HAL open science

L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique "Silent Way"

Chika Ninomiya

▶ To cite this version:

Chika Ninomiya. L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique "Silent Way". Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01020481

HAL Id: dumas-01020481

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01020481v1

Submitted on 8 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie

Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique « Silent Way »

NINOMIYA
Chika

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits

Spécialité: DILIPEM

Année universitaire 2013-2014

L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie

Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique « Silent Way »

NINOMIYA
Chika

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits

Spécialité: DILIPEM

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Pour rédiger notre mémoire j'ai eu l'honneur de recevoir la contribution de toutes les personnes citées ci-dessous.

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Jean-Marc COLLETTA, mon directeur de recherche, qui m'a guidée et m'a orientée dans la bonne direction de recherche. A travers de nombreux rendez-vous, il m'a fournis des références et des pistes de travail pertinentes, ainsi que des exemples concrets qui m'ont vraiment aidé à améliorer ma recherche.

Je remercie également l'association « Une Education Pour Demain », qui m'a permis de filmer le stage d'allemand, et qui a également mis à ma disposition ses vidéos qui m'ont beaucoup aidé pour faire l'analyse de la séquence pédagogique.

Madame Roslyn YOUNG, qui est spécialiste de l'approche Gattegno, m'a apporté une aide précieuse dans la compréhension de l'approche Silent Way en me prodiguant ses conseils avisés. Sans son aide, je n'aurais pas atteint une bonne compréhension de la pensée de Gattegno.

Je voudrais remercier toute l'équipe de « Silent Way Tokyo » au Japon, qui lors de sa venue en France m'a apporté également de précieux conseils et points de vue intéressants qui m'ont permis de faire avancer ma réflexion.

À mes amis et ma famille, merci pour votre soutien et vos encouragements. Et parmi eux, je tiens à remercier particulièrement ceux qui ont lu et corrigé mon mémoire. Ils m'ont non seulement proposé des réflexions pertinentes, mais ont aussi essayé de comprendre ce que nous voulions dire avec patience, et m'ont aidé à trouver des mots plus adéquats.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ……NINOMIYA……

PRENOM :……Chika……

DATE : ……23/06/2014……

[redacted]

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 7
INTRODUCTION 8
I. Motivation personnelle 8
II. Problématique 9
CHAPITRE 1 – DIDACTIQUE DES LANGUES, PEDAGOGIE, ET AUTONOMIE 11
I. Quelques définitions 12
II. Autonomie en didactique des langues 14
III. Autonomie dans l'approche Silent Way 17
A. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage 19
B. Les prises de conscience 19
C. La progression 20
D. Les étapes de l'apprentissage 21
IV. Axes d'analyse 22
CHAPITRE 2 – DESCRIPTION D'UNE SEQUENCE PEDAGOGIQUE 24
I. Méthodologie 24
II. Contexte du cours 26
III. Description des outils de l'approche pédagogique 28
A. Pointage 28
B. Le panneau sons/couleurs 29
C. Le Fidel 30
D. Les panneaux de mots 31
E. Les réglettes Cuisenaire 31
F. Décomposition de la phrase sur les doigts de la main 32
IV. Description de la séquence 33
A. Activité 1 de 00:00 à 09:52 (environ 10 minutes) 33
B. Activité 2 : de 09:52 à 20:57 (environ 11 minutes) 34
C. Activité 3 : de 20 :57 à 32 :01 (environ 11 minutes) 35
D. Activité 4 : de 32:01 à la fin (environ 8 minutes) 36
CHAPITRE 3 – ANALYSE DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE 37
I. Progression du rôle enseignant/apprenants 37
II. Problématiques personnelles 40
III. Dynamique de groupe et entraide 41
IV. Feedback 43
V. La pratique 45
VI. Synthèse de l'analyse 47
CONCLUSION 48
Bibliographie 49
Table des annexes 50
Table des illustrations 66
MOTS-CLÉS : Autonomie, Silent Way, Pédagogie, Didactique des langues 67
RÉSUMÉ 67

Introduction

L'acquisition d'une langue étrangère, comme l'acquisition d'autres domaines de connaissance, met en jeu une certaine somme d'efforts intellectuels de la part de la personne qui est dans cette démarche d'apprendre. Confrontée à ce nouveau domaine qu'il ne connaît pas, l'apprenant va devoir relever beaucoup de défis pour atteindre son objectif, et le niveau d'engagement et de motivation qu'il va mettre dans son travail sera évidemment déterminant. De plus la présence d'un enseignant, et son rôle dans le processus sera également un facteur important. Ces trois éléments – la langue étudiée (LE), l'apprenant (A), et l'enseignant (E) – forment les trois sommets du « triangle didactique »[1]. Ces trois pôles ainsi que les relations qui les relient sont au cœur de la réflexion en Didactique Des Langues (DDL).

Dans ce mémoire nous allons nous intéresser à la notion d'autonomie, et plus particulièrement à l'autonomie dans la relation apprenant-enseignant, ainsi que dans la relation apprenant-langue étudiée. Nous nous intéresserons également à la mise en œuvre pédagogique de cette notion en classe de langue. Dans cette partie introductive nous allons commencer par présenter les raisons qui ont motivé le choix de ce thème de travail, puis nous présenterons notre problématique de travail.

I. Motivation personnelle

Notre expérience personnelle de l'apprentissage du français (au Japon) nous a amenée à travailler avec deux différentes approches d'enseignement-apprentissage. L'une de ces approches (celle proposée à l'université où nous avons débuté l'apprentissage du français) pourrait être située dans la partie gauche de la « Grille des principales méthodes en didactique des langues étrangères », adaptée de Puren, Bertocchini et Costanzo, par Degache (2013)[2]. L'enseignement était axé en priorité sur des cours utilisant des méthodes transmissives, explicites, et déductives (pour le cours de grammaire en particulier), applicatrices (en cours d'oral), etc. L'autre approche que nous avons rencontrée était celle développée par le mathématicien et pédagogue Caleb Gattegno, appelée « approche Gattegno » dans son sens général, et « Silent Way » ou « approche silencieuse » lorsqu'elle

[1] Cf. annexe N°2
[2] Reproduit en annexe.

s'applique à l'enseignement des langues étrangères (nous emploierons le terme « le Silent Way » dans la suite du mémoire, ou l'abréviation « SW »).

C'est cette deuxième expérience qui a été le déclencheur, dans notre cas, de l'acquisition de véritables compétences linguistiques, aussi bien écrites qu'orales. De plus, ayant suivi des cours en parallèle dans chaque approche, nous avons constaté que l'expérience du Silent Way nous a permis de faire des progrès significatifs dans les cours utilisant l'approche universitaire. Dans une certaine mesure nous avions acquis un savoir-faire en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. Ce constat nous a amenée à nous interroger sur les différentes caractéristiques didactiques que peuvent avoir une méthodologie d'enseignement/apprentissage, les stratégies et processus qu'elle met en œuvre, et en particulier sur ce qui rend l'apprenant plus ou moins autonome dans sa relation avec la langue étudiée d'une part, et dans sa relation avec l'enseignant d'autre part.

II. Problématique

Notre problématique consiste ainsi en une interrogation sur la notion d'autonomie à la fois d'un point de vue théorique/didactique et d'un point de vue pratique/pédagogique. Il nous semble intéressant, et indispensable, de définir au préalable la notion elle-même et les significations qu'elle regroupe, ainsi que son utilisation dans l'histoire de la didactique des langues. Quels auteurs ont traité de ce sujet, quelles sont les définitions qui ont été proposées, et qu'entend-on exactement par « autonomie » en DDL et dans l'approche de Caleb Gattegno ? Faut-il apprendre à apprendre ? Quelle place a l'autonomie dans l'approche de Caleb Gattegno ? Comment s'articulent le contrôle de l'enseignant et l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire quel est leur rôle respectif en Silent Way ?

Nous chercherons à rapporter ici les réponses que nous avons trouvées dans notre recherche, et qui nous semblent les plus pertinentes, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Et puis nous irons à la recherche de cette notion d'autonomie d'un point de vue plus pratique à travers notre observation d'un extrait de stage d'allemand réalisé avec le Silent Way.

Au premier chapitre nous situerons la notion d'autonomie dans le domaine de la DDL en nous basant tout d'abord sur des définitions, puis en abordant la notion à travers différents courants didactiques et plusieurs époques. Une partie de ce chapitre sera également consacrée à l'autonomie dans la pensée de Caleb Gattegno.

Ce travail nous permettra de dégager des critères d'analyse pertinents pour l'analyse de l'extrait du stage d'allemand, dont nous ferons tout d'abord la description au deuxième chapitre. Enfin au chapitre trois nous ferons une analyse thématique de l'extrait, en nous basant sur les critères d'analyse que nous aurons établis au premier chapitre. Cela nous amènera à conclure en rapprochant ces résultats de notre problématique.

Chapitre 1 – Didactique des langues, pédagogie, et autonomie

Comme nous l'avons mentionné en introduction, la DDL est une discipline qui a pour objet d'étude les relations entre les trois sommets du triangle didactique, ainsi que l'étude de ces sommets eux-mêmes. Elle se situe donc au carrefour de plusieurs autres disciplines car cela implique de faire appel, par exemple, à l'étude du fonctionnement de la langue cible (linguistique), du comportement des individus concernés (psychologie), ou encore des techniques utilisées pour enseigner (science de l'éducation). En outre, son objectif est de « favoriser l'acquisition de compétences langagières » (Degache, 2013). Et c'est la raison qui l'amène à mobiliser les connaissances d'autres disciplines.

La pédagogie est associée à la DDL car elle s'occupe également de l'acquisition de compétences langagières. Ce qui la différencie de la DDL cependant, c'est qu'elle se concentre sur la relation « Maître/élève », dans la mise en œuvre de méthodologies propres aux différentes approches pédagogiques. Dans notre cas, il s'agira de la méthodologie du Silent Way.

La notion d'autonomie a une place importante aussi bien en DDL qu'en pédagogie, car elle concerne l'apprenant dans sa relation avec l'enseignant, ainsi que dans sa relation avec la langue cible. La DDL et la pédagogie sont donc toutes deux concernées par le degré d'autonomie de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle ce sujet a toujours eu de l'importance dans les courants didactiques qui forment l'histoire de la DDL, et qu'elle a également de l'importance dans la pensée du pédagogue Caleb Gattegno.

Dans ce chapitre nous commencerons par donner quelques définitions issues de dictionnaires généraux ainsi que d'un dictionnaire de didactique. Nous présenterons ensuite, à travers un corpus de textes, différentes manières dont a été pensée l'autonomie, dans l'histoire de la didactique des langues, puis chez Caleb Gattegno. Enfin nous rassemblerons ces informations pour former les critères d'analyses que nous utiliserons pour l'analyse de l'extrait du cours d'allemand.

I. Quelques définitions

Nous avons eu quelques difficultés à trouver une définition de l'autonomie qui soit réellement claire et/ou adaptée au contexte dans lequel nous utilisons ce mot, à savoir la DDL. Cependant en réunissant quelques définitions que nous avons trouvées au cours de notre recherche, nous allons mettre en évidence certaines caractéristiques de l'autonomie en DDL.

Définition du mot « autonomie » sur le site internet du CNRTL[3] :

> ÉTYMOL. ET HIST. − 1. 1596 « fait de se gouverner d'apr. ses propres lois »
> […]
> 1. [En parlant d'une pers.]
> − Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement

Définition des mots « autonomie » et « autonome » sur le site du dictionnaire Larousse en ligne :

> **« Autonomie »**
> Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : *L'autonomie d'une discipline scientifique.*
> **« Autonome »**
> Se dit de quelqu'un qui a une certaine indépendance, qui est capable d'agir sans avoir recours à autrui : Individu autonome.

B. Schwartz, dans l'*Education demain* (cité par Holec, 1979), ajoute la notion de responsabilité de la personne autonome :

> La capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson & Coste, 1976)[4], nous n'avons pas trouvé de définition du mot « autonomie » lui-même, mais nous avons trouvé une entrée pour « Apprentissage autonome » et pour « Autodidacte » :

> **2 Apprentissage autonome** ou apprentissage **en autonomie** : apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie (> Autodidacte). Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi-autonomie.

---

[3] (Site internet du Centre National de Recherche Textuelle et Lexicale. Autonomie. Définition étymologique. Repéré à http://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie, ainsi que http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie)
[4] A l'entrée « Autonome », P.62 ; et « Autodidacte », P.60.

> **Autodidacte** n.m.
> Apprenant qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et ne recourt pas aux circuits, de type scolaire ou autre, réunissant institutionnellement et sur un programme préétabli, des groupes d'apprenants. […]

Selon ces définitions, seule l'autodidactie devrait être qualifiée d'apprentissage en autonomie, tandis que les méthodes centrées sur l'apprenant devraient être qualifiées de méthodes qui proposent un apprentissage en semi-autonomie. Cela dit, cette considération n'est pas partagée entièrement par tous les auteurs. Ainsi par exemple, Henri Portine (1998) aborde la définition de l'autonomie de cette manière :

> Que répondra la recherche en didactique qui a pour fonction de questionner ? La réponse sera claire : l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.

On retrouve également cette idée d'une « structure » qui ferait partie de l'apprentissage en autonomie chez Piéron (1963), cité dans la définition du mot « autonomie » sur le site internet du CNRTL (2014) :

> − PÉDAG. Organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes`` (Piéron 1963). *L'autonomie des écoliers.*

Si l'on synthétise ces définitions, on constate qu'elles mettent l'accent sur le fait que l'autonomie est une **capacité personnelle**[5], qui consiste à **être autodéterminé**[6] (libre), **indépendant**[7]**,** et **responsable** dans ses apprentissages. Dans la partie suivante nous verrons comment ces notions (en gras dans la phrase précédente) s'articulent avec l'autonomie dans la pensée de quelques auteurs, à travers un corpus de textes qui traite de l'autonomie. Il s'agira tout d'abord d'un article de Henri Holec intitulé *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, paru en 1979 et compilé en 1989 dans un ouvrage de Bernard André qui avait la volonté de rassembler des textes de plusieurs auteurs de l'époque qui traitaient d'autonomie. Le deuxième texte est tiré du site internet du pédagogue Philippe Meirieu, dont le titre est « l'autonomie ». Ensuite nous commenterons quelques extraits du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001). Enfin le quatrième texte est tiré d'une conférence de Christian Puren (2014), intitulé *Contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires.*

---

[5] Dans le Larousse et chez Schwartz.
[6] « Faculté de se déterminer par soi-même », dans le dictionnaire en ligne du CNTRL.
[7] Dans le dictionnaire du CNTRL, et le Larousse.

II. Autonomie en didactique des langues

Pour Holec, l'autonomie n'est pas une capacité innée et il faut donc l'acquérir, soit naturellement, soit formellement par un apprentissage « systématique et réfléchi ». Cette capacité à l'autonomie, lorsqu'elle est appliquée pleinement en situation d'apprentissage (il parle alors « d'apprentissage autodirigé »), implique des responsabilités chez l'apprenant. L'auteur fait une liste de ces responsabilités :

> - la détermination des objectifs ;
> - la définition des contenus et des progressions ;
> - la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
> - le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) ;
> - l'évaluation de l'acquisition réalisée.
>
> (Holec. 1979)

On pourrait imaginer que dans ces conditions où l'autonomie de l'apprenant serait totale, le rôle de l'enseignant serait très réduit, au point d'être éventuellement limité à du tutorat ou à un rôle essentiellement administratif, voire à laisser place à l'autodidactie de l'apprenant, comme nous l'avions vu dans le *dictionnaire de didactique des langues.* Cependant Holec souligne le fait que même si un apprenant possède cette capacité à prendre en charge totalement la responsabilité de son apprentissage, il ne l'exploite pas nécessairement à 100%. A partir de cela, on peut envisager plusieurs degrés d'autodirection, et donc plusieurs degrés d'implication de l'enseignant.

> Différents degrés d'autodirection de l'apprentissage peuvent résulter soit de différents degrés d'autonomie, soit de différents degrés de mise en œuvre de l'autonomie.

Nous retiendrons principalement de ce texte l'idée que l'autonomie est une capacité (un « pouvoir ») qu'a l'apprenant de diriger son apprentissage, à un degré plus ou moins grand.

Philippe Meirieu[8], dans un article intitulé « l'autonomie » publié sur son site internet personnel, fait le constat de la « débrouillardise » (à ne pas confondre avec l'autonomie) qui s'est parfois installée dans le système éducatif en France, selon lui justement par manque de formation, ou plutôt d'« éducation » à l'autonomie des apprenants. Il considère que cette formation à l'autonomie doit se faire en deux étapes : d'abord « étayer » les apprenants, puis organiser correctement leur « désétayage ». Elle

[8] Repéré le 18 mai 2014 à http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm

nécessite que l'enseignant ait lui-même la compétence de savoir éduquer les apprenants à l'autonomie ; que le niveau d'autonomie soit adapté au niveau de développement de l'apprenant ; et enfin que cette éducation à l'autonomie ait un aspect éthique, dans le sens où l'apprenant autonome est responsable de ses actes d'apprentissage, et doit donc posséder ces valeurs humaines de responsabilité. Nous retrouvons ici l'idée que l'apprenant doit être formé à l'autonomie, et plus encore, que les enseignants doivent être formés à former à l'autonomie. Nous retrouvons également les concepts **d'indépendance** et de **responsabilité**.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL, 2001) est l'aboutissement d'un long travail mené à l'initiative du conseil de l'Europe afin d'établir un document de référence, comme son nom l'indique, pour fixer à chaque niveau de compétence linguistique des objectifs, des descripteurs de compétences et des tâches sur lesquels l'utilisateur peut se baser pour apprendre, mettre en place des stratégies d'apprentissage, et évaluer le niveau des apprenants d'une langue. Cet ouvrage se place dans une perspective actionnelle dans le sens où « […] elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »[9]

Dans le CECRL la notion d'autonomie est envisagée sous deux aspects :

1. Autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de la langue. Le cadre définit six niveaux de référence, dont le cinquième est nommé « niveau autonome » (C1). Sur le triangle didactique il s'agit de l'autonomie de l'apprenant dans sa relation avec la langue étudiée.

2. Autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. De ce point de vue le CECRL donne un certain nombre de conseils quant à la nécessité de développer chez l'apprenant une prise de conscience de son apprentissage[10] de la langue, et d'encourager sa capacité à apprendre en autonomie[11], considérant que la plupart des apprenants apprennent « de manière

[9] P.15 du CECRL
[10] P. 46 du CECRL.
[11] « L'apprentissage **autonome** peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier », p.110 du CECRL.

réactive », c'est-à-dire sans « planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage » comme le font les rares apprenants qui apprendraient de manière « proactive ». Selon le CECRL, cela « présuppose » donc une formation à l'autonomie[12], comme nous l'avons vu également chez Meirieu.

Nous allons maintenant nous concentrer sur un article de Christian Puren (2014d)[13], dont la rédaction est basée sur une conférence que l'auteur a donné à Toulouse en 2012, sur le thème « Contrôle vs. Autonomie ». Il a en revanche intitulé son intervention *Contrôle **et** autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires*.

Pour Puren, cette notion de contrôle (associée au processus d'enseignement) et cette notion d'autonomie (associée au processus d'apprentissage) sont trop souvent pensées comme étant uniquement antagonistes. Bien qu'il ne nie pas que ces deux dynamiques soient effectivement antagonistes, il considère qu'elles peuvent également être complémentaires. Il démontre donc la complexité de cette relation de contrôle/autonomie entre apprenant et enseignant, et propose de la modéliser dans un tableau représentant une échelle à plusieurs degrés de positionnement entre le processus d'apprentissage d'un côté, et le processus d'enseignement de l'autre. Le tableau est complété d'une liste des « différentes manières de mettre en relation les deux processus antagonistes d'enseignement et d'apprentissage ».

[12] P.141 du CECRL.
[13] Repéré le 23 mai 2014 à http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014d/

– les différents positionnements suivants entre les deux processus (on y reconnaîtra la position centrale considérée comme idéale par René RICHTERICH…) :

L'ENSEIGNANT ———				——— L'APPRENANT
faire apprendre	**enseigner à apprendre**	**enseigner à apprendre à apprendre**	**faciliter l'apprendre à apprendre**	**laisser apprendre**
l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant
met en œuvre	*gère*	*propose*	*aide*	*laisse*
ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de référence, types, cultures habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre les méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	des méthodologies d'apprentis-sage différenciées	à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'appren-tissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage

– et les différentes manières de mettre en relation les deux processus antagonistes d'enseignement et d'apprentissage :

1. Le continuum : x ↔ y
2. L'opposition : x → ← y
3. L'évolution : x → y
4. Le contact : x [–] y
5. La dialogique x → y
6) L'instrumentalisation : x]- y
7) L'encadrement : x [y]

Figure 1 – C. Puren.
« Les relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage. »

C'est en particulier cette idée que le contrôle de l'enseignant ne s'oppose pas nécessairement à l'autonomie de l'apprenant qui a retenu notre attention dans le texte. En effet, comme nous allons le voir, dans la pensée de Caleb Gattegno le contrôle de l'enseignant ne s'oppose pas à l'autonomie de l'apprenant, mais lui est subordonné. L'enseignant contrôle un apprenant autonome qui donne son accord pour être contrôlé, et il le contrôle sur ce que l'apprenant a décidé d'apprendre.

III. Autonomie dans l'approche Silent Way

Dans son livre *The common sense of teaching foreign languages* (1976), Caleb Gattegno fait une distinction claire entre autonomie, indépendance, et responsabilité, tout en associant étroitement ces trois notions. Comme le souligne Stevick « when one's choices (autonomy) in how to use one's inner resources (independence) lead to appropriate

results, one has been responsible. » (1990:121)[14]. Ainsi pour Gattegno, c'est l'objectif du processus d'enseignement de rendre l'apprenant indépendant, autonome et responsable :

> « […] the aim of good teaching is to make students independent, autonomous and responsible » (1976:58).[15]

Bien que pour Gattegno, comme pour Holec, l'autonomie ne soit pas innée, il considère en revanche que c'est dès la petite enfance que l'on acquière ces trois capacités lorsque l'on apprend sa langue maternelle, et avant cela, que l'on apprend à contrôler les organes de la parole. Cette capacité à apprendre doit donc être utilisée (en quelque sorte « réactivée ») par l'enseignant afin de mener l'apprenant vers la maîtrise de la langue cible.

> Since the instrument for our speech is made of somatic parts that are set into motion by our will, we already know, from time we are very young babies, that only we ourselves can produce our sounds and that we can never ask anyone else to do it for us. As babies we therefore engage at once in the study of sound production and reach mastery of it in a few months.[16]

Il s'agit d'un point fondamental dans l'approche Silent Way : il n'est pas nécessaire de former l'apprenant à l'autonomie puisque celui-ci est supposé déjà savoir être autonome. Il faut en revanche savoir lui donner l'indépendance adéquate pour qu'il puisse être autonome et responsable.

Afin de donner au lecteur quelques clés supplémentaires pour aborder l'analyse de l'extrait du stage d'allemand en Silent Way, et pour voir plus en détail comment les notions d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité s'inscrivent dans le SW, nous allons présenter dans cette partie quelques éléments fondamentaux de l'approche.

---

[14] «Quand les choix d'une personne (autonomie) quant à l'utilisation de ses ressources internes (indépendance) mènent à des résultats appropriés, on peut dire que la personne est responsable. »,
Traduction par nos soins depuis *Humanism in language teaching: a critical perspective,* p.121 (Stevick, 1990).

[15] « […] le but d'un bon enseignement est de rendre les étudiants indépendants, autonomes et responsables. »,
Traduction par nos soins depuis *The common sense of teaching foreign languages,* p.58 (Gattegno, 1976).

[16] « Étant donné que l'instrument de notre discours est constitué d'éléments somatiques qui sont mis en mouvement par notre volonté, nous savons déjà, depuis que nous sommes très jeunes bébés, que seuls nous-même pouvons produire nos propres sons et que nous ne pouvons jamais demander cela à autrui. En tant que bébé nous nous engageons ainsi en entier dans l'étude de la production du son et en atteignons la maîtrise en quelques mois. ».
Traduction par nos soins depuis *The common sense of teaching foreign languages,* p.58 (Gattegno, 1976).

A. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage

La subordination de l'enseignement à l'apprentissage est une notion fondamentale dans la pensée de Caleb Gattegno appliquée à l'enseignement des langues étrangères. Subordonner l'enseignement à l'apprentissage ne signifie pas que l'apprenant est livré à lui-même, qu'il est totalement indépendant dans le cours. Cela signifie ni plus ni moins que le but de la situation d'enseignement-apprentissage est que l'apprenant développe des savoir-faire dans la langue cible. L'enseignant n'est pas là pour lui transmettre ces connaissances de manière autoritaire, mais pour les lui faire découvrir par lui-même.

> « […] teachers of language can stop being record players, can be mostly silent, and can delegate the responsibility of learning to the learners in a manner that shows them also as responsible for what their part is. [17]»

De plus Gattegno mentionne ici le fait que, comme son nom l'indique, le Silent Way est une approche silencieuse, dans laquelle l'enseignant utilise le moins possible la parole. Cet aspect de l'approche ne doit pas être considéré comme « l'idée brillante d'un enseignant »[18], mais comme une modalité qui a sa raison d'être dans cette logique de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage.

B. Les prises de conscience

Pour Gattegno, les prises de conscience sont à la base du phénomène de l'apprentissage : « Only awareness is educable in Man »[19]. Ce sont les prises de conscience de l'apprenant au cours du processus d'apprentissage qui vont lui permettre de construire son savoir-faire dans la langue cible. Considérant cela, on peut dire que les prises de conscience sont un préalable à l'autonomie de l'apprenant. Ainsi l'on ne pourrait pas attendre d'un apprenant d'être autonome si celui-ci n'obtient pas de prises de conscience au cours de son apprentissage.

---

[17] « […] les enseignants de langue peuvent cesser d'être des enregistreurs automatiques, peuvent être la plupart du temps silencieux, et peuvent déléguer la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants d'une manière qui leur montre qu'ils sont aussi responsables de ce qu'est leur rôle », traduction par nos soins depuis *The common sense of teaching foreign languages,* p.20 (Gattegno, 1976).

[18] Traduction par nos soins depuis *The common sense of teaching foreign languages,* p.57 (Gattegno, 1976).
« Silence is not one teacher's bright idea: it has a definite place in teaching, neither more nor less than its reason for being there demands. ».

[19] « Seules les prises de conscience sont éducables chez l'homme », Traduction par nos soins depuis *The science of education,* p.1. Gattegno, 1985.

Dans l'approche SW l'enseignant est donc très attentif aux prises de conscience de l'apprenant. Cela lui permet de suivre la progression de celui-ci, afin d'adapter son enseignement.

C. La progression

Le rôle de l'enseignant est d'organiser le déroulement du cours de manière à ce que l'apprenant fasse des prises de conscience, et de donner continuellement un feedback à l'apprenant. Selon M. Sagaz (2012), l'enseignant « réoriente » l'apprenant lorsque :

1. L'apprenant s'oriente vers un élément qu'il ne peut pas atteindre avec les connaissances qu'il a pour le moment.
2. L'apprenant passe à côté d'un élément connexe qu'il n'avait pas envisagé. L'enseignant l'oriente alors à la découverte de cet élément.

Pour R. Young[20], la progression pédagogique en SW pourrait être représentée par l'image d'une pelote de laine :

Figure 2 - R. Young
Image de la progression pédagogique

[20] Roslyn Young a été professeur d'anglais au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, où elle appliquait l'approche SW, jusqu'à sa retraite en 2003. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'approche de Caleb Gattegno et est toujours très active dans ce domaine. Nous avons eu la chance de la rencontrer au cours de notre recherche, et c'est à cette occasion qu'elle nous a suggéré cette image pour décrire la progression pédagogique en SW.

L'extrémité du fil correspond aux prises de conscience de l'apprenant (**autonomie**) dans le temps présent ; les directions que prend le fil sont influencées par l'enseignant dans la mesure de **l'indépendance** qu'il donne à l'apprenant; tandis que la pelote elle-même représente les savoir-faire acquis par l'apprenant depuis le début de son apprentissage. Cette image permet de faire plusieurs réflexions sur la progression pédagogique :

1. Le fil n'est jamais interrompu : du début à la fin de l'apprentissage, chaque savoir-faire acquis est relié à tous les autres.
2. Au départ, la pelote n'a pas de noyau solide : le contrôle de l'enseignant sera d'autant plus important.
3. Plus la pelote sera dense et bien construite, plus les directions possibles pour le fil seront grandes : plus l'autonomie de l'apprenant sera grande.

Pour construire cette pelote, le travail est donc partagé : « l'enseignant travaille sur l'élève et l'élève travaille sur la langue » (Gattegno, cité par Young, 2011).

D. Les étapes de l'apprentissage

L'autonomie de l'apprenant, assez restreinte dans les premiers temps de l'apprentissage, va en augmentant avec l'acquisition de savoir-faire et la maîtrise/habitude de l'apprenant du processus d'apprentissage lui-même.

Pour Gattegno, tout apprentissage suit une progression en quatre stades : (1) La prise de conscience fondamentale de l'existence d'un élément à découvrir ; (2) l'exploration de cet élément, en le testant, en faisant des erreurs constructives ; (3) la pratique, jusqu'à un point où l'on n'a plus besoin de concentrer son attention sur l'élément pour l'utiliser : c'est l'automatisation ; (4) Le transfert, c'est-à-dire l'intégration de ce nouveau savoir-faire, que l'apprenant pourra utiliser au besoin dans ses futurs apprentissages (Young, 2012).

La troisième étape de l'apprentissage, l'automatisation, est celle qui mène l'apprenant à la maîtrise dans son utilisation de l'élément de langage en question. Cette maîtrise est atteinte par la pratique, non pas en imitant de manière répétitive un modèle – que pourrait représenter l'enseignant, si celui-ci parlait – mais en construisant progressivement son propre modèle, basé sur ses propres critères internes (Young, 2012).

Ce qui distingue la pratique de la répétition est l'état de conscience dans lequel se trouve l'apprenant. Si celui-ci n'est pas mentalement présent en faisant un exercice, il pourra le répéter de nombreuses fois mais il n'obtiendra pas de prise de conscience. En revanche s'il est concentré et présent à ce qu'il fait, même si l'exercice est très itératif, il mènera à une maîtrise de plus en plus grande, car à chaque répétition il consolidera ses critères internes par rapport à l'action qu'il effectue. L'enseignant ne corrige pas les apprenants en leur donnant la bonne réponse. Son rôle est de leur indiquer leurs erreurs lorsqu'ils en font par des gestes ou des pointages, afin de leur permettre de mettre en place eux-mêmes leurs propres critères internes, qui vont s'enrichir de leurs expériences au fur et à mesure de la pratique. L'aboutissement de ce travail est l'indépendance de l'apprenant dans la pratique de l'élément maîtrisé.

Tous ces points seront développés et exemplifiés dans le chapitre suivant où nous ferons une description détaillée du cours et de son contexte.

IV. Axes d'analyse

Ce chapitre nous a permis de donner un cadre théorique à notre réflexion sur l'autonomie, à partir duquel nous pouvons dégager des axes d'analyse pour l'extrait du stage d'allemand dont nous ferons la description au chapitre suivant, et l'analyse au chapitre 3. Ainsi dans cette analyse, nous chercherons les liens entre l'autonomie et :

- <u>Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant</u>
  Comment l'autonomie de l'apprenant influe-t-elle sur le rôle respectif de l'enseignant et de l'apprenant dans la situation d'enseignement/apprentissage ?
- <u>Les Problématiques personnelles des apprenants</u>
  Dans quelle mesure les apprenants peuvent-ils résoudre de manière autonome leurs problématiques personnelles (défis) dans le cadre de l'approche SW ?
- <u>La dynamique de groupe et l'entraide</u>
  Comment s'exprime l'autonomie des apprenants dans le groupe ?

- Les feedback

  Les feedbacks de l'enseignant (ou des autres apprenants) favorisent-il l'autonomie de l'apprenant ou est-ce qu'à l'inverse ils la gênent?

- La pratique

  Quelle autonomie la pratique apporte-t-elle à l'apprenant en SW ?

Avant de développer ces questions au chapitre 3, dans le chapitre suivant nous ferons une description détaillée du cours et de son contexte.

Chapitre 2 – Description d'une séquence pédagogique

L'objectif de notre mémoire est de s'interroger sur les facteurs qui amènent les apprenants à atteindre un certain niveau d'autonomie dans l'apprentissage de la langue cible. Dans ce but, nous avons observé le déroulement d'un stage d'initiation en allemand utilisant l'approche SW. Nous avons choisi de travailler sur un stage d'initiation car cela permet de bien visualiser les outils de l'approche SW d'une part, et puis parce que dans ce contexte les apprenants sont amenés à être très actifs pour faire beaucoup de découvertes sur la langue. Nous avons donc pensé qu'ainsi l'on pourrait mieux observer la manière dont ils sont autonomes.

Dans ce chapitre descriptif, nous définirons tout d'abord la méthodologie utilisée pour décrire l'extrait. Ensuite nous présenterons le contexte du stage et sa structure. Puis nous décrirons les outils spécifiques utilisés dans cette approche, qui sont essentiels pour la mise en œuvre pédagogique de la pensée de C. Gattegno. Enfin nous ferons une description synthétisée d'un extrait du stage, dont la version détaillée se trouve sous forme de tableau à l'annexe N°3[21].

I. Méthodologie

Pour faire la description de cet extrait de stage, nous allons le découper en plusieurs unités et sous-unités afin de mettre en valeur sa structure et d'identifier clairement chaque élément. Pour cela nous utiliserons les outils de la pragmatique interactionniste[22] car ils nous permettront de segmenter de manière cohérente l'interaction entre les différents participants, afin de pouvoir l'analyser. Il convient au préalable de définir les termes que nous emploierons[23].

---

[21] Annexe N°3, « Script détaillé de l'extrait de stage ». Les citations avec repère chronologique, de type [min]:[sec], sont toutes extraites de cette annexe.

[22] *Guide terminologique pour l'analyse des discours: lexique des approches pragmatiques du langage. P.188.* Nuchèze & Colletta, 2002.

[23] Les termes employés ici sont inspirés de *L'étude des discussions à visée philosophique : un cadre théorico-méthodologique appliqué à une étude de cas*, p.5 (Colletta, Saint-Dizier de Almeida, & Auriac-Slusarczyk, date inconnue).

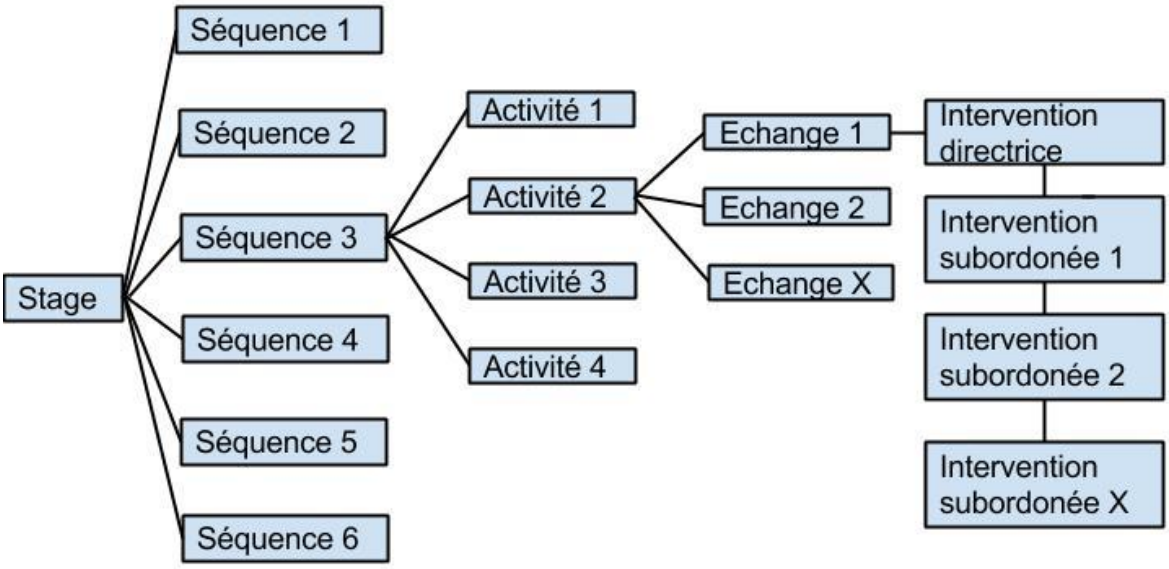


Figure 3 - Schéma du découpage hiérarchique du stage

1. Stage : Ensemble pédagogique limité dans le temps, qui commence lorsque les apprenants et l'enseignant se réunissent dans un but commun, et se termine lorsque ceux-ci rentrent chez eux après une certaine durée, définie par avance. Cette durée peut varier de quelques heures à plusieurs mois. Il est organisé autour d'un objectif général, partagé par tous les participants.

2. Séquence : Suite ordonnée d'activités. Elle est délimitée par une pause ou une nuit de sommeil. Par exemple, dans la partie IV de ce chapitre nous ferons la description d'une séquence ayant pour thème « Les couleurs et les premières phrases conjuguées avec le verbe avoir », d'une durée d'1 heure délimitée par des pauses, et comprenant 4 activités.

3. Activité : L'activité se délimite par un ou plusieurs objectifs pédagogiques cohérents. Par exemple à l'activité 2 de la séquence que nous allons décrire, l'objectif est d'utiliser les mots des couleurs dans une phrase. Pour cela, l'activité comprend plusieurs échanges pédagogiques.

4. Echange : Un moment d'interaction entre participants. Chaque échange débute par une intervention initiée par un participant (enseignant ou apprenant(s), verbalement ou gestuellement) et est suivi en réponse par une intervention subordonnée, d'un ou plusieurs participant(s). A l'annexe 3 « Script détaillé d'une séquence de stage » nous avons représenté chaque échange par une ligne de tableau. En voici un exemple :

Min:Sec	Intervention directrice	Interventions subordonnées
00:07	E[24] pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rouge.	- Les apprenants prononcent "rot" - Une apprenante dit “Ah rot!” en prenant conscience de la bonne prononciation du mot.

5. Intervention : Intervention orale ou gestuelle d’un participant pour initier un échange, pour y répondre, ou simplement pour s’exprimer. On en distinguera ainsi deux sortes :
    a. Intervention directrice[25], qui initie l’échange (ex : « E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rouge. » dans le tableau ci-dessus).
    b. Intervention subordonnée, qui se produit en réponse à l’intervention initiée (ex : « - Les apprenants prononcent "rot" »).

Nous allons maintenant décrire le contexte dans lequel a eu lieu le stage.

II. Contexte du stage

Nous avons participé à un stage d’allemand animé par l’association “Une éducation pour demain” d’une durée de 11h, qui a eu lieu les 25 et 26 janvier 2014.

La première journée s’est déroulée en trois séquences :

- Introduction à la prononciation de l’allemand (environ 1h30)
- Les nombres (environ 1h30)
- Les couleurs et les premières phrases conjuguées avec le verbe avoir (environ 1h)

(+ Discussion collective sur le déroulement de la journée - environ 1h)

[24] Dans le tableau, « E » signifie « L’enseignante ».
[25] *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition. P.37.* Colletta, 2004.

La deuxième journée s'est également déroulée en trois séquences :

- Révision des éléments de la veille (environ 1h30)
- Phrases interrogatives, négatives (environ 1h30)
- Nouveaux verbes, pronoms possessifs et démonstratifs (environ 2h)

(+ Discussion - environ 1h)

19 personnes ont participé à ce stage. Il s'agissait d'un public composé d'adultes parmi lesquels certains avaient déjà de l'expérience en allemand (appris à l'école, séjours en Allemagne), tandis que d'autres étaient complètement débutants. De même, certains avaient déjà eu l'occasion de travailler avec l'approche Gattegno (voire l'utilisent en tant qu'enseignant) tandis que d'autres la rencontraient pour la première fois.

La salle de classe est découpée en trois zones :

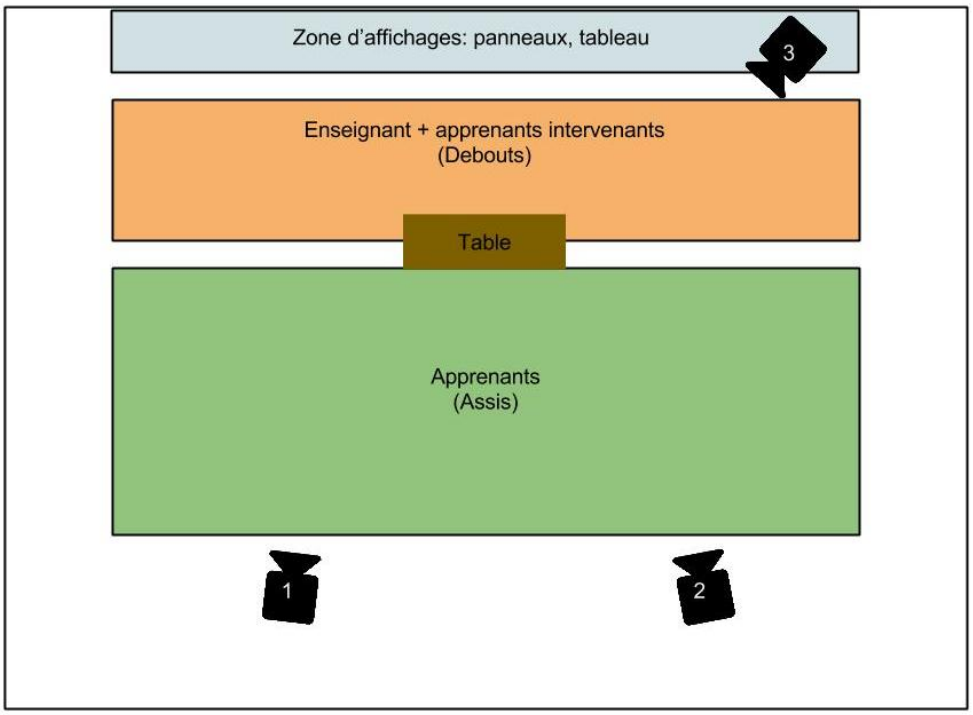
- La zone où les apprenants sont assis.
- La zone où l'enseignante se tient debout et où les apprenants peuvent également intervenir (sur demande de l'enseignante, ou spontanément).
- La zone où sont affichés les panneaux de travail (qui seront décrit plus loin), ainsi qu'un tableau de conférence en papier pour les illustration ou prises de notes.

Une table est disposée entre la zone des apprenants et celle de l'enseignante, sur laquelle des matériaux de cours sont posés.

Le stage a été intégralement filmé sous trois points de vue[26] :

- Caméra 1, en direction du tableau et de l'enseignante, côté gauche.
- Caméra 2, en direction du tableau et de l'enseignante, côté droit.
- Caméra 3, en direction des apprenants, à la gauche de l'enseignante.

[26] Une autorisation pour l'utilisation de la vidéo dans le cadre universitaire a été signée par les participants. Cf. en annexe 4.



III. Description des outils de l'approche pédagogique

Ce mémoire n'a pas pour but de décrire de manière exhaustive les matériaux et techniques utilisés dans l'approche SW, cependant il nous semble nécessaire de les présenter pour la bonne compréhension de notre propos, car ils font la particularité de cette approche. Le lecteur trouvera cependant plus d'informations à ce sujet dans le livre *L'anglais avec l'approche Silent Way* (Young, 2011)[27].

A. Pointage

Dans l'approche Gattegno, l'enseignant utilise un pointeur télescopique. Cet objet lui sert (et sert occasionnellement aux apprenants) à pointer des panneaux ou encore à indiquer des choses avec des gestes. Sans parler, l'enseignant peut ainsi désigner ce qu'il veut que les apprenants prononcent, ou bien attirer leur attention sur ce qu'il pointe. Les apprenants son également libres d'utiliser le pointeur pour vérifier ou montrer des choses. Cet accessoire facilite le travail ensemble car il permet, mieux que la voix, de concentrer l'attention de toute la classe sur des choses précises (comme des petites différences de structure, ou des phonèmes sur le panneau sons/couleurs, etc.).

[27] Concernant l'approche Gattegno, voir également Herry-Bénit (2011).

B. Le panneau sons/couleurs

> […] Ce panneau contient un certain nombre de rectangles de couleurs [...]. Chaque couleur représente un phonème de la langue étudiée et il y a donc autant de couleurs que de phonèmes. Les couleurs sont systématisées, si bien qu'une couleur quelconque représente toujours le même son, qu'il se trouve sur le panneau sons/couleurs, le "Fidel" ou les panneaux de mots. (Young, 2011)[28]

Le panneau sons/couleurs est accroché au mur de sorte que l'enseignant et tous les apprenants puissent le voir et également intervenir spontanément dessus. Il est utilisé à différentes occasions, aussi bien pour faire découvrir les sons de la langue aux débutants que pour décomposer précisément un son ou un mot complexe. Un peu à la manière d'un synthétiseur vocal, l'enseignant ou un apprenant y pointe les phonèmes d'un mot que le reste de la classe prononce au fur et à mesure. Cela peut permettre de présenter de nouveaux mots en les décomposant clairement, ou encore, pour les apprenants, de chercher à valider une prononciation sur laquelle on aurait un doute.

Figure 4 - Le panneau sons/couleurs

[28] Young, R. (2011) *L'anglais avec l'approche Silent Way* (pp. 47), France, Eyrolles

C. Le Fidel

Le Fidel est également un panneau fixé au mur, sur lequel on retrouve les mêmes phonèmes que sur le panneau sons/couleurs, organisés de la même manière, mais cette fois-ci présentés sous toutes leurs déclinaisons orthographiques possibles. Par exemple, dans le Fidel de l'allemand, les 4 orthographes qui correspondent au son /i/ sont écrites en rouge : «i», «ih», «ie», et «ieh». De la même manière que le panneau sons/couleurs, l'enseignant et les apprenants peuvent construire presque tous les mots sur le Fidel, avec la dimension orthographique en plus.

Le Fidel permet de montrer clairement aux apprenants la relation entre la prononciation et l'orthographe et grâce à cela d'induire les règles d'orthographe de la langue. Une fois que les apprenants ont pris conscience de ces liens entre orthographe et prononciation, ils peuvent eux-mêmes deviner l'orthographe d'un mot entendu, ou prononcer un mot orthographié, même si c'est la première fois qu'ils le rencontrent.

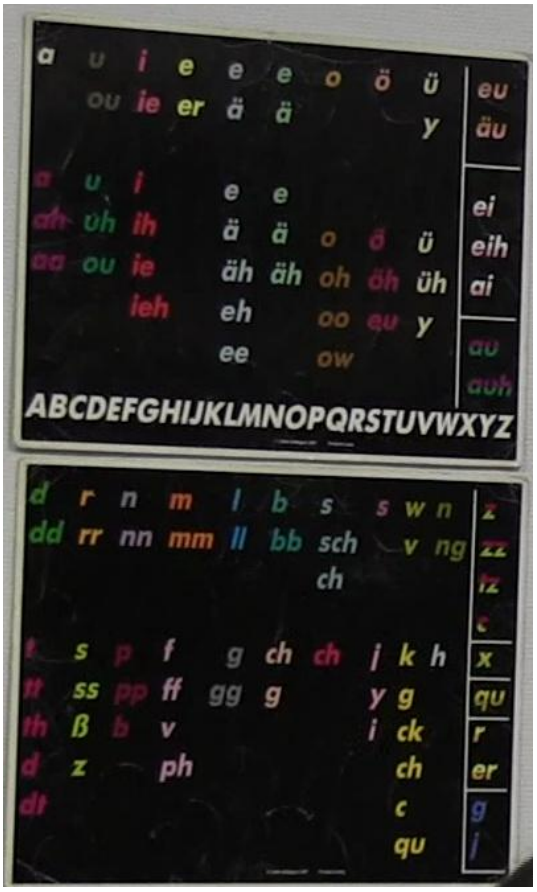


Figure 5 - Le Fidel

D. Les panneaux de mots

Ce panneau regroupe des mots fondamentaux pour commencer à apprendre et utiliser la langue cible. Ces mots sont orthographiés et chaque phonème est colorisé en adéquation avec le panneau sons/couleurs et le Fidel, de sorte que lorsque l'enseignant ou un apprenant pointe l'un des mots, les autres apprenants peuvent le lire et le prononcer.

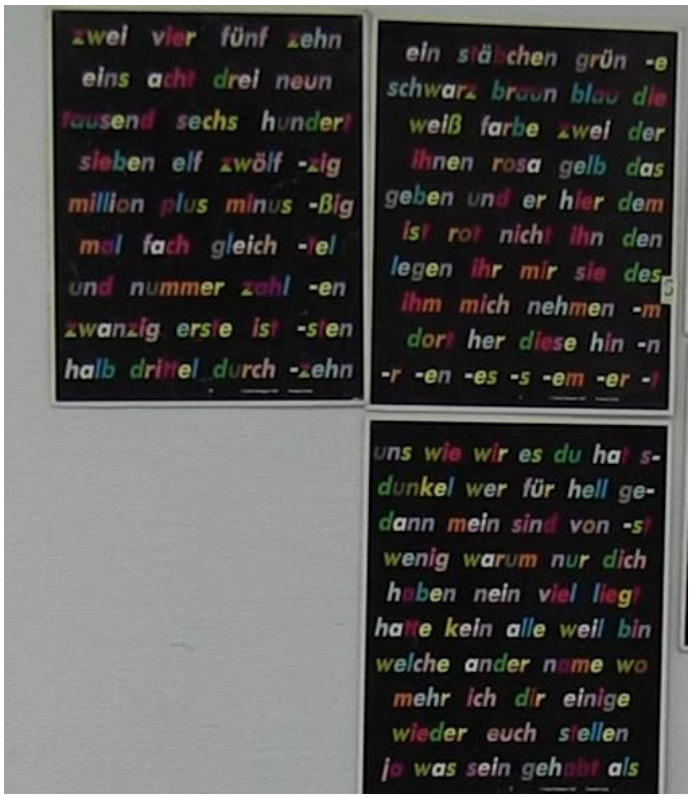


Figure 6 - Les panneaux de mots

E. Les réglettes Cuisenaire

Les réglettes Cuisenaire sont de petites réglettes de longueurs et de couleurs différentes utilisées à l'origine pour l'enseignement des mathématiques avec la méthode Cuisenaire. Dans l'approche Gattegno, l'enseignant les utilise au même titre que l'on utilise la valeur "x" en mathématiques. Elles permettent de se substituer à un contenu sémantique pour mettre en évidence le point grammatical ou la structure de phrase sur laquelle on travail. Par exemple on peut les utiliser pour représenter un objet quelconque, que l'on va manipuler dans différentes situations d'entraînement (décrire, prendre, donner, échanger, compter). Elles permettent à l'apprenant de visualiser de manière synthétique ces situations.

Figure 7 - Les réglettes Cuisenaire

F. Décomposition de la phrase sur les doigts de la main

Il arrive fréquemment que l'enseignant utilise ses mains pour représenter la structure d'une phrase que les apprenants sont en train de construire à l'oral – en groupe ou individuellement. Si par exemple il s'agit d'une phrase de cinq mots, l'enseignant montre cinq doigts et attribue à chaque doigt un mot en le désignant au moment où il est prononcé. Si l'apprenant fait une erreur (de prononciation, ou encore dans l'ordre des mots), l'enseignant indique le doigt correspondant à l'erreur en le repliant ou en le désignant avec son autre main.

Tout comme le pointeur et les réglettes Cuisenaire, c'est une manière très efficace pour attirer avec précision l'attention de l'apprenant sur une erreur ou un problème. Cela permet en plus de faire visualiser schématiquement la phrase, et de donner un rythme de diction pour aider les apprenants à construire la phrase.

IV. Description de la séquence

Nous avons choisi de travailler sur la troisième séquence de la première journée du stage. Cette séquence avait pour thème les couleurs et les premières phrases conjuguées avec le verbe avoir. Il s'agit du premier moment du stage où les apprenants travaillent sur des phrases en allemand, ce qui nous permettra, lors de notre analyse, de mettre en évidence des éléments plus complexes que dans les deux séquences précédentes, au cours desquelles les apprenants ont travaillé sur des éléments plus restreints, tels que la prononciation, ou du vocabulaire de base. De plus nous avons trouvé dans cette séquence une progression intéressante dans les rôles que prennent l'enseignante et les apprenants.

A l'annexe 3 se trouve un tableau qui reprend le script détaillé de l'intégralité de la séquence, dont chaque ligne représente un échange. Dans cette partie ainsi qu'au chapitre suivant nous nous reporterons fréquemment à ce tableau en le citant. Dans ces cas, nous ne garderons que trois colonnes : la première colonne indique le temps du début de l'échange (sous la forme min:sec), dans la deuxième nous trouverons l'intervention qui initie l'échange, et dans la troisième, la ou les intervention(s) qui la suivent.

Nous avons découpé la séquence en cinq activités, qui possèdent chacune un objectif propre. Dans les parties qui suivent nous allons décrire chaque activité à l'aide d'un tableau, dans lequel on retrouvera toujours quatre lignes : « Objectifs », « Compétences travaillées »[29], « rôle de l'enseignant », « rôle de l'apprenant ». Chaque tableau sera suivi d'un petit texte résumant le déroulement de l'activité.

A. Activité 1 de 00:00 à 09:52 (environ 10 minutes)

Objectif	• Apprendre les mots pour chaque couleur.
Compétences travaillées	• Compétence lexicale • Compétence phonologique • Compétence orthographique
Rôles de l'enseignant	• Pointer les mots pour chaque couleur. • Structurer l'activité (apprendre quelques mots/réviser/apprendre/réviser)

[29] Cf. CECRL, chapitre 5.2, p.86.

Rôles des apprenants	• Pratiquer les mots • Poser des questions • S'entraider

Dans cette partie, les apprenants et l'enseignante commencent à travailler sur le vocabulaire des couleurs en allemand ("blau" pour bleu, "grün" pour vert, etc.). A chaque fois que l'enseignante introduit un mot d'une couleur (par exemple "blau") elle fait prononcer ce mot par les apprenants en pointant chaque phonème sur le panneau sons/couleurs et en montrant une réglette de cette couleur. Une fois qu'un certain nombre de couleurs ont été apprises, l'enseignante reprend ce nouveau vocabulaire en présentant de manière aléatoire aux apprenants des réglettes de couleurs différentes, attendant d'eux qu'ils retrouvent le mot et la bonne prononciation. La classe garde ce rythme (nouveau mot/révision) jusqu'à ce que les apprenants parviennent à décrire spontanément les couleurs.

B. Activité 2 : de 09:52 à 20:57 (environ 11 minutes)

Objectif	• Utiliser les mots des couleurs dans une phrase.
Compétences travaillées	• Compétence lexicale • Compétence grammaticale • Compétence orthographique
Rôles de l'enseignant	• Donner une phrase modèle. • Observer les apprenants et donner des tâches individuelles. • Structurer l'activité (passage à une autre couleur)
Rôles des apprenants	• Créer des phrases • Vérifier les choses pas claires et poser des questions • S'entraider, être attentif aux autres apprenants

Dans cette activité, les apprenants rencontrent pour la première fois une phrase en allemand. En décrivant par des gestes la situation correspondant à la phrase qui va être travaillée, et en montrant une réglette bleue, l'enseignante fait prononcer "Sie haben ein blaues Stäbchen" ("Vous avez une réglette bleue") en pointant ces mots sur les panneaux de mots. Une fois que les apprenants ont bien intégré cette phrase, ils deviennent capables de recréer sa structure ("Sie haben ein X Stäbchen"), et l'enseignante crée alors une

activité qui consiste à changer la couleur de la réglette dans la phrase, en en combinant plusieurs, et en mélangeant l'ordre des réglettes.

Pendant l'activité 2, c'est l'enseignante qui propose un élément à décrire ou un défi en montrant aux apprenants des réglettes pour déclencher de nouvelles phrases, mais ce sont toujours les apprenants qui construisent les phrases. Parfois, l'enseignante s'aperçoit qu'un apprenant n'arrive pas à se familiariser suffisamment avec la phrase. Elle prend alors du temps pour lui, et demande à cet apprenant d'essayer de la dire lui-même.

C. Activité 3 : de 20 :57 à 32 :01 (environ 11 minutes)

Objectifs	• Apprendre les pronoms et faire des phrases en changeant de point de vue locuteur/interlocuteur.
Compétences travaillées	• Compétence lexicale • Compétence grammaticale • Compétence sémantique
Rôles de l'enseignant	• Introduire de nouveaux pronoms. • Donner un rythme minimum (uniquement les changements de pronom) • Donner des situations (au début)
Rôles des apprenants	• Créer des phrases • Vérifier les choses pas claires et poser des questions • S'entraider, être attentif aux autres apprenants

A l'activité 3, les apprenants rencontrent les pronoms allemands. L'enseignante donne une/des réglette(s) au/aux apprenant(s) avec l'objectif de changer le sujet d'une phrase. A chaque fois qu'un nouveau pronom apparait (donc à chaque fois que l'aide de l'enseignante est nécessaire) l'enseignante pointe sur les panneaux de mots (et/ou sur le Fidel) uniquement ce pronom et les mots qui sont conjugués avec celui-ci, et elle laisse les apprenants construire le reste de la phrase.

Alors qu'au début de cette activité, c'était l'enseignante qui prenait le rôle principal en proposant des structures de phrase, des pronoms et des points de vue différents, à partir de 28:34, suite aux interrogations déclenchées par une apprenante, les apprenants travaillent spontanément en créant des situations qu'ils vont décrire eux-mêmes, tandis que l'enseignante les laisse faire ces découvertes.

D. Activité 4 : de 32:01 à la fin (environ 8 minutes)

Objectifs	• Dénombrer les réglettes en faisant une phrase. • Accord (nombres/couleur)
Compétences travaillées	• Compétence lexicale • Compétence grammaticale • Compétence sémantique
Rôles de l'enseignant	• Orienter les initiatives des apprenants • Donner des feedback, correction de faute • Maintenir la progression pédagogique • Déterminer les points de vue utilisés dans les exercices.
Rôles des apprenants	• Initier une nouvelle activité • Répéter spontanément • Vérifier, construire des savoirs en créant des situations spontanément. • Être attentif et réagir aux questionnements des autres apprenants. • S'entraider

Dans la continuité de l'activité 3, l'activité 4 apporte une complexité en rajoutant un nombre de réglette dans la structure de phrase précédente ("Sie hat *zwei* Stäbchen"). Cette nouvelle activité initiée par une apprenante permet à la classe d'aborder la conjugaison des adjectifs. L'enseignante oriente cet apprentissage en proposant des points de vue différents (pronoms) pour construire des phrases mettant en évidence le fonctionnement de cette conjugaison. La fin de l'activité consiste à résumer tout ce qui a été vu jusqu'à ce moment-là. L'enseignante montre des réglettes de différentes couleurs et en nombres différents, tandis que les apprenants s'entraînent à créer des phrases en fonction de ce que l'enseignante présente.

La séquence se termine à la fin de ce passage de pratique/révision.

Chapitre 3 – Analyse de la séquence pédagogique

Après avoir fait la description de la séquence, nous allons maintenant aborder l'analyse de celle-ci selon les critères que nous avons énoncés en conclusion du chapitre 1. Nous nous intéresserons aux liens entre l'autonomie et différents aspects de l'approche SW, dans le but de cerner la place qu'a l'autonomie de l'apprenant dans cette approche.

I. Progression du rôle enseignant/apprenants

Comment l'autonomie de l'apprenant influe-t-elle sur le rôle respectif de l'enseignant et de l'apprenant dans la situation d'enseignement/apprentissage ?

Même si l'approche SW met l'accent sur la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, c'est bien l'enseignant qui prend le rôle principal au début du cours. Cependant comme nous allons le voir, ce rôle évolue progressivement dans le contexte du cours jusqu'à un point où le rôle des apprenants dans cette progression est important.

Dans la séquence pédagogique que nous analysons, le rôle principal consiste à initier des activités pédagogiques en apportant un nouvel élément de langue à étudier, ou plutôt à explorer (vocabulaire, structure grammaticale, etc.), et par conséquent, en proposant des défis aux apprenants. Comme on peut le voir dans le script du cours, en annexe, c'est l'enseignante qui initie les trois premières activités :

00:07	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rouge.	- Les apprenants prononcent "rot" - Une apprenante dit "Ah rot!" en prenant conscience de la bonne prononciation du mot.

09:52	E montre par un geste qu'elle a une réglette bleue dans les mains.	Les apprenants prononcent spontanément "blau".

20:57	[L'enseignante change d'activité.] Elle donne une réglette à une apprenante et la désigne avec le pointeur pour signifier qu'il s'agira d'elle dans la phrase à venir. E pointe ensuite "Sie hat" sur les panneaux et pointe à nouveau l'apprenante.	Les apprenants disent spontanément: "Sie hat ein blaues Stäbchen" (Elle a une réglette bleue). - Une apprenante assise : "Aah! SIE hat!" (en insistant sur le "Sie"). - E fait recommencer l'exercice, voyant qu'il y a un doute chez les apprenants.

En revanche la 4ème activité est initiée par une apprenante :

32:00	- Une autre apprenante donne une réglette bleue à chacun des 2 apprenants qui sont debout au tableau, en disant "j'ai une proposition".	- E lui demande : "C'est toi qui parles?" - L'apprenante répond :"Ah je sais pas." -- E configure la scénette -- Locuteur : la classe Interlocuteur : les 2 apprenants qui ont chacun une réglette Sujet de la phrase : les 2 apprenants qui ont chacun une réglette - Mais l'apprenante prend seule le rôle de locuteur en disant "c'est moi qui fait l'exercice". Elle dit ensuite : "Sie haben... [E indique le nombre "2" en montrant 2 doigts de sa main]... zwei Stäbchen. Blaues. Zwei blaues Stäbchen." - E pointe "zwei blaue" sur le panneau de mots, pour faire remarquer que la terminaison est "-e". - L'apprenante répète spontanément : "Sie haben zwei blaue Stäbchen.". Elle fait une erreur de prononciation, qu'elle corrige spontanément.

D'autres éléments nous montrent que la séquence a mené à une certaine autonomie des apprenants. Dans le script du cours en annexe, nous avons dénombré les interventions initiées par l'enseignante, et les interventions initiées par des apprenants (colonne « qui initie ? » du tableau). Nous avons considéré comme « intervention directrice[30] » tous les moments où une initiative (poser une question, se lever et pointer quelque chose au tableau, créer une scénette, pointer un nouveau mot) est suivie d'un effet dans la classe, que cet effet soit sur les apprenants (exécution d'un exercice, prise de conscience) ou sur l'enseignante (explication, réponse à une question, pointage). Cela permet de visualiser clairement cette progression des apprenants vers l'autonomie.

- Activité 1 : L'enseignante initie 17 échanges ; les apprenants 0.
- Activité 2 : L'enseignante initie 12 échanges ; les apprenants 2.
- Activité 3 : L'enseignante initie 11 échanges ; les apprenants 10.
- Activité 4 : L'enseignante initie 5 échanges ; les apprenants 6.

De plus l'enseignante encourage les apprenants à participer de manière à ce que cela soit quelque chose de normal dans la vie de la classe. Si l'enseignante donne des défis aux apprenants, c'est précisément pour qu'ils soient actifs et qu'ils se cherchent ensuite eux-mêmes des défis, créant ainsi une dynamique de jeu. À plusieurs reprises elle tend son pointeur à un(e) apprenant(e) pour qu'il/elle pose une question, elle fait venir des apprenants au tableau, et elle interroge des apprenants individuellement.

[30] (Nuchèze & Colletta, 2002).

04:27	E pointe des réglettes dans le désordre pour une apprenante.	L'apprenante verbalise ce que pointe l'enseignante.

21:37	- E donne une réglette à un apprenant, et pointe le pronom "Er" sur le panneau de mots. - Elle explique avec des gestes l'articulation de ce son. - Ensuite, elle désigne l'apprenant qui tient la réglette.	- Les autres apprenants disent spontanément "Er hat ein schwarzes Stäbchen". - Une apprenante dit "ça, c'est bien!"

26:06	E demande à une autre apprenante de venir au tableau, il y a donc 2 personnes au tableau, et leur donne des réglettes. Puis elle pointe ces deux apprenantes au tableau en regardant la classe en disant "Vous parlez à moi".	- Quelques apprenants prononcent : "Sie haben ein blaues Stäbchen, ein gelbes, ein schwarzes, und ein rotes" (certains apprenants font quelques fautes). - Certains apprenants répètent spontanément la phrase mais hésitent entre "Sie haben", et "Sie hat". - E dit : "vous parlez à moi". - Une apprenante insiste en disant"Sie haben". - E valide "Sie haben" par un geste et un hochement de tête. - L'apprenante répète la phrase sans fautes.

Le rôle de l'enseignante consiste également à aider les apprenants à développer leurs critères internes, et elle leur sert donc de référence dans leur exploration de la langue.

05:47	[E rajoute un panneau de mots en couleur sur le mur] - E transmet le pointeur à une apprenante et lui indique par un geste qu'elle devra pointer le panneau de mots. - E pointe des réglettes de différentes couleurs.	- L'apprenante au tableau pointe sur le panneau de mots la couleur de chaque réglette qui est pointée par E. - (6:05, 6:12) Une apprenante pointe depuis sa chaise l'endroit où il y a le mot que l'apprenante au tableau n'arrive pas à trouver. - (6:22) Des apprenants indiquent à l'oral l'endroit où il y a le mot que l'apprenante qui est au tableau n'arrive pas à trouver. - (6:52) En même temps que l'apprenante au tableau pointe l'orthographe du mot sur le Fidel, des apprenants prononcent spontanément. E et les autres apprenants interviennent pour aider l'apprenante au tableau à trouver la bonne orthographe sur le Fidel. - (7:23) Une apprenante pose une question à propos de l'orthographe et de la couleur sur le Fidel. - (7:32) Une apprenante pose une question à propos de la prononciation. - (07:38) Une apprenante vient au tableau spontanément pour obtenir une confirmation de sa question, puis E fait répéter le son en question par l'apprenante qui est au tableau. - (8:00) Une apprenante demande si la voyelle est longue ou courte ("c'est duuuunkel ou dunkel?"), et E répond en pointant la couleur qui convient plutôt que de prononcer elle-même.

Une fois qu'elle a donné aux apprenants les outils nécessaires, son travail consiste à leur donner un feedback, en leur indiquant si ce qu'ils produisent est correct ou non, et elle a tendance à s'ingérer de moins en moins dans leur travail, sauf pour apporter ponctuellement de nouveaux défis lorsque le rythme ralenti.

Le rôle des apprenants quant à eux est d'abord de suivre les défis de l'enseignante, c'est-à-dire dans un premier temps de prononcer les mots qui sont pointés sur les panneaux (par l'enseignante aussi bien que par des apprenants). Pour le bon fonctionnement de la dynamique de groupe, il faut également que les apprenants posent leurs questions, et prennent la responsabilité de se lever pour aller éclaircir un point d'ombre (ce genre d'initiatives étant encouragées par l'enseignante comme nous l'avons vu précédemment). Ces actions sont souvent à l'origine de prises de conscience ou bien de questions d'autres apprenants. Elles sont aussi l'occasion d'utiliser l'imagination des apprenants pour créer de nouvelles situation langagières, comme lorsqu'à la fin du cours une apprenante lance une nouvelle activité en imaginant une situation plus complexe que la situation précédente.

Alors qu'au début de la séquence les apprenants ont assez peu d'autonomie, à la fin de la séquence pédagogique les apprenants sont capables de mobiliser les savoir-faire qu'ils ont pratiqués jusque-là et peuvent construire des variations autour de la structure de phrase qu'ils ont étudiée en jouant avec les points de vue (pronoms), les couleurs, et les nombres.

II. Problématiques personnelles

Dans quelle mesure les apprenants peuvent-ils résoudre de manière autonome leurs problématiques personnelles (défis) dans le cadre de l'approche SW ?

Comme nous l'avons vu, l'enseignante encourage les apprenants à se donner des défis. On voit ainsi qu'au fur et à mesure du cours les apprenants se posent de plus en plus de questions sur ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cela vient en partie du fait que les éléments étudiés se complexifient, et donc qu'ils engendrent plus de questions. Mais cela vient également du fait que les apprenants ont de plus en plus d'indépendance. Ainsi au lieu de laisser une question personnelle en suspend et de rester bloqué quelque part dans le cours, chaque apprenant a la possibilité d'exprimer ce questionnement.

Dans la séquence nous avons relevé un passage où un apprenant se lève pour aller vérifier au tableau un problème qu'il se pose.

29:35	- Un apprenant vient spontanément au tableau pour vérifier quelque chose. -- Il crée une scénette -- Locuteur : l'apprenant qui fait la vérification. Interlocuteur : une apprenante qui tient une réglette. Sujet de la phrase : La même apprenante (qui tient la réglette). - Il dit en hésitant: "Du habst... Du hat". - Des apprenants l'aident en disant "Du hast" - Il dit : "Du hast ein blaues Stäbchen" (il fait une erreur de prononciation sur Stäbchen mais se reprend immédiatement). - Il s'adresse ensuite à E, qui tient aussi une réglette, et dit : "Sie haben ein gelbes Stäbchen.".	- E valide en hochant la tête

Cette liberté a pour effet de renforcer l'autonomie des apprenants puisqu'ils savent (en voyant « comment ça se passe » dans le cours) qu'ils ont toute liberté d'aborder devant la classe les questions qui leur passent par la tête en travaillant tel ou tel élément de langue. Cette liberté est généralement restreinte au cadre de l'activité qui est traitée dans le temps présent, cependant lorsqu'une activité a été travaillée suffisamment et qu'il est temps de passer à l'activité suivante, la nouvelle activité peut très bien être basée sur la problématique d'un apprenant, comme on l'a vu dans la partie précédente.

III. Dynamique de groupe et entraide

Comment s'exprime l'autonomie des apprenants dans le groupe ?

Dans l'approche SW, la classe est composée de plusieurs apprenants qui forment un groupe dans lequel chacun est amené à participer activement aux activités proposées par l'enseignante ou par un/des apprenant(s). Il arrive également que l'enseignante travaille de manière individuelle avec certains apprenants.

Ainsi nous pouvons répartir les interventions en quatre types :

- Interventions proposées par l'enseignante pour tous les apprenants. Par exemple :

00:07	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rouge.	- Les apprenants prononcent "rot" - Une apprenante dit "Ah rot!" en prenant conscience de la bonne prononciation du mot.

- Interventions proposées par l'enseignante pour un seul apprenant.

14:16	E montre une réglette noire à un autre apprenant pour lui faire dire la phrase avec "schwarz".	- L'apprenant prononce la phrase.

- Interventions proposées par un apprenant pour tous les apprenants.

30:02	Une apprenante crée une nouvelle scénette: elle se place à côté du professeur, et interroge la classe du regard.	- La classe tente d'énoncer la situation en hésitant. - E fait un geste qui montre qu'elle est importante. - Un apprenant dit "Sie haben….. Stäbchenes!" - Toute la classe rit, et une apprenante propose: " … zwei Stäbchen". - L'apprenant répète: "Zwei Stäbchen". - Une autre apprenante précise la phrase: "..., ein blaues, und ein gelbes".

- Interventions proposées par un apprenant pour lui-même (vérification, question, etc.).

36:23	[E demande s'il y a quelqu'un qui veut faire un essai tout seul] - Un apprenant pose une question : "zwei blaue? Ou zwei blaues".	- E répond en validant par des gestes la bonne réponse. - Des apprenantes résument : "Ein blaues. Zwei blaue. Drei blaue. Drei glebe".

Cette configuration permet de créer une dynamique d'entraide dans le groupe, que l'enseignante encourage. Par exemple, une réponse à une question d'un apprenant peut être apportée par un autre apprenant; un apprenant peut lancer un défi au reste de la classe, comme à 30:02 (ainsi il prend le rôle de l'enseignant). Puisque chacun choisit les défis qu'il veut relever, les apprenants peuvent se concentrer sur leur propre travail. Ainsi les éléments qu'ils laissent de côté seront peut-être travaillés plus en détail par d'autres, qui pourront ensuite apporter leur aide à un apprenant qui a une difficulté. Inversement, un apprenant peut apporter aux autres apprenants un défi auquel ceux-ci n'avaient pas pensé.

On pourrait penser que le fait de travailler en groupe se fait au détriment du travail individuel de chacun. Cependant dans l'approche SW les apprenants sont rendus autonomes pour partager leurs problématiques avec le groupe, écouter celles des autres, aider les autres avec les savoir-faire qu'ils possèdent eux-mêmes, comparer leur point de vue à celui des autres et/ou avec la correction de l'enseignant. Toutes ces autonomies personnelles – en quelque sorte mises en interaction – permettent de créer une vraie dynamique de groupe.

IV. Feedback

Les feedback de l'enseignant (ou des autres apprenants) favorisent-il l'autonomie de l'apprenant ou est-ce qu'à l'inverse ils la gênent?

Dans l'approche SW, le fait d'être confronté à des défis vers lesquels l'apprenant a choisi d'aller (ou que l'enseignant lui a donné et qu'il a accepté) renforce sa capacité à résoudre de manière autonome le défi en question. Cependant l'apprenant, dans cette démarche où il est confronté à des choses qu'il découvre, a besoin de pouvoir définir si les critères de jugement qu'il met en place sont corrects ou non. Et c'est sur ce point que l'enseignant a un rôle très important à jouer : il donne un feedback à l'apprenant. C'est grâce à ces feedback que l'apprenant va pouvoir construire progressivement un ensemble de critères qu'il aura pu vérifier lui-même en les testant.

Dans le cours nous avons pu relever un passage assez long et visible, où une apprenante fait cette démarche :

18:12	E présente d'autres réglettes à une autre apprenante pour qu'elle fasse l'exercice.	- L'apprenante dit "Ich" à la place de "Sie". - E lui tend alors la réglette afin de lui faire prendre conscience de cette erreur.
18:24		- L'apprenante dit "Sie haben ein[ə]..." - E l'interrompt et pointe le panneau de mots: elle fait une croix sur la terminaison "-e" (écrite sur le panneau de mots). - L'apprenante répète la phrase mais fait encore l'erreur. - E fait un geste pour indiquer qu'il faut couper le "e" juste après "ein". - L'apprenante hésite puis dit "ein?" - E confirme par un hochement de tête.
18:40		- L'apprenante dit ensuite "ein blau? Blaues?" - Une autre apprenante dit "blaues!" - E confirme cette prononciation par un hochement de tête, puis va pointer la terminaison "-es" sur le panneau de mots. - L'apprenante interrogée dit "Ah voilà, c'est ça qui me manquait", puis elle répète la phrase spontanément: "Sie haben ein blaues Stäbchen", en hésitant un peu sur la terminaison de "blaues". - A ce moment,là sa voisine lui souffle la bonne terminaison, et l'apprenante dit "on peut me souffler la réponse, ça me fait pas avancer".
18:57		- E dit à l'apprenante "viens, viens" en lui tendant le pointeur pour qu'elle aille au tableau. - L'apprenante pointe en prononçant chaque mot de la phrase sur le panneau de mots (et sur le Fidel pour le mot "haben" qui n'est pas sur le tableau de mots). - Elle fait une erreur de prononciation sur "Stäbchen". - E attire son attention sur ce son en le pointant sur le panneau de mots, et en montrant comment il s'articule. - L'apprenante répète le son quelques fois.

19:58		- L'apprenante reprend l'exercice au début en énonçant plusieurs réglettes, mais fait des erreurs sur la terminaison de "ein" (elle dit "ein[ə]"). - D'autres apprenants la guide en lui demandant "ein[ə]??". - L'apprenante remarque son erreur et se corrige (elle dit "ein"). - Elle termine ensuite la phrase, puis fait un geste pour demander une confirmation à l'enseignante.

Cet échange est riche en exemples d'erreurs et en feedbacks, qui viennent aussi bien de l'enseignante que d'autres apprenants. L'enseignante fait attention à ne faire que de signaler les erreurs et à orienter l'apprenante pour qu'elle trouve la solution par elle-même. Cependant on voit à 18:40 qu'il se passe quelque chose de très intéressant. Une autre apprenante lui « souffle » la bonne réponse une première fois, et l'apprenante interrogée a une prise de conscience : « Ah voilà, c'est ce qui me manquait ! ». En revanche quelques instants plus tard une apprenante lui souffle à nouveau la réponse, mais cette fois l'apprenante interrogée n'apprécie pas cela : « on peut me souffler la réponse, ça me fait pas avancer ». On voit ici un exemple de feedback positif, où l'apprenante est au stade de l'exploration (cf « Les étapes de l'apprentissage » au chapitre 1), où son but est de chercher à comprendre « comment ça fonctionne ». Dans cette démarche on peut dire qu'elle est autonome, car c'est elle qui cherche, en s'appuyant sur l'aide de l'autre apprenante et de l'enseignante (« c'est ce qui **me** manquait »). En revanche lorsqu'on lui souffle la réponse la deuxième fois, elle est à un autre stade de l'apprentissage : la pratique en vue de l'automatisation. Le feedback imposé par l'autre apprenante la gêne car il l'empêche de pratiquer.

On voit donc que les feedback, s'ils sont mal faits ou qu'ils ne sont pas donnés au bon moment, peuvent nuire à l'autonomie de l'apprenant. Cependant s'ils sont bien donnés ils sont très importants pour l'apprenant dans sa démarche autonome de création de critères internes pour lui-même.

V. La pratique

Quelle autonomie la pratique apporte-t-elle à l'apprenant en SW ?

Le cours est en réalité un entraînement permanent si l'on tient compte du fait que les apprenants sont très actifs. Dès les premières secondes, et jusqu'à la fin du cours, ils mettent en pratique la prononciation des sons de la langue lorsqu'ils sont pointés sur les différents panneaux. Plus tard, après avoir appris les noms des couleurs, ils vont les réutiliser de nombreuses fois tout au long de la séquence. Ensuite quand arrivent les premières structures de phrases, celles-ci seront également pratiquées de nombreuses fois, avant d'être complexifiées.

Observons plus en détail cette activité 2, qui commence à 10:00 et se termine à 20 :57. Il s'agit du premier moment du cours où les apprenants sont confrontés à une phrase complète en Allemand. L'enseignante donne donc aux apprenants les éléments nécessaires pour la construire en pointant chaque phonème sur le Fidel : « Sie haben ein blaues Stäbchen ».

On note que les apprenants, confrontés au mot « Stäbchen », le prononcent spontanément de nombreuses fois pour en explorer l'articulation.

10:33	Après avoir fait remarquer avec des gestes le fait qu'on écrit en majuscule au début de la phrase, l'enseignante pointe mot par mot une phrase pour la première fois sur le panneau de mots.	- E indique par un geste que la prononciation de Stäbchen n'était pas très bonne, et retourne au panneau sons/couleurs pour décomposer le mot. - Une apprenante dit "Ah c'est pas [s]täbchen!", en prenant conscience de la prononciation correcte de ce mot (avec un [ʃ] et non un [s]). - Une autre apprenante dit également "Aah". - Une apprenante dit : "Oh la vache" - Puis une autre encore dit : "Oh là là" - Spontanément, les apprenants répètent alors de nombreuses fois le mot "Stäbchen".

L'enseignante prend ensuite une réglette d'une couleur différente (noire = « schwarz ») et fait prononcer la phrase-modèle avec cette nouvelle couleur.

12:21	E montre une réglette noire en faisant des gestes pour faire comprendre aux apprenants qu'elle veut qu'ils disent la phrase en utilisant l'adjectif "schwarz" dans la phrase.	- Les apprenants prononcent la phrase : "Sie haben ein schwarzes Stäbchen".
12:27		- Certains apprenants s'entraînent spontanément à bien prononcer "Stäbchen".

Puis elle continue ainsi en changeant de couleurs jusqu'à ce que les apprenants aient bien exploré le fonctionnement de la phrase-modèle (en particulier l'accord de

l'adjectif) et qu'ils soient à l'aise avec elle. Les apprenants travaillent alors sur trois choses différentes en même temps : la structure de la phrase allemande ([pronom]+[verbe conjugué]+[adjectif]+[nom]), les adjectifs de couleur, et la prononciation. L'enseignante fait d'abord prononcer individuellement quelques apprenants, en changeant de réglette pour chacun, jusqu'à ce que le fonctionnement de la phrase devienne relativement naturel et automatique. Elle ajoute alors de la complexité en allongeant la phrase, y intégrant plusieurs réglettes (mais toujours avec une seule réglette de chaque couleur), et la conjonction de coordination « und ».

16:20	E pointe différentes réglettes en faisant comprendre aux apprenants qu'ils doivent faire une phrase qui décrit la situation.	- Les apprenants prononcent la phrase : "Sie haben ein blaues Stäbchen, ein braunes, ein rotes, und ein dunkelgrünes". ["Und" avait déjà été abordé dans la séquence pédagogique précédente sur les nombres. Mais les apprenants l'ont ajouté spontanément à la phrase, sans que l'enseignante ne le précise.] - Chaque fois que des apprenants se trompent (ajoutant "und" ou "Stäbchen" à un endroit où ce n'est pas nécessaire par exemple), E fait un geste avec le pointeur pour leur faire comprendre l'erreur.
		- Une apprenante demande si on dit "dunkelgrünes" ou "dunkelesgrünes". Pour répondre à cette question. - E réagit par un geste d'approbation au moment où l'apprenante dit la bonne prononciation. - D'autres apprenants prononcent la bonne prononciation.

Sie Haben ein	[couleur]	Stäbchen, ein	[couleur]	, ein	[couleur]	, und ein	[couleur]

Figure 8 - Structure de phrase 1 : les couleurs.
En bleu les éléments fixes ; en orange les variables.

Observons maintenant l'extrait de la vidéo à partir de 20:57. Il s'agit du début de l'activité 3 et les apprenants rencontrent de nouveaux éléments, ajoutant ainsi plus de complexité à la structure, qui possède alors deux variables (le pronom et le verbe « haben » conjugué). Puis dans un deuxième temps, l'enseignante rajoute la variable de la couleur, rendant la structure encore plus complexe. Pour commencer, à 20:57, l'enseignante pointe « Sie hat » sur le Fidel, car c'est la première fois que les apprenants rencontrent cette conjugaison. Juste après avoir pointé « Sie hat », les apprenants disent spontanément « Sie hat ein blaues Stäbchen ». Leur attention est alors concentrée sur les nouvelles variables (le pronom et la conjugaison du verbe), et nous pouvons voir que l'autre variable qui a déjà été travaillée auparavant (la couleur) ne leur pose pas de problème : elle a été automatisée. Cela se confirme lorsqu'un peu plus tard les apprenants explorent de nouvelles situations

où ils vont devoir faire varier le pronom et la conjugaison : à ce moment-là, la couleur n'est plus un sujet d'hésitation pour les apprenants. On voit alors que cette variable, qui a été automatisée jusqu'à un certain point, sert désormais de base pour l'exploration de nouvelles variables, c'est-à-dire un pronom + le verbe « haben » conjugué.

[Pronom]	[Verbe haben conjugué]	ein [couleur] Stäbchen, ein [couleur], ein [couleur], und ein [couleur].

Figure 9 - Structure de phrase 2 : Pronom et verbe conjugué

En observant la séquence il nous semble que l'enseignante emploie avantageusement la pratique. Pour concentrer l'attention des apprenants sur certaines variables, l'enseignante en fixe d'autres, puis lorsque l'automatisation d'un élément est réussie, l'enseignante le fixe à son tour et concentre l'attention des apprenants sur d'autres variables. Cette manière de pratiquer permet à l'apprenant de mettre en place une stratégie d'apprentissage qu'il pourra continuer à utiliser de manière autonome dans le cadre d'un cours de l'approche SW (comme d'ailleurs en contexte linguistique réel, où il pourra appliquer ce principe pour tester des choses au contact de locuteurs natifs).

VI. Synthèse de l'analyse

Tout d'abord la progression pédagogique de ces quatre activités nous permet de remarquer que la séquence a mené à une certaine autonomie des apprenants. Au début de la séquence, l'enseignante encadre les objectifs et apporte de nouveaux défis aux apprenants, mais au fur et à mesure elle n'est plus à l'origine de ces défis que les apprenants rencontrent, bien que son rôle de donneur de feedback reste fondamental.

L'autonomie des apprenants n'est pas totale car ils ne décident pas entièrement de tous les aspects du cours (tels que décrits par Holec. Cf. chapitre 1, partie II). Celle-ci s'arrête là où commence celle des autres apprenants, ainsi que celle de l'enseignante lorsqu'elle fait des choix pédagogiques (quand elle initie une séquence, une activité, ou un échange par exemple). Cependant leur autonomie fait tout de même partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage mis en place par l'approche SW. Elle est encouragée et peut s'exprimer dans le cadre du groupe et de l'activité en cours, que l'apprenant est libre d'explorer dans toutes les directions qu'il souhaite.

Conclusion

Ce travail de recherche et d'observation nous a permis d'explorer la notion d'autonomie en didactique des langues et dans l'approche Silent Way. Nous avons pu constater que cette notion a été traitée de nombreuses fois par de nombreux auteurs dans l'histoire de la pédagogie et de la didactique des langues, créant ainsi une très grande quantité de données et de points de vue, que nous avons conscience de n'avoir pas pu traiter de manière exhaustive. Cependant, ce mémoire étant axé sur l'observation de l'approche Silent Way, cela nous a permis de bien appréhender la place de l'autonomie dans cette approche pédagogique, et de faire des parallèles intéressants entre la pensée de son fondateur, Caleb Gattegno, et d'autres points de vue en didactique des langues.

La question « faut-il apprendre à apprendre ? » nous semble avoir trouvé une réponse assez claire dans notre recherche. En didactique des langues, on considère généralement que c'est le rôle de l'enseignant et/ou de l'école d'enseigner aux apprenants à apprendre. Or pour Gattegno chaque apprenant sait apprendre, et possède des savoir-faire dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étant donné qu'il a déjà appris une langue : sa langue maternelle, qui plus est en ne pouvant se baser sur aucune connaissance linguistique préalable. Nous avons vu que ce postulat – que l'apprenant sait déjà apprendre, et qu'il faut lui laisser l'indépendance nécessaire pour qu'il puisse être autonome – a un impact profond sur les relations didactiques qui ont lieu dans le cadre de l'approche SW.

Pour reprendre le tableau de Puren que nous avons présenté au chapitre 1, il nous semble que l'approche SW pourrait y être représentée par une colonne supplémentaire qui se situerait entre la colonne « enseigner à apprendre à apprendre » et « faciliter l'apprendre à apprendre » et qui s'intitulerait « Orienter l'apprentissage. L'enseignant utilise la méthodologie SW pour aider l'apprenant à apprendre par lui-même ».

Bibliographie

CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Colletta, J.-M., Saint-Dizier de Almeida, V., & Auriac-Slusarczyk, E. (n.d.). L'étude des discussions à visée philosophique : un cadre théorico-méthodologique appliqué à une étude de cas.

Degache, C. (2013). Cours de Christian Degache, Approche Actionnelle et Méthodologie d'Enseignement des Langues.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. New York : Educational Solutions.

Gattegno, C. (1985). *The science of education*. New York, NY : Educational Solutions.

Herry-Bénit, N. (2011). *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Dans B. André, *Autonomie et apprentissage: innovation dans la formation (ouvrage collectif, 1989)*. Paris : Hatier.

Meirieu, P. (n.d.). L'autonomie. *http://meirieu.com*. Repéré à http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm

Nuchèze, V. de, & Colletta, J.-M. (Éd.). (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours: lexique des approches pragmatiques du langage*. Bern ; New York : P. Lang.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic [En ligne]*, *1*(1), 73‑77.

Puren, C. (2014). Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires. Repéré à https://docs.google.com/viewer?url=http://www.christianpuren.com/app/download/5779943851/PUREN_2014d_controle-autonomie.pdf?t=1396781853

Sagaz, M. (2012). *Approche Silencieuse / Silent Way - Aspects cognitifs et méthodologiques*. Tôkyô : Surugadai-Shuppansha.

Site internet du CNRTL. (2014). Autonomie. *Portail lexical du CNRTL*. Laboratoire ATILF. Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching: a critical perspective*. Oxford : Oxford University Press.

Young, R. (2011). *L'anglais avec l'approche Silent Way®*. Paris : Eyrolles.

Young, R. (2012). *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner.* [S.l.] : Une Education Pour Demain.

Table des annexes

Annexe 1 Grille des principales méthodes en didactique des langues étrangères 51
Annexe 2 Schématisation du triangle didactique. 52
Annexe 3 Script détaillé d'une séquence de stage 53
Annexe 4 Formulaire d'autorisation 65

Annexe 1
Grille des principales méthodes[31] en didactique des langues étrangères

Grille présentée par C. Degache, dans le cours *Approche Actionnelle et Méthodologie d'Enseignement des Langues* (2013) adaptée de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998).

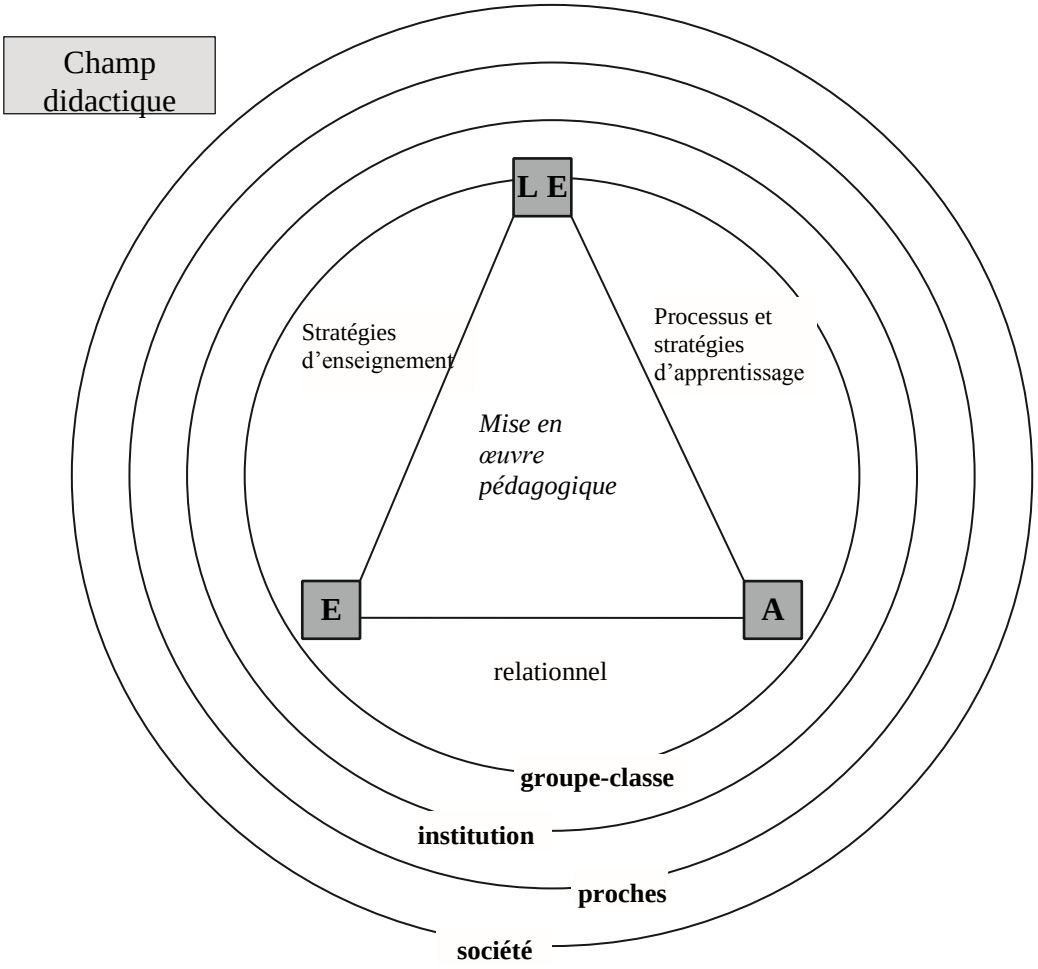
	Méthode	Principe	Méthode	Principe
1.	**transmissive**	L'enseignant[32] considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	**active**	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer (cf. méthode interrogative, interactive...).
2.	**indirecte**	La LM des apprenants est un moyen privilégié de travail : on y a recours aussi souvent que nécessaire comme langue de travail et/ou langue véhiculaire des consignes et commentaires, on prend appui sur la traduction comme exercice.	**directe**	La LE est à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage. La classe de LE se fait en LE (consignes, réflexion sur la langue, gestion de l'apprentissage, discipline, relations, activités centrées sur un contenu autre que langagier...).
3.	**analytique**	On fait aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes... On fait assembler patiemment et progressivement les éléments de la LE, avant de chercher à les pratiquer.	**globale**	On fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, par ex de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules toutes faites à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	**explicite** (ou conceptualisatrice)	On passe, à un moment donné, par une analyse de la langue, une réflexion ou un apport d'infos (méta,) linguistiques à différents niveaux (phonologique, morphosyntaxique, pragmatique...).	**implicite**	On évite autant que faire se peut toute réflexion ou apport d'information sur la langue, à quelque moment que ce soit de l'apprentissage (la présence d'un simple glossaire bilingue sous forme de nomenclature ou répertoire n'est pas forcément le signe d'une méthode explicite).
5.	**déductive**	On fait aller les apprenants des règles à l'usage. On donne les règles puis on fait faire des exercices d'application en espérant un emploi ultérieur correct.	**inductive**	On fait aller les apprenants de l'observation de données langagières effectives aux règles en les incitants et en les aidants à les dégager.
6.	**applicatrice**	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et de règles que l'on se représente consciemment.	**imitative**	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés, par répétions intenses (collectives ou non), par apprentissage par cœur.
7.	**écrite**	La compréhension et l'expression écrites sont privilégiées. L'écrit est omniprésent dès les premiers pas de l'apprentissage.	**orale**	La compréhension et l'expression orales sont privilégiées. L'écrit se fait discret (voire inexistant) en début d'apprentissage (les 50 1ères heures).

[31] D'après l'acception posée par Puren (1988, 1994).
[32] À entendre toujours au sens large de pôle enseignant qui inclut l'enseignant à distance et l'auteur de matériel didactique.

Annexe 2
Schématisation du triangle didactique.

Schématisation répandue présentée par C. Degache dans le cours *Approche Actionnelle et Méthodologie d'Enseignement des Langues* (2013)

.



3

Annexe 3
Script détaillé d'une séquence de stage

Chaque ligne de ce tableau représente un échange entre participants. Les échanges sont regroupés en activité.

Les cinq premières colonnes donnent des informations sur l'échange :

- Le temps de début
- Qui initie l'échange ? (Ens= Enseignant ; App=Apprenant).
- S'agit-il d'un échange qui s'adresse au groupe (Gr) ou à un individu (Ind) ?
- S'agit-il d'un échange d'exploration, ou de pratique (Expl. / Prat.) ?
- Le contenu de l'intervention directrice.
- Le contenu de la/des intervention(s) subordonnée(s).

Dans le tableau, « E » signifie « l'Enseignante ».

Min:sec	Qui initie?	Groupe? Individu?	Exploration / pratique	Intervention directrice	Interventions subordonnées
00:07	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rouge.	- Les apprenants prononcent "rot" - Une apprenante dit “Ah rot!” en prenant conscience de la bonne prononciation du mot.
00:22	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette bleue.	Les apprenants prononcent "blau"
00:30	Ens	Gr	Prat.	E pointe dans l'ordre une réglette rouge et une réglette bleue.	Les apprenants prononcent "rot" puis "blau".
00:37	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette brune.	Les apprenants prononcent "braun"
00:55	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette noire.	Les apprenants prononcent "schwarz"
01:10	Ens	Gr	Prat.	E pointe les réglettes des couleurs qui ont été vues jusque,là dans l'ordre	Les apprenants prononcent : "rot", "blau", "braun", "schwarz"
01:22	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette jaune.	- Les apprenants prononcent "gelb" - Des apprenants hésitent entre [b] ou [p]. - E fait répéter le mot. - Une apprenante dit “Ah, gelb!” en prenant conscience de la bonne prononciation du son “b” à la fin du mot. Puis elle constate en désignante un panneau (certainement le Fidel): "ah oui, ça s'écrit [p]".
01:45	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette rose.	Les apprenants prononcent "rosa"
01:57	Ens	Gr	Expl.	E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette orange.	- Les apprenants prononcent "orange" - Des apprenants hésitent sur la bonne prononciation du mot "orange". - Comme l'une des apprenants demande une confirmation sur le son [g] ou [ʒ], E fait un signe "x" sur la couleur qui correspond au son [g], et pointe celle de [ʒ].

02:27	Ens	Gr	Expl.	- E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette verte. - E fait un signe avec la main pour que les apprenants comprennent qu'il faut allonger le son.	Les apprenants prononcent "grün"
02:40	Ens	Gr	Expl.	E pointe le mot "Hell" puis "Hellgrün" sur le panneau sons/couleurs en montrant la même réglette, qui est en fait verte claire.	Les apprenants prononcent "hellgrün"
03:06	Ens	Gr	Expl.	E pointe le mot "Dunkel" sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette verte foncée.	Même si E ne pointe que "dunkel", des apprenants disent spontanément "dunkelgrün"
03:18	Ens	Gr	Prat.	E pointe des réglettes de différentes couleurs dans le désordre.	Les apprenants prononcent : "hellgrün", "dunkelgün", "rosa", "rot", "blaun", "schwarz", "gelb".
04:27	Ens	Ind	Prat.	E pointe des réglettes dans le désordre pour une apprenante.	L'apprenante verbalise ce que pointe l'enseignante.
05:47	Ens	Ind/Gr	Prat.	[E rajoute un panneau de mots en couleur sur le mur] - E transmet le pointeur à une apprenante et lui indique par un geste qu'elle devra pointer le panneau de mots. - E pointe des réglettes de différentes couleurs.	- L'apprenante au tableau pointe sur le panneau de mots la couleur de chaque réglette qui est pointée par E. - (06:05, 6:12) Une apprenante pointe depuis sa chaise l'endroit où il y a le mot que l'apprenante au tableau n'arrive pas à trouver. - (06:22) Des apprenants indiquent à l'oral l'endroit où il y a le mot que l'apprenante qui est au tableau n'arrive pas à trouver. - (06:52) En même temps que l'apprenante au tableau pointe l'orthographe du mot sur le Fidel, des apprenants prononcent spontanément. E et les autres apprenants interviennent pour aider l'apprenante au tableau à trouver la bonne orthographe sur le Fidel. - (07:23) Une apprenante pose une question à propos de l'orthographe et de la couleur sur le Fidel. - (07:32) Une apprenante pose une question à propos de la prononciation. - (07:38) Une apprenante vient au tableau spontanément pour obtenir une confirmation de sa question, puis E fait répéter le son en question par l'apprenante qui est au tableau. - (08:00) Une apprenante demande si la voyelle est longue ou courte ("c'est duuuunkel ou dunkel?"), et E répond en pointant la couleur qui convient plutôt que de prononcer elle-même.

08:41	Ens	Ind/Gr	Expl.	- E pointe une couleur sur le panneau sons/couleurs en montrant une réglette blanche. - Elle transmet ensuite le pointeur à l'apprenante au tableau pour que celle-ci pointe le mot weiß sur le panneau de mots et que les autres apprenants lisent le mot à l'oral. - Ensuite l'apprenante au tableau se rassoit	- Les apprenants prononcent "weiß" - Les apprenants lisent le mot "weiß" que pointe l'apprenante au tableau sur le panneau de mots
09:01	Ens	Ind	Expl.	E demande aux apprenants si ça va et si il y a quelque chose à rectifier/revoir.	- (09:20) Une apprenante pose une question sur la prononciation du "o" de orange". - E lui demande d'aller pointer ce mot sur le Fidel. - Des apprenants prononcent "o" en même temps que l'apprenante au tableau pointe ce son.
09:52	Ens	Gr	Prat.	E montre par un geste qu'elle a une réglette bleue dans les mains.	Les apprenants prononcent spontanément "blau".
10:00	Ens	Gr	Expl.	Après avoir fait remarquer avec des gestes le fait qu'on écrit en majuscule au début de la phrase, l'enseignante pointe mot par mot une phrase pour la première fois sur le panneau de mots.	-La classe la prononce: "Sie haben ein blaues Stäbchen" (Vous avez une réglette bleue). - Une apprenante dit : "Aah!" en prenant conscience de quelque chose au sujet de l'accord des adjectifs.
10:33		Gr	Expl.		- E indique par un geste que la prononciation de Stäbchen n'était pas très bonne, et retourne au panneau sons/couleurs pour décomposer le mot. - Une apprenante dit "Ah c'est pas [s]täbchen!", en prenant conscience de la prononciation correcte de ce mot (avec un [ʃ] et non un [s]). - Une autre apprenante dit également "Aah". - Une apprenante dit : "Oh la vache" - Puis une autre encore dit : "Oh là là" - Spontanément, les apprenants répètent alors de nombreuses fois le mot "Stäbchen".
11:36		Ind	Expl.		- Comme E insiste sur le "S" (en majuscule) de "Stäbchen", une apprenante demande la raison pour laquelle E insiste, et cette apprenante s'aperçoit que E indiquait la majuscule sur le "S" de "Stäbchen". Elle s'exclame "Ah c'est une majuscule!" quand elle prend conscience qu'il faut mettre une majuscule sur ce nom qui n'est pourtant pas au début de la phrase...
11:59		Ind	Expl.		- Une apprenante pose une question en utilisant ses doigts (1 doigt par mot de la phrase) pour vérifier la structure de la phrase. D'autres apprenants vérifient eux-mêmes en faisant la même chose avec leurs doigts.

12:21	Ens	Gr	Prat.	E montre une réglette noire en faisant des gestes pour faire comprendre aux apprenants qu'elle veut qu'ils disent la phrase en utilisant l'adjectif "schwarz" dans la phrase.	- Les apprenants prononcent la phrase : "Sie haben ein schwarzes Stäbchen".
12:27		Gr	Prat.		- Certains apprenants s'entraînent spontanément à bien prononcer "Stäbchen".
12:42	Ens	Gr	Expl.	- E montre une réglette rose.	- Certains apprenants disent spontanément : "Sie haben ein rosaes Stäbchen". - Mais E intervient en pointant le mot "rosa" sur le tableau et avec des gestes pour montrer qu'on dit juste "rosa" et qu'on n'ajoute pas de "-es" dans ce cas.
13:01	Ens	Ind	Expl.	E montre une réglette noire à une apprenante pour lui faire dire la phrase avec "schwarz".	- L'apprenante prononce la phrase, mais a un problème de prononciation sur "Stäbchen". - E lui fait corriger la prononciation en pointant la couleur correspondant au bon son sur le panneau sons/couleurs, puis elle pointe le mot "Stäbchen" sur le panneau pour faire remarquer qu'on prononce avec ce son.
13:23	Ens	Ind	Expl.	E montre une réglette rose à une apprenant pour lui faire dire la phrase avec "rosa"	- L'apprenant n'arrive pas à faire la phrase. - E l'oriente en utilisant les doigts de sa main pour modéliser la structure de la phrase. - D'autres apprenants l'aident - L'apprenant parvient à prononcer la phrase, puis l'E la lui fait répéter une fois de plus.
14:16	Ens	Ind	Prat.	E montre une réglette noire à un autre apprenant pour lui faire dire la phrase avec "schwarz".	- L'apprenant prononce la phrase.
14:26	App	Gr	Expl.	Un apprenant vient au tableau spontanément et pointe des phonèmes sur le panneau de mots.	- Les apprenants prononcent les sons que pointe l'apprenant au tableau - Des apprenants proposent des explications sur la manière d'articuler ces sons.
16:20	Ens	Gr	Expl. / Prat.	E pointe différentes réglettes en faisant comprendre aux apprenants qu'ils doivent faire une phrase qui décrit la situation.	- Les apprenants prononcent la phrase : "Sie haben ein blaues Stäbchen, ein braunes, ein rotes, und ein dunkelgrünes". ["Und" avait déjà été abordé dans la séquence pédagogique précédente sur les nombres. Mais les apprenants l'ont ajouté spontanément à la phrase, sans que l'enseignante ne le précise.] - Chaque fois que des apprenants se trompent (ajoutant "und" ou "Stäbchen" à un endroit où ce n'est pas nécessaire par exemple), E fait un geste avec le pointeur pour leur faire comprendre l'erreur.

		Ind	Expl.		- Une apprenante demande si on dit "dunkelgrünes" ou "dunkelesgrünes". Pour répondre à cette question. - E réagit par un geste d'approbation au moment où l'apprenante dit la bonne prononciation. - D'autres apprenants prononcent la bonne prononciation.
17:02	Ens	Gr	Prat.	E recommence l'exercice en mélangeant l'ordre des réglettes.	Les apprenants prononcent : "Sie haben ein dunkelgrünes Stäbchen, ein rotes, ein braunes, und ein blaues".
17:19	App	Ind	Expl.	Une apprenante propose "ein dunkelblaues".	E lui fait comprendre par un geste que c'est possible, mais pas courant.
17:34	Ens	Ind	Prat.	E présente plusieurs réglettes à une apprenante pour qu'elle fasse l'exercice.	L'apprenante prononce la phrase.
17:56	Ens	Ind	Prat.	E présente d'autres réglettes à une autre apprenante pour qu'elle fasse l'exercice.	L'apprenante prononce la phrase.
18:12	Ens	Ind	Expl.	E présente d'autres réglettes à une autre apprenante pour qu'elle fasse l'exercice.	- L'apprenante dit "Ich" à la place de "Sie". - E lui tend alors la réglette afin de lui faire prendre conscience de cette erreur.
18:24					- L'apprenante dit "Sie haben ein[ə]..." - E l'interrompt et pointe le panneau de mots: elle fait une croix sur la terminaison "-e" (écrite sur le panneau de mots). - L'apprenante répète la phrase mais fait encore l'erreur. - E fait un geste pour indiquer qu'il faut couper le "e" juste après "ein". - L'apprenante hésite puis dit "ein?" - E confirme par un hochement de tête.
18:40					- L'apprenante dit ensuite "ein blau? Blaues?" - Une autre apprenante dit "blaues!" - E confirme cette prononciation par un hochement de tête, puis va pointer la terminaison "-es" sur le panneau de mots. - L'apprenante interrogée dit "Ah voilà, c'est ça qui me manquait", puis elle répète la phrase spontanément: "Sie haben ein blaues Stäbchen", en hésitant un peu sur la terminaison de "blaues". - A ce moment-là sa voisine lui souffle la bonne terminaison, et l'apprenante dit "on peut me souffler la réponse, ça me fait pas avancer".

18:57					- E dit à l'apprenante "viens, viens" en lui tendant le pointeur pour qu'elle aille au tableau. - L'apprenante pointe en prononçant chaque mot de la phrase sur le panneau de mots (et sur le Fidel pour le mot "haben" qui n'est pas sur le tableau de mots). - Elle fait une erreur de prononciation sur "Stäbchen". - E attire son attention sur ce son en le pointant sur le panneau de mots, et en montrant comment il s'articule. - L'apprenante répète le son quelques fois.
19:58					- L'apprenante reprend l'exercice au début en énonçant plusieurs réglettes, mais fait des erreurs sur la terminaison de "ein" (elle dit "ein[ə]"). - D'autres apprenants l'orientent en lui demandant "ein[ə]??". - L'apprenante remarque son erreur et se corrige (elle dit "ein"). - Elle termine ensuite la phrase, puis fait un geste pour demander une confirmation à l'enseignante.
20:57	Ens	Gr	Expl.	[L'enseignante change d'activité.] Elle donne une réglette à une apprenante et la désigne avec le pointeur pour signifier qu'il s'agira d'elle dans la phrase à venir. E pointe ensuite "Sie hat" sur les panneaux et pointe à nouveau l'apprenante.	Les apprenants disent spontanément: "Sie hat ein blaues Stäbchen" (Elle a une réglette bleue). - Une apprenante assise : "Aah! SIE hat!" (en insistant sur le "Sie"). - E fait recommencer l'exercice, voyant qu'il y a un doute chez les apprenants.
21:37	Ens	Gr	Expl.	- E donne une réglette à un apprenant, et pointe le pronom "Er" sur le panneau de mots. - Elle explique avec des gestes l'articulation de ce son. - Ensuite, elle désigne l'apprenant qui tient la réglette.	- Les autres apprenants disent spontanément "Er hat ein schwarzes Stäbchen". - Une apprenante dit "ça, c'est bien!"
22:12	Ens	Ind	Expl.	E dit à l'apprenant qui a une réglette "Et toi tu dis...", elle pointe "Ich" et "habe" sur le Fidel, puis elle pointe l'apprenant.	- D'autres apprenants (en plus de l'apprenant interrogé) prononcent la phrase en même temps que E la pointe. - E demande à l'apprenant de recommencer, et l'oriente en pointant ses doigts pour décrire la structure. - Quand il est perdu, E pointe des mots sur le panneau de mots. - L'apprenant fait une erreur de prononciation sur le "s" de "Stäbchen" - E l'oriente pour corriger sa prononciation en pointant le début du mot sur le panneau de mots. - E dit "il faut un peu l'entraîner celui-là" en parlant de la prononciation du son au début de "Stäbchen".

23:50	App	Gr	Expl. / Prat.	- Une apprenante va spontanément au tableau, pointe une réglette qu'elle a dans les mains et dit :"Ich habe ein blaues Stäbchen". - Ensuite elle montre sa réglette aux apprenants en attendant d'eux qu'ils disent quelque chose.	- Des apprenants disent : "Du hast…" - L'apprenante dit : "Ah!", et se rassoit - E donne le pointeur à une des apprenantes qui avait répondu "du hast" et lui demande de venir au tableau pour pointer ce qu'elle a dit. - Une apprenante dit "Ouh là là!". Une autre dit : "Moi je suis perdue." - L'apprenante au tableau pointe "du hast" sur le Fidel, pendant que les autres apprenants prononcent ce qu'elle pointe. - Des apprenants répètent "hast" pour s'entraîner. - E demande à tous les apprenants de redire la phrase en s'adressant à l'apprenante qui tient la réglette.
24:49	Ens	Gr	Expl.	E donne une réglette à une autre apprenante et fait des gestes vers elle pour que les autres apprenants énoncent la scénette. Elle dit : "regardez-la".	Les apprenants regardent l'apprenante qui tient la réglette. Certains disent : "Sie hat…"; d'autres disent : "Du hast...". - E les interrompt en insistant : "regardez-la, regardez-la". - Tous les apprenants disent : "Du hast ein schwarzes Stäbchen".
25:04	Ens	Gr	Prat.	E fait des gestes vers elle-même pour que les apprenants changent la scénette. Elle dit aux apprenants: "Dites-moi". ,, Scénette ,, Locuteur : Apprenants Interlocuteur : E Sujet de la phrase : l'apprenante qui tient une réglette noire.	Les apprenants disent : "Sie hat ein schwarzes Stäbchen".
25:11	Ens	Gr	Prat.	E recommence l'exercice avec la même structure, mais en changeant l'apprenant, qui tient une réglette rouge.	Les apprenants disent : "Sie hat ein rotes Stäbchen".
25:35	App	Ind	Expl.	Une apprenante demande à E "Et pourquoi pas Sie haben?"	- E prend une réglette jaune, puis elle dit "Professeur!" en montrant par des gestes théâtraux qu'elle est quelqu'un d'important. - Au même moment plusieurs apprenants disent : "Ah!". - L'apprenante qui a posé la question dit alors : "Sie haben ein gelbes Stäbchen".

26:06	App	Gr	Expl.	E demande à une autre apprenante de venir au tableau, il y a donc 2 personnes au tableau, et leur donne des réglettes. Puis elle pointe ces deux apprenantes au tableau en regardant la classe en disant "Vous parlez à moi".	- Quelques apprenants prononcent : "Sie haben ein blaues Stäbchen, ein gelbes, ein schwarzes, und ein rotes" (certains apprenants font quelques fautes). - Certains apprenants répètent spontanément la phrase mais hésitent entre "Sie haben", et "Sie hat". - E dit : "vous parlez à moi". - Une apprenante insiste en disant"Sie haben". - E valide "Sie haben" par un geste et un hochement de tête. - L'apprenante répète la phrase sans fautes.
27:14	Ens	Gr	Prat.	E donne une réglette à l'une des apprenantes qui sont au tableau et les fait se séparer. Elle pointe seulement cette apprenante, et interroge la classe du regard.	Les apprenants disent : "Sie hat ein blaues Stäbchen"
27:28	Ens	Gr	Prat.	E fait illustrer la même situation en disant "et vous la regardez"	Les apprenants disent : "Du hast ein blaues Stäbchen".
27:36	Ens	Gr	Prat.	E donne des réglettes à l'autre apprenante au tableau, et la désigne en interrogeant la classe du regard.	Les apprenants disent : "Du hast ein schwarzes Stäbchen, ein rotes, und ein gelbes".
28:05	Ens	Gr	Prat.	E se désigne elle-même, puis montre par des gestes l'apprenante qui tient des réglettes. Elle interroge la classe du regard.	Les apprenants disent : "Sie hat ein schwarzes Stäbchen, ein rotes, und ein gelbes".
28:19	Ens	Gr	Prat.	E demande aux deux apprenantes au tableau de se rapprocher l'une de l'autre, elle se désigne elle-même, puis montre par des gestes les deux apprenantes au tableau.	Les apprenants disent : "Sie haben ein schwarzes Stäbchen, ein rotes, und ein gelbes".
28:34	App	Gr	Expl.	- Une apprenante pose une question ; "Et si on en parle à elles? ...Sie haben?"	- D'autres disent "non non". - E répond à cette question en pointant "Ihr habt" sur le panneau de mots. Elle dit : "on les regarde toutes les deux et on dit…". - Une apprenante dit : "Ihr habt ein blaues Stäbchen, ein schwarzes, ein rotes, und ein gelbes". - Un apprenant demande à E : "Et elle parle à qui?" (il n'a pas compris qui est l'interlocuteur de la scénette) donc la personne qui a proposé cette situation vient se mettre en face des deux apprenantes qui sont au tableau et redit la même phrase. - L'apprenante locutrice se lève, va au tableau et redit la phrase en regardant les deux apprenantes qui tiennent les réglettes.

29:35	App	Ind	Expl.	- Un apprenant vient spontanément au tableau pour vérifier quelque chose. -- Il crée une scénette -- Locuteur : l'apprenant qui fait la vérification. Interlocuteur : une apprenante qui tient une réglette. Sujet de la phrase : La même apprenante (qui tient la réglette). - Il dit en hésitant: "Du habst... Du hat". - Des apprenants l'aident en disant "Du hast" - Il dit : "Du hast ein blaues Stäbchen" (il fait une erreur de prononciation sur Stäbchen mais se reprend immédiatement). - Il s'adresse ensuite à E, qui tient aussi une réglette, et dit : "Sie haben ein gelbes Stäbchen".	- E valide en hochant la tête
30:02	App	Gr	Expl.	Une apprenante crée une nouvelle scénette: elle se place à côté du professeur, et interroge la classe du regard.	- La classe tente d'énoncer la situation en hésitant. - E fait un geste qui montre qu'elle est importante. - Un apprenant dit "Sie haben….. Stäbchenes!" - Toute la classe rit, et une apprenante propose: " … zwei Stäbchen". - L'apprenant répète: "Zwei Stäbchen". - Une autre apprenante précise la phrase: "..., ein blaues, und ein gelbes".
30:34	App	Ind	Prat.	La même apprenante change la scénette. Elle donne une réglette à un apprenant et s'adresse à une autre apprenante en disant : "Er hat ein blaues Stäbchen."	
30:50	App	Gr	Expl.	Elle crée une nouvelle scénette: Elle va se placer à côté de l'apprenant qui a une réglette et interroge la classe du regard.	- Une apprenante répond spontanément tandis que l'E lui dit : " Tu me parles à moi". - L'apprenante dit : "Sie haben ein blaues Stäbchen". - Puis une autre apprenante dit : "Sie habt eine blaues....". Elle est interrompue par d'autres apprenants qui disent alors (en hésitant au début) : "Ihr habt? ... Ihr habt?", puis le groupe se met d'accord et dit : "Ihr habt ein blaues Stäbchen".
31:20	App	Gr	Prat.	La même apprenante demande spontanément à un autre apprenant de venir au tableau et de tenir une réglette avec l'apprenant qui y est déjà.	- E pointe les deux apprenants et dit "on les regarde" pour indiquer qu'ils sont le sujet de la phrase. - La classe prononce: "Ihr habt ein blaues Stäbchen". - Puis ils regardent E et disent : "Sie haben ein blaues Stäbchen".
31:50	App	Gr	Prat.	Une autre étudiante donne à E la réglette bleue que les apprenants tenaient juste avant, et après avoir désigné E en montrant que c'est quelqu'un d'important, elle vérifie si elle a bien compris en disant : "Sie haben ein blaues Stäbchen".	E valide par un hochement de tête.

32:00	App	Ind	Expl.	- Une autre apprenante donne une réglette bleue à chacun des 2 apprenants qui sont debout au tableau, en disant "j'ai une proposition".	- E lui demande : "C'est toi qui parles?" - L'apprenante répond :"Ah je sais pas." -- E configure la scénette -- Locuteur : la classe Interlocuteur : les 2 apprenants qui ont chacun une réglette Sujet de la phrase : les 2 apprenants qui ont chacun une réglette - Mais l'apprenante prend seule le rôle de locuteur en disant "c'est moi qui fait l'exercice". Elle dit ensuite : "Sie haben... [E indique le nombre "2" en montrant 2 doigts de sa main]... zwei Stäbchen. Blaues. Zwei blaues Stäbchen." - E pointe "zwei blaue" sur le panneau de mots, pour faire remarquer que la terminaison est "-e". - L'apprenante répète spontanément : "Sie haben zwei blaue Stäbchen.". Elle fait une erreur de prononciation, qu'elle corrige spontanément.
32:54	Ens	Gr	Prat.	E propose une nouvelle configuration en disant : "regardez-les".	Les apprenants disent : "Ihr habt zwei blaue Stäbchen".
33:04	Ens	Gr	Expl.	- E dit aux apprenants qui tiennent 2 réglettes bleues : "Vous le dites". - E pointe "Wir haben" sur le Fidel et indique que seuls les 2 apprenants debout doivent parler.	- Une apprenante dit : "Ah c'est Wir". - Les deux apprenants qui ont deux réglettes bleues disent : "Wir haben zwei blaue Stäbchen".
33:39	App	Ind		Une apprenante demande "Si je veux dire chacun?".	E répond "Pas maintenant.", puis elle dit un peu plus tard : "Y a des tas de choses qu'on peut pas encore dire". - Une apprenante dit "oui oui". - Puis une autre demande "Pourquoi on peut pas encore dire?". - Une autre apprenante dit "Il faut faire étape par étape".
34:07	App	Gr	Expl.	Une apprenante prend deux réglettes jaunes, va au tableau et les montre à la classe.	- La classe dit : "Du hast zwei gelbe Stäbchen". - L'apprenante demande : "Gel[b]e ou gel[p]e?" - E pointe la couleur correspondante au son [b] sur le Fidel. - Des apprenants prononcent [b]. - E valide par un hochement de tête. - Une apprenante dit : "Tout à l'heure c'était gel[b]es? C'était pas gel[p]es?". - L'apprenante qui a posé la question lui dit : "Oui c'est la question que je posais. Mais c'était bien gel[b]es".

35:04	Ens	Gr	Expl.	E montre plusieurs réglettes en nombre et de couleurs différentes, et fait comprendre aux apprenants par des gestes qu'ils doivent décrire la situation, en lui parlant à elle.	- Une apprenante dit : "Oh là là." - La classe prononce : "Sie haben drei gelbe Stäbchen, zwei blaue, ein rosa, ein rotes, und ein (dunkel)grünes" avec quelques hésitations, qui se résolvent grâces aux gestes de E et à la concertation du groupe.
35:52	Ens	Gr	Expl. / Prat.	E fait décrire la même situation en changeant l'ordre des réglettes.	- La classe prononce la phrase de manière plus fluide malgré encore quelques hésitations de certains. - Une apprenante demande si on prononce [b] ou [p] pour le mot "gelb", et d'autres lui répondent. - Une autre apprenante vient pointer la réglette dont elle n'est pas sûre de la prononciation et demande si on prononce "rosa" ou "rosas". Pour cette question. E répond par des gestes.
36:23	App	Gr	Expl.	[E demande s'il y a quelqu'un qui veut faire un essai tout seul] - Un apprenant pose une question : "zwei blaue? Ou zwei blaues".	- E répond en validant par des gestes la bonne réponse. - Des apprenantes résument : "Ein blaues. Zwei blaue. Drei blaue. Drei glebe".
36:42	App	Ind	Prat.	Une apprenante énonce une phrase en s'adressant à E, qui tient des réglettes dans ses mains. Elle dit : "Sie haben ein dunkelgrünes Stäbchen, ein rotes, ein rosa, zwei blaue, und drei gelbe".	E valide la phrase par un hochement de tête.
37:18	Ens	Ind	Prat.	- E dit "quelqu'un d'autre?" en changeant l'ordre des réglettes dans sa main.	- Un apprenant dit : "Sie haben zwei blaue Stäbchen, drei gelbe, ein rosa, ein rotes, und ein dunkelgrünes." en hésitant sur "und ein dunkelgrünes". - Des apprenants disent "und" et "dunkel", et E pointe en même temps sur le panneau de mots. - E valide par un hochement de tête.
37:56	App	Ind	Prat.	- E dit "quelqu'un d'autre?" en changeant l'ordre des réglettes dans sa main. - Une apprenante commence une phrase, mais un autre apprenant lui tape sur l'épaule et lui dit "Dis-moi."	- L'apprenante dit : "Sie haben…" mais des apprenants disent "nein". - E insiste: "Si tu le regardes…" - "Sie hat zwei blaue Stäbchen, drei gelbe, ein rosa, ein rotes, und ein dunkelgrünes." - E valide par un hochement de tête

Annexe 4 Formulaire d'autorisation

Sciences du Langage
LIDILEM
UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Autorisation

pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées

Chika NINOMIYA
Université Stendhal – Grenoble3
Domaine Universitaire
1180, avenue centrale
38400 Saint Martin d'Hères
chika.ninomiya@gmail.com

Présentation de l'enquête

Dans le cadre de mon Master en didactique des langues à l'université Stendhal - Grenoble3, je recueille actuellement, sous la direction du Professeur Jean-Marc Colletta, un corpus d'enregistrements de cours donnés avec l'approche Gattegno (Silent Way). Il s'agit d'étudier le point de vue de l'apprenant et de ses prises de conscience sur la langue cible et sur ses propre stratégies d'apprentissage dans le contexte d'un cours utilisant cette approche.
De telles recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Je vous demande donc l'autorisation de procéder à cet enregistrement et de l'exploiter par la suite.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

_____

- autorise par la présente Chika NINOMIYA à enregistrer en vidéo des moments du stage Silent Way - Allemand des 25-26 janvier 2014 qui se déroule au Foyer de la Cassotte à Besançon.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymée (cf. infra) :
  a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires).
  b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés à des étudiants avancés, à partir du niveau master).
  c) pour une diffusion dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus, moyennant la signature d'une convention de recherche.
  d) pour une diffusion sur un site Internet exclusivement dédié à la recherche.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymées, ce qui signifie :
  a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
  b) que les bandes audio qui peuvent être présentées (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « beepées » (remplacés par un bruit qui les effacera) lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables ;
  c) en revanche, pour des raisons techniques, le chercheur ne peut pas s'engager à anonymer les images vidéo mais s'engage à ne pas diffuser d'extraits compromettant les personnes filmées.

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

_____

_____

Lieu et date: _____

Signature :

Table des illustrations

Figure 1 – C. Puren. « Les relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage. » 17
Figure 2 - R. Young Image de la progression pédagogique 20
Figure 3 - Schéma du découpage hiérarchique du stage 25
Figure 4 - Le panneau sons/couleurs 29
Figure 5 - Le Fidel 30
Figure 6 - Les panneaux de mots 31
Figure 7 - Les réglettes Cuisenaire 32
Figure 8 - Structure de phrase 1 : les couleurs. En bleu les éléments fixes ; en orange les variables. 46
Figure 9 - Structure de phrase 2 : Pronom et verbe conjugué 47

MOTS-CLÉS **: Autonomie, Silent Way, Pédagogie, Didactique des langues**

RÉSUMÉ

L'autonomie est une notion centrale dans le domaine de la didactique des langues et de la pédagogie. Elle a été abordée depuis longtemps par divers courants de pensée et appliqué de manières différentes dans diverses approches pédagogiques.
Dans ce mémoire nous avons dans un premier temps fait l'étude d'un corpus de textes qui nous ont permis de situer la notion en didactique des langues et en pédagogie. Puis nous nous sommes concentré sur l'observation d'un stage d'allemand effectué avec l'approche pédagogique dite « Silent Way », afin d'appréhender la manière dont la notion d'autonomie est mise en œuvre dans cette approche.

KEYWORDS**: Autonomy, Silent Way, Pedagogy, Foreign language didactics**

ABSTRACT

Autonomy is a central notion in the field of foreign language didactics and pedagogy. It has been treated for a long time by various trends of thought and applied in different ways, in different pedagogical approaches.
In our work, we firstly did a study of a texts corpus, in order to situate the notion in foreign language didactics and in pedagogy. Then we concentrated on the observation of a German language workshop given using the approach called "Silent Way", in order to understand how autonomy is used in this approach.