de cas d'échec, nous avions signalé que cet exercice était un échec total, c'est-à-dire que dans chaque classe la grande majorité des élèves ne réussissait pas cet exercice. La gestion mentale a eu des effets positifs en agissant à deux niveaux. Pour le premier rappelons que lors de l'introduction d'un mot nouveau au moment du débat d'élucidation,

S.C.D. LYON 2 CHEVREUL

nous l'écrivons au tableau, que nous faisons gérer mentalement ce mot d'une part pour la relation signifiant-signifié, et d'autre part pour l'orthographe. En effet, nous avions constaté que, lorsque ce mot n'était pas écrit, les élèves de profil pédagogique visuel, se l'écrivaient à leur manière, dans leur tête et que cela était source d'erreur au niveau de l'orthographe. En ce qui concerne le second niveau, nous devons préciser qu'avant de faire l'exercice de la dictée, nous mettons les élèves en situation de gestion mentale en leur demandant de ne pas se précipiter sur le stylo pour écrire immédiatement les mots entendus, mais de faire un acte de ré-flexion, de rappel qui s'appuie soit sur les images visuelles pour se remémorer la vision du mot, soit sur les images auditives pour épeler mentalement le mot. Qu'observons-nous à la correction des dictées la première fois ? La quatrième année de l'expérimentation, nous constatons que nous n'avons mis que deux "insuffisant" à deux personnes différentes, aucun "très moyen" et ensuite les 104 élèves se répartissaient de la façon suivante : 11 "très bien", 56 "bien" et 37 "moyen". La catastrophe qui se produisait depuis des années n'avait pas eu lieu cette fois. Tout le monde, sauf deux élèves, avait au moins la moyenne, alors qu'auparavant les deux tiers des élèves se disputaient les créneaux "insuffisant" et "très moyen". Les deux élèves représentant l'exception, étaient des élèves qui venaient de deux établissements différents et qui sont arrivés au Collège pour y effectuer leur troisième. Ils étaient faibles dans la seconde langue qui est l'allemand, nous l'avons appris à la lecture du livret scolaire : des notes et des appréciations des enseignants. De plus ils

n'avaient pas le même manuel que celui que nous utilisons, et donc n'avaient pas suivi la même progression lexicale et grammaticale. Ils partaient ainsi en début d'année avec de sérieux handicaps dont le principal était leur situation d'échec en allemand. A mi-année de la quatrième année de l'expérimentation, nous pouvons faire un nouveau constat relatif à l'orthographe. Celle-ci porte bien sûr sur les dictées, mais aussi sur l'expression écrite. Chaque classe a été évaluée en moyenne sept fois en ce qui concerne l'orthographe, ce qui revient à dire que chaque élève sur sa grille a sept points dans la case "orthographe". Ce qui nous donne 106 élèves x 7 évaluations : 742 évaluations. Sur ce total nous notons les deux "insuffisant" dont nous venons de parler, un "très moyen", - c'était un des deux élèves qui avait progressé plus lentement que l'autre qui était tout de suite passé à "moyen" - et que le reste se partage "moyen", "bien", "très bien". Nous n'avons pas compté combien d'élèves appartenaient à chacune des catégories, estimant que ce résultat est suffisamment parlant. Cependant nous pouvons ajouter qu'aucun élève n'a fléchi : ou ils se sont maintenus ou ils ont progressé, que le passage à l'évaluation supérieure a été variable selon les individus : certains l'ont fait tout de suite. Pour en terminer avec notre constat en orthographe, nous voudrions exposer un cas, qui n'est pas unique, car Yvan et d'autres pourraient s'y rattacher. Philippe, quand il était élève de quatrième, n'écrivait pas une dictée ou une rédaction en allemand, sans faire pratiquement, à chaque mot, une ou plusieurs fautes d'orthographe. Il était impossible de le

corriger, car les mots n'étaient pas reconnaissables ! Nous en étions au début de notre expérimentation, nous avons fait un diagnostic, avons appris qu'il était de type visuel, et nous lui avons donné les moyens de s'en sortir en orthographe. Il est maintenant en troisième, qu'il redouble, et nous affirmons que sur les sept évaluations que nous venons d'évoquer il a trois "bien" et quatre "très bien". Nous considérons donc que Philippe n'est plus en situation d'échec. Il redouble ! peut-on objecter ! Ce redoublement n'entre pas en ligne de compte, car l'an passé il avait obtenu quatre "bien" trois "moyen", un "très moyen" et trois "insuffisant" (cf.Annexe X). Ceci était fort irrégulier, mais Philippe ayant des difficultés partout ne réussissait pas à porter son effort sur tous les fronts. De plus, nous estimons qu'il était en progrès étant donné le point d'où il était parti ! Les "bien" correspondent aux mots introduits en troisième et les "insuffisant." aux lacunes lexicales et orthographiques accumulées en quatrième. En effet, pour toutes les matières Philippe avait commencé à baisser au point de vue des résultats en quatrième.

Philippe n'avait pas de problème d'orthographe qu'en allemand : les enseignants de toutes les matières en sont désolés. Au conseil de la mi-année, alors que Philippe redouble, chaque professeur s'est plaint - sauf nous - de l'orthographe déplorable de Philippe : un exemple a même été donné par le Chef d'établissement qui enseigne la géographie et que nous citons en anecdote : parmi de nombreuses fautes, Philippe avait écrit ceci dans un devoir: le "choque" en parlant du choc pétrolier! Cela

nous permet d'affirmer, encore une fois, que la gestion mentale est une issue pour les élèves en situation d'échec. Cependant une question se trouve soulevée : si Philippe sait gérer mentalement en allemand pour ne pratiquement plus faire de fautes d'orthographe, pourquoi n'applique-t-il pas cette méthode avec d'autres matières ? Il semble qu'il y ait un problème de transfert d'une aide apportée dans une discipline aux autres disciplines. Nous l'avons résolu avec Yvan et Bénédicte, mais en travaillant dans chaque matière. Là, il s'agissait de savoir pourquoi les élèves ne transfèrent pas eux-mêmes. Nous laissons la remarque, que nous tenions à soulever, en suspens car il n'est pas de notre propos de la traiter puisque notre champ d'observation est l'apprentissage de l'allemand. Pour Yvan, dont nous verrons le cas plus en détail ultérieurement, il en a été de même. Il avait le même profil que Philippe en ce qui concerne l'orthographe, et aussi le même profil pédagogique. Nous lui avons donné les mêmes conseils qu'à Philippe et nous avons obtenu la même progression. Et pourtant, Yvan avait un handicap supplémentaire car il avait des lacunes depuis la sixième. Cette progression peut être observée en Annexe X V. En quatrième année de l'expérimentation, toujours à mi-année, nous constatons qu'Yvan s'est stabilisé - c'est-à-dire - qu'il n'y a plus sur son graphique ces "dents de scie". Sur les sept évaluations évoquées, il commence par trois "moyen" et ensuite stationne avec quatre "bien" d'affilée. Dans les dictées, les rédactions nous ne trouvons plus de mots incompréhensibles qui ressembleraient, de par leur orthographe, à tout sauf à de l'allemand !

Nous venons de dresser quelques constats à propos des divers exercices de la méthode globale, afin de vérifier notre hypothèse de recherche. Nous avons annoncé que notre travail était de type qualitatif et non quantitatif. Nous avons précédemment introduit quelques chiffres à titre indicatif et ce,seulement en ce qui concernait l'orthographe. Nous nous proposons de regarder de façon plus globale au niveau des moyennes de chaque classe lors de la troisième année d'expérimentation.

I. 3 - Quelques chiffres

Pour commencer situons à nouveau cette troisième année. Au début de celle-ci nous avions une classe de sixième, une classe de quatrième, une classe de troisième dont l'allemand était la première langue, une classe de troisième et de quatrième avec l'allemand en seconde langue. Les élèves de sixième et de cette dernière quatrième n'étaient pas au courant des travaux de recherche, ainsi que la quatrième avec l'allemand en première langue. Rappelons que la pédagogie différenciée ne fut introduite qu'au début du second trimestre. Nous sommes en possession des moyennes, pour chaque élève de chaque classe, du premier trimestre, où nous avons pratiqué la méthode globale selon la pédagogie qui nous était habituelle, et des moyennes des deux autres trimestres. Cela nous permet de vérifier si les élèves en difficulté au premier trimestre ont progressé au second et si ce n'est pas le cas, d'en donner les raisons. Voilà donc ce que cela donne.

I-3.1. Dans la classe de sixième il y avait trente élèves. Au premier trimestre nous avions six élèves en difficulté c'est-à-dire qu'ils atteignaient juste la moyenne ou étaient au dessous. La plus basse moyenne était cinq. Nous entendons par progrès le fait peut-être pas d'avoir atteint la moyenne mais tout au moins d'avoir amélioré ses scores. Au second trimestre, deux élèves avaient progressé. Ils ont continué à augmenter leur moyenne au troisième trimestre. Par contre si deux s'étaient maintenus au second trimestre, leurs scores avaient progressé au troisième trimestre. A la fin de ce dernier nous avions donc quatre élèves sur six qui étaient sortis de leur situation d'échec. Chez ces élèves nous avions diagnostiqué un manque de gestion mentale. Quant aux deux autres nous avions constaté qu'ils étaient capables de mettre des structures opératoires mentales en jeu sans notre aide, mais qu'ils ne les utilisaient pas par refus du travail et cela se retrouvait aussi dans les autres matières. Nous devons aussi souligner que des élèves ayant la moyenne ou plus au premier trimestre se sont retrouvés en difficulté au second et/ou au troisième, pour les mêmes raisons que nous venons d'évoquer ci-dessus. Là, aussi, le constat était général, c'est-à-dire que le fait n'était pas spécifique à l'allemand mais se retrouvait dans les autres disciplines. Et nous ne pouvons en aucun cas imputer cette baisse à la gestion mentale, comme nous le verrons plus en détail ultérieurement. Pour résumer la situation, et ceci se trouvera vérifié dans les autres classes, nous pouvons dire que l'échec a pour cause :

- une non gestion mentale
- une mauvaise gestion mentale

- un manque de travail qui peut avoir plusieurs fondements.

Cependant, nous ne constatons pas d'élèves qui, ayant le désir de travailler, n'ont pas progressé après l'introduction de la gestion mentale, si leur situation d'échec venait d'une non - ou d'une mauvaise - mise en oeuvre de cette dernière.

I-32 Dans la classe de quatrième ayant l'allemand en première langue, il y avait seize élèves, dont sept étaient en difficulté qui après diagnostic se répartissaient ainsi :

- un élève qui gérait mentalement correctement et qui était en échec, parce qu'il arrivait d'un autre établissement et qui donc, avec un autre manuel, avait connu une autre progression linguistique,

- une élève qui ne travaillait pas régulièrement et qui elle aussi savait gérer,

- une élève qui était souvent malade : elle manquait des mois entiers,

- quatre élèves qui ne savaient pas gérer.

Nous laissons de côté les trois élèves qui ne relevaient pas d'une pédagogie de la gestion mentale, pour considérer les progrès des quatre autres. Trois ont progressé au second ET au troisième trimestre pour atteindre jusqu'à 12 de moyenne. Un parmi ces trois a même fait des progrès spectaculaires de 6 à 10. Nous pouvons ajouter que l'année suivante - ce qui correspond à la quatrième année de l'expérimentation - jusqu'à la mi-année ils

ont continué de progresser. Quant au quatrième, n'ayant rien assimilé des bases du début de l'apprentissage de sixième et de cinquième, et ayant de ce fait de nombreuses lacunes, il n'a pas amélioré sa moyenne. Il a donc redoublé à cause de l'allemand et aussi des autres matières. L'année suivante, nous constatons qu'il atteint la moyenne alors qu'auparavant il obtenait invariablement 5. Il serait facile d'arguer qu'il a profité des vacances pour revoir le programme de sixième et cinquième et, que de plus il connaît celui de quatrième. Nous ne nions pas que cela l'ait aidé à combler ses lacunes. Mais nous tenons aussi à affirmer que sans gestion mentale il n'aurait jamais réussi à assimiler ces connaissances. En effet, depuis la sixième il avait eu des cours particuliers d'allemand donné par notre collègue et qui s'étaient révélés inefficaces. Plusieurs fois, la collègue nous avait fait part de son dépit de ne pas arriver à faire progresser cet élève. Nous l'avons entendu souvent nous dire : "je ne sais que faire, il ne comprend rien, ne retient rien".

Contrairement à la classe de sixième nous n'observons pas d'élèves dont la moyenne aurait baissé par suite d'un manque de travail.

I. 3.3. La classe de quatrième dont la seconde langue est l'allemand comprenait vingt élèves dont quatre étaient en difficulté. Sur ces quatre nous avons d'autres cas de figure d'échec, car deux élèves préféraient entrer en apprentissage. Ils n'ont pratiquement rien fait dans toutes les matières, ont attendu passivement la fin de l'année pour s'en aller en apprentissage. Il n'était pas question de leur parler de gestion mentale qui aurait été

pour eux un travail supplémentaire qu'ils refusaient. Quant aux deux autres cas, ils relevaient de la gestion mentale. Une élève a progressé au-delà de la moyenne et cela s'est confirmé l'année suivante. Une autre élève n'a fait que se maintenir au niveau des notes de la moyenne. Nous estimons cependant que si ces scores ne se sont pas améliorés, elle a progressé, étant donné la complexité croissante tant sur le plan lexical que sur le plan grammatical, alors que sans gestion mentale nous observions auparavant le phénomène inverse : chute des notes. De plus, il faut dire qu'à partir du second trimestre, elle a assimilé des connaissances sans chercher à combler ses lacunes du premier trimestre, car, étant donné ses difficultés dans l'ensemble des matières, il avait été décidé que l'année suivante elle abandonnerait l'allemand pour ne plus étudier qu'une langue. A propos de cette élève nous devons donner quelques éclaircissements supplémentaires. Au conseil des professeurs du début du second trimestre devant les maigres résultats obtenus dans toutes les matières, le chef d'établissement nous a priée de faire son profil pédagogique en vue d'instaurer une aide ultérieure. Nous avons alors constaté qu'elle appartenait au type visuel, qu'elle gérait mais sans projet, et qu'au paramètre III nous avions un dysfonctionnement paramétrique : elle verbalisait les règles de grammaire et les théorèmes de mathématique sans s'en donner les schémas. Nous lui avons montré comment faire et un mois et demi plus tard à un autre conseil, tous les professeurs ont été unanimes pour souligner ses progrès. Cependant, elle avait tellement de lacunes, que malgré les progrès enregistrés à d'autres

conseils, une réorientation a été nécessaire. Nous nous sommes un peu attardée sur ce cas, mais nous pensons qu'il était nécessaire de le faire pour montrer une fois de plus le bénéfice de la gestion mentale bien que nous soyions sortie du cadre de l'allemand.

I.3.4. La classe de troisième qui apprenait l'allemand en première langue vivante comprenait seize élèves. Sur ce nombre, il y avait quatre élèves en difficulté, et ces quatre relevaient tous d'un manque de gestion mentale. Nous affirmons qu'après avoir diagnostiqué leur profil pédagogique, après leur avoir indiqué les gestes mentaux à effectuer à chaque exercice selon leur langue pédagogique maternelle et avoir introduit la pédagogie différenciée pendant les cours, ils ont tous progressé. Deux ont été obligés de redoubler parce qu'ils n'avaient pas réussi à combler leur retard en allemand de manière à atteindre le niveau exigé à la sortie de la classe de troisième, et aussi parce que les autres matières étaient qualifiées de "faibles". Un autre a dû également redoubler mais l'allemand n'était pas en cause : il avait bien réussi à acquérir les connaissances nécessaires pour un passage en seconde et ce au détriment d'autres disciplines, c'est-à-dire qu'il avait utilisé beaucoup de temps pour se mettre à niveau en allemand tant du côté du lexique que de celui de la grammaire. De ce fait, le retard constaté aussi dans d'autres matières n'a pu être rattrapé et ce notamment en mathématique ; et pour la section envisagée il lui fallait une moyenne de 15 dans cette discipline, ce qu'il n'avait pas atteint. Ses progrès avaient été si considérables ainsi que chez

celui qui n'a pas redoublé,que nous ne voyions pas d'opposition à un passage en classe supérieure. Au milieu de la quatrième année de l'expérimentation, donc lors du redoublement de ces trois élèves, nous attestons que les progrès se trouvent confirmés pour deux d'entre eux : en effet, nous ne pouvons rien dire pour le troisième qui a quitté l'établissement. Les deux élèves qui nous restent ont maintenant, à un point près, atteint la tête de la classe !

I.3.5. Dans la classe de troisième qui avait l'allemand en seconde langue, nous comptions vingt neuf élèves. Sur ce total nous constations que huit d'entre eux ne réussissaient pas. Comment se répartissaient-ils ? Sept avaient des difficultés d'ordre cognitif : ne géraient pas mentalement ou géraient mal, c'est-à-dire, que relevant d'un profil pédagogique visuel, ils verbalisaient au lieu de s'appuyer sur des images visuelles. Quant au dernier, nous ne remarquions pas d'anomalies de ce côté, mais il ne voulait rien faire, phénomène généralisé aux autres matières, et qui lui a valu un redoublement ! Là encore le constat est le même que dans les autres classes : ces élèves ont amélioré leurs scores. Pour quatre d'entre-eux, les autres matières n'étant pas aussi "catastrophiques" que l'était l'allemand au départ, et du fait d'une augmentation de leur moyenne en allemand jusqu'au niveau requis pour un passage dans la classe supérieure, le redoublement n'a pas été envisagé à la fin de la troisième. Pour les autres, malgré les progrès en allemand un autre séjour en troisième a été exigé pour atteindre le niveau également dans les autres matières. Au milieu de la quatrième année de l'expérimentation

nous n'enregistrons aucune baisse mais au contraire une progression constante, et nous constatons, comme pour la classe précédente, que ces élèves atteignent la moyenne maximale, et que leurs évaluations sur la grille se maintient à "bien" voire même "très bien" pour trois d'entre eux qui se sont donnés la peine de revenir sur les connaissances antérieures de la classe de quatrième qui n'avaient pas été assimilées. Les autres continuent à progresser dans la mesure où ils tentent de combler leurs lacunes passées. Nous voudrions, pour finir d'illustrer ces progrès, présenter le cas d'une élève qui appartient à ce lot. Nous avions décelé, avant l'introduction de la gestion mentale, chez cette élève des difficultés de mémorisation - ce cas est représentatif de d'autres que nous pourrions également citer. Cet handicap la mettait en situation d'échec total non seulement au moment de la révision des acquis, mais aussi pour la rétention du signifiant-signifié et des règles de grammaire. De ce fait, il n'y avait aucune production écrite et orale. En conseil des professeurs, nous entendions les remarques suivantes : "ne travaille pas", "n'apprend pas ses leçons", "mauvais résultat car n'apprend pas". Nous n'étions pas d'accord avec ces affirmations, car nous avions appris par l'élève qu'elle apprenait mais que "rien ne rentrait", comme le cas de Régis, d'Yvan et d'autres. Cette élève n'avait pas le profil de ceux qui sont en échec, car ils ne veulent pas travailler. Elle, elle voulait travailler et réussir. Elle s'en donnait la peine sans résultat et se décourageait. Avertie par notre travail, nous avons eu un entretien avec elle, et avons découvert qu'elle ne savait pas comment s'y prendre pour mémoriser : elle verbalisait pendant un long temps (plus

d'une heure sur une leçon d'allemand qui exige en moyenne d'un quart à une demi-heure) sans succès, alors qu'elle relevait d'un profil pédagogique de type visuel. Nous lui avons donné les moyens de s'en sortir, et ensuite nous avons constaté que pas une seule fois la leçon n'était pas sue. Elle restait en échec dans les autres exercices non par un manque de gestion mentale, mais par manque de connaissances non mémorisées antérieurement. Aux conseils de professeurs suivants, il a été noté que Chantal "avait fait des progrès en leçons", qu'elle "travaillait davantage". Sur cette dernière remarque, à nouveau nous n'étions pas d'accord : elle ne travaillait pas davantage ; elle travaillait autrement ; et c'est cette autre manière de travailler qui lui accordait le succès dans les leçons! Nous affirmons même qu'elle travaillait moins, car elle avait réduit de près de moitié son temps pour apprendre ses leçons d'allemand!

I. 3.6. Le bénéfice retiré de la gestion mentale dans l'apprentissage de l'allemand est aussi manifeste dans les exercices divers de l'écrit. Dans la mesure, où nous exigeons des élèves qu'ils ne se précipitent pas sur leur stylo, pour se mettre en situation de projet et d'évocation mentale - et nous avons la chance de pouvoir le faire, car nous surveillons nos élèves lors des devoirs - nous n'observons plus d'erreurs relatives à une mauvaise interprétation de la donnée de l'exercice, comme c'était le cas pour Laurence. Les élèves comme Florence, dont l'oral était bien développé, mais dont l'écrit laissait à désirer arrivent maintenant à obtenir des scores à l'écrit semblables à ceux de l'oral. Dans ces cas il s'agissait d'élèves de type auditif qui ne savaient plus gérer lorsqu'ils écrivaient, c'est-à-dire, quand ils passaient à une perception visuelle. Les mettre en situation de

gestion mentale c'était leur conseiller de se redire les règles de grammaire, de s'épeler les mots quand ils rédigeaient ou se relisaient. L'augmentation de leurs performances à l'écrit a naturellement entraîné une hausse des moyennes trimestrielles. Cela montre bien les effets de la gestion mentale : suppression d'échec et par conséquent progrès.

I-4. Conclusions de ces résultats

Les renseignements que nous avons tirés de ces résultats, nous permettent de faire le bilan suivant :

I.4.1. En ce qui concerne nos observations sur les moyennes, nous pouvons constater que peu d'élèves n'atteignent pas la moyenne et que, parmi eux, certains sont en situation d'échec par manque de travail. Nous pourrions alors nous demander si cela valait la peine d'entreprendre une telle recherche pour quelques unités ? Nous répondons par l'affirmative : d'une part en tant qu'enseignant nous devons assurer la réussite de chacun des enfants qui nous sont confiés et non pas une prestation au-delà de la moyenne de l'ensemble du groupe-classe. D'autre part, d'un point de vue déontologique étant au courant de la gestion mentale et des résultats qu'elle apportait pour sortir des enfants de leur inadaptation scolaire, nous n'avions pas le droit de ne pas l'essayer dans l'apprentissage de l'allemand pour obtenir les mêmes effets, et donc pour ne pas laisser des élèves en situation d'échec. En plus, il était intéressant de prendre en considération ces quelques élèves de chaque division, car ils étaient en échec total en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand : c'est-à-dire qu'ils étaient en échec dans tous les exercices,

qu'ils étaient, soit incapables d'effectuer soit qu'ils réalisaient d'une manière très insatisfaisante. Après l'introduction de la gestion mentale, nous n'avons observé aucune stagnation ; persistance dans l'échec, aucune baisse mais au contraire des progrès, que certains ont atteint le niveau requis pour les normes officielles, et même que d'autres les ont dépassées. En seize ans de pratique pédagogique sans gestion mentale, nous n'avons jamais obtenu de tels résultats : les élèves persistaient dans leur échec malgré notre bonne volonté de les en tirer en leur donnant des cours de rattrapage, du travail supplémentaire. Nous retrouvons le cas de Chantal qui travaillait sans succès. Nous leur fournissions des connaissances, mais nous ne leur donnions pas les moyens de les acquérir. Les premières n'étaient pas assimilées puisque les élèves ne savaient pas comment s'y prendre pour le faire, et donc les élèves restaient en situation d'échec. Quand nous leur donnons des moyens comme nous l'avons expliqué plus haut, les scores des élèves augmentent. Il s'agit donc bien de fournir aux élèves les moyens, les processus mentaux pour arriver à un résultat positif. Ceci nous permet de confirmer notre hypothèse de travail : quand nous introduisons la gestion mentale dans la méthode globale nous pouvons tirer des élèves de la situation d'échec ce qu'auparavant aucune autre méthode nous avait permis de faire. G. MIALARET (1977) écrit : "un apprentissage bien fait permet de gagner du temps et d'obtenir des résultats féconds ; il donne à l'élève des méthodes de travail qui lui permettent de progresser" (p.103). Nous nous inscrivons tout à fait dans ce cadre : nous donnons aux élèves ces "méthodes de travail" - c'est-à-dire -, les gestes mentaux à

effectuer en face d'un apprentissage - et nous constatons des progrès avec gain de temps, comme nous l'avons montré avec Chantal.

1.4.2. Quand nous avons regardé du côté des moyennes, nous nous sommes attardée sur les élèves dont la moyenne était insuffisante. Cela ne veut pas dire que dans nos classes nous n'avions que deux catégories d'élèves : ceux qui réussissaient et ceux qui échouaient. Il y a aussi tous ceux qui se situent au-dessus de la moyenne et qui n'atteignent pas les notes maximales. Cette population représente les élèves qui sont en situation d'échec partiel, c'est-à-dire ceux qui réussissent certains exercices et échouent à d'autres. Le reproche pourrait être fait de ne pas avoir comptabilisé ces échecs à chaque exercice et de noter le nombre d'élèves ayant progressé après l'introduction de la gestion mentale. Pour notre défense nous disons que nous étions dans l'impossibilité de le faire, de le mesurer et ce pour deux raisons. La première, c'est que parfois, c'est toute la classe qui échoue, comme nous l'avons montré plus haut à propos de l'assimilation, alors comment tenir compte sur un graphique des échecs généraux et relativement ponctuels ? En faire fi ? non ! car la division entière est en échec, qu'il faut l'en tirer. Le principal est d'observer que le résultat est atteint - que la classe réussit par l'introduction de la gestion mentale. La seconde raison qui nous empêchait de comptabiliser, était le fait que certains élèves étaient en baisse, après des progrès, non par manque de gestion mentale, mais par le fait que certains contenus d'exercices faisaient appel à des connaissances non assimilées et qui avaient été introduites avant la

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET DE PEDAGOGIE
SECRETARIAT UNIVERSITE DE LYON

la pédagogie différenciée. En résumé, nous disons que les cas d'échec pouvaient être comptés, mais que le nombre des progressions ne pouvaient être enregistré car le facteur "connaissances antérieures" jouait un rôle. De ce fait, nous avons préféré reprendre exercice par exercice pour décrire ce qui se passe après l'introduction de la gestion mentale et la manifestation des progrès plutôt que leur nombre, pour prouver que la pédagogie différenciée est un remède à l'échec.

Nous avons parlé de la classe de sixème de la quatrième année de l'expérimentation, avec ses cinq élèves en difficulté et qui progressent à l'aide de la gestion mentale. Comme autre témoignage nous aimerions parler de la classe de quatrième qui a allemand en seconde langue. Dans cette division, nous n'avons pas d'élèves qui n'ont "pas envie de travailler", ni relevé d'élèves perturbés affectivement. Et nous affirmons que cette classe est "bonne" : nous n'avons pas un élève en difficulté. Ce phénomène ne nous était jamais arrivé depuis que nous enseignons. Au conseil des professeurs cette classe ne passe pas pour une classe de "surdoués" ni même de "doués" ; elle se situe dans la moyenne, pour l'ensemble des professeurs, alors que, pour nous, elle se place au-dessus de la moyenne : pas d'élèves en échec total, ni même partiel. Si tout le monde n'a pas la note moyenne maximale, c'est que parfois l'élève a manqué pour maladie et que tel ou tel contrôle porte sur les connaissances vues en son absence, ou encore parce que le travail demandé n'avait pas été fait pour une raison ou une autre. Cependant, nous affirmons que les élèves qui, par ennui

physique avait pris du retard, l'ont rattrapé et que ceux qui avaient relâché leur travail après avoir été admonestés s'y sont remis. Le niveau de classe est-il dû à la gestion mentale, le fait de n'avoir personne en situation d'échec total ou partiel est-il dû à cette dernière ? Nous le confirmons, car parmi les élèves que nous avons, certains sont en difficultés sérieuses dans d'autres matières, et pas en allemand. Les années précédentes nous avions toujours des élèves en échec total, et les élèves se répartissaient selon une courbe de GAUSS qui se situait en général entre 6/20 et 18/20 chaque trimestre. Nous pratiquons la pédagogie différenciée dès le début de l'apprentissage et nous observons que la dispersion à la moyenne s'est réduite de 12 à 18/20. Comme antérieurement nous n'avions jamais obtenu de tels résultats et ce sur seize années d'expérience, nous affirmons donc que ce changement brusque est dû à un changement de pédagogie. Même un changement de méthode selon les Instructions Officielles n'avait permis un tel constat. Seule l'introduction de la gestion mentale a donc pu produire cet effet.

I.4.3. Nous avons souvent évoqué les élèves qui n'avaient pas la volonté de travailler, et que les baisses de résultats enregistrées étaient dûes non à une mauvaise gestion mentale ou à une non gestion mentale. A ce sujet, nous voulons nous résumer en disant que les baisses, les stagnations observées n'étaient plus le fait d'élèves en difficulté par une non connaissance des moyens à employer, mais que les raisons étaient les suivantes :

- non volonté de travailler permanente ou occasionnelle,
- la maladie,
- une perturbation psycho-affective de longue durée ou passagère,
- un manque de connaissances lexicale et/ou grammaticales.

Cela ne veut pas dire que nous nous désintéressons de ces élèves : nous avons le souci de les faire progresser, d'assurer leur réussite, comme nous l'avons vu plus haut. Nous disons que, dans la mesure où nous nous sommes assurée qu'ils fonctionnaient mentalement dans le domaine cognitif, l'aide à leur apporter sera d'un autre ordre. Nous ne voulons pas entrer plus en détail à ce propos, car ce n'est pas l'objet de ce travail. En revanche, nous tenons à consigner ces remarques, pour donner quelques explications d'une non réussite à 100% après l'introduction de la gestion mentale. Quand nous n'observons aucune de ces manifestations, quand nous constatons que l'échec provient d'une absence de mise en oeuvre des processus mentaux, ou d'une utilisation inadéquate de ceux-ci, nous ne constatons ensuite que des progrès.

I.4.4. Au cours de nos années d'enseignement, nous avons pu observer que des redoublements avaient, chez certains élèves, été profitables et que pour d'autres ils s'étaient révélés inefficaces. En pensant rétrospectivement à certains élèves et aux renseignements que nous avons tirés de cette recherche, nous pensons avoir un éclairage sur ce qui était, jusque là, un mystère pour nous: pourquoi certains sortaient-ils de leur situation d'échec,

pourquoi d'autres y restaient-ils après un redoublement. Notre explication serait la suivante : pour ceux dont le maintien deux ans dans la même classe n'a pas servi à grand chose, nous pensons qu'ils ne savaient pas comment s'y prendre ou s'y prenaient mal pour apprendre ; quant à ceux qui réussissaient il y a de grande chance pour que la cause de redoublement ne soit pas le manque de moyens mentaux mais un des facteurs dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent et qu'après suppression de ce facteur ils aient pu se mettre au travail, puisqu'ils en avaient les moyens, et progresser. Nous ne faisons que des suppositions, d'après nos conclusions, mais nous ne voulons pas nous avancer plus loin par manque de moyens de vérifications, et de plus nous sortons du cadre de ce travail. Nous tenions, cependant, à mentionner ce fait puisqu'il touche à l'échec, sujet qui nous préoccupe.

I.4.5. A plusieurs reprises nous avons annoncé une condition pour que la gestion mentale soit possible : celle du temps. Ceci laisserait à penser qu'en laissant aux élèves du temps, on en perd et par voie de conséquence, l'enseignant prend du retard et donc que le programme ne peut être terminé. Nous attestons qu'il n'en est rien. La troisième année de l'expérimentation au premier trimestre,mené sans pédagogie différenciée ni gestion mentale, nous en étions au même point que les années précédentes. Le trimestre suivant après avoir utilisé la gestion mentale nous n'accusions pas de décalage vis-à-vis des années antérieures et à la fin de l'année nous en étions au même point qu'autrefois. La quatrième année de l'expérimentation à mi-année, nous constatons que dans trois classes nous

sommes au même stade de la progression, dans une classe nous avons pris de l'avance, et dans la dernière nous avons deux leçons de retard. Ceci n'est pas imputable à la nouvelle pédagogie mise en cause, mais au fait que quelques cours n'ont pas eu lieu par suite d'activités programmées par le Collège. De ce constat, nous pouvons dégager les éléments suivants :

- le temps accordé à la gestion mentale à l'intérieur d'un cours n'entraîne aucun retard dans les programmes. En effet, si nous aménageons des moments pour permettre aux élèves de faire des évocations, de les mettre en situation de projet, nous appelons la concentration - l'attention - des élèves, et au lieu que ces derniers perdent du temps par tâtonnement, sans trop savoir comment s'y prendre pour répondre, ils accèdent tout de suite aux moyens (cf. les explications du constat au moment du début d'élucidation) ;

- le temps nécessaire à l'application de la gestion mentale dans des exercices, se trouve compensé par des exercices réalisés plus rapidement après correction des techniques proposées par la méthode globale : que l'on se réfère à l'assimilation, à la fixation grammaticale ;

- le temps utilisé par la gestion mentale a deux conséquences :

  . nous n'avons plus besoin de reprendre des explications lexicales ou grammaticales lors du débat d'élucidation pour rectifier les erreurs notamment dans les classes qui ont connu la pédagogie

différenciée. En revanche, dans les autres divisions, du fait de la non-application de cette pédagogie, au début de l'apprentissage, il nous faut revenir sur des connaissances non ou mal assimilées. Et, avec les élèves mis en situation de projet et d'évocation, cette assimilation se fait plus rapidement.

A ce dernier sujet, nous pouvons dire que lors du débat d'élucidation sans gestion mentale, à l'acquisition du lexique nouveau, nous gagnons du temps. En effet, quand nous demandions de réutiliser, les mots nouvellement introduits, le réemploi n'était guère possible ou s'il l'était, il était fort imprécis. Actuellement, le phénomène se manifeste de façon contraire : nous obtenons l'utilisation des mots nouveaux et ce de façon précise : les mots ne sont pas écorchés, il n'y a plus de tâtonnements. Nous gagnons donc du temps, puisqu'il n'est plus nécessaire de revenir sur le lexique pour reprendre les élèves,

. quand nous laissons à nos classes des temps de gestion mentale, nous obtenons d'avantage de participation. Le constat fait avec les classes de sixième et de quatrième avec l'allemand en seconde langue nous obtenons 100% de participation. Le nombre d'élèves intervenant dans les autres classes à également augmenté : d'une moyenne d'un quart il est passé aux deux tiers.

Pour résumer nous confirmons que le temps nécessaire à l'application de la gestion mentale n'entraîne

aucun retard dans la progression des acquisitions. Il permet d'atteindre une qualité des prestations, et une quantité de ces dernières, c'est-à-dire, la participation, que nous n'avions auparavant jamais réussie à obtenir.

Tous ces constats nous permettent de dire que notre hypothèse se trouve vérifiée : l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand est un remède à l'échec, qu'il s'agisse de l'échec total ou de l'échec partiel. Jamais auparavant même avec un changement de méthode d'apprentissage, conformément aux Instructions Officielles, nous n'avions obtenu de tels résultats ni observé de telles progressions, et nous infirmons qu'un tel constat, sur cinq classes, pendant près de deux ans, soit le produit d'un pur hasard! Nous avons introduit une variable indépendante : la gestion mentale qui a ses propres variables : la situation de projet, les images visuelles et auditives, le temps d'évocation, et nous observons des transformations qui n'avaient pas lieu précédemment. Nous en concluons donc que la gestion mentale est génératrice de ces modifications.

A la suite de cet exposé, nous constatons que la pédagogie différenciée seule, à savoir :

sans les conseils des gestes mentaux, permet

une amélioration des performances des élèves. Mais elle ne suffit pas puisque nous observons que des élèves sont encore en situation d'échec. Ce nombre d'inadaptations diminue quand les élèves sont amenés en fonction des exercices et donc des perceptions fournies à faire des évocations mentales. Nous pouvons donc dire que l'interaction de la pratique de la pédagogie différenciée par l'enseignant et la gestion mentale effectuée par les élèves est facilitatrice d'une optimalisation de l'apprentissage. La question est de savoir si la gestion mentale seule aide les élèves à sortir de leur situation d'échec. A ceci, nous pouvons répondre par l'affirmative et ce pour deux raisons. La première, parce que la pédagogie différenciée seule, pour certains élèves, ne s'est pas révélée efficace dans l'amélioration de leurs résultats. La seconde, par une aide individuelle que nous avons été obligée d'apporter et nous nous en expliquons de suite. Nous avons eu quelques cas d'élèves qui avaient de grosses difficultés en dictée, en grammaire, ce qui entraînait une expression tout à fait incorrecte et des exercices écrits non réussis, ou pour retenir les structures nouvelles et qui, par voie de conséquence, ne pouvaient développer les capacités de compréhension et d'expression. Les parents ou les conseils des professeurs nous ont priée de faire quelque chose, de leur donner des cours particuliers, ce que nous avons fait, mais au lieu de procéder selon la façon habituelle : faire beaucoup de dictées, revoir les règles de grammaire, faire apprendre du lexique, nous avons demandé aux élèves d'éxécuter les gestes mentaux lors des exercices après avoir diagnostiqué leur profil pédagogi-

que, s'ils géraient mentalement ou non ou s'ils géraient mal. Ceci s'est passé dans le premier trimestre de la troisième année, avec des élèves qui avaient répondu au questionnaire et d'autres qui n'avaient pas eu connaissance de ce dernier. De toute façon, ceci a eu lieu dans la période où nous ne pratiquions pas la pédagogie différenciée. Nous avons constaté pour chacun des élèves une remontée de leur graphique, ce qui pourrait être imputable aux révisions que les élèves se sont imposées. Cependant, nous prétendons que ce n'est pas la seule raison, en effet, dans le même temps, ne pouvant tout faire, nous avons confié d'autres élèves à d'autres enseignants qui n'ont pas fait avec les élèves de gestion mentale. Ces enseignants sont désolés du peu de progrès réalisés et se plaignent que les élèves ne retiennent pas, n'arrivent pas à passer à l'application, c'est-à-dire à opérer le transfert. Nous avons même entendu un de nos collègues nous dire : "C'est comme si X avait la tête vide". Ce qui nous permet de dire suite à toute l'expérimentation que nous avons menée que cet élève ne gère pas mentalement. La gestion mentale seule peut donc débloquer des situations d'échec, et jointe à une pédagogie différenciée elle améliore le taux de réussite à l'apprentissage.

II. - LIMITES DE LA GESTION MENTALE

Par limites, nous devons entendre les domaines où la gestion mentale n'a pas de prise comme nous le disions dans l'introduction de ce chapitre. A ceci,

il faudra ajouter un autre facteur, où la gestion mentale intervient, et cependant nous observons que des élèves sont encore en situation d'échec.

II.1. - Problèmes soulevés par le matériel pédagogique.

Nous avons à plusieurs reprises souligné que la qualité de la bande enregistrée n'était pas toujours satisfaisante pour permettre aux élèves une réussite optimale dans l'exercice de la dictée et de la compréhension auditive : rapidité des paroles, bruits de fond, etc... Bien sûr la gestion mentale permet aux élèves d'exécuter ces exercices, mais à la suite d'un phénomène extérieur à eux : le matériel, ils ne sont pas dans les conditions les meilleures pour réussir les exercices. Nous avons vu les moyens pour pallier ces inconvénients, et qu'il faudrait introduire. Mais pour le moment dans les conditions actuelles, il n'empêche que des élèves sont gênés par ces contraintes qui n'ont aucun lien avec la gestion mentale. L'échec subsiste donc et que dans ce cas il est connecté à des agents extérieurs auxquels la gestion mentale ne peut remédier.

II.2. - Ecueils socio-affectifs.

Nous avons décelé deux domaines où la gestion mentale n'a pas de prise, et donc de ce fait il nous reste des élèves en situation d'échec.

II.2.1. - Dans un cas, il s'agit des élèves dits paresseux, qui ne veulent pas travailler, qui

n'ont pas le sens de l'effort et pour qui effectuer la gestion mentale correspond à un travail intellectuel qu'ils refusent. Dans cette catégorie d'élèves nous en relevons de deux types de figure. D'une part il y a ceux qui ont les capacités de réussir, c'est-à-dire, qu'après entretien clinique diagnostic, nous constatons qu'ils gèrent les paramètres, mais qu'ils ne veulent pas les exploiter. Pour illustrer ceci nous pouvons citer le cas de William, élève de sixième, et dont les parents étaient désolés à la lecture de la grille d'évaluation. Les discussions entre nous et William, William et ses parents, se révélaient infructueuses : l'enfant ne se mettait pas au travail chez lui et profitait en cours de toutes les occasions pour se distraire avec ses voisins quand il ne rêvait pas. Après un entretien clinique diagnostic avec lui, nous nous sommes aperçue qu'il gérait tous les paramètres, et donc avait les capacités requises pour réussir, quand contraint et forcé, sous la menace de suppression de tennis, il s'est mis au travail, les résultats se sont améliorés bien que naturellement il accusât des lacunes de vocabulaire et de grammaire car des mois s'étaient écoulés. Mais ces efforts d'un moment n'ont pas été soutenus et William est vite retombé dans sa première attitude et, par voie de conséquence, ses résultats ont baissé. C'est pourquoi nous disons que dans un tel cas, la gestion mentale n'a pas de prise : si l'élève ne VEUT pas travailler, ni effectuer les gestes mentaux, nous nous trouvons démunie et il y a échec. D'autre part, il y a les élèves qui comme William ne veulent pas travailler, qui redoutent l'effort intellectuel,

mais qui contrairement à lui ne gèrent pas tous les paramètres ou les gèrent mal. Nous pourrions nous demander si ce n'est pas leur situation d'échec qui les incline à un refus de travailler, suite à une sorte de dégoût : pourquoi travailler puisque les résultats sont de toute manière mauvais ? Cependant il y a de quoi baisser les bras, car il nous est arrivé de nous occuper de ce genre d'élèves et qui par paresse font fi des conseils que nous leur avons donnés, ce qui, nous en convenons, est désarmant. Ce que nous pouvons dire, c'est que ce genre d'élèves paresseux n'est pas très nombreux, et d'après G. AVANZINI, il n'y a que 2 à 4 % des sujets qui sont de "vrais paresseux" (p.4). Donc, quand l'élève n'a pas la volonté de travailler, lui faire effectuer les gestes mentaux est inefficace puisqu'il ne les fait pas.

II.2.2. - Dans un autre cas, il s'agit d'élèves perturbés personnellement, et qui donc ne sont pas prêts psychologiquement à faire de la gestion mentale parce qu'ils sont "ailleurs", c'est-à-dire qu'ils pensent à autre chose, ou sont trop fatigués pour évoquer mentalement. C'est une interprétation de l'échec "en termes d'inhibition intellectuelle" (p.6) comme le dit G. AVANZINI, qui développe ce que recouvrent ces mots, ce sont "des problèmes affectifs gravés dans la vie familiale et transférés dans la vie scolaire de façon telle qu'il y a blocage, désintérêt, absence de motivation soit à l'égard du travail globalement considéré et de la vie scolaire, soit à l'égard d'une discipline particulière par exemple de l'orthographe ou de la mathématique" (p.5).

Ce genre de problèmes affectifs sont en conseil de professeurs, estimés plus nombreux qu'il y a une dizaine d'années. Pour donner un exemple, nous pouvons prendre le cas de Stéphane, élève de troisième et qui est en situation d'échec, qui gère tous les paramètres après diagnostic, et qui en conseil de professeurs passe pour un élève "intelligent", mais dont les résultats sont faibles car il ne travaille ni chez lui, ni en classe, et il ne peut pas. En effet, quand ses parents étaient en instance de divorce, ils ne cessaient de se disputer, de ce fait Stéphane n'avait pas un climat calme pour travailler à la maison ; de plus, la nuit il n'en dormait pas ou faisait des cauchemars ce qui entraînait à l'école un état de sa part dolent ou agité. Il n'était pas dans les conditions, les dispositions mentales pour faire de la gestion mentale, son esprit étant fatigué ou trop préoccupé par ses problèmes familiaux. Maintenant ses parents sont divorcés, et il passe une semaine chez son père où il ne peut supporter sa belle-mère et une semaine chez sa mère où il ne s'entend pas avec son beau-père, et de ce fait il s'ensuit où qu'il soit, des discussions interminables. Stéphane s'est installé sur cette situation et délaisse tout travail scolaire. Dans de telles conditions la gestion mentale ne peut lui être d'aucune aide, car il la refuse ayant d'autres préocupations en tête, auxquelles il a donné priorité.

II.3. - La gestion mentale ne peut suppléer les carences de connaissances. Après avoir appliqué la pédagogie différenciée, et la gestion mentale, nous constatons que des élèves ont encore

des résultats faibles. Ceci peut provenir des cas précédemment évoqués, mais il y a aussi une autre raison et ce sera illustré par Yvan. Ceci concerne les élèves en situation d'échec en allemand, c'est-à-dire dont la grille dévaluation est faible parce qu'ils n'ont pas de lexique ni de connaissances grammaticales. Alors ils ne réussissent pas la compréhension globale, littérale, profonde, ni l'expression écrite et orale. Ces élèves ne géraient pas ou mal les paramètres. Après leur avoir fait effectuer les gestes mentaux nécessaires, nous avons noté des progrès dans les divers exercices, ce que nous pouvons considérer comme une réussite. Cependant, nous estimons qu'ils sont encore en situation d'échec, car ils ne sont pas de "niveau", quand nous rentrons dans une évaluation normative : c'est-à-dire qu'ils n'ont pas les connaissances requises à un moment donné de l'année - en général en fin d'année quand il s'agit de savoir si les élèves possèdent les connaissances déterminées par les Instructions Officielles pour permettre un passage dans la classe supérieure. Pour résumer, nous pouvons dire que dans le cadre d'une évaluation formative, où seul l'élève est considéré, la gestion mentale a permis à ce dernier de progresser et l'a tiré de son handicap scolaire, et que dans le cadre d'une évaluation normative où les normes sont le niveau de la classe, ou le niveau qui doit être atteint par chaque élève en fin d'année, et ce pour chaque classe, et qui est fixé par le ministère, de tels élèves sont encore en échec car il leur manque des connaissances. La gestion mentale et la pédagogie différenciée sont donc une aide dans l'acquisition des connaissances, mais ne

les remplacent pas. Le remède pour ce genre d'élèves qui maintenant ont les moyens de s'approprier l'apprentissage, est un programme de rattrappage sur le plan grammatical et lexical, programme qu'ils peuvent effectuer seuls ou avec l'aide de quelqu'un. En conclusion de ces deux points nous pouvons dire que la gestion mentale avec pédagogie différenciée est facilitatrice des connaissances. Pour cela, elle aide à une égalité des chances des élèves face à l'apprentissage : en effet, les gestes mentaux sont effectués par les élèves qui réussissent, quant aux autres qui sont en situation d'échec parce qu'ils ne savent pas gérer, ils sont défavorisés par rapport aux premiers, et leur faire gérer mentalement c'est mettre tout le monde sur le même pied : chacun étant en possession des moyens pour s'approprier l'apprentissage. Cependant, demander aux élèves d'effectuer des gestes mentaux ne signifie en aucun cas aliénation de leur liberté, et cela nous l'avons vu : il y a des élèves qui ne veulent pas travailler. Nous pensons au contraire que la gestion mentale est au service de la liberté : l'élève qui a envie de réussir et qui ne peut pas, qui est en inadaptation scolaire, a, avec les gestes mentaux,les moyens d'exercer cette liberté. A propos du "libre choix", A. DE LA GARANDERIE (1983) précise : "Cette liberté n'exclut pas la *non liberté*, de tout ce qu'on ne peut pas faire parce qu'on ignore qu'on pourrait le faire" (p.231), et un peu plus loin : "La liberté qui lui (à l'élève) est laissée de faire ou non sa dissertation repose *sur une non liberté de fond*". (p. 231). C'est ce que nous avons trouvé chez William qui choisit de ne pas faire son travail et de s'amuser en cours au lieu d'écouter et de travail-

ler. Par contre l'élève qui a l'intention de travailler, mais qui connaît des difficultés a,comme le dit A. DE LA GARANDERIE,un "registre de liberté" qui est "moins étendu que celui de son camarade" (p.232) qui lui aussi veut travailler mais qui sait gérer les quatre paramètres. La gestion mentale restitue donc à l'élève en difficulté la liberté qui lui fait défaut.

III. - LA GESTION MENTALE ET LES EFFETS DUS A L'EXPERIMENTATION

III.1. - L'effet ROSENTHAL, ou encore effet oedipien de la prédiction, réside, rappelons-le, dans le fait qu'une expérimentation vérifie une hypothèse de travail, parce que l'expérimentateur est persuadé que les changements qu'il introduit - ici la gestion mentale - va améliorer la situation - dans notre cas il s'agit de remédier aux cas d'échec. Il y a donc une valeur prédictive : les sujets soumis à une expérimentation doivent améliorer leurs performances parce que l'expérimentateur en est persuadé. Dès lors, nous pourrions mettre en doute les effets de la gestion mentale, pensant que si celle-ci aboutit aux fins que nous lui avons assignées, c'est que nous étions sûre d'y parvenir, et que c'est notre assurance qui a fait aboutir l'expérimentation dans le sens où nous l'avions prévu. Pour relativiser cet effet, nous pouvons citer à nouveau l'expression spontanée des élèves qui, par exemple au moment de l'exercice structural se sont écriés, sans que nous leur demandions leurs impressions "C'est plus facile !". Ceci signifie que les élèves ont moins de mal

à réaliser l'exercice, et qu'ils le réussissent. Nous pensons que,dans ce cas,les élèves n'ont pas réussi l'exercice seulement parce que nous croyions qu'ils devaient réussir, mais parce que d'autres éléments sont entrés en jeu : la gestion mentale qui leur a donné les moyens de se servir de leurs connaissances pour atteindre une autre connaissance, ce qu'une simple assurance de réussite n'aurait permis de faire. De toute façon, si un effet prédictif entrait dans notre expérimentation, nous ne pouvons dire que ce soit une limite à celle-ci, mais qu'elle en fait partie, qu'elle appartient à une des conditions de l'expérimentation.

Nous devons aussi apporter un autre élément : l'élève a conscience de ne pas fonctionner de la même façon ou même de fonctionner alors qu'il ne fonctionnait pas. Ce n'est pas seulement l'effet de la réussite qui est à prendre en compte, mais un autre effet est à considérer : une procédure mentale a été introduite. Dira-t-on que cette dernière est inutile et qu'il suffit de donner confiance en la réussite pour que celle-ci se produise ?

III.2 - L'effet HAWTHORNE

III.2.1. - Dans la recherche-action, au sens employé par LEWIN il faut noter une modification du comportement, une réorganisation psychologique. A ce sujet nous avons bien observé une modification de comportement, puisque chez des élèves faibles dans certains exercices nous avons assisté, à la suite des conseils donnés, de l'application de la pédagogie différenciée, à une autre forme d'appropriation des connaissances : les élèves ont changé leur façon de faire,de manière à réussir l'apprentissage. Ils ont en quelque sorte, et nous l'avons vu, transformé les gestes qu'ils accomplissaient puisque ceux-ci n'étaient pas lucratifs, ou ont acquis des gestes qu'ils ne possédaient pas. Cependant ces gestes ne sont pas le résultat des conditions de l'expérimentation, et nous allons nous

en expliquer, mais dûs aux enseignements tirés de cette dernière et que nous avons dispensés.

III.2.2. - Par l'effet HAWTHORNE il faut entendre également changement dans la relation qui peut être agent de réussite de l'expérimentation. A ce sujet, nous avons décrit ce qu'était notre relation aux classes et à chacun des élèves, et que donc l'expérimentation n'était qu'une autre facette des activités que nous menions avec nos élèves qui vivaient déjà un autre rapport que celui de l'enseignant à l'enseigné. La passation du questionnaire tout d'abord, puis la pédagogie différenciée et enfin les recommandations n'ont pas donné lieu à une transformation des relations des élèves à nous même : les élèves ne se sont pas plus ni moins adressés à nous pour solliciter une aide quelconque, concernant d'autres sujets que l'apprentissage de l'allemand. C'est pourquoi nous pouvons dire que l'effet HAWTHORNE ici n'a pas joué : que c'est un changement de relations qui a infléchi l'expérimentation. Par l'effet HAWTHORNE, nous nous trouvons dans la perspective de la recherche-action, et cela nous l'avons déjà étudié. Dans cette situation il y a un changement qui s'opère chez les sujets qui se savent en situation d'expérimentation et qui par conséquence améliorent leurs scores indépendamment de l'expérimentation elle-même. De ce fait après la passation du questionnaire, nous aurions dû observer des transformations dans les procédés mis en oeuvre par les élèves pour s'approprier l'apprentissage et ceci se vérifiant par des modifications dans les grilles d'évaluation ; or, il n'en fut rien. Les élèves entendaient les réponses des uns et des autres, mais ne savaient pas quels enseignements en retirer

étant donné la diversité des réponses, et que nous nous contentions de consigner par écrit ces dernières sans commentaires de notre part - si ce n'est pour obtenir des précisions - et sans fournir des possibilités de réponses aux différents items. Après avoir interrogé des élèves dits "très faibles", c'est-à-dire dont l'évaluation à chacun des critères se maintenait à "très moyen" et/ou à "insuffisant" comme Bénédicte, nous avons obtenu la réponse suivante : "Avec les réponses du questionnaire, nous avons appris que nous devions faire quelque chose, mais en fait nous ne savons pas quoi". Dans ce cas il s'agit, et l'expérimentation nous l'a montré, d'élèves qui sont en situation d'échec parce qu'ils ne savent pas gérer mentalement. La passation du questionnaire leur a enseigné qu'ils devaient accomplir des gestes mentaux pour réussir, mais cela n'a pas porté de fruits, n'a pas suffi, car en fait ils ne savaient pas quels gestes faire étant donné leur méconnaissance du profil dont ils relevaient : auditif ou visuel. De ce fait nous ne pouvons pas dire que d'être en situation expérimentale ait été une aide à la vérification de notre hypothèse et donc nous pouvons affirmer que c'est l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale qui a permis de remédier à des situations d'échec : il y a eu corrélation entre les progrès enregistrés et l'introduction de la gestion mentale avec la pédagogie différenciée.

Dans ce chapitre nous nous sommes expliquée sur les raisons qui nous ont poussée à procéder par paliers dans l'expérimentation et l'une de celles-ci était d'éviter les effets ou tout au moins d'en mesurer leur portée. Nous venons de voir que la passa-

tion du questionnaire n'a pas eu de répercussions sur l'amélioration des performances. Nous avons appliqué la pédagogie différenciée dans des classes qui n'étaient pas au courant de nos recherches en même temps que dans les classes qui avaient répondu au questionnaire, et nous avons obtenu les mêmes réactions - que nous avons exposées plus haut - et enregistré les progrès dont nous avons parlé. Il y a donc eu modifications des résultats par une modification de la méthode d'enseignement, et ici par l'introduction de la pédagogie différenciée respectant les deux catégories de profils pédagogiques des élèves. Ensuite après diagnostic individuel nous avons prodigué les conseils et obtenu les résultats que nous avons commentés dans la première partie de ce chapitre. Dans cette dernière phase il fallait agir sur les procédés utilisés par les élèves, soit pour les transformer dans le cas d'une mauvaise gestion mentale, soit pour leur en indiquer dans le cas de non gestion mentale. Là aussi, il y a eu corrélation entre l'application des gestes mentaux et l'amélioration des performances. Nous pouvons donc dire que c'est bien l'effet de la gestion mentale qui a contribué à remédier à des situations d'échec. Nous pourrions nous demander si ce sont les conseils qui ont permis aux élèves de progresser ou si c'est le fait de s'intéresser à eux. Nous avons vu qu'ils n'étaient pas surpris de l'intérêt supplémentaire que nous leur portions. De plus, si les conseils facilitent un approfondissement de la qualité de la relation dans le sens où nous possédons par l'entretien une meilleure connaissance des élèves, qui nous permet de leur procurer une aide ultérieure, cela n'empêche

pas que seule la gestion mentale peut les tirer d'une situation d'échec. En effet ce n'est pas parce que le professeur acquiert davantage de relations avec un ou des élèves que ceux-ci vont forcément progresser s'ils n'ont pas les moyens de le faire, s'ils ne savent pas ce qu'ils doivent évoquer mentalement pour réaliser tel ou tel exercice.

III.2.3. - L'effet HAWTHORNE se caractérise aussi par l'émergence d'autres résultats que ceux qui sont en cours de vérification. Nous ne pouvons pas dire que nous ayions pu observer quelque chose de ce genre. L'expérimentation a seulement réduit nos ambitions de pallier l'échec ; car il subsiste encore des élèves en situation d'inadaptation scolaire. Nous avons dégagé les domaines où l'introduction de la gestion mentale n'a pas de prise sur l'échec et de cela nous nous en sommes expliqué dans ce chapitre. L'expérimentation, qui a permis de vérifier notre hypothèse de travail, a aussi eu pour avantage de faciliter un affinement des causes de l'échec ; nous ne rentrons pas plus en avant des ces diverses causes, l'ayant fait précédemment.

Par les diverses précautions prises, et pour d'autres raisons, nous venons donc de voir que l'effet HAWTHORNE ne s'est guère manifesté. De plus cet effet étant d'ordre socio-affectif et notre recheche portant sur le domaine cognitif, il est bien évident que l'effet HAWTHORNE n'a pu influencer l'expérimentation dans sa totalité, puisqu'il ne pouvait fournir aux élèves les moyens, les procédés cognitifs pour s'approprier l'apprentissage. Nous pouvons donc dire à

la suite de cette expérimentation que l'introduction de la gestion mentale pour l'apprentissage de l'allemand a permis de réduire le nombre de cas d'échec, et nous estimons avoir vérifié notre hypothèse de recherche. Pour illustrer la démarche qu'il est possible de suivre avec des élèves ou un élève en particulier, nous allons maintenant exposer dans le détail les cas d'Yvan et de Bénédicte.

IV. - DEUX MONOGRAPHIES

IV.1. - Yvan.

Son nom est souvent revenu quand nous décrivions les manifestations de l'échec à travers les divers exercices préconisés par la méthode globale. Nous avions classé Yvan dans les cas d'élèves en échec total[1] c'est-à-dire qui ne réussissaient aucun des exercices. Aux conseils des professeurs, nous avons obtenu d'autres renseignements : Yvan était faible dans toutes les autres matières à l'exception des mathématiques, où il réussissait. Nous avions donc un point de référence pour mener avec lui notre entretien : en effet, il était capable de gérer les paramètres ne serait-ce que le 1 et le 2 pour mémoriser les théorèmes, les démarches de façon à exécuter sans faute les problèmes.

La première phase de notre entretien a consisté à lui donner un problème de mathématique à résoudre en lui demandant de décrire ce qui se passait dans sa tête selon le processus de l'analyse psychoréflexive. D'après ce qu'il nous disait, nous constations que ces évocations étaient visuelles : les

(1) Cf. Annexe XIV et XV.

mots de la donnée du problème se transformaient en images visuelles (paramètre 1), la solution qu'il devait apporter faisait appel à des théorèmes dont il revoyait mentalement le schéma et les mots (paramètre 2), et il opérait le passage du paramètre 2 au paramètre 3 de façon visuelle et réussissait à résoudre le problème de manière exacte. Notre premier constat était de deux ordres :

- il appartenait au profil pédagogique visuel,
- il était capable de gérer tout au moins les trois premiers paramètres, dont ceux nécessaires à la remémorisation.

Que se passait-il donc dans les autres matières, où était diagnostiquée une difficulté à mémoriser, nécessaire à tout apprentissage, constat que nous avions aussi effectué pour notre matière ?

La seconde étape fut donc de le mettre face à un texte d'histoire, puis de géographie, puis de sciences naturelles en lui demandant d'apprendre un paragraphe par coeur, et pour ce faire il n'avait aucune contrainte de temps. Nous l'avons donc laissé faire et il nous a récité sa leçon quand il était prêt. Ce fut un échec au bout de trois mots, Yvan restait coi. Pensant que le sujet ne lui convenait pas, nous avons pris une autre matière, puis encore une autre : ce qui vient justifier le choix de nos trois textes différents. Nous l'avons ensuite remis devant le premier paragraphe et nous lui avons demandé quelles démarches il effectuait pour apprendre : ce qui se passait dans sa tête. Il nous a répondu : "rien, je lis et je répète plusieurs fois" - Nous lui avons demandé ce qui se passait quand il répétait nous avons obtenu la même réponse "rien" - Nous l'a-

vons poussé un peu plus loin, connaissant son profil : "vois-tu quelque chose ?". Réponse négative. Nous en avons donc induit qu'Yvan ne gérait pas mentalement.

Le troisième palier fut de lui apprendre à gérer mentalement. Pour ce faire, nous avons commencé par lui faire mémoriser un paragraphe, sans nous attacher à la compréhension : il s'agissait donc de mémoire pure, ce dont nous avons besoin et cela nous l'avons montré dans notre expérimentation. Pour tâche, nous avons demandé à Yvan de photographier dans son esprit le lieu où se trouvait le paragraphe : page de droite, de gauche, s'il y a des titres, avec leur longueur, leur couleur, les autres paragraphes, pour situer celui qui était à apprendre : puis nous nous sommes attachéeà la photo du paragraphe lui-même : sa longueur,où il commençait et où il se terminait, c'est-à-dire si les mots allaient jusqu'au bout des lignes ou non. Puis, quand Yvan a été prêt, nous lui avons demandé d'évoquer dans sa tête toutes ces photos et de nous les expliquer : elles se sont révélées être la copie de la réalité. Ensuite nous avons demandé à notre élève de photographier les mots du paragraphe, en image mentale : leur longueur, leur place dans les phrases, les lettres dont ils étaient formés. Puis nous étant emparéedu livre, nous avons fait répéter à Yvan l'opération précédente : évocation mentale, ce qui correspond au rappel en mémoire, et de nous dire ce qu'il voyait : il a été capable de nous réciter par coeur le paragraphe. Nous avions donc atteint notre objectif : lui faire réciter par coeur un morceau. Cependant arrivé à ce point Yvan s'est écrié : "C'est bien joli, mais je n'ai rien compris à ce que j'ai appris et récité", et pour-

tant l'allemand n'était pas concerné, il s'agissait d'un extrait de son livre de géographie. Ce qui nous a permis de passer à l'étape suivante.

La quatrième marche résida dans une gestion mentale de façon à ce qu'Yvan comprenne ce qu'il apprenait, et donc qu'il soit capable de faire la relation signifiant-signifié, car nous avons vu pour ce qui est relatif à l'allemand, que la mémoire était nécessaire, mais que l'exercice était réellement réussi quand les élèves comprenaient ce qu'ils apprenaient et récitaient, ce qui leur permettait de satisfaire à des exercices ultérieurs. Nous avons donc pris les mots et groupes de mots et demandé à Yvan d'en appeler le signifié, c'est-à-dire l'image mentale de leur représentation. Quand il ne connaissait pas la signification d'un mot, il devait aller la chercher dans le dictionnaire : Yvan possédait donc dans son esprit toute une série d'images, qui, connectées les unes aux autres formaient la scène du paragraphe. Il nous importait dans cette phase de lui faire gérer le paramètre 1. Ensuite, livre fermé, nous lui avons laissé le temps d'évoquer toute la scène,puis de l'évoquer à nouveau et de nous dire ce qu'il voyait, en quelque sorte de raconter le film qui se déroulait en esprit. Et nous avons obtenu le contenu du paragraphe et Yvan assurait qu'il le comprenait, que les mots n'étaient plus vides de sens. Nous avons répété plusieurs fois cette dernière opération, le résultat était toujours le même. Yvan était donc capable de gérer le premier paramètre, mais en supposant que l'exercice demandé soit la récitation "par coeur", à savoir la reproduction intégrale du passage du manuel, il ne pouvait y satisfaire puisqu'il ne redonnait le

contenu qu'avec ses mots à lui. Il fallait donc que nous reliions le troisième palier avec le quatrième ou en d'autres termes que nous opérions la jonction du premier avec le second paramètre. Nous avons alors repris le livre et les images qu'il évoquait, à chaque image verbalisée dans le registre d'Yvan nous regardions le livre et à chaque signifié nous associions le signifiant donné dans le manuel. Puis nous avons à nouveau procédé comme au troisième palier et parvenu au paragraphe lui-même, après photographie de ce dernier avec ses mots, nous avons opéré la quatrième démarche de manière à ce que chaque mot soit lié à son signifié. Nous avons laissé à Yvan le temps qu'il voulait pour apprendre ce passage. Quand il a été prêt, nous lui avons demandé de prendre du temps pour évoquer la photographie du paragraphe : sa situation dans les deux pages du manuel, puis dans une, en rétrécissant de plus en plus le champ sur le passage lui-même, puis comme il voyait les phrases avec ses mots, nous lui avons demandé de réciter : exercice réussi. Et pour nous assurer qu'il connaissait le sens de sa récitation, nous lui avons demandé de nous l'expliquer avec ses mots à lui : ce qui fut exécuté. Et nous lui avons posé la question : "que se passe-t-il dans ta tête ?" - "Je vois les mots écrits, comme si j'avais le livre sous les yeux, je peux donc les dire et quand vous m'en demandez le sens, je vois l'image qui explique le mot. Ainsi je peux comprendre et vous expliquer ce que j'ai compris. Mais de toute façon c'est ainsi que je fais pour les maths". Cela nous permettait d'induire que des élèves gèrent disons intuitivement les paramètres pour certaines matières, et ne savent

pas qu'il en va de même pour les autres. Avec Yvan, pour ce qui est des deux premiers paramètres, nous ne nous en sommes pas tenue là, nous avons pris un livre de sciences naturelles, puis d'histoire que nous avons ouvert au hasard et nous avons recommencé ces opérations qui ont abouti au même résultat.

La cinquième étape fut une autre facette du second paramètre : le traitement de l'orthographe, exercice où Yvan ne récoltait que des zéros. Nous avons pris un texte au hasard que nous lui avons dicté, en lui précisant de ne pas se précipiter sur son stylo, mais avant d'écrire d'appeler l'image du mot et ensuite de transcrire ce qu'il voyait écrit. Il y eut des fautes d'orthographe et de grammaire, mais nous avons décidé de laisser pour le moment ces dernières de côté. Nous avons pris un autre texte dont l'orthographe de certains mots nous paraissait plus compliquée que ceux du texte précédent où Yvan avait fait des fautes, nous avons permis à Yvan de regarder le passage que nous nous proposions de lui dicter, en lui demandant de photographier mentalement chaque mot, de prendre un temps pour l'évoquer avec le projet de le retrouver, de vérifier si son évocation mentale correspondait bien au mot du livre, et à nouveau de l'évoquer. Puis nous avons procédé à nouveau à des exercices sur les paramètres 1 et 2, comme au quatrième palier, et nous avons dicté le passage préparé avec les recommandations que nous venons d'expliquer au début de cette étape. Résultat : il y eut beaucoup moins de fautes qu'à la première dictée, cependant nous constations encore des fautes d'orthographe. Nous avons alors isolé les mots mal orthographiés et nous les avons à nouveau dictés en

demandant à Yvan de nous décrire ce qu'il voyait. Or, nous avons constaté que son image était erronée, il nous disait du reste : "j'ai dû mal orthographier, car c'est faux, ou l'image est floue, je ne vois plus s'il faut un "l" ou deux". Il y avait donc un problème au codage, la gestion mentale était imprécise, c'est ce que nous avons l'habitude de qualifier de manque d'attention. En fait, il s'agit d'une mauvaise évocation. Nous avons montré au professeur de français d'Yvan les deux dictées en précisant qu'une avait été préparée. Il a convenu que de toute façon - c'est-à-dire préparée ou non - Yvan aurait fait davantage de fautes si ces deux dictées avaient été réalisées dans les conditions habituelles, à savoir sans gestion mentale. Il était même étonné du peu de fautes. Il restait à traiter celles qui relevaient de la grammaire.

La sixième étape fut donc de gérer la grammaire à l'aide du paramètre 3. Nous avons été obligée de repasser par le paramètre 1 car Yvan ne comprenait pas toujours les règles. Puis ces dernières ont été évoquées sous forme de schémas que nous avons fait mémoriser à l'aide du second paramètre. Puis nous avons donné des exercices qui donc demandaient les deux premiers paramètres et leur jonction pour établir le troisième paramètre, c'est-à-dire évoquer leur rapport avec les exercices pour passer à l'application, et ceux-là furent réussis. Mais auparavant, de manière à nous assurer que le bénéfice était imputable à la gestion mentale, nous avions repris des exercices où Yvan avait une mauvaise note et nous lui avons fait refaire. Le résultat était aussi peu

brillant : ou il ne savait pas les résoudre ou faisait des erreurs ; il s'agissait pourtant d'exercices qui avaient été corrigés, il y a quelque temps, en classe. La correction n'avait donc même pas profité à Yvan ! Nous avons pris différentes règles de grammaire et procédé de la même manière, pour deux raisons : la première afin que nos conclusions ne soient pas basées sur un essai mais sur plusieurs tentatives et la seconde afin qu'Yvan prenne l'habitude des gestes mentaux nécessaires à la réussite.

La septième étape fut d'essayer de développer ses capacités d'imagination, car il avait de mauvaises notes en rédaction. Il nous a donc fallu passer au quatrième paramètre. Nous lui avons donné des sujets d'imagination et sa première réaction fut de préciser qu'il ne savait pas quoi dire. Alors, nous avons procédé ainsi : sur le thème à traiter, nous lui avons demandé d'évoquer l'image de chaque mot, puis l'ensemble de chaque mot pour avoir la scène. Ensuite il fallait raconter un week-end à la campagne - nous lui avons fait évoquer mentalement des scènes d'un week-end où il se voyait en action et nous lui avons demandé de nous les raconter, puis, même processus avec un coin de campagne qu'il connaissait et nous avons essayé de voir si les scènes du week-end pouvaient se situer à la campagne, et Yvan a superposé des images qui en entraînaient d'autres : il possédait donc la matière à narrer. Il évoquait des scènes et était capable de les raconter : il avait ainsi satisfait à une des exigences d'un tel exercice : il avait des idées. Restait encore le problème de la rédaction proprement dit. Là, nous retrouvions les difficultés soulevées par l'or-

thographe et l'application des règles grammaticales. Pour éviter ces écueils nous renvoyons Yvan aux conseils donnés pour ces deux points.

Le huitième point fut celui de l'allemand. Yvan était en possession des moyens pour réussir pour ce qui était de la langue française. Il lui suffisait d'appliquer ces gestes mentaux à l'allemand. Quand il ne savait pas la signification d'un mot, il lui fallait faire référence au dictionnaire et procéder comme il l'avait fait dans les exercices précédents. Nous avons pris des exemples de compréhension, d'expression et nous avons vu ensemble comment les gérer avec les conseils que nous avons exposés au chapitre précédent. De ce fait nous n'y reviendrons pas. Mais les résultats ont été les mêmes que ceux décrits ci-dessus et empruntés aux autres matières.

La neuvième étape fut amorcée par Yvan lui-même, quand il nous a posé la question "Et pendant les cours, que faire pour comprendre et retenir, car j'ai des problèmes là aussi ?". Nous lui avons conseillé de procéder de la même manière, de façon à ce que les mots prononcés par les professeurs évoquent chez lui des images, des scènes et qu'il se donne des schémas. Ensuite il devait les évoquer à nouveau pour les coder en mémoire avec le projet de les retrouver ultérieurement. Nous avons laissé Yvan deux semaines agir ainsi et nous l'avons convoqué pour en avoir le résultat, tactique que nous avons également employée avec Bénédicte et d'autres élèves. Leurs réactions furent unanimes : "Cela va trop vite en cours, nous n'avons pas le temps de tout évoquer, le professeur ne nous en laisse pas le temps". Ceci vient donc confirmer ce que nous avons montré dans

notre expérimentation : les élèves ont besoin de temps pour évoquer surtout s'ils appartiennent au profil pédagogique visuel car ils doivent effectuer une traduction, et coder en mémoire en se donnant le projet de retrouver. Nous dégageons donc la nécessité pendant les cours de faire des pauses en demandant aux élèves d'évoquer.

Pour nous-mêmes, nous avions déjà constaté les résultats après avoir fait gérer Yvan mentalement, il fallait replacer cela dans le contexte général, à savoir qu'Yvan était en classe ou chez lui soumis à des exercices qui devraient être évalués, et ce sont de ces évaluations dont nous voulons parler. Dans toutes les matières ont été notés des progrès, cependant ceux-ci ne furent pas suffisants pour lui permettre de passer dans la classe supérieure. Echec de la gestion mentale ? Nous répondons par la négative, car il faut dire qu'Yvan, qui se trouvait en quatrième, n'était passé que de justesse de sixième en cinquième puis de cinquième en quatrième, et donc, que déjà en sixième il avait des lacunes dans ses connaissances, lacunes qui se sont trouvées aggravées en cinquième et a fortiori en quatrième. Son redoublement de quatrième fut meilleur : Yvan ne se trouvait plus le dernier de la classe mais dans la bonne première moitié. Echec encore de la gestion mentale qui aurait dû faire de lui un crack ? Nous formulons encore une réponse négative, car ce qui manquait à Yvan pour devenir tête de classe c'était des cours de rattrapage de sixième et de cinquième. Il a assumé, sa seconde année, les cours de quatrième, mais il lui manque des bases, et de ce fait les résultats

ne sont pas au niveau qu'on serait en droit d'attendre. En ce qui concerne l'allemand, pendant sa première année d'apprentissage il était très faible, ne possédant pas les connaissances lexicales et grammaticales qu'avaient acquises les élèves de sixième. En fait les deux premières années de son apprentissage en allemand avaient été perdues, c'était comme s'il n'avait rien fait : il ne comprenait ni en écrit ni en oral, il n'avait aucune expression orale et son expression écrite était plus que défectueuse, ainsi il écrivait des mots qui ne ressemblaient en rien à des mots d'allemand - orthographe non respectée - et ne faisait aucune application de la grammaire. Après avoir subi le traitement de la gestion mentale et lui avoir demandé de reprendre un livre de sixième, sa situation s'est améliorée. Actuellement, nous comprenons ce qu'il nous dit, verbalement ou par écrit, et lui-même a fait des progrès en compréhension. Son niveau a progressé, alors qu'au fil des années, accumulant les lacunes dans le lexique et la grammaire, il aurait dû être stationnaire, puisqu'il ne pouvait descendre plus bas. La remarque pourrait nous être faite que ses progrès sont dûs à ses révisions, remarque que nous rejetons de suite, car nous lui avions déjà fait revoir le livre de sixième et ce fut sans résultat. Il avait eu aussi des cours particuliers dans d'autres matières qui s'étaient révélés tout aussi infructueux. Et c'est devant les résultats faibles, malgré une aide extérieure, qu'à la demande du chef d'établissement avec l'accord du conseil des professeurs, nous avons accepté d'avoir un entretien avec Yvan pour essayer de le sortir d'une situation d'échec où il s'enlisait. Maintenant

il fait surface et ses notes justifient son passage en troisième.

Avant de clore notre expérience avec Yvan, nous devons dire que les conseils furent nombreux et qu'il ne nous paraissait pas possible qu'il puisse tous les retenir. Pour cela nous les lui avons écrit en précisant : "quand tu as tel exercice, voici la démarche à suivre". Il avait ainsi trois feuilles de conseils qu'il avait toujours devant les yeux pour travailler chez lui, et à l'école, même pendant les devoirs, ceci fut décidé en concertation de professeurs de manière à donner à Yvan le maximum de chances de sortir de son inadaptation scolaire. Il en est allé de même avec Bénédicte que nous allons maintenant examiner.

IV.2. - Bénédicte

Comme pour Yvan, nous avons traité Bénédicte en partant des autres matières. On pourrait se demander pour quelles raisons nous sommes sortie de notre domaine qui est l'allemand, et que ces monographies qui viennent en conclusion de notre travail, portent peut-être davantage sur la démarche et les résultats dans d'autres matières. Nous nous en expliquons de suite :

- Nous avons voulu pour aider ces deux élèves et d'autres, partir du plus simple pour aller au plus compliqué, du connu à l'inconnu. En effet, comme ils n'avaient pas de connaissances en allemand, il nous était difficile de nous appuyer sur du vide pour tenter de les sortir de leur situation d'échec. La pas-

sation de notre questionnaire nous avait appris que ces deux élèves ne géraient aucun des paramètres et l'entretien nous a révélé qu'ils ne savaient que faire pour apprendre, comprendre et parler. Nous devions prendre appui sur des éléments où ils réussissaient pour leur montrer que les gestes qu'ils effectuaient alors étaient les mêmes à appliquer dans les autres matières ; car ces dernières réclament la compréhension (paramètre 1), la mémorisation (paramètre 2), l'application (paramètre 3) et l'imagination (paramètre 4), et cela A. DE LA GARANDERIE l'a montré. Et si nous parvenions à les débloquer dans les autres matières dont le registre de langage est leur langue maternelle, c'est-à-dire, qu'ils acquéraient les gestes nécessaires, nous pourrions ensuite exiger d'eux qu'ils effectuent ces mêmes gestes dans une langue étrangère.

- De ce fait nous nous sommes attardée sur la gestion mentale à l'appui d'autres disciplines, pour montrer que le fossé n'existe pas entre les matières, et comment l'on pouvait s'y prendre, quelle méthode pouvait être employée pour sortir des élèves d'une situation d'échec en allemand. Et, si aussi bien pour Yvan que pour Bénédicte nous ne nous sommes pas attardée sur le processus employé dans notre matière et les résultats obtenus, c'est que les conseils que nous leur avons donnés ont été identiques à ceux que nous avons observés dans le premier point de ce chapitre. Donc, par crainte de nous répéter, nous n'avons pas voulu tout reproduire.

- Nous venons de voir le bénéfice que nous avons pu tirer en nous basant sur d'autres matières. De plus,peut-on reprocher à un enseignant d'essayer

de sortir des élèves de situations d'échec quelles qu'elles soient ? et de publier les moyens qui ont fait leurs preuves ?

En ce qui concerne Bénédicte, nous avions l'intention de nous appuyer sur un domaine où elle réussissait, mais contrairement à Yvan il n'y en avait pas : ses résultats étaient insuffisants dans toutes les matières même en EMT (Education Manuelle et Technique) et en sport, elle était classée comme la dernière de la classe dans toutes les disciplines. Là encore, ce sont le chef d'établissement et le conseil de professeurs qui nous ont demandé d'essayer de débloquer Bénédicte dont le cas semblait désespéré, parce qu'en étant la plus mauvaise de sa classe, elle l'était loin derrière les autres. De tout ce constat, nous pouvions tirer la conclusion suivante : que, tout comme en allemand, elle ne gérait aucun des paramètres. La tâche s'avérait ardue, n'ayant pas de point de départ.

Dans la première phase nous avons pris des mots courants qu'elle connaissait comme "chaussettes", "poubelle", etc, et nous lui avons demandé ce qui se passait dans sa tête et comment elle s'y prenait pour comprendre ce que nous lui disions. Réponse de Bénédicte : "Les objets que vous dites, je les vois". Pour confirmer ce qui n'était qu'une première impression : elle était visuelle, nous lui avons posé la question de ce qui se passait dans sa tête en lui racontant une histoire simple : réponse de Bénédicte : "je vois la scène dans ma tête, mais je préfère voir l'histoire que de l'entendre". Nous en concluions que Bénédicte avait un profil pédagogique visuel

d'autant plus qu'en la faisant parler sur ce qu'elle aimait le mieux en classe , et en voulant lui faire mémoriser une règle de grammaire, elle nous a dit "j'aimerais mieux que vous me fassiez un tableau". Ce choix de la règle de grammaire qui nous a éclairée fut en partie dû au hasard : en effet, nous ne savions pas trop par quoi commencer pour la soumettre au test de la mémorisation, et nous lui avons demandé ce qu'elle avait à apprendre pour le lendemain et qui s'avérait être une règle de grammaire. Comme elle réclamait un schéma, que nous étions déjà dans le paramètre 3, alors que nous voulions traiter les paramètres 1 et 2, nous avons abandonné la règle de grammaire et pris un livre de sciences naturelles que nous avons ouvert à une page quelconque et nous avons suivi le même processus qu'avec Yvan, en lui demandant d'apprendre un paragraphe et de nous le réciter ; pour se le mettre dans la tête elle n'avait aucune limite de temps. Quand elle s'est sentie prête à nous restituer le texte,nous l'avons écoutée, et au bout de deux mots elle s'est arrêtée, s'exclamant : "je ne sais plus et pourtant je croyais savoir". Nous lui avons fait réapprendre le passage en lui demandant les gestes qu'elle faisait. Nous nous apercevions alors qu'elle lisait son texte en répétant deux mots puis deux autres qu'elle enchaînait et ainsi de suite. Nous notions donc un dysfonctionnement paramétrique : elle gérait le 1 et le 3 visuellement et le 2 auditivement : un mot en entraînant un autre et par répétition, et elle nous a dit en plus que quand elle apprenait elle ne voyait rien.

Avec Bénédicte nous avons donc suivi les

mêmes étapes qu'avec Yvan. Avec lui, nous nous sommes appuyée sur ce qu'il connaissait, c'est-à-dire en lui demandant d'accomplir les mêmes gestes mentaux, après lui avoir montré qu'ils étaient identiques à ceux qu'il employait pour la matière où il réussissait : les mathématiques. Pour Bénédicte il n'était pas possible d'avoir ce point de départ ; alors nous nous sommes servie de ce qu'elle utilisait pour comprendre: les mots simples que nous lui avions dits. Nous lui avons expliqué qu'elle évoquait visuellement et que ces gestes il lui fallait les appliquer dans les différents exercices que nous allions réaliser, et comme nous venons de le dire, nous avons suivi une progession identique à celle d'Yvan, avec les mêmes conseils puisque tous les deux relevaient d'un profil pédagogique visuel. De façon à ne pas nous répéter nous ne reprenons pas tout notre entretien clinique diagnostic, que nous avons mené avec Bénédicte et qui a abouti aux mêmes résultats qu'avec Yvan. Sur ces derniers, nous reviendrons ultérieurement, car avant il nous faut introduire deux étapes supplémentaires, c'est-à-dire qu'avec Bénédicte nous avons travaillé deux disciplines que nous avions laissées de côté avec Yvan.

Dans un premier temps il s'agissait des mathématiques qu'Yvan réussissait, et où Bénédicte échouait. Nous avons pris un problème parmi quatre qu'elle avait à résoudre pour le lendemain. Nous l'avons laissée lire la donnée et lui avons demandé comment elle allait le résoudre. Elle nous avouait qu'elle ne savait pas faire l'exercice. Nous avons poussé nos investigations plus loin en lui demandant la raison pour laquelle elle ne savait résoudre le

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE, DE SOCIOLOGIE ET DE PÉDAGOGIE
SECRÉTARIAT
UNIVERSITÉ DE LYON

problème. Réponse de Bénédicte : "je n'y comprends rien". Nous l'avons alors priée de nous raconter ce dont il s'agissait sans regarder son livre. Elle est parvenue à nous dire qu'il était question d'un camion, mais que du reste de texte elle ne s'en souvenait plus. Ensemble nous avons repris la gestion du paramètre 1, c'est-à-dire que pour chaque mot lu, Bénédicte devait l'évoquer en image mentale de manière à obtenir toute la scène représentative de la donnée du problème, nous lui avons aussi conseillé, si cela pouvait l'aider de faire des dessins. Nous avons procédé de la même façon pour la question qui était à résoudre, et nous lui avons à nouveau demandé de nous raconter le contenu de l'exercice : elle nous a restitué, avec ses mots à elle, le problème : "il s'agit d'un camion qui peut transporter 3,5 T et il y a un tas de charbon de 14 tonnes, et on me demande combien il restera de charbon après le dernier chargement. Oh ! mais maintenant je sais résoudre le problème, il faut que je fasse une division". Elle nous en avait dit plus que nous n'espérions puisqu' elle avait su opérer une relation de cause à effet, entre ce qui lui était demandé et ses connaissances antérieures. Nous lui avons fait faire cette division en lui demandant de nous décrire ce qui se passait dans sa tête : elle gérait les tables de multiplication et le mécanisme de la division de façon visuelle. Cette division fut réussie bien qu'elle comportât des nombres décimaux : opération peu aisée à effectuer par des élèves de sixième, si l'on se réfère aux constats des professeurs de mathématique de ce niveau. Nous pouvions constater que Bénédicte n'était pas aussi démunie que nous le croyions,

qu'elle avait des connaissances. Quant aux autres problèmes nous lui avons donné comme consigne de les résoudre seule et de nous en donner les résultats quand elle les connaîtrait. Ajoutons qu'avant de l'aider sur le premier, nous lui avions fait lire tous les exercices pour nous dire celui qu'elle savait résoudre et il n'y en avait aucun. Pour être sûre que les résultats correspondent à son travail et non à celui d'une tierce personne, nous avons mis la maîtresse d'internat, car Bénédicte est interne, au courant de notre démarche, et nous l'avons priée de surveiller sans aide, le travail de Bénédicte en mathématique et de le donner directement le lendemain au professeur concerné. Deux jours après, Bénédicte est venue à notre rencontre pour nous annoncer triomphalement que les quatre problèmes étaient réussis. Le professeur lui-même est venu nous consulter pour savoir si c'était nous qui avions fait tous les exercices, car il était étonné que Bénédicte soit parvenue seule à de tels résultats.

Dans un second temps, nous sommes allée sur la cour de récréation déserte, pour voir comment elle s'y prenait en gymnastique, car nous savions par le professeur qu'elle n'arrivait pas à coordonner deux mouvements simultanément. Tout d'abord nous l'avons fait courir : nous constations qu'elle mettait bien un pied l'un devant l'autre. Nous lui avons donné un ballon avec pour consigne de courir en tapant dans celui-ci pour le faire rebondir ; nous sommes partie d'un tel exercice et non pas d'un autre, car c'est l'exemple que nous avait donné son professeur pour nous expliquer son manque de coordination. Nous avons alors observé que Bénédicte tapait bien dans le

ballon, mais qu'elle ne savait plus courir : son pied gauche suivait son pied droit qui avançait mais sans jamais le précéder : elle ne mettait plus un pied l'un devant l'autre ! Nous l'avons arrêtée pour lui faire faire de la gestion mentale : elle devait se voir courir en posant ses pieds l'un devant l'autre et en même temps taper dans le ballon. Après cette évocation avec projet de retrouver et d'appliquer ces gestes, nous l'avons fait à nouveau courir avec le ballon en la priant de regarder ce qu'elle faisait et de le confronter avec ses images mentales. Les débuts furent fort hésitants : Bénédicte devait s'arrêter pour regarder sa position et retrouver les gestes qu'elle voyait mentalement. Nous lui avons laissé le temps nécessaire pour s'adapter et au bout de sept à huit minutes Bénédicte a réussi à courir de façon exacte en tapant dans le ballon. Après l'avoir laissée souffler, nous avons recommancé l'exercice : temps de concentration pour revoir dans sa tête les mouvements avec projet de les faire, et exécution de ces derniers. Nous ne notions plus de problème. Nous avons voulu aller plus loin en compliquant : nous lui avons fait enchaîner des mouvements comme s'arrêter, au bout de quatre foulées, le pied gauche en l'air les bras tendus... et ainsi de suite jusqu'à huit enchaînements successifs avec toujours comme conseils : concentration, c'est-à-dire révision du film des mouvements avec projet, exécution avec confrontation de la réalité avec les images mentales. Le constat de réussite était toujours le même. Le professeur qui se tenait au courant de notre travail nous a demandé nos réalisations et s'est écrié quand nous les avons exposées, car ce n'est pas du

programme des sixièmes de réclamer de tels enchaînements, trop compliqués pour ce niveau. Nous avions atteint notre objectif et doublement, car Bénédicte savait coordonner ses mouvements et pouvait accéder à un palier estimé par trop difficile pour des enfants de son âge. Cela se passait au mois de Mars, et à la fin juin, Bénédicte jugée inapte à l'éducation physique était revenue à la moyenne.

Puisque nous abordons l'évolution de Bénédicte dans ses résultats, abordons ce sujet : elle avait progressée dans toutes les matières sauf en allemand et nous allons y revenir, mais ses progrès n'étaient pas suffisants pour permettre un passage en cinquième : elle avait trop de lacunes dans ses connaissances et donc un redoublement de sixième s'imposait. En ce qui concerne l'orthographe nous avons procédé comme pour Yvan, et réclamé l'avis du professeur de français après les deux dictées faites par Bénédicte au moment de l'entretien et sa réaction fut identique à celle du professeur de français d'Yvan : que sans notre aide les dictées auraient comportées davantage de fautes. A la deuxième année de sixième Bénédicte se trouve dans la première moitié de la classe. Pourquoi n'était-elle pas la première puisqu'elle n'a pas le handicap d'Yvan à qui il manque des connaissances de ses classes de sixième et de cinquième ? La raison en est que Bénédicte retombe parfois dans ses erreurs antérieures : non gestion ou mauvaise gestion. Il suffit d'entendre les commentaires ou conseils de professeurs qui sont en majorité les mêmes que ceux de l'an passé :"Bénédicte recommence comme l'an passé aux deux premiers trimestres". Nous la questionnons à nouveau et nous apprenons qu'elle

ne pense plus à gérer mentalement et il suffit de la prier de reprendre ses feuilles où sont écrits tous les conseils, en cours et pendant les devoirs ou son travail à la maison pour assister à une remontée des notes ou de son graphique en allemand. En sport, elle est par contre la première. On pourrait nous faire remarquer qu'en un an, elle a pu se développer musculairement et donc progresser, mais nous avons vu que chez elle ce n'était pas une question de forme physique, mais de manque de coordination qu'elle a maintenant acquise.

Comme pour Yvan, nous n'avons pas oublié notre matière et nous avons fait toute la démarche de l'expérimentation pour terminer par les conseils et exercices à l'appui. Au sujet de l'évaluation des résultats, nous avons signalé qu'elle était en hausse dans toutes les matières excepté en allemand. Et c'est de cela dont nous voulons nous expliquer. A l'époque nous arrivions au troisième trimestre, et constations que Bénédicte n'avait rien retenu de l'apprentissage en allemand : ainsi sur la première leçon qui comporte 26 mots, dont 7 noms propres, elle ne connaissait la signification que de 2 mots, et qui ressemblaient au français comme "Moment" et "Telefon". Il en allait de même sur les deux leçons suivantes. A ce moment de l'année nous étions rendus au chapitre 14 du manuel et chaque chapitre comporte trois leçons, ce qui nous donne trente neuf leçons que Bénédicte n'avait absolument pas maîtrisées, tant au point de vue lexical que grammatical. Il était donc impossible de lui demander de réussir alors qu'il lui manquait deux trimestres d'acquisition de bases. En accord avec le conseil de professeurs et le chef d'établis-

sement et sachant alors qu'il serait profitable à notre élève de redoubler, nous avons décidé qu'elle serait présente aux cours, mais qu'aucun travail de mémorisation, d'oral ou d'écrit ne lui serait demandé, et il en résulte que nous ne procédions à aucune évaluation, ce qui explique le constat d'aucun progrès que nous avons signalé. Quand elle a recommencé sa sixième, nous pouvons dire qu'elle est pratiquement repartie de zéro dans son apprentissage de l'allemand. Sa deuxième année s'est révélée bonne comme on peut le constater sur les graphiques mis en Annexes XVI et XVII. Elle n'est pas tête de classe pour les rechutes dont nous avons parlé. Pour ne prendre qu'un exemple : elle réussit des exercices d'expression écrite et puis à certains moments il n'y a plus rien : les mots bien orthographiés auparavant sont écrits de façon erronée, erreurs de conjugaison qui n'étaient pas constatées avant, problème de lexique, mauvaise construction des structures, ce qui correspond à ce que nous obtenions dans les deux premiers trimestres de sa première sixième. Après remarques de notre part, elle dit qu'elle n'a pas géré et il lui suffit de travailler pour que Bénédicte obtienne une bonne évaluation sur ce genre d'exercice. Cette observation permet de renforcer notre hypothèse de travail et les conclusions auxquelles avait abouti notre expérimentation : comme quoi l'introduction de la gestion mentale permet de remédier aux situations d'échec dans l'apprentissage de l'allemand.

De ces deux entretiens, et d'autres que nous avons été amenée à faire nous pouvons tirer quelques enseignements.

- Tout d'abord il faut du temps : pour Yvan nous avons eu besoin de cinq heures et pour Bénédicte de près de sept heures, et donc que de tels entretiens doivent se faire en minimum à deux reprises à des jours d'intervalle.

Le temps varie en fonction de la nature de l'échec : s'il n'y a échec que dans une matière ou dans plusieurs, s'il s'agit d'un paramètre non géré ou mal géré ou de plusieurs.

- Un tel entretien est éprouvant pour l'élève et donc cela lui occasionne de la fatigue par le travail intense qui est exigé de lui, ainsi que par la concentration que ce dernier requiert. Il faut donc prévoir deux choses. La première est qu'il faut envisager une séance où l'élève est encore dispos, c'est-à-dire un matin et non après une journée scolaire et si cette séance doit avoir lieu en période scolaire, il vaut mieux la mettre en début de semaine après le repos du week-end. Cela exige l'accord de la direction pour permettre à l'élève de s'absenter des cours, et la concertation avec les enseignants qui font ces cours, de manière à ce qu'ils autorisent une non assistance d'un élève à leurs cours, et que nous soyons libre à ces moments. En ce qui nous concerne, nous avons bénéficié de toutes ces conditions. La seconde est qu'au bout d'une heure et demie, l'élève ait la possibilité de se détendre physiquement et intellectuellement. Ainsi pour Bénédicte nous l'avons envoyée rejoindre ses camarades aux récréations, car nous l'avons examinée pendant le temps scolaire; quant à Yvan, nous lui avons demandé d'aller prendre l'air ou de faire ce qu'il voulait, car nous étions en période de vacances, et pour ne pas le gêner, nous

nous sommes absentée, et à notre retour nous avons constaté qu'il avait choisi de se détendre avec un jeu électronique.

- Un entretien clinique diagnostic ne suffit pas puisque nous avons constaté des rechutes. Il est donc nécessaire que ces élèves soient soutenus, soit à l'occasion d'une entrevue soit par l'incitation à se conformer aux conseils donnés jusqu'à ce que l'évocation mentale devienne une habitude.

- Nous avons eu quatre élèves que nous devions essayer de sortir de leur inadaptation scolaire, non seulement parce qu'ils échouaient en allemand mais aussi dans les autres matières. Or, ces quatre élèves étaient tous des visuels, de plus, étant donné que nous avons vu que la méthode globale favorisait les élèves qui relevaient d'un profil pédagogique auditif pouvons nous en induire que l'enseignement, tel qu'il est conçu, est surtout à la portée des auditifs, c'est-à-dire qu'il serait à dominante verbale ? Nous ne faisons que de soulever une interrogation qui demanderait à être davantage étudiée pour être vérifiée et devenir une affirmation. Nous le répétons, nous posons la question à laquelle ce constat nous a conduite, sans entériner notre induction.

Dans ce chapitre, nous venons d'évaluer la portée de notre expérimentation, nous permettant de confirmer notre hypothèse de travail. Ceci nous a amenée à dégager les points positifs de l'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand et à cerner les limites où celle-ci ne pouvait entrer en jeu pour réduire le nombre des cas d'échec. Nous avons égale-

ment essayé de faire ressortir les éléments qui revenaient à la situation d'expérimentation et ceux qui n'appartenaient qu'à la théorie de la gestion mentale pour ce qui concernait la réussite de notre expérimentation. Et pour terminer nous avons présenté deux monographies, qui tout en respectant le thème de notre recherche : la gestion mentale, semblaient dépasser le cadre que nous nous étions assigné : celui de l'apprentissage de l'allemand. En effet, nous avons abordé d'autres disciplines. Mais en fait, nous estimons que nous sommes restée dans nos limites, car il s'agissait d'aider des élèves en situation d'échec en allemand et que pour arriver à nos fins nous nous sommes appuyée sur les paramètres qu'ils savaient gérer, et de plus nous pensions qu'il était plus aisé pour eux de débuter la gestion mentale avec des exercices de leur langue maternelle : principe d'aller du connu à l'inconnu. Qu'en réussissant à les sortir de leur inadaptation scolaire en allemand, nous soyions parvenue à les faire progresser dans d'autres matières, il nous semble que ce ne peut nous être reproché. En tous cas que ce soit les enseignants ou les parents de ces enfants, ils n'ont pas eu à s'en plaindre.