



HAL
open science

Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way

Chika Ninomiya

► **To cite this version:**

Chika Ninomiya. Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01171307

HAL Id: dumas-01171307

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01171307>

Submitted on 3 Jul 2015

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.



Attention et prises de conscience dans l'apprentissage

Une étude des comportements enseignant/apprenants
dans l'approche Silent Way

NINOMIYA

Chika

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication (LLASIC)

Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Mention Sciences du langage
Spécialité didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM)
Année universitaire 2014 – 2015



Attention et prises de conscience dans l'apprentissage

Une étude des comportements enseignant/apprenants
dans l'approche Silent Way

NINOMIYA

Chika

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication (LLASIC)

Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Mention Sciences du langage
Spécialité didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM)
Année universitaire 2014 – 2015

Remerciements

Ce mémoire a pu être réalisé grâce aux soutiens et aux rencontres précieuses avec toutes les personnes ci-dessous.

Tout d'abord, je remercie Monsieur Jean-Marc COLLETTA, mon directeur de recherche, qui m'a donné des conseils et des points de repère importants tout au long de mes recherches. Il m'a également permis de présenter mon travail dans le cadre d'un symposium, ce qui a été pour moi l'occasion d'expérimenter pour la première fois la présentation de mes travaux devant un public.

Je souhaiterais exprimer toute ma reconnaissance à Mme Roslyn YOUNG, spécialiste de l'approche Gattegno, qui s'est rendue disponible et patiente et m'a guidée dans la bonne voie pour comprendre la complexité de la philosophie de Caleb Gattegno à travers des rendez-vous et de nombreux échanges de courriels.

Je tiens à remercier l'association « Une Éducation Pour Demain », qui a gentiment accepté de partager avec moi des enregistrements de stages (allemand, et anglais). Participer à ces stages m'a beaucoup apporté, aussi bien en tant que stagiaire qu'en tant qu'observatrice.

J'adresse également toute ma gratitude à tous les utilisateurs ou/et chercheurs de l'approche Silent Way dont j'ai pu faire la connaissance au Japon. Leurs contributions documentaires ont été précieuses pour enrichir mon travail, et les discussions avec chacun d'entre eux m'ont apportées une riche palette de points de vue intéressants sur l'approche Gattegno.

Je voudrais remercier les membres du projet Kinéphones, qui m'ont apporté de nombreux conseils professionnels et m'ont encouragée en m'expliquant leur point de vue sur l'approche.

Et enfin mille mercis à ma famille et mes amis, qui étaient toujours près de moi pour me soutenir et m'écouter avec intérêt lorsque je leur parlais de mes travaux, et plus particulièrement à ceux qui m'ont aidé à comprendre les lectures difficiles en français. Merci pour leurs relectures et leurs corrections qui m'ont permis de mieux m'exprimer en français sans compromis sur ce que je voulais dire. Je veux leur exprimer ma gratitude du fond du cœur.

DÉCLARATION

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 : 07/06/2015



Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 4 |
| Table des matières | 6 |
| Introduction | 8 |
| Partie 1 – Prise de conscience et interactions | 11 |
| Chapitre 1 : Contexte et définitions..... | 12 |
| 1.1 Contexte scientifique et sources bibliographiques | 12 |
| 1.2 Étude lexicale préliminaire..... | 13 |
| 1.2.1 « Conscience »..... | 13 |
| 1.2.2 « Présence », « attention » | 15 |
| 1.3 La prise de conscience..... | 15 |
| Chapitre 2 : Description de l’approche Silent Way | 19 |
| 2.1 Modèle théorique de Caleb Gattegno | 19 |
| 2.1.1 Lois et axiome universels | 19 |
| 2.1.2 Entités énergétiques | 20 |
| 2.1.3 Les absolus | 21 |
| 2.2 Principes théoriques de l’approche Silent Way..... | 22 |
| 2.2.1 « Apprendre c’est prendre conscience »..... | 22 |
| 2.2.2 Forcer la prise de conscience..... | 24 |
| 2.2.3 La subordination de l’enseignement à l’apprentissage | 25 |
| 2.2.4 Stades de l’apprentissage, feedbacks et critères internes..... | 25 |
| 2.3 Matériels et techniques pédagogiques | 27 |
| 2.3.1 Pointage | 27 |
| 2.3.2 Le panneau sons/couleurs | 28 |
| 2.3.3 Le Fidel..... | 29 |
| 2.3.4 Les panneaux de mots..... | 30 |
| 2.3.5 Les réglettes Cuisenaire..... | 30 |
| 2.3.6 Décomposition de la phrase sur les doigts de la main | 31 |
| Chapitre 3 : Contexte méthodologique pour l’étude du corpus..... | 32 |
| 3.1 Comportements de communication..... | 32 |
| 3.1.1 Comportements en contexte pédagogique | 33 |
| 3.1.2 Communication non verbale..... | 34 |
| 3.2 Séquentialisation et hiérarchisation des interactions | 35 |
| 3.3 Synthèse et axes d’analyse | 37 |
| 3.3.1 Synthèse..... | 37 |
| 3.3.2 Axes d’analyse..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| Partie 2 – Étude de corpus | 39 |
| Chapitre 4 : Corpus et méthodologie | 40 |
| 4.1 Critères de sélection du corpus..... | 40 |
| 4.1.1 Activités pédagogiques..... | 40 |
| 4.1.2 Points de vue analysables | 41 |
| 4.1.3 Enseignants..... | 41 |
| 4.2 Présentation des extraits | 42 |
| 4.2.1 Extrait 1 : activité phonologique..... | 42 |
| 4.2.2 Extraits 2A et 2B : activités de numération | 42 |
| 4.2.3 Extraits 3A et 3B : décrire une situation concrète et tangible | 43 |
| 4.2.4 Extrait 4 : décrire une situation réelle mais pas visible et tangible..... | 43 |
| 4.2.5 Extraits 5A et 5B : interagir avec d’autres apprenants | 44 |
| 4.2.6 Extrait 6 : initiative d’un apprenant pour tester sa compréhension | 44 |
| 4.3 Terminologies..... | 45 |
| 4.3.1 Séquentialisation de l’activité didactique | 45 |
| 4.3.2 Typologie des interventions..... | 47 |
| 4.3.3 Typologie des actes d’interaction | 49 |
| 4.4 Elan : logiciel d’analyse du discours..... | 50 |
| Chapitre 5 : Analyse quantitative..... | 53 |
| 5.1 Interventions..... | 54 |
| 5.2 Temps de parole | 57 |
| 5.3 Gestes | 59 |
| 5.4 Synthèse du chapitre 5..... | 62 |
| Chapitre 6 : Cycles d’interventions et prises de conscience | 64 |
| 6.1 Analyse de cycles d’interventions..... | 64 |
| 6.1.1 Extrait 1, microactivité n°9, de 2min32 à 3min24..... | 65 |
| 6.1.2 Extrait 2A, microactivité n°12, de 3min22 à 3min39 | 68 |
| 6.1.3 Extrait 3B, microactivité n°7, de 2min20 à 2min50 | 70 |
| 6.2 Carte conceptuelle algorithmique des cycles d’intervention..... | 72 |
| 6.3 Réflexion sur la place des prises de conscience | 75 |
| Conclusion..... | 76 |
| Bibliographie..... | 77 |
| Table des annexes..... | 79 |
| Table des illustrations..... | 89 |
| Sigles et abréviations..... | 90 |
| Résumé et mots-clés – Abstract and keywords | 91 |

Introduction

« Si nous définissons l'apprentissage comme étant une (ou une succession de) prise(s) de conscience, alors la prise de conscience devient l'unité de base de l'apprentissage. Elle constitue l'élément le plus petit dégagé dans le domaine de l'éducation. Elle est à l'éducation ce que l'atome est à la chimie. »

Young, R. (1990), thèse de doctorat.

Cette citation de Roslyn Young – l'une des spécialistes mondiales de la pensée de Caleb Gattegno – résume bien l'importance qui est mise sur les prises de conscience dans cette conception de l'apprentissage. Il s'agit d'ailleurs d'une des particularités principales de cette approche, que l'on nomme Silent Way lorsqu'elle s'applique au domaine de l'apprentissage des langues. Dans ce mémoire, nous avons travaillé sur un corpus vidéo d'extraits de cours utilisant l'approche Silent Way pour tenter de comprendre les liens entre apprentissage et prises de conscience, et par conséquent les liens entre l'enseignant et l'apprenant, tous deux engagés dans cette démarche.

C'est au cours de notre expérience personnelle de l'apprentissage du français au Japon que nous avons fait la connaissance de l'approche Silent Way. Les progrès que nous avons réalisés grâce aux cours de français Silent Way auxquels nous avons eu l'occasion de participer à cette époque nous ont conduit à nous intéresser de plus près à cette approche pédagogique développée par le pédagogue Caleb Gattegno. C'est la lecture de la traduction japonaise du livre « What We Owe Children, The Subordination of Teaching to Learning » (Gattegno, 1970), qui nous a fait découvrir la notion de « prise de conscience » et son importance dans la pensée de Gattegno.

Cette notion pédagogique, pourtant fondamentale dans l'approche, a rarement été le sujet principal d'un travail de recherche sur l'approche Silent Way. L'objectif de ce mémoire sera donc de s'interroger sur cette notion, sur sa place, sur ce qu'elle implique dans les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant de Silent Way, et par extension sur d'autres processus cognitifs tels que l'attention, ou la conscience elle-même. Lorsque l'on cherche des informations sur les prises de conscience en didactique des langues,

il est courant de trouver des auteurs qui traitent des prises de conscience des apprenants sur leur manière d'apprendre, sur leurs stratégies d'apprentissage et la métacognition (Degache, 1996b ; Chanel Balas, 1998 ; Duquette & Renié, 1998 ; Plathner, 2008 ; O'Bryan & Hegelheimer, 2013) , ou la prise de conscience de l'enseignant sur ses stratégies d'enseignement (Haramboure, 1998), mais il est moins courant de trouver des auteurs qui traitent des prises de conscience que font les apprenants sur la langue cible elle-même, lorsqu'ils sont engagés dans une démarche d'apprentissage de cette langue. Cet aspect a pourtant toute sa place en didactique des langues puisqu'il touche à divers domaines tels que la psychologie cognitive expérimentale, les sciences du langage, et les sciences de l'éducation.

En tant que didacticienne, notre objectif est d'aborder cette notion non pas uniquement par son aspect psycho-cognitif, mais également en tenant compte de son application pédagogique « pratique », en contexte d'utilisation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre travail n'a donc pas pour but d'explorer en profondeur le phénomène des prises de conscience chez l'être humain, mais d'utiliser les données actuelles issues des sciences cognitives, associées à une analyse multimodale du travail de l'enseignant en Silent Way, pour voir ce que la prise en compte de ce phénomène peut apporter à la démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue.

Cette problématique soulève évidemment de nombreuses questions auxquelles nous tenterons de répondre. Avant tout, comment les sciences cognitives définissent-elles le phénomène connu sous le nom de « prise de conscience » ? Quel rôle jouent les prises de conscience dans l'apprentissage selon Caleb Gattegno ? Quelle est la place de la multimodalité dans cette approche ?

Du point de vue méthodologique, le fait qu'on ne puisse pas observer des prises de conscience (ou du moins pas toutes, puisqu'il s'agit d'un phénomène psychologique subjectif par nature) soulève également des questionnements. Peut-on utiliser l'analyse multimodale d'un extrait vidéo pour identifier les stratégies et les outils mis en œuvre par l'enseignant de Silent Way afin de susciter des prises de conscience chez l'apprenant ?

Pour traiter de toutes ces questions, nous allons diviser notre travail en deux parties. La première partie préparera le travail d'analyse de notre corpus vidéo en cherchant à définir la notion de prise de conscience en science cognitive et en pédagogie. Nous nous attacherons également à décrire dans cette partie l'approche Silent Way de manière générale, ainsi que

le matériel utilisé en Silent Way. Nous nous intéresserons aussi à l'approche multimodale et aux systèmes de séquentialisation de l'activité utilisés en analyse conversationnelle. Cette première partie se terminera par une série d'axes d'analyse issus de ces réflexions, qui seront le fil conducteur de notre étude, que nous effectuerons dans la deuxième partie du mémoire.

Dans cette deuxième partie nous décrirons tout d'abord notre corpus et la méthodologie employée pour le constituer. Nous parlerons aussi des outils informatiques utilisés, et des choix typologiques adoptés pour le travail d'analyse multimodale. Nous ferons ensuite une analyse quantitative des résultats obtenus par l'annotation du corpus avec le logiciel ELAN. Enfin nous ferons une analyse plus qualitative du corpus, en vue de mettre en place un modèle théorique des interactions en Silent Way.

Nous terminerons le dernier chapitre par une réflexion sur la place des prises de conscience dans ce modèle, et conclurons en faisant le point sur les apports de ce travail pour répondre à notre problématique.

Partie 1 – Prise de conscience et interactions

Chapitre 1 : Contexte et définitions

Avant de traiter de manière spécifique de la notion de prise de conscience dans l'approche Silent Way et de son rôle pédagogique, il convient de définir (ou au moins de chercher à définir) dès le départ certains termes clefs qui sont liés à notre travail, et de préciser dans quel contexte scientifique il se situe.

1.1 Contexte scientifique et sources bibliographiques

Comme nous l'avons dit en introduction, notre sujet touche à plusieurs domaines associés à la didactique des langues. Le premier de ces domaines est évidemment celui des sciences cognitives. Au cours de notre recherche bibliographique, nous avons fait connaissance avec les travaux du chercheur Stanislas Dehaene, professeur de la chaire de psychologie cognitive expérimentale au collège de France. Les cours du professeur Dehaene sont rediffusés au format vidéo sur le site internet du Collège de France¹. Cette source nous a beaucoup apporté pour notre mémoire, en particulier pour la compréhension des derniers travaux de recherche sur la conscience, la prise de conscience, l'attention, et les liens entre ces phénomènes et le cerveau. En effet la conscience a longtemps été un sujet d'étude difficile à cerner compte tenu du fait qu'il est nécessairement subjectif. Mais grâce aux technologies actuelles en matière d'imagerie cérébrale², les chercheurs en psychologie cognitive expérimentales parviennent à étudier les relations entre ces phénomènes subjectifs et leur manifestation observable dans le cerveau (Dehaene, 2006).

Notre travail touche également le domaine des sciences du langage puisque comme nous le verrons notre corpus est constitué d'enregistrements vidéo de cours de langue (anglais, allemand, chinois), dans lesquels les apprenants travaillent sur divers aspects de la langue (phonologie, numération, grammaire). Bien que notre propos n'implique pas directement de recherche linguistique dans les diverses langues rencontrées, c'est bien le cas des apprenants engagés dans l'apprentissage d'une langue cible.

¹ Les cours sont en accès libre à l'adresse http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_course.htm

² En particulier au sein du centre de recherche sur le cerveau, « NeuroSpin » à Saclay.

D'autre part, pour l'analyse de notre corpus nous avons utilisé le logiciel de transcription alignée et d'analyse du discours « ELAN », développé par l'Institut Max Planck de psycholinguistique, aux Pays-Bas. Nous aurons l'occasion de décrire plus en détail ce logiciel et son utilisation dans notre contexte.

Enfin notre travail se situe dans le domaine des sciences de l'éducation, puisque notre problématique nous amène à nous interroger sur des sujets tels que les stratégies d'enseignement/apprentissage, les activités de la classe de langue, et la progression pédagogique.

1.2 Étude lexicale préliminaire

Les notions que nous allons aborder dans ce mémoire sont parfois complexes et possèdent souvent plusieurs acceptions. Il nous semble donc important de commencer par une courte étude lexicale de certains termes clefs, tels que « conscience », « attention », « présence ».

1.2.1 « Conscience »

Le mot « conscience » comprend de nombreuses acceptions, liées à des domaines aussi divers que la philosophie, la psychopathologie, la linguistique, ou la sociologie (voire encore le droit du travail, l'imprimerie, et même la marbrerie...). Nous ne rapportons donc ici que quelques lignes de la longue définition que l'on trouve sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)³, tout d'abord dans la base de données du Trésor de la Langue Française Informatisé (TFLi) :

[Chez l'homme, à la différence des autres êtres animés] **Organisation** de son psychisme qui, en lui permettant **d'avoir connaissance de ses états**, de ses actes et de leur valeur morale, lui permet de se sentir exister, **d'être présent à lui-même**; p. méton., connaissance qu'a l'homme de ses états, de ses actes et de leur valeur morale.

Nous retenons en particulier de cet extrait que :

1. la conscience permet à l'homme « d'avoir connaissance de ses états ».
2. la conscience permet à l'homme d'être « présent à lui-même », ce qui nous mènera au terme de « présence ».

³ La définition complète est disponible à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/conscience>

Plus bas dans la définition, sous le domaine de la philosophie on trouve plusieurs définitions de syntagmes contenant le mot « conscience » et qui nous intéressent :

– **Champ** de (la) conscience. **Champ de l'activité cérébrale**, dirigé par l'**attention** qui détermine son contenu et sa plus ou moins grande ouverture, auquel se limite la conscience à un **instant donné** (cf. H. Ey, La Conscience, Paris, P.U.F., 1963, pp. 41-42).

– **État de conscience**. Ensemble des phénomènes existant simultanément dans la conscience à un instant donné et dont la succession représente l'**activité cérébrale** du sujet

Nous aborderons plus en détail les notions de champ de conscience et d'état de conscience dans la section suivante, où nous parlerons des recherches actuelles en psychologie cognitive.

– **Prise de conscience**. « Passage à la conscience **claire et distincte** de ce qui, jusqu'alors, était **automatique ou implicitement vécu** » (Lafon 1963-69)⁴.

Nous retrouverons cette idée de passage de quelque chose d'implicite ou d'automatique à quelque chose de conscient dans l'approche Silent Way, mais de manière inverse, à savoir le passage de la production d'un élément linguistique dont on a pris conscience par la pratique et l'entraînement (par exemple la prononciation d'un phonème d'une langue cible), à la production de cet élément de manière automatique, sans avoir besoin d'y « faire attention » (il s'agit du « troisième stade de l'apprentissage, la pratique en vue de l'automatisation », dont nous parlerons au point 2.2).

Toujours sur le site du CNRTL, la 9^{ème} édition du dictionnaire de l'académie française propose une définition du mot « conscience » qui nous semble plus précise :

★I. PSYCHOL. **Perception** que nous avons de notre existence, des états et des actes de notre esprit, de ce qui se passe en nous, et de l'effet produit en nous par ce qui se passe hors de nous.

☆1. Impression d'être **présent** au monde, présent à soi. [...]

☆2. Sentiment plus ou moins réfléchi des états et des actes qui se succèdent en nous et qui constituent notre vie intérieure, notre personnalité ; ce qui est connu par introspection.

☆3. Perception par un sujet d'une situation, d'une conduite, d'un comportement ; connaissance qui en résulte. [...] **Prise de conscience**, le fait **d'éveiller son attention** à une question jusqu'alors mal perçue, d'en acquérir une connaissance claire, nette.

Dans cette définition il nous semble qu'il est intéressant de parler de la conscience en termes de perception, et de « l'effet produit en nous par ce qui se passe hors de nous ». On retrouve également la notion de « présence à ~ », ainsi que la notion « d'éveiller son

⁴ Nous n'avons malheureusement pas pu retrouver la source exacte dont est tirée cette citation du CNRTL.

attention » dans la définition de « prise de conscience », bien que cette définition ne nous semble pas suffisamment complète. Nous tenterons d'apporter plus de précision à cette notion centrale de notre travail dans la suite de cette première partie, notamment dans la section suivante où nous traiterons spécifiquement de la prise de conscience, en particulier à travers les recherches en psychologie cognitive expérimentale.

1.2.2 « Présence », « attention »

Comme nous l'avons vu, les notions de présence et d'attention sont étroitement liées à la conscience et à la prise de conscience. Pour le mot « présence » nous trouvons dans le dictionnaire de l'académie française (9^{ème} édition) :

– PHIL. Présence au monde, fait d'appréhender le monde comme **objet de perception** et de se considérer soi-même comme un élément constitutif de ce monde. Présence à soi, fait d'avoir conscience de sa propre existence au sein du monde.

Et pour le mot « attention » :

PSYCHOL. **Concentration de l'activité mentale** sur un point ou sur un objet précis.

Nous retrouvons la notion de perception dans la définition de « présence », ainsi que la notion « d'activité mentale/cérébrale » dans la définition de « attention ».

En se basant sur ces différentes définitions et en utilisant les éléments qui nous semblent les plus précis, nous pourrions proposer une définition de la prise de conscience qui serait : le fait de concentrer l'activité cérébrale sur une ou plusieurs perceptions disponibles dans notre champ conscient à un instant donné, pour en dégager une connaissance nouvelle ou renouvelée. Pour compléter cette définition, il est nécessaire de s'intéresser aux travaux de chercheurs ayant travaillé sur cette notion de prise de conscience.

1.3 La prise de conscience

Selon Pierre Vermersch, dans la pensée de Jean Piaget, « la prise de conscience est le mécanisme général qui permet au sujet de passer de la réussite seule (réussite en acte) à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des moyens qui la fondent » (Vermersch, 1992:16). Comme nous le verrons au prochain chapitre, il s'agit d'une vision (ou en tout cas d'une définition) fondamentalement différente de celle de Gattegno. Selon Piaget, la réussite en acte n'est donc pas précédée ou suivie d'une prise de conscience si le sujet n'a pas compris les moyens qui lui ont permis de réussir. Il est certain que si le sujet est capable de décrire ce qui l'a amené à réussir, nous pouvons être sûrs qu'il a fait une prise

de conscience. Cependant cela veut-il dire pour autant qu'il n'en a pas fait s'il n'est pas capable d'explicitier son acte ? Pour répondre à cette question il faut pouvoir observer ce qui se passe dans la tête du sujet, ce qui était évidemment impossible à l'époque de Piaget. Cependant il existe à l'heure actuelle de nombreuses études portant sur la conscience dans le domaine de la psychologie cognitive expérimentale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les techniques d'imagerie cérébrale permettent désormais d'observer ce qui se passe dans la tête des sujets au cours de leur activité cognitive.

Dans son cours du 23 février 2010 (Applications cliniques : Patients frontaux, coma et patients non-communicants. Dehaene, 2010⁵), le professeur Stanislas Dehaene cite une étude expérimentale ayant pour sujet l'observation de l'effet des prises de conscience sur l'activation de certaines zones du cerveau. Il s'agit d'une étude menée par Anthony Randal McIntosh (McIntosh et al., 2003⁶), dans laquelle on a présenté aux sujets (équipés d'un système d'imagerie cérébrale) une série d'images ainsi qu'une série de sons n'ayant pas a priori de rapports entre eux, excepté le fait que l'un des sons seulement prédisait l'arrivée d'une image particulière. Une partie des sujets n'a pas pris conscience de cette relation tandis qu'une autre partie des sujets a pris conscience de cette relation. McIntosh et son équipe ont pu identifier les sujets qui ont pris conscience de la règle en analysant les temps de réaction du cerveau. Ils ont également relevé et analysé les données du système d'imagerie cérébrale et remarqué une nette corrélation avec l'activation du cortex préfrontal chez les sujets ayant pris conscience de la relation entre le son et l'image qui lui était associée.

⁵ SOURCE : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2010-02-23-09h30.htm>

⁶ Cette référence correspond à une publication de McIntosh dans la revue « The journal of neuroscience » en 2003, alors que Dehaene cite dans son cours une publication antérieure de McIntosh dans la revue Science (1999), mais qui porte sur la même étude.

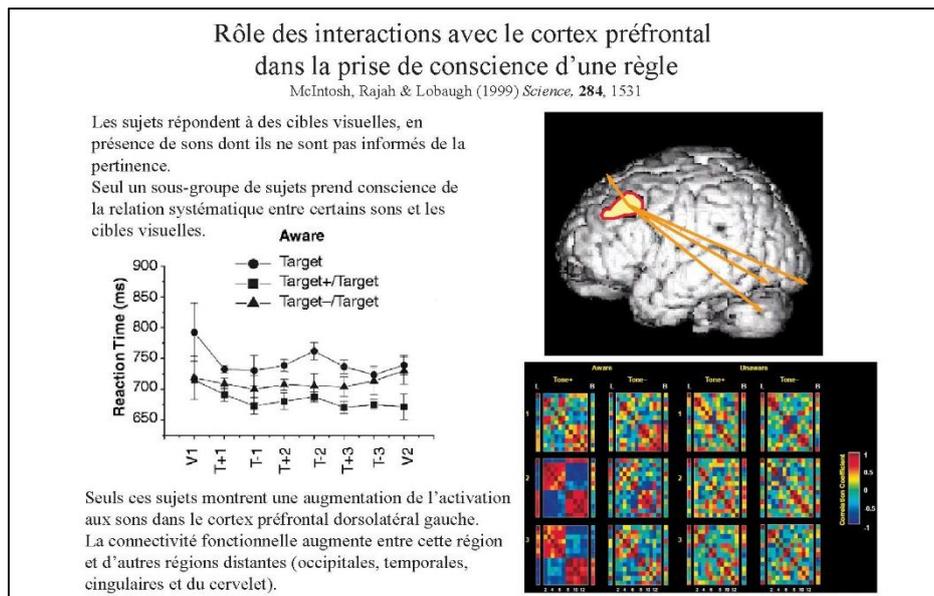


Figure 1 - Extrait du cours de S. Dehaene

Dehaene poursuit son propos en expliquant ce qu'est une prise de conscience du point de vue neuronal :

« [...] on peut revenir à ce modèle encore très préliminaire⁷ de ce qui peut se passer au cours de l'accès à la conscience. Le modèle c'est que ces réseaux extrêmement distribués qui sont connus pour être impliqués dans la connectivité du cortex préfrontal dorsolatéral jouent un rôle au niveau d'un traitement central de l'information mentale. L'information sensorielle gagne progressivement dans la hiérarchie corticale par le biais d'une hiérarchie de processeurs spécialisés, mais à un certain niveau de traitement, qui est le plus élevé, ces processeurs se mettent à échanger de l'information de manière tellement rapide et synchrone que l'information est en quelque sorte diffusée à un très grand nombre de processeurs cérébraux – c'est ce qu'on appelle le « broadcasting », c'est le terme qu'avait utilisé Bernard Bars – et c'est cette diffusion de l'information qu'on appelle, d'après le modèle, être conscient, avoir pris conscience d'une information. » (Dehaene, 2010).

Dehaene fait ensuite la distinction entre « état de conscience », c'est-à-dire le niveau de vigilance du système cérébral, et « accès conscient », qui correspond au moment décrit ci-dessus, où une information est prise parmi toutes les informations sensorielles disponibles et est diffusée et synchronisée avec d'autres zones du cerveau.

Dans un autre cours (Dehaene, 2015a⁸), Dehaene définit ainsi l'attention : « l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de sélectionner une

⁷ Préliminaire par rapport au sujet du cours dont le sujet est « Applications cliniques : Patients frontaux, coma et patients non-communicants ».

⁸ SOURCE : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>

information et ses étapes de traitement ». Il décrit les trois « systèmes attentionnels » du cerveau :

- L'alerte, « le système du 'quand faire attention'. C'est un système global qui permet de moduler la vigilance globale du cortex [...] »
- L'orientation (spatiale ou focale), qui nous permet de « sélectionner les informations pertinentes », c'est-à-dire « à quoi faire attention ».
- Le contrôle exécutif, qui nous permet de rester concentrés sur une tâche.

Selon lui « [...] le plus grand talent d'un enseignant consiste à **canaliser et captiver**, à chaque instant, **l'attention de l'enfant, afin de l'orienter** vers le niveau approprié. Mais aussi lui apprendre à faire attention. »

Toutes ces données issues des dernières recherches scientifiques en psychologie cognitive expérimentale sont évidemment très précieuses pour notre sujet. Notre recherche lexicologique ainsi que ces travaux actuels en sciences cognitives nous ont déjà permis de dégager des données importantes concernant les prises de conscience et l'apprentissage :

- Il est possible d'observer l'activité cérébrale et de détecter qu'une prise de conscience a lieu, sans avoir à le demander au sujet. Dans le cadre de ce mémoire, nous ne disposons évidemment pas du matériel et des connaissances nécessaires pour observer nous-même ce phénomène dans le cerveau. Il est cependant intéressant de savoir que des prises de conscience peuvent avoir lieu même si le sujet ne les explicite pas.
- La prise de conscience se traduit par une activité cérébrale intense pendant laquelle des informations sensorielles pertinentes sont sélectionnées et « diffusées » dans le cortex.
- L'attention est nécessaire à la prise de conscience puisque c'est par les différents « systèmes attentionnels » que l'apprenant trie les informations pertinentes qui seront alors diffusées dans le cortex.
- L'attention est nécessaire à l'apprentissage.

Au chapitre suivant nous allons présenter les caractéristiques fondamentales de l'approche Gattegno. Cela nous permettra de donner une vision globale de son approche appliquée à l'apprentissage des langues, et surtout de confronter les éléments que nous avons présentée dans ce chapitre avec la vision de Gattegno sur la prise de conscience.

Chapitre 2 : Description de l'approche Silent Way

Le développement de l'approche Silent Way a été le point de départ d'une réflexion plus large sur un modèle théorique de l'Homme, que Caleb Gattegno a développé tout au long de sa vie. Pour aborder cette partie du travail de Gattegno (son approche pédagogique appliquée à l'enseignement/apprentissage d'une langue, dite « Silent Way »), il faut donc bien garder à l'esprit qu'elle s'inscrit dans un paradigme philosophique complet. Nous ne rentrerons pas en détail dans la description de ce paradigme, mais il est nécessaire de présenter ici quelques notions clefs de la pensée du pédagogue pour mieux comprendre la place de la notion de prise de conscience dans son application pratique en Silent Way.⁹ Nous verrons ensuite les principes théoriques qui en découlent et qui caractérisent l'approche Silent Way, puis nous présenterons les principaux matériels et techniques développées par Gattegno pour l'enseignement/apprentissage des langues, et qui sont également liés aux fondements théoriques que nous aurons énoncés précédemment.

2.1 Modèle théorique de Caleb Gattegno

Le modèle de l'homme développé tout au long de sa vie par Gattegno place l'homme dans la dynamique de l'évolution et pense cette évolution en terme d'énergie : pour lui l'univers est fait d'énergie, et l'homme fait globalement partie d'un vaste processus d'évolution de l'énergie.

2.1.1 Lois et axiome universels

Deux lois et un axiome universels constants sous-tendent sa recherche philosophique. La première loi est **la loi de la subordination et de l'intégration** : le nouveau intègre l'ancien pour former un nouveau tout. Ainsi, si l'on considère par exemple le règne végétal, les premières plantes à racines qui apparurent sur la terre intégrèrent les caractéristiques d'une forme végétale plus ancienne : les algues vertes, notamment capables de réaliser la

⁹ Le lecteur trouvera de nombreuses informations complémentaires en français sur les fondements de l'approche SW dans les ouvrages de Caleb Gattegno évidemment (en particulier dans *La science de l'éducation* Partie 1 : considérations théoriques, 1988), ainsi que dans les travaux d'auteurs, spécialistes de ce sujet, tels que notamment Roslyn Young (thèse de doctorat, 1990 ; *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner. Introduction à la pensée de Caleb Gattegno*, Young & Messum, 2012), Maurice Laurent (Laurent, 2004), ou encore Michel Sagaz (thèse de doctorat, 2007).

photosynthèse. Puis des formes plus évoluées de plantes à graines se développèrent en intégrant les caractéristiques de ces premières plantes à racines. À l'échelle de l'homme par exemple, lorsqu'un apprenant a acquis le système phonologique de la langue cible, il l'intègre et le subordonne à l'apprentissage de son premier vocabulaire, etc.

Selon la **loi de l'économie d'énergie**, « l'évolution procède par la recherche systématique de fonctionnements plus économes, aussi bien en temps qu'en énergie » (Young, 1990, tome 1, p.18). Ainsi par exemple, l'apparition d'un organisme vivant a demandé moins de temps et d'énergie que l'apparition de cellules, qui a demandé moins de temps et d'énergie que l'apparition de molécules, etc. À l'échelle de l'homme, selon cette loi un apprenant devrait mettre logiquement plus de temps et d'énergie à apprendre un son nouveau de la langue qu'à l'utiliser ensuite pour communiquer.

Enfin, c'est une évidence qu'il existe une hiérarchie pour l'ordre dans lequel certaines choses peuvent se produire. Les molécules n'ont pas pu exister avant que n'existent les atomes. Un apprenant du français ne peut pas utiliser le passé composé avant d'avoir appris (entre autre) la conjugaison du verbe avoir. C'est cela que Gattegno appelle l'**axiome des hiérarchies temporelles**.

2.1.2 Entités énergétiques

Pour Gattegno, l'énergie peut se trouver sous trois états : libre, bloquée, ou résiduelle. De plus il estime qu'il existe quatre formes d'énergie humaine, quatre « entités énergétiques » (Laurent, 1992) que sont le Moi, le psychisme, l'affectivité, et le soma.

Le Moi est une énergie libre, qui est active ici et maintenant, et qui a de nombreux attributs : la conscience, la concentration et la présence, le besoin de savoir, la discrimination, la perception, la volonté, l'action, l'intelligence, la sensibilité, l'abstraction, la liberté, l'imagination, le sens de la vérité, le sens de l'harmonie, « le fait de 'se rendre' », la patience et la sagesse, l'objectivation, la passion, l'adaptation, et l'apprentissage (Young & Messum, 2012, d'après Gattegno, 1987).

Le psychisme est une énergie résiduelle, issue des activités du Moi, et qui se constitue au fil des expériences de l'individu pour former son passé, sa mémoire, ses savoir-faire, ses automatismes.

L'affectivité est également une énergie résiduelle, mais dirigée vers l'avenir. Elle est mobilisée par le Moi en fonction des actions de celui-ci dans l'ici et maintenant, et aussi dans le proche futur. Le Moi utilise par exemple l'affectivité pour prendre des décisions concernant son futur proche. « L'affectivité est l'énergie résiduelle au contact de l'avenir : le psychisme est l'énergie résiduelle au contact du passé ».¹⁰

Le soma est une énergie bloquée, qui forme les cellules, les os, les muscles, animés par le Moi : c'est le corps à l'état vivant.

« Dans la vision des êtres humains de Gattegno, le Moi est responsable du changement alors que le psychisme est l'élément qui maintient le statu quo. L'affectivité est le nom donné à l'énergie que l'on trouve partout dans le corps, une énergie que le Moi peut « affecter » à toutes les tâches qu'il entreprend » (Young & Messum, 2012).

2.1.3 Les absolus

La notion d'absolu est utilisée par Gattegno pour parler des étapes successives de la vie d'un individu dans lesquelles il s'investit en totalité, et qui s'enchaînent selon une hiérarchie temporelle : « Personne n'apprend à courir avant de savoir marcher, personne n'apprend à marcher avant d'apprendre à se tenir debout, et personne ne naît sachant parler » (Young & Messum, 2012). Selon Gattegno, le premier absolu est celui de la « construction psychosomatique » à l'état embryonnaire, où le Moi de l'individu, déjà présent, s'investit de manière absolue dans la création du soma. Puis vient l'absolu du fœtus, dont l'objectif est de faire grandir le soma. Puis l'absolu de l'adaptation végétative, dans lequel le nouveau-né cherche à s'adapter pour survivre à son nouvel environnement. Puis l'absolu de la perception, qui coïncide avec la myélinisation des cellules nerveuses et qui permet à l'individu de s'engager dans la maîtrise de son système de perceptions. Vient ensuite ce que Gattegno appelle le « pré-parlé », c'est-à-dire une phase où le nouveau-né découvre sa langue maternelle et s'efforce de développer son système phonatoire et faire le lien entre le fonctionnement de son corps, les sons qu'il produit, et les sons qu'il perçoit. Vient ensuite l'absolu de l'apprentissage de la langue parlée. Puis l'absolu de l'action, où l'individu s'engage dans la découverte de son environnement par l'action. Puis l'absolu de la vie intérieure, où l'individu met la priorité dans l'exploration des émotions et des sentiments.

¹⁰ Citation de Gattegno, (1978 : 39), cité par Young & Messum, (2012).

Puis l'absolu de l'intellect, où l'individu s'intéresse particulièrement aux connaissances (sciences, culture) disponibles dans son environnement. Puis l'absolu social, où l'individu s'engage dans la recherche d'une place au sein de la société. Cet absolu peut durer tout le reste de sa vie. Gattegno ajoute également l'absolu de la relativité humaine, dans lequel l'individu a conscience que chacun est engagé dans tel ou tel absolu au cours de sa vie, et comprend ainsi les différentes réalités de chacun.

Nous avons vu dans cette partie quelques aspects du modèle théorique de Gattegno. Il nous a semblé utile de les aborder avant d'aborder les principes théoriques propres à son approche pédagogique. Néanmoins ce point mériterait d'être traité plus en profondeur pour situer cette partie de l'œuvre de Gattegno dans son contexte historique et scientifique et pour comprendre comment il peut être analysé de nos jours. Ceci n'est pas l'objectif de notre mémoire, et nous nous sommes contentés de rapporter sans les juger les concepts proposés par Gattegno.

2.2 Principes théoriques de l'approche Silent Way

Après avoir consacré ces quelques pages à la description de la pensée de Caleb Gattegno, nous allons maintenant décrire plus particulièrement certains principes théoriques de son approche pédagogique. Nous commencerons par nous intéresser en particulier à la notion de prise de conscience chez Gattegno.

2.2.1 « Apprendre c'est prendre conscience »¹¹

Cette affirmation de Gattegno montre à quel point la notion de prise de conscience est fondamentale dans sa vision de l'apprentissage. Au premier chapitre, nous nous étions basés sur des définitions issues des dictionnaires du CNRTL pour proposer une définition de la prise de conscience comme : « le fait de concentrer l'activité cérébrale sur une ou plusieurs perceptions disponibles dans notre champ conscient à un instant donné, pour en dégager une connaissance nouvelle ou renouvelée ». Nous avons également abordé le point de vue de Jean Piaget sur la notion, ainsi que les travaux réalisés en psychologie cognitive

¹¹ Gattegno, Caleb. Séminaire sur La science de l'éducation, 1976, cité par Young & Messum, 2012.

expérimentale. Dans cette partie nous allons rapprocher ces points de vue sur la prise de conscience avec celui de Gattegno, afin de définir clairement ce de quoi nous parlons quand nous parlons de « prise de conscience » dans l'approche Silent Way.

Bien que la prise de conscience soit la notion clef de la pensée de Gattegno, il semble que Gattegno n'en a jamais formellement donné une définition¹², considérant peut-être qu'il n'est pas possible d'en figer le sens, et que ce terme peut être compris de différents points de vue. Il faut tout de même noter qu'en anglais ce terme est traduit par « awareness », mot qui peut également signifier « conscience ». Selon Young (1991), pour faire la distinction en anglais entre conscience et prise de conscience, Gattegno utilisait le terme « awarenesses » ou « becoming aware ». Pour elle la nuance entre « awareness » et « awarenesses/becoming aware » tient à la tension qui se crée entre une question qui apparaît, et la réponse qui lui est apportée, en fonction du temps. Ainsi si l'apprenant ne se pose pas de question, il est simplement « aware », conscient ; tandis que si l'apprenant se pose une question et cherche une réponse, une tension se crée, qui se résout par une « prise de conscience » lorsque la réponse est trouvée. Et plus la réponse tarde à être trouvée, plus la prise de conscience est intense, et souvent, visible (Young prend l'exemple du fameux « Euréka » d'Archimède). Ces « prises de conscience » se produisent donc à condition que l'apprenant soit concentré et « présent à » ce qu'il étudie. On rejoint ici les remarques de Dehaene, qui présente des études montrant que « l'engagement actif » ainsi que le « retour d'information » sont indispensables à l'apprentissage (Dehaene, 2015b¹³).

Une prise de conscience peut donc être d'intensité variable, c'est-à-dire que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres ne le sont pas, et peuvent même être très petites, ou de peu d'intérêt. Quoi qu'il en soit elles sont toujours des expériences subjectives et intimes. Pour Gattegno, l'homme est sans cesse en train de prendre conscience de son environnement, de l'analyser, de l'évaluer, pour trouver des solutions à des problèmes, plus ou moins importants. Et le produit de ces prises de conscience est l'apprentissage : le **Moi** se concentre sur ce qu'il perçoit ici et maintenant, et lorsqu'il a trouvé la solution il la fixe sous forme de « prise » de conscience¹⁴ qu'il inscrit (apprentissage) dans son **psychisme** afin

¹² Cela fait l'objet d'un fil de discussion sur le forum du site de l'association Une Éducation Pour Demain : <http://uepd.quizport.com/mod/forum/discuss.php?d=1679&mode=-1>

¹³ SOURCE : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>

¹⁴ Pour le mot « prise », Young évoque la gelée qui « prend » lorsque que l'on prépare de la confiture.

de pouvoir **affecter** au besoin cette **connaissance construite** à des situations qu'il rencontre, futures ou immédiates. C'est ce que Gattegno entend par « éduquer la conscience », considérant que chez l'homme, « seule la conscience peut être éduquée ». En ce sens les prises de conscience sont les unités de base de l'apprentissage, et par conséquent le rôle de l'enseignant est selon lui de guider et d'aider l'apprenant à construire ses connaissances en dirigeant son attention selon une hiérarchie temporelle appropriée.

« Dire que chez l'homme, seule la conscience peut être éduquée, équivaut à dire : dans l'enseignement, il faut respecter les hiérarchies temporelles. » (Gattegno, 1988:122)

Cette approche constructiviste de l'apprentissage selon une hiérarchie temporelle n'est pas sans rappeler la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky (1978) :

« [...] la différence entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problème par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés. »¹⁵

2.2.2 Forcer la prise de conscience

« Si nous appelons éducateurs ceux qui, non seulement, ont acquis de façon directe, personnelle, une ou plusieurs prises de conscience, mais ont également appris comment d'autres personnes elles aussi peuvent les acquérir, nous nous trouvons devant un défi : comment agir dans un contexte social pour que d'autres découvrent en eux que de telles prises de conscience sont à portée de main et qu'ils peuvent y entrer pleinement pour les posséder. » (Gattegno, 1988:209)

« Forcer les prises de conscience » est l'expression utilisée par Gattegno pour décrire ce rôle de l'enseignant. Il faut évidemment retirer du terme « forcer » toute notion de violence. Pour Young, « Il [le terme « forcer »] a été choisi pour mettre l'accent sur le fait que l'on peut trouver des exercices qui sont conçus, sauf erreur, de telle manière qu'il n'est pas possible de ne pas prendre conscience de ce pour quoi ils ont été conçus. » (Young, 1990:242).

¹⁵ Traduction de L.S. Vygotsky, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (1978), proposée par le site internet <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>

2.2.3 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. 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 construire 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. ¹⁶» (Gattegno, 1976).

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 »¹⁷, mais comme une modalité qui a sa raison d'être dans cette logique de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage. Comme nous allons le voir par la suite, la multimodalité tient par conséquent une place fondamentale dans l'approche.

2.2.4 Stades de l'apprentissage, feedbacks et critères internes

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

¹⁶ « [...] 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).

¹⁷ 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. ».

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’autonomie de l’apprenant dans la pratique de l’élément maîtrisé.

Nous avons vu à quel point la notion de prise de conscience est centrale, et présente à tous les niveaux dans l’approche. Les prises de conscience ne sont pas seulement importantes dans l’apprentissage, pour lui elles **sont** l’apprentissage. Il considère le phénomène de la prise de conscience comme l’unité minimale de l’apprentissage. Malgré les recherches (bien que non exhaustives) que nous avons faite sur d’autres approches actives telles que celles de Dewey, Freinet ou Montessori, nous n’en avons pas trouvé qui donnent une telle place fondamentale à ce phénomène.

Nous allons poursuivre ce chapitre par la description du matériel et des techniques utilisées par les enseignants et les apprenants de Silent Way¹⁸.

¹⁸ Il faut noter que les matériels ne sont pas indispensables pour enseigner avec cette approche pédagogique. Roslyn Young parle de cela dans la section 7.5 de sa thèse : *Silent Way sans réglettes, sans tableaux et sans pointeur* : « Ce qui réunit ces cours dans un esprit Silent Way, c’est le fait que le travail s’effectue sur les prises de conscience, sur les perceptions des élèves, à partir de leurs pouvoirs mentaux ». (Young, 1990:485)

2.3 Matériels et techniques pédagogiques

Après avoir décrit une partie des éléments clés de la pensée de Gattegno et de leur application dans son approche d'enseignement, nous allons décrire les outils utilisés en Silent Way. Il peut s'agir de matériels ou de techniques, associés à un comportement multimodal permettant à l'enseignant de guider les apprenants dans leur apprentissage, et aux apprenants de se repérer et de progresser dans leur apprentissage.

2.3.1 Pointage

Dans l'approche Silent Way, l'enseignant utilise un pointeur (longue baguette en bois, ou télescopique). Cet objet lui sert (et sert souvent aux apprenants) à pointer des informations sur des panneaux ou encore à indiquer des choses avec des gestes déictiques. 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 sont 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.).

2.3.2 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)¹⁹

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. 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.

L'image ci-dessous montre le panneau sons/couleurs pour l'anglais britannique, proposé par Pronunciation Science²⁰. Depuis l'époque de Gattegno il existe de nouvelles versions du panneau, telle que celle-ci, mais également celle proposée par l'éditeur Educational Solutions²¹, ou celle proposée dans le cadre du projet Kinéphones à l'université de Grenoble²², qui a fait le choix d'organiser les rectangles en utilisant les représentations courantes des systèmes phonétiques des langues (triangle vocalique pour les voyelles, oppositions de base pour les consonnes (Colletta, 2009).



Figure 2 - Le panneau sons/couleurs pour l'anglais britannique

¹⁹ Young, R. (2011) *L'anglais avec l'approche Silent Way* (pp. 47), France, Eyrolles

²⁰ Source : <http://www.pronunciationscience.com> Idem pour les figures 3 et 4 ci-dessous.

²¹ Source : <http://www.educationalsolutions.com>

²² Source : http://dev.innovalangues.net/kinephone/master/#/en_gb/1/table

2.3.4 Les panneaux de mots

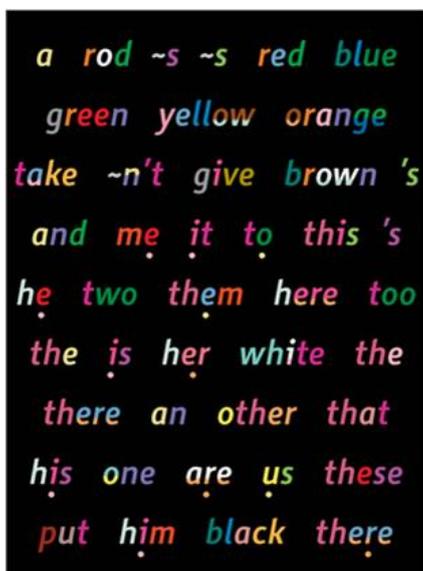


Figure 4 - Les panneaux de mots pour l'anglais britannique

Ces panneaux regroupent des mots fondamentaux pour commencer à apprendre et utiliser la langue cible. Ces mots sont orthographiés et chaque phonème est coloré 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.

2.3.5 Les réglettes Cuisenaire



Figure 5 - 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 également de se substituer à un contenu

sémantique pour mettre en évidence le point grammatical ou la structure de phrase sur laquelle on travaille. 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.²³

²³ Source de l'image : <http://www.uneeducationpourdemain.org/>

2.3.6 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 dans l'ordre 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 d'attirer avec précision l'attention de l'apprenant sur une erreur, un problème, ou une nouvelle activité. 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. Il s'agit de techniques didactiques hautement multimodales.

Chapitre 3 : Contexte méthodologique pour l'étude du corpus

Dans les deux premiers chapitres nous avons abordé la notion de prise de conscience, sa place dans la pensée de Gattegno, et nous avons proposé une description succincte de son approche, et des matériels et techniques qui y sont associés. Après cela, nous pouvons remarquer que : (1) il est difficile d'observer des prises de conscience à moins d'être équipé de matériel d'imagerie cérébrale, et il est encore plus difficile d'observer leur contenu, mis à part lorsqu'elles sont intenses et explicites (et même dans ce cas la part de subjectivité reste grande)²⁴, (2) le rôle de l'enseignant de Silent Way est « d'intervenir là où il voit la possibilité de provoquer des prises de conscience chez [les apprenants] » (Young, 2011), (3) l'approche Gattegno appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues est multimodale par nature, puisqu'elle fait aussi bien appel à la parole qu'aux gestes pour « canaliser et captiver » l'attention de l'apprenant. Les gestes ont d'ailleurs une importance d'autant plus grande que l'enseignant parle peu, voire ne parle pas du tout. L'analyse de notre corpus, que nous ferons dans la partie suivante, sera donc avant tout une analyse des comportements multimodaux dans les interactions de cours utilisant l'approche Silent Way. Dans ce chapitre nous nous intéresserons aux comportements de communication d'un point de vue multimodal, en particulier lorsque les acteurs sont engagés dans des interactions didactiques. Nous aborderons également les différentes approches d'analyse des interactions. Enfin nous proposerons une série d'axes d'analyse pour notre corpus.

3.1 Comportements de communication

La communication humaine ne se réduit pas à un échange de paroles. En plus de la communication verbale, le discours implique une part au moins aussi grande et aussi importante de communication non-verbale, de « posturo-mimo-gestualité » (Colletta, 2004), qui lui est indissociable. C'est ce qui est mis en avant par l'approche multimodale de la communication, défendue dès les années 70 par des auteurs tels que Kendon ou McNeill :

²⁴ Cela fait partie intégrante de la formation des enseignants de Silent Way d'avoir pleinement conscience de ce qu'est une prise de conscience pour eux-mêmes, afin de pouvoir les détecter chez les apprenants. (Young, 1990).

« My argument [...] is that gesture are an integral part of language as much as words, phrases and sentences – gesture and language are one system »²⁵ (McNeill, 1992:2, cité par Colletta, 2004).

Bien que cette approche concerne le discours de manière générale, on voit qu'elle est particulièrement pertinente pour parler de la communication en contexte didactique, et encore plus pertinente pour parler du contexte didactique du Silent Way, où la multimodalité est primordiale. C'est en tenant compte de cela que nous allons nous interroger plus particulièrement sur les comportements de l'enseignant et des apprenants dans la classe. Nous nous intéresserons ensuite aux gestes et aux diverses typologies qui s'attachent à les caractériser.

3.1.1 Comportements en contexte pédagogique

Dans la recherche didactique actuelle, les comportements de l'enseignant sont en particulier étudiés sous la notion « d'agir professoral », développée au sein du groupe de recherche Interactions Didactiques et Agir Professoral (IDAP) de l'université Paris III²⁶ :

« Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. » (Cicurel, 2007b²⁷).

Ici la notion d'action est très intéressante pour étudier notre corpus, cependant il faut noter qu'en Silent Way les actions de l'enseignant n'ont pas pour but de « transmettre et communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-savoir' », mais de communiquer de manière principalement non-verbale avec des apprenants qui sont engagés dans des actions de construction de leurs connaissances et de leurs savoir-faire en langue cible, tandis que l'enseignant est là pour déclencher, renforcer, ou réguler ces actions des apprenants (c'est tout le sens de la notion de subordination de l'enseignement à l'apprentissage). Malgré cette divergence de point de vue pédagogique, nous nous situons bien dans l'étude de l'agir professoral lorsque nous étudions les actions de l'enseignant de Silent Way.

Pour faire le lien entre actions de l'enseignant et prises de conscience, nous devons évidemment tenir compte également des comportements des apprenants. Ce que l'on pourrait qualifier « d'agir apprenant » est donc important au sein de l'étude des interactions

²⁵ Traduction par nos soins : « Mon argument [...] est que les gestes font partie intégrante du langage, autant que les mots, les syntagmes et les phrases – les gestes et le langage sont un seul système. »

²⁶ <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp>

²⁷ Citée par le site du groupe IDAP : <http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-notions-cardinales-142492.kjsp>

en contexte didactique, en particulier lorsque l'on se trouve dans une pédagogie active de l'enseignement/apprentissage. Il sera donc nécessaire de prendre en compte tous ces comportements pour observer/détecter les prises de conscience dans le groupe classe et étudier leurs conditions d'émergence. Nous baserons notre analyse sur les actions des participants, en mettant en place une typologie appropriée que nous détaillerons dans la deuxième partie, au chapitre 4.

3.1.2 Communication non verbale

Dans sa thèse intitulée « Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral. » (2014), Azaoui consacre un chapitre à la « multimodalité des interactions didactique » (2014:110-133), dans lequel il propose un panorama historique de l'étude de la gestualité qui débute au premier siècle après J.C.. Il faut cependant attendre les années 80 pour que l'étude des gestes soit associée à l'étude du langage, avec les travaux de Kendon. En 1992 McNeill lui rend hommage en proposant le « continuum de Kendon » qui met en relation geste et parole avec les gestes coverbaux à une extrémité du continuum, et la langue des signes à l'autre extrémité, et avec entre les deux les gestes de mime et les emblèmes (gestes de forme et de sens conventionnels). McNeill établit une typologie des gestes coverbaux, qu'Azaoui décrit ainsi :

« - **Déictiques**. Ce sont des gestes de pointage indiquant un lieu, une personne ou tout autre objet dans l'espace ou le temps. Ils ont donc une fonction principalement référentielle. Cosnier & Vaysse (1997, p.6) précisent à ce sujet que le corps du locuteur « sert d'ancrage référentiel pour présenter l'objet » ;

- **Iconiques**. Ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié. Ils peuvent symboliser un objet concret ou une action ;

- **Métaphoriques**. Ce sont des gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a donc pas de contiguïté forme du geste/signifié ;

- **Battements**. Ils ont une fonction pragmatique (McNeill, 1992, p.15) dans la mesure où ils scandent le discours en accentuant la signification d'un mot ou d'une phrase. [...] » (Azaoui, 2014:123).

En plus de cette caractérisation essentiellement sémiotique des gestes coverbaux, Azaoui traite également plus en détail des principales fonctions des coverbaux, et cite un tableau récapitulatif des quatre fonctions des coverbaux proposé par Colletta (2005:33) :

| Fonctions des gestes coverbaux | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| référentielle | de structuration | interactive | expressive |
| participent à la construction du sens | servent tout à la fois la mise en relief des unités de la parole (syllabe, mot, groupe de souffle) et la démarcation des unités du discours | régulation et la synchronisation des activités de parole (signaler ses intentions immédiates en matière de prise, maintien ou cession de la parole) | cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions |

Figure 6 - Les quatre fonctions des gestes coverbaux (Colletta, 2005:33)

Dans « Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans » (2004), Colletta propose une typologie différente des gestes, qu'il nomme des « kinèmes » (*ibid.*, 2004:159, reproduit en annexe). Cette typologie a pour particularité de distinguer les kinèmes autonomes (emblèmes) des kinèmes coverbaux. Elle classe parmi les kinèmes coverbaux les kinèmes référentiels, les kinèmes de structuration, et les kinèmes expressifs ; elle classe parmi les kinèmes autonomes les kinèmes discursifs et sociaux ; et elle situe les kinèmes interactifs entre ces deux grandes catégories « autonomes » et « coverbaux ». Le tableau détaille encore la valeur des kinèmes à l'intérieur de ces catégories fonctionnelles, ainsi que pour chacun d'eux leur rôle vis-à-vis de la parole. C'est donc un tableau très complet qui donne une vue d'ensemble des fonctions et du sens des kinèmes.

Pour l'annotation de notre corpus, nous nous sommes inspirée de ces diverses typologies pour créer une typologie des gestes adaptée à nos besoins. Nous présenterons cette typologie dans la partie 2, au chapitre 4.

3.2 Séquentialisation et hiérarchisation des interactions

Pour analyser notre corpus il sera nécessaire de le séquencer afin de pouvoir l'annoter d'une part, et également pour pouvoir observer les liens entre comportements et prises de conscience à différents niveaux interactionnels. Dans cette section, nous allons présenter les principaux systèmes de séquentialisation et de hiérarchisation des interactions.

Selon Colletta (2004), c'est dans les années 70 que Sacks, Schegloff et Jefferson décrivent pour la première fois le système des tours de parole en conversation. Cette période marque également le début de l'intérêt pour l'analyse conversationnelle. En 1973 Goffman introduit le terme d'échange pour parler des ensembles organisés de tours de parole, et c'est

seulement deux ans plus tard que Sinclair et Coulthard proposent un premier système hiérarchisé complet pour décrire les interactions didactiques :

| | |
|-------------|--|
| Lesson | = la séance didactique |
| Transaction | = un moment, un épisode au cours de cette séance |
| Exchange | = un échange entre deux interlocuteurs |
| Move | = un tour de parole |
| Act | = un acte, réalisé pendant le tour de parole |

Figure 7 - Tableau du système de Sinclair et Coulthard, tiré de Colletta (2004:58)

Quelques années plus tard les linguistes de l'école de Genève (dont Roulet), proposent un système qui distingue les unités dialogales du discours des unités monologiques :

| | | |
|-------------------------|---------------|---------------------------|
| Les unités dialogales : | L'interaction | se compose... |
| | d'incursions | elles-mêmes composées ... |
| | d'échanges | eux-mêmes composés ... |
| d'unités monologiques : | Interventions | elles-mêmes composées ... |
| | d'actes | |

Figure 8 - Tableau du système de l'école de Genève, tiré de Colletta (2004:58)

En 1990 Kerbrat-Orecchioni propose un autre système qui introduit le terme de séquence entre l'interaction et l'échange :

| | | |
|---------------------|-----------------|---|
| Unités dialogales | Interaction | Ensemble de « ce qui se passe entre les interactants entre leur mise en contact et leur séparation » (Traverso, 1990, p.38) |
| | Séquence | Bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique |
| | Échange | La plus petite unité dialogale, composée au minimum de deux interventions |
| Unités monologiques | Intervention | Contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier |
| | Acte de langage | Unité minimale |

Figure 9 - Tableau du système de Kerbrat-Orecchioni, tiré de Azaoui (2014:95)

Ces différents systèmes nous seront très utiles pour analyser notre corpus. Dans notre cas nous aurons essentiellement affaire à des interactions didactiques où la part d'actes non-verbaux est grande. Dans la partie 2, chapitre 4, nous présenterons un système d'analyse des interactions adapté à notre corpus, inspiré des systèmes présentés dans cette section.

3.3 Synthèse et axes d'analyse

Avant de passer à la deuxième partie de notre travail, nous allons faire une rapide synthèse de cette première partie, puis nous définirons les axes d'analyse qui structureront l'étude que nous ferons sur notre corpus vidéo dans la partie suivante.

3.3.1 Synthèse

Au cours de cette partie, nous avons tout d'abord exploré les notions de conscience, de prise de conscience, mais aussi d'attention et de présence, afin de donner un cadre à ce que nous entendons par prise de conscience dans l'apprentissage. La définition que nous avons proposée au premier chapitre nous semble être une bonne base de réflexion :

Prendre conscience est le fait de concentrer l'activité cérébrale sur une ou plusieurs perceptions disponibles dans notre champ conscient à un instant donné, pour en dégager une connaissance nouvelle ou renouvelée.

Nous avons complété cette définition avec les travaux de Dehaene, qui d'une part montre qu'il est possible d'observer ce que l'on nomme une « prise de conscience » grâce à l'imagerie cérébrale, et d'autre part décrit le rôle primordial de l'attention dans le phénomène de la prise de conscience ainsi que dans l'apprentissage.

Nous avons consacré un chapitre à la description théorique et pratique de l'approche Silent Way, ce qui nous a permis de préciser la place des prises de conscience en tant qu'unité minimale de l'apprentissage pour Gattegno. Nous avons également présenté le matériel pédagogique propre à l'approche, que nous retrouverons dans la deuxième partie.

Enfin nous avons présenté au début de ce chapitre la notion de multimodalité, ainsi qu'un panorama succinct des différentes typologies d'analyse de la gestualité d'une part, et des systèmes de hiérarchisation des activités dans la communication en face-à-face d'autre part.

3.3.2 Axes d'analyse

Les données que nous avons présentées dans cette première partie répondent de manière théorique à certaines questions de notre problématique. Nous avons pu dégager une définition de ce qu'est une prise de conscience, la rapprocher de son utilisation dans l'approche Silent Way, et nous avons évoqué la nature multimodale de l'approche. Cependant pour aller plus loin dans la compréhension du sujet, il est nécessaire de confronter ces données à des situations réelles, à travers une étude à la fois quantitative et qualitative d'un corpus de vidéo de cours utilisant l'approche Silent Way. L'étude de ce corpus sera structurée autour des axes d'analyse suivant :

1. Analyse quantitative : Comparaison des temps de production verbale, et comparaison des occurrences de productions non-verbale des participants. Variété des types d'intervention enseignant vs apprenants. Les prises de conscience explicites.
2. Les comportements multimodaux de l'enseignant, qui permettent de « captiver et canaliser » l'attention des apprenants.
3. Les feedbacks, réussite, erreur.
4. Le déroulement de l'interaction didactique.

Partie 2 – Étude de corpus

Chapitre 4 : Corpus et méthodologie

Ce premier chapitre de notre deuxième partie sera consacré à notre corpus et à la méthodologie que nous avons utilisée. Nous présenterons tout d'abord les critères que nous avons choisis pour sélectionner chaque extrait vidéo qui forme notre corpus. Puis nous ferons une description succincte de chacun de ces extraits du point de vue de leur contexte et de leur contenu. La troisième section sera consacrée à la terminologie que nous utiliserons pour annoter les extraits vidéo. Et enfin nous présenterons l'outil logiciel ELAN, qui nous a permis d'annoter les vidéos de notre corpus.

4.1 Critères de sélection du corpus

Notre but était de faire une sélection d'extraits les plus représentatifs possibles de diverses situations que l'on peut rencontrer dans le cadre de l'approche Silent Way. S'agissant ici d'un mémoire de Master et non d'une thèse, la contrainte de temps ne nous a pas permis d'analyser plusieurs heures de corpus. Il nous a fallu choisir entre analyser une séquence entière d'un cours, ou faire une sélection d'extraits selon certains critères qui permettent d'avoir un corpus représentatif des différentes situations qui peuvent se présenter dans un cours donné avec l'approche Silent Way. Nous allons présenter ici ces critères, avant de présenter les extraits eux-mêmes.

4.1.1 Activités pédagogiques

Le premier de ces critères est le type d'activité pédagogique effectué par la classe. Comme on l'a vu précédemment, l'approche Silent Way dispose de différents outils et matériels pédagogiques. Ceux-ci ne sont pas utilisés de la même manière et pas au même moment en fonction de l'activité pédagogique. Nous avons donc choisi des extraits qui rendent compte de plusieurs situations. Tout d'abord nous avons voulu montrer qu'il existe une certaine progression pédagogique chronologique, qui débute généralement par une activité de découverte/exploration des sons de la langue, puis une activité de numération, et un premier travail sur des situations grammaticales concrètes, tangibles, que les apprenants peuvent mettre en scène et manipuler. À noter que chacune de ces étapes n'est pas forcément réservée à des apprenants ayant tel ou tel niveau. Un apprenant qui a déjà étudié l'anglais

pourrait trouver très profitable une activité de « découverte/exploration » des sons de la langue anglaise qui pourrait lui permettre d'affiner sa compétence de prononciation et éventuellement de corriger des défauts de prononciation dont il n'avait pas conscience. En revanche il est vrai qu'un grand débutant ne pourra pas immédiatement trouver profitable un cours où seraient abordés uniquement des points de grammaire trop compliqués.

En plus de ces types d'extraits nous avons ajouté à nos critères d'autres types de situations, telles que des activités de conversation, ou des activités grammaticales sur des sujets plus abstraits.

4.1.2 Points de vue analysables

Un autre critère est celui du point de vue utilisable pour l'analyse dans la vidéo. En effet, dans les captations vidéo il n'est pas toujours facile, par exemple, de pouvoir exploiter les interventions des apprenants s'ils tournent le dos à la caméra. Dans ce cas, le point de vue exploitable sera plutôt celui de l'enseignant. Nous avons fait attention à sélectionner des extraits vidéos dans lesquels différents points de vue sont représentés, comme par exemple un cours où la vidéo est dirigée sur les apprenants, une situation où un apprenant prend l'initiative d'aller au tableau, ou encore une interaction entre deux apprenants.

Cette diversité de points de vue est essentielle pour s'assurer d'obtenir des données qui permettent de répondre à notre problématique. Ainsi, le point de vue de l'apprenant est important pour chercher à identifier des moments de prise de conscience, et le point de vue de l'enseignant est tout aussi important pour chercher à comprendre de quelle manière il s'y prend pour susciter ces prises de conscience chez les apprenants.

4.1.3 Enseignants

Nous avons rassemblé autant de sources que possible afin de pouvoir choisir des extraits de cours donnés par des enseignants différents. En effet comme nous l'avions évoqué dans notre mémoire de Master 1 (Ninomiya, 2014), l'enseignant, sa personnalité, sa manière de travailler, ont beaucoup d'importance dans le cadre de l'approche.

4.2 Présentation des extraits

Nous allons maintenant présenter chacun de ces extraits, qui sont au nombre de neuf, pour une durée totale de 41min04sec, soit en moyenne un peu moins de 5min par extrait. Nous les avons numérotés de 1 à 6, en regroupant certains d'entre eux par deux : cette numérotation est organisée selon le type d'activité pédagogique, tandis que dans les cas où nous avons regroupé deux extraits avec le même type d'activité (une activité de numération par exemple), c'est le niveau de compétence langagière des apprenants qui est différent. Seul l'extrait 6 a été sélectionné différemment, car nous voulions intégrer dans notre corpus un extrait où un apprenant prend une initiative pour tester sa compréhension. Nous allons faire une description rapide de chacun de ces extraits où nous donnerons les informations essentielles telles que la date et le lieu du cours, la durée de l'extrait, la langue cible et le nom de l'enseignant, le niveau global des apprenants, et le point de vue de la caméra.

4.2.1 Extrait 1 : activité phonologique

| Extrait 1 | |
|------------------------------------|------------------------------|
| Date / Lieu | 20 septembre 2014 / Besançon |
| Durée | 03 min 36 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Roslyn Young |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux sauf débutant |
| Point de vue de la caméra | Enseignant |

4.2.2 Extraits 2A et 2B : activités de numération

| Extrait 2A | |
|------------------------------------|------------------------|
| Date / Lieu | 2007 / Besançon |
| Durée | 07 min 37 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Chinois / Anne Laurent |
| Niveau des apprenants | Débutants |
| Point de vue de la caméra | Enseignant |

| Extrait 2B | |
|------------------------------------|------------------------------|
| Date / Lieu | 20 septembre 2014 / Besançon |
| Durée | 02 min 59 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Piers Messum |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux sauf débutants |
| Point de vue de la caméra | Enseignant |

4.2.3 Extraits 3A et 3B : décrire une situation concrète et tangible

| Extrait 3A | |
|------------------------------------|---|
| Date / Lieu | 25 janvier 2014 / Besançon |
| Durée | 02 min 59 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Allemand / Annie Fayolle |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux dont débutants (en majorité) |
| Point de vue de la caméra | Enseignant + apprenants (2 points de vue) |

| Extrait 3B | |
|------------------------------------|---|
| Date / Lieu | 2008 / Hiroshima |
| Durée | 04 min 33 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Donald Cherry |
| Niveau des apprenants | Débutants |
| Point de vue de la caméra | Enseignant + apprenants (3 points de vue) |

4.2.4 Extrait 4 : décrire une situation réelle mais pas visible et tangible

| Extrait 4 | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| Date / Lieu | 4 octobre 2014 / Besançon |
| Durée | 05 min 46 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Roslyn Young |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux sauf débutants |
| Point de vue de la caméra | Enseignant + apprenants partiellement |

4.2.5 Extraits 5A et 5B : interagir avec d'autres apprenants

| Extrait 5A | |
|------------------------------------|--------------------------|
| Date / Lieu | 1979 / New York |
| Durée | 02 min 36 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Caleb Gattegno |
| Niveau des apprenants | Débutants |
| Point de vue de la caméra | Apprenants |

| Extrait 5B | |
|------------------------------------|------------------------------|
| Date / Lieu | 21 septembre 2014 / Besançon |
| Durée | 06 min 43 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Anglais / Roslyn Young |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux sauf débutants |
| Point de vue de la caméra | Enseignant |

4.2.6 Extrait 6 : initiative d'un apprenant pour tester sa compréhension

| Extrait 6 | |
|------------------------------------|---|
| Date / Lieu | 25 janvier 2014 / Besançon |
| Durée | 04 min 15 sec |
| Langue cible / nom de l'enseignant | Allemand / Annie Fayolle |
| Niveau des apprenants | Tous niveaux dont débutants (en majorité) |
| Point de vue de la caméra | Enseignant + apprenants (2 points de vue) |

4.3 Terminologies

Un cours de Silent Way a la particularité d’instaurer un contexte didactique, bien sûr, et aussi de donner une part très importante à la multimodalité, comme on l’a vu dans la première partie. Nous avons choisi de nous inspirer des différents systèmes et typologies abordés en particulier au chapitre 3, et d’y ajouter notre propre terminologie lorsque cela nous a paru nécessaire.

4.3.1 Séquentialisation de l’activité didactique

Dans la partie 1 nous avons passé en revue plusieurs systèmes de séquentialisation et de hiérarchisation des interactions. Certains d’entre eux ont été développés pour l’analyse du discours en général (Roulet, Kerbrat-Orecchioni), et d’autres spécifiquement pour l’analyse de contextes didactiques (Sinclair et Coulthard). Nous avons mis en place notre système de séquentialisation et de hiérarchisation à partir de ces systèmes, ainsi que du système que nous avons utilisé pour notre mémoire de M1 (Ninomiya, 2014).²⁸

| | | |
|--------------------|---------------|---|
| Unités polylogales | Séance | Suite ordonnée d’activités. Elle est délimitée par une pause (repas, café, ou autre interruption longue) ou une nuit de sommeil. Il s’agit d’un découpage purement chronologique, qui n’est pas rattaché à un objectif pédagogique en particulier. |
| | Séquence | Contrairement à la séance, la séquence correspond à un thème pédagogique global, tel que « Travailler la phonologie de la langue », ou « Travailler un point de grammaire ». Une séquence peut être répartie sur plusieurs séances comme elle peut être comprise dans une seule séance. La séquence est constituée de plusieurs activités. |
| | Activité | Cette unité est plus petite que la séquence, car elle ne dépasse pas le cadre d’une séance, et possède un objectif pédagogique concret. Par exemple, prononcer une phrase, ou conjuguer le verbe « manger » au passé. |
| | Microactivité | Nous avons ajouté le degré de la microactivité afin de distinguer des séquences plus courtes au sein d’une activité, comme par exemple prononcer le son « a », ou réussir à exprimer grammaticalement une situation tangible. |

²⁸ Ninomiya, Chika. L’autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d’autonomie dans l’approche pédagogique « Silent Way ». Université Stendhal Grenoble III, 2014.

| | | |
|---------------------|--------------|--|
| Unités monologiques | Intervention | Comme chez Roulet et Kerbrat-Orecchioni, cette unité se distingue des précédentes par le fait qu'il s'agit d'une unité monologique alors que les unités décrites ci-dessus sont des unités dialogales, ou plus précisément polylogales (Bouchard, 2005). |
| | Acte | L'acte est la plus petite unité interactionnelle cohérente (si l'on ne compte pas chaque phonème isolé du mot qu'il compose). Il peut s'agir d'une parole, ou d'un geste. Une intervention peut comprendre plusieurs gestes et/ou paroles. |

Le schéma ci-dessous permet de visualiser l'imbrication de ces différents termes.

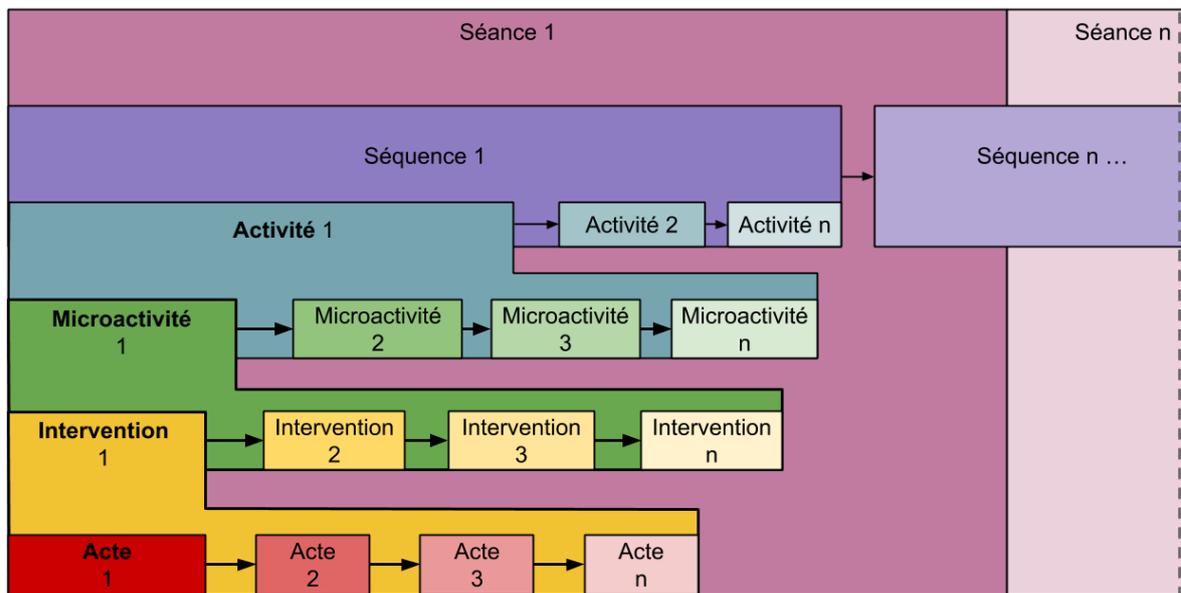


Figure 10 - Hiérarchie des interactions didactiques

C'est en particulier au niveau des interventions et des actes que portera notre étude, car c'est à ce niveau que l'on peut observer en détail les comportements des participants. Dans la section suivante nous allons présenter la typologie des interventions que nous avons mise en place pour annoter notre corpus.

4.3.2 Typologie des interventions

Dans notre typologie, nous avons tout d'abord distingué les interventions initiatives des interventions réactives et des interventions mixtes. Parmi les interventions initiatives se trouvent les interventions de régulation et de sollicitation, les sollicitations étant de deux types : sollicitations de production, et sollicitations de feedback. Parmi les interventions réactives on trouve les interventions de renforcement/feedback, qui sont de 4 types : renforcement implicite, renforcement explicite, validation, et invalidation. Puis les interventions de Prises De Conscience explicites ou prises de conscience visibles (annotées « PDC explicite ») font également partie des interventions réactives. Enfin nous avons classé l'intervention de production, qui peut être aussi bien initiative que réactive, comme intervention mixte.

Nous avons organisé et défini tous ces types d'interventions dans le tableau présenté sur la page suivante.

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Interventions initiatives | Régulation Interventions qui organisent le déroulement strictement fonctionnel du cours. Elles ont lieu la plupart du temps entre deux microactivités, ou pour ramener le calme dans la classe au besoin. Il peut s'agir par exemple de tapoter le mur avec le pointeur pour ramener l'attention des apprenants sur la tâche avant de pointer à nouveau (cela se produit au début de l'extrait 1). | |
| | Sollicitation Interventions produites dans le but de catalyser l'attention d'un ou plusieurs participants dans le but d'obtenir une réaction. Il peut s'agir de différents types de sollicitations : | |
| | -- De production | Intervention de l'enseignant ou d'un apprenant, qui a pour but de catalyser l'attention des apprenants sur la tâche pour qu'ils l'effectuent. Par exemple lorsque l'enseignant utilise le pointeur pour pointer un rectangle de couleur au tableau. Cela se produit très souvent dans le corpus. |
| | --De feedback | Intervention qui a pour but de catalyser l'attention d'un participant en vue d'obtenir un feedback. Comme par exemple lorsque qu'un participant adresse un regard interrogateur, ou qu'il pointe quelque chose au tableau pour vérifier s'il a bien compris. |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|-------------|---|-------------|--|--------------|--|----------------|--|
| Interventions mixtes | <p>Production/action</p> <p>Intervention de production orale en langue cible, ou action en réponse à une injonction en rapport avec la microactivité (la plupart du temps par les apprenants), à la suite ou non d'une intervention de sollicitation. Par exemple lorsque l'enseignant pointe un mot au tableau et que les apprenants découvrent et prononcent ce mot.</p> | | | | | | | | |
| Interventions réactives | <p>Renforcement/feedback</p> <p>Les interventions de renforcement/feedback sont des actions effectuées par un participant pour soutenir la production d'un apprenant. Elles ont valeur de feedback, parfois même non-conscient, car elles donnent des points de repère à l'apprenant dans son effort d'apprentissage. Nous avons distingué quatre types de renforcements/feedbacks :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 5px;">--Implicite</td> <td style="padding: 5px;">Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière implicite, par exemple en lui donnant des indices, en mimant une intonation, ou bien l'articulation d'un son, etc.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">--Explicite</td> <td style="padding: 5px;">Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière explicite, par exemple en lui livrant la bonne réponse au problème.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">--Validation</td> <td style="padding: 5px;">Intervention souvent courte qui valide une intervention de l'apprenant. La validation n'est pas une évaluation de la production de l'apprenant en terme de « bonne réponse » / « mauvaise réponse », mais une indication que l'apprenant est sur la bonne voie. Il peut s'agir par exemple d'un hochement de tête.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">--Invalidation</td> <td style="padding: 5px;">A l'inverse de la validation, l'invalidation est une indication que l'apprenant n'est pas sur la bonne voie. Il peut s'agir d'un geste de négation avec la tête. Il arrive aussi que l'apprenant fasse lui-même une intervention d'invalidation de sa propre production.</td> </tr> </table> <p>PDC explicite (Prise De Conscience explicite)</p> <p>Intervention où le participant exprime par la parole ou par un geste qu'il a pris conscience de quelque chose. Ce sont des prises de conscience particulièrement intenses (comme on l'a évoqué dans notre première partie). Par exemple, les interventions comme « Ah ! » ou un large hochement de tête.</p> | --Implicite | Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière implicite, par exemple en lui donnant des indices, en mimant une intonation, ou bien l'articulation d'un son, etc. | --Explicite | Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière explicite, par exemple en lui livrant la bonne réponse au problème. | --Validation | Intervention souvent courte qui valide une intervention de l'apprenant. La validation n'est pas une évaluation de la production de l'apprenant en terme de « bonne réponse » / « mauvaise réponse », mais une indication que l'apprenant est sur la bonne voie. Il peut s'agir par exemple d'un hochement de tête. | --Invalidation | A l'inverse de la validation, l'invalidation est une indication que l'apprenant n'est pas sur la bonne voie. Il peut s'agir d'un geste de négation avec la tête. Il arrive aussi que l'apprenant fasse lui-même une intervention d'invalidation de sa propre production. |
| --Implicite | Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière implicite, par exemple en lui donnant des indices, en mimant une intonation, ou bien l'articulation d'un son, etc. | | | | | | | | |
| --Explicite | Intervention pour soutenir la production de l'apprenant de manière explicite, par exemple en lui livrant la bonne réponse au problème. | | | | | | | | |
| --Validation | Intervention souvent courte qui valide une intervention de l'apprenant. La validation n'est pas une évaluation de la production de l'apprenant en terme de « bonne réponse » / « mauvaise réponse », mais une indication que l'apprenant est sur la bonne voie. Il peut s'agir par exemple d'un hochement de tête. | | | | | | | | |
| --Invalidation | A l'inverse de la validation, l'invalidation est une indication que l'apprenant n'est pas sur la bonne voie. Il peut s'agir d'un geste de négation avec la tête. Il arrive aussi que l'apprenant fasse lui-même une intervention d'invalidation de sa propre production. | | | | | | | | |

4.3.3 Typologie des actes d'interaction

Après avoir présenté notre typologie des interventions, nous allons maintenant présenter notre typologie des actes d'interaction.

Comme nous l'avons vu, un acte d'interaction peut être aussi bien oral que gestuel. Dans notre analyse du corpus avec ELAN, nous nous sommes contentés de transcrire les actes oraux (paroles), tandis que nous avons attribué une étiquette aux actes gestuels (kinèmes), qu'ils soient autonomes ou coverbaux.

Nous nous sommes inspirée des travaux de McNeill (2005), de Marion Tellier, Mathilde Guardiola et Brigitte Bidi (2011), ainsi que de la thèse de Brahim Azaoui (2014) pour mettre en place notre typologie des gestes. Nous avons gardé cinq types de gestes présentés par McNeill : *déictique*, *iconique*, *métaphorique*, *battement*, *emblème*. Nous avons ajouté les *interactifs* utilisés par l'équipe de Tellier et par Azaoui. Et nous avons ajouté également les *mimes articulatoires*, *hochement de tête*, *négation*, *prosodique*, et *mise en scène* pour répondre aux besoins de notre corpus. Le tableau ci-dessous reprend cette typologie en décrivant chacun de ces types de gestes (complété en annexe 2 par des exemples en image) :

| | |
|--------------------|---|
| Déictique | Geste de pointage, permettant de canaliser l'attention de l'interlocuteur sur un référent. |
| Iconique | Geste représentant un objet concret, une action, ou un mot. |
| Métaphorique | Geste représentant un concept abstrait. |
| Emblématique | Geste conventionnel. |
| Battement | Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique. |
| Interactif | Geste permettant de canaliser l'attention de l'interlocuteur ou de la classe, pour la gestion de l'interaction, la régulation de la classe, ou encore pour solliciter la production ou un feedback. |
| Mime articulatoire | Mouvement de la bouche qui mime l'articulation d'un son. |
| Hochement de tête | Hochement de la tête. |
| Négation | Mouvement qui exprime la négation, par exemple un mouvement rapide de la tête, ou de la main, de gauche à droite. |
| Prosodique | Mouvement qui montre l'intonation et l'accentuation de la prononciation. |

| | |
|---------------|---|
| Mise en scène | Ensemble de gestes effectués pour mettre en scène un concept avec des objets. Nous classons les mises en scène à part car il ne s'agit pas d'un seul acte, mais d'une série d'actes effectués dans un but commun : organiser une scène contextuelle, et a une fonction propre en tant qu'ensemble d'actes. Par exemple, mise en scène d'une situation grammaticale avec des réglottes et/ou des individus. |
|---------------|---|

4.4 Elan : logiciel d'analyse du discours

Le logiciel ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) est un logiciel libre développé par l'institut Max Planck de psycholinguistique de Nijmegen aux Pays-Bas²⁹. Il permet de faire des annotations complexes de médias vidéo et/ou audio. Nous avons eu l'occasion d'apprendre à utiliser ce logiciel en première année de master DILIPEM.

L'interface en mode d'annotation est constituée de quatre grandes parties :

1. un lecteur vidéo en haut à gauche de l'écran,
2. une zone d'affichage du contenu en haut à droite,
3. un espace de visualisation de la piste audio en dessous de ces deux zones,
4. Une zone d'annotation en dessous de la zone de la piste audio.

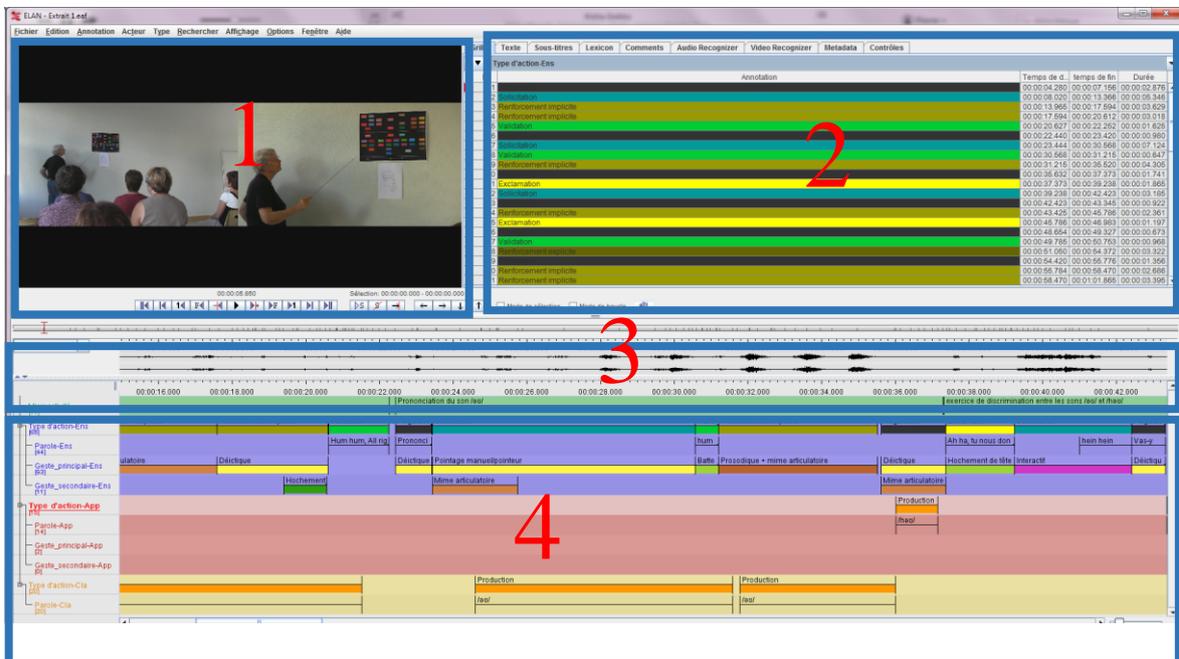


Figure 11 - Interface de ELAN

²⁹ ELAN peut être téléchargé gratuitement à cette adresse : <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan>

Les lignes de la zone 4 correspondent à des pistes d'annotation, ou « Acteurs³⁰ », qui peuvent être organisées hiérarchiquement en « acteur parent » (piste principale qu'il est nécessaire d'annoter pour accéder à d'autres pistes) et « acteur enfant » (piste subordonnée à une piste principale et qui ne peut être annotée directement), et qui peuvent être colorisées. Sur chaque piste il est possible de sélectionner manuellement un segment chronologique, puis de lui attribuer une annotation (les annotations des pistes enfants ne pouvant pas se chevaucher en dehors du segment d'annotation de la piste parent). Les annotations peuvent soit être entrées manuellement (comme c'est le cas pour la transcription orale notamment), soit être décrites par une liste de vocabulaire prédéfini qui s'affiche dans une liste déroulante au moment de l'annotation. Il est possible d'annoter directement dans la zone 4, ou alors d'utiliser l'interface de « segmentation » qui permet de définir rapidement chaque segment d'annotation, puis de revenir à l'interface d'annotation pour attribuer une valeur à chaque segment dans la zone 4 (vue chronologique) ou dans la zone 2 (vue liste).

Les extraits de notre corpus ont été sélectionnés à l'échelle de l'activité. C'est-à-dire qu'un extrait correspond à une activité entière, ou à une portion d'activité. L'annotation avec ELAN débute donc avec l'annotation des microactivités repérées dans le corpus. Nous avons défini quatre pistes parents de base (microactivités, interventions de l'enseignant, interventions individuelles d'un apprenant, interventions de la classe), accompagnés ou non de pistes enfants. Dans ce cas, les pistes enfants sont : a) la parole, b) un geste principal, c) un geste secondaire. Nous nous sommes inspirés des travaux de Marion Tellier et de son équipe pour cette méthode d'annotation « geste principal », « geste secondaire » (Tellier & al., 2011).

Voici la structure type de notre annotation :

1. Microactivité

Sur cette piste unique (sans piste enfant) sont annotées les microactivités qui s'enchaînent pendant le déroulement de la séance.

2. Interventions de l'enseignant

La deuxième piste parent est celui des interventions de l'enseignant(e), et possède 3 pistes enfants, soit en tout 4 lignes d'annotation :

³⁰ Ou encore « Tiers » en anglais : le logiciel n'étant pas totalement traduit en français, il arrive que ça soit le mot « Tier » qui apparaisse pour « Acteur ». Nous utiliserons plus simplement le mot « piste », « acteur » étant un mot de jargon spécifique au logiciel.

- I. Intervention de l'enseignant (Intervention-Ens)
 - i. Parole de l'enseignant (Parole-Ens)
 - ii. Geste principal (Geste_principal-Ens)
 - iii. Geste secondaire (Geste_secondaire-Ens)

3. Intervention d'un apprenant individuel

La troisième piste parent est celui des actions d'un(e) apprenant(e) dont la participation est mise en avant, soit parce qu'elle est sollicitée individuellement (à sa place ou au tableau), ou parce qu'elle prend l'initiative de poser une question, de tester quelque chose en allant pointer au tableau, etc. De cette piste dépendent là aussi 3 pistes enfants, soit 4 lignes :

- I. Intervention de l'enseignant (Intervention-App)
 - i. Parole de l'enseignant (Parole-App)
 - ii. Geste principal (Geste_principal-App)
 - iii. Geste secondaire (Geste_secondaire-App)

Nous avons parfois dupliqué ce modèle de piste parent lorsque la vidéo le nécessitait. Dans ce cas nous avons nommé ces pistes « AppA », « AppB », etc.

4. Intervention des apprenants en tant que classe

La quatrième piste parent est celle de l'action de la classe. Elle décrit les actions du groupe classe dans son ensemble. Cette piste comprend seulement une piste enfant dans la plupart des cas (la parole), ce qui représente 2 lignes d'annotation :

- I. Interventions de la classe (Intervention-Cla)
 - i. Paroles de la classe (Parole-Cla).

Comme on le voit sur la Figure 12, sous le nom de chaque piste figure le nombre d'annotations effectuées sur cette piste. Le logiciel permet également d'autres moyens d'exporter des données telles que la durée des annotations, etc. Ces fonctionnalités nous seront utiles pour notre analyse quantitative.

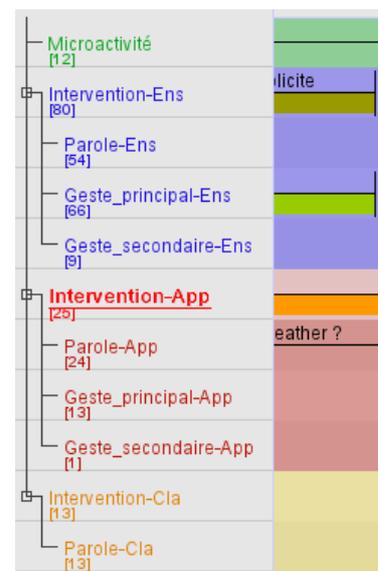


Figure 12 - Arbre des pistes parents/enfants

Chapitre 5 : Analyse quantitative

Dans ce chapitre nous allons présenter les données quantitatives issues de notre analyse du corpus avec ELAN. Ces données nous permettront de mettre en évidence certains traits caractéristiques de l'approche Silent Way. Cependant il est nécessaire de garder à l'esprit que ces résultats doivent être nuancés. Chaque vidéo que nous avons sélectionnée a été réalisée dans des conditions différentes : certaines sont filmées par trois caméras et d'autres par une seule caméra ; la caméra est parfois orientée uniquement sur l'enseignant et parfois uniquement sur le ou les apprenant(s) ; les participants sont parfois filmés de dos, ou sortent du champ de vision. Ces conditions ne nous permettent pas de dire que nous avons pu analyser avec précision l'ensemble des actions de tous les participants. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le cadre de ce mémoire nous avons tout de même fait le choix de travailler sur une sélection d'extraits diversifiés dans le but d'obtenir une image aussi représentative et diversifiée que possible d'un contexte didactique en Silent Way. Malgré tout, les données que nous avons recueillies de manière globale nous permettront de dégager dans ce chapitre des caractéristiques et des tendances intéressantes en particulier sur les comportements de l'enseignant, que nous enrichirons au chapitre suivant par une analyse plus ponctuelle et détaillée.

Grâce à la fonction d'export de statistiques de ELAN, nous avons pu compter les durées et le nombre d'occurrences des interventions, des paroles, et des gestes, pour chaque extrait et récupérer ces données sous forme de tableaux (voir annexes 3 à 7) afin de pouvoir les analyser. Nous présenterons tout d'abord les données sur les interventions, puis celles sur les paroles, et enfin celles sur les gestes, en dégageant à chaque fois ce que nous enseignent les données. Enfin nous conclurons ce chapitre en résumant les résultats obtenus et leur intérêt pour notre problématique.

5.1 Interventions

En nous basant sur les données brutes présentées en annexe, nous avons tout d'abord cherché à montrer (Figure 13) la répartition du nombre d'occurrences de chaque type

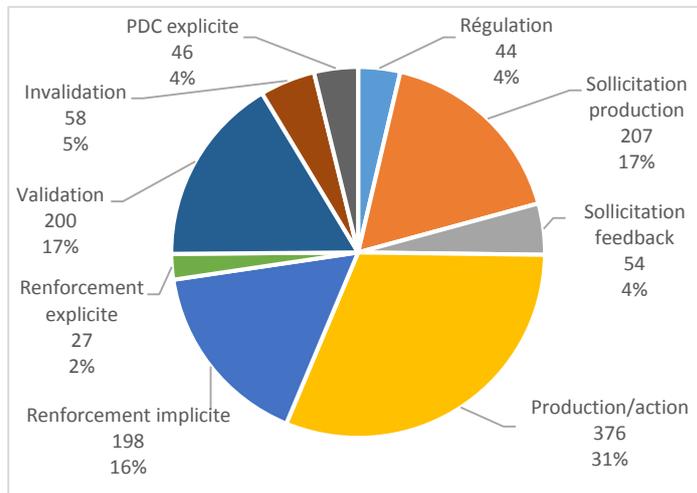


Figure 13 - Répartition du nombre d'occurrences de chaque type d'intervention

d'intervention. On constate que les types d'intervention les plus courants dans la classe sont les sollicitations de production, les interventions de production/action, les renforcements implicites, et les validations.

La Figure 14 montre la part de chaque groupe de participant en nombre total d'occurrences et en fonction du type d'intervention.

Les résultats sont explicites, on voit une nette prédominance des interventions de régulation, de sollicitation de production, de renforcement implicite, de validation et d'invalidation pour le groupe Ens, et une nette prédominance des interventions de sollicitation de feedback, de production/action, de renforcement explicite, et de prises de consciences explicites pour les groupes App et Cla réunis.

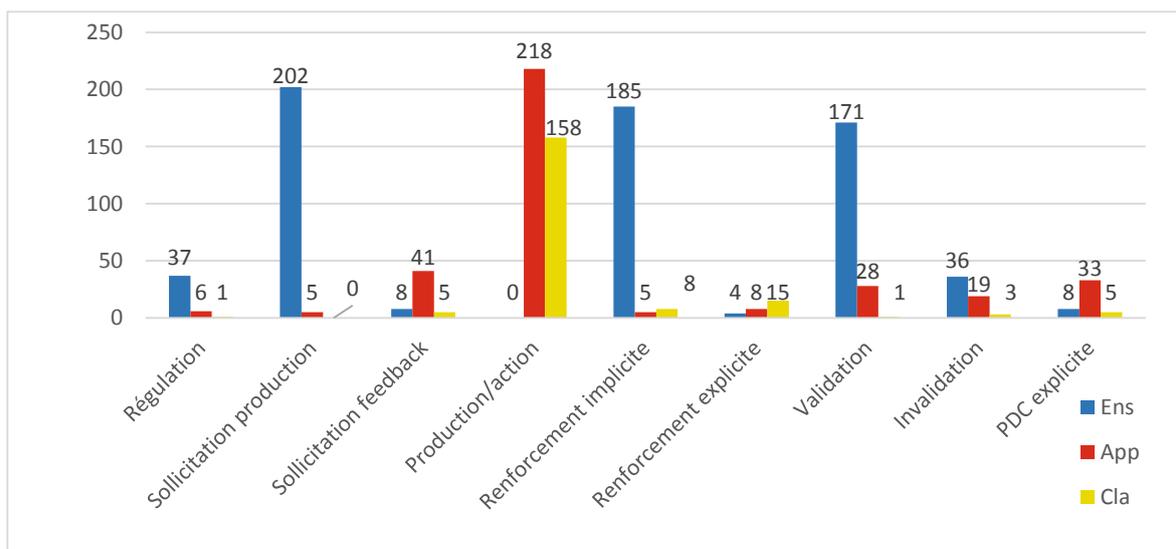


Figure 14 - Part de chaque groupe de participant en nombre total d'occurrences en fonction du type d'intervention

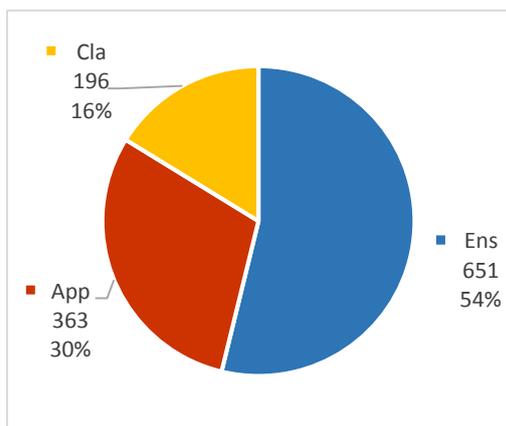


Figure 15 - Répartition du nombre total d'occurrences des interventions pour chaque groupe de participant

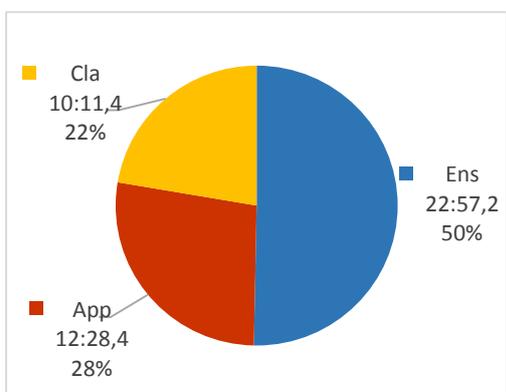


Figure 16 - Répartition des durées d'intervention de chaque groupe de participant sur la durée totale des interventions (en min:sec,0)

Enfin si l'on regarde la répartition du nombre total d'occurrences des interventions dans chaque groupe de participant (Figure 15), on constate une large prédominance du groupe Ens. Cela dit, on peut considérer que la balance apprenants/enseignant est assez équilibrée si l'on réunit les groupes App et Cla. D'autant plus que la légère imprécision des données due aux points de vue de la caméra a tendance à donner l'avantage à l'enseignant, qui est presque toujours dans le champ de vision des caméras (à l'exception de l'extrait 5A, où l'on ne voit que le pointeur et les mains de l'enseignant). La part de l'enseignant reste tout de même très importante.

Pour renforcer ces données, en plus du nombre d'occurrences, nous avons aussi comptabilisé les durées d'intervention. La Figure 16 (qui montre la répartition des durées d'intervention de chaque groupe de participant sur la durée totale des interventions) a tendance à confirmer l'importance des interventions de l'enseignant, tandis que la Figure 17 (durée moyenne de chaque type d'intervention) fait écho à la Figure 14. On voit que dans le groupe Ens, les interventions qui sont en moyenne les plus longues sont les sollicitations de

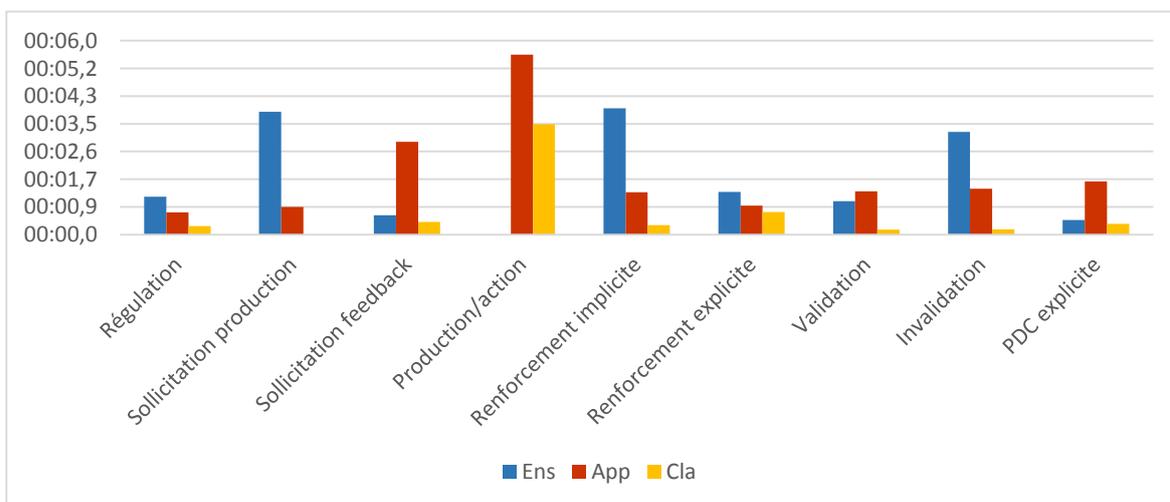


Figure 17 - Durée moyenne (en min:sec,0) de chaque type d'intervention selon le groupe de participant.

production et les renforcements implicites (et plus globalement toutes les interventions de feedback), tandis que pour les apprenants il s'agit principalement des sollicitations de feedbacks et des interventions de production/action.

Dans le tableau ci-dessous nous allons commenter les résultats obtenus pour chaque type d'intervention :

| Type d'intervention | Commentaires |
|---|---|
| Régulation | Les régulations sont le plus souvent effectuées par l'enseignant et sont relativement rares comparées à d'autres types d'interventions. |
| Sollicitation de production | Les sollicitations de production sont en revanche très fréquentes, et sont également faites majoritairement par l'enseignant. On peut cependant souligner le fait qu'elles ne sont pas exclusivement réservées à l'enseignant : les apprenants peuvent également assumer le rôle de l'enseignant. |
| Sollicitation de feedback | Les sollicitations de feedback sont moins nombreuses et proviennent la plupart du temps des apprenants (et principalement des apprenants intervenant individuellement). |
| Production/action | Les interventions de production/action sont de loin les plus nombreuses, et sont faites exclusivement par les apprenants (individuellement et en groupe). Ce sont également elles qui durent en moyenne le plus longtemps. |
| Renforcement implicite | Les renforcements implicites sont également très fréquents, et réalisés presque exclusivement par l'enseignant. |
| Renforcement explicite | Les renforcements explicites sont assez rares, la plupart du temps donnés par des apprenants, et à plus de 50% par la classe. |
| Validation | Les validations représentent également une part importante des interventions, et sont faites la plupart du temps par l'enseignant. |
| Invalidation | Les invalidations sont moins nombreuses et également faites principalement par l'enseignant. |
| A ce stade on peut noter que si l'on regroupe toutes les actions de feedback (renforcement implicite/explicite, validation/invalidation), cet ensemble représente 44% de toutes les interventions, et sont effectuées majoritairement par l'enseignant. | |
| Prise de conscience explicite | Les prises de conscience explicites sont assez rares comparées aux autres interventions. Ce faible nombre s'explique évidemment par le fait que le point de vue de la caméra était la plupart du temps dirigé sur l'enseignant dans nos extraits. On voit d'ailleurs que c'est la plupart du temps lorsque des apprenants interagissent de manière individuelle que l'on peut en observer. On remarque également que les enseignants font aussi des prises de conscience explicites : cela correspond à des moments où l'enseignant prend par exemple conscience de l'erreur que fait un apprenant. |

On peut considérer que ces résultats sont relativement normaux et cohérents par rapport aux rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants dans une relation d'enseignement/apprentissage classique. On peut tout de même souligner que l'enseignant est particulièrement actif, qu'il donne beaucoup de feedbacks aux apprenants, et que ces feedback ne sont pas des explications, mais majoritairement des renforcements implicites et des validations du travail des apprenants. Nous verrons plus précisément dans les parties suivantes *comment* il agit. Les apprenants sont eux aussi très actifs, et leurs interventions sont très majoritairement des interventions de production/action.

5.2 Temps de parole

Contrairement à l'observation visuelle, limitée comme on l'a dit par le point de vue de la caméra, l'observation audio a permis d'avoir un aperçu assez fidèle des actions de parole des participants.

La Figure 18 ci-dessous montre la part de temps de parole pour chaque groupe de participant dans chaque extrait, et la moyenne dans tout notre corpus. Il faut nuancer ces données pour les extraits 5A et 6 dans lesquels nous avons utilisé plusieurs pistes pour annoter les paroles de différents apprenants intervenant individuellement³¹ : lorsque ceux-ci parlent en même temps que la classe ou qu'un autre participant, cela crée un effet de

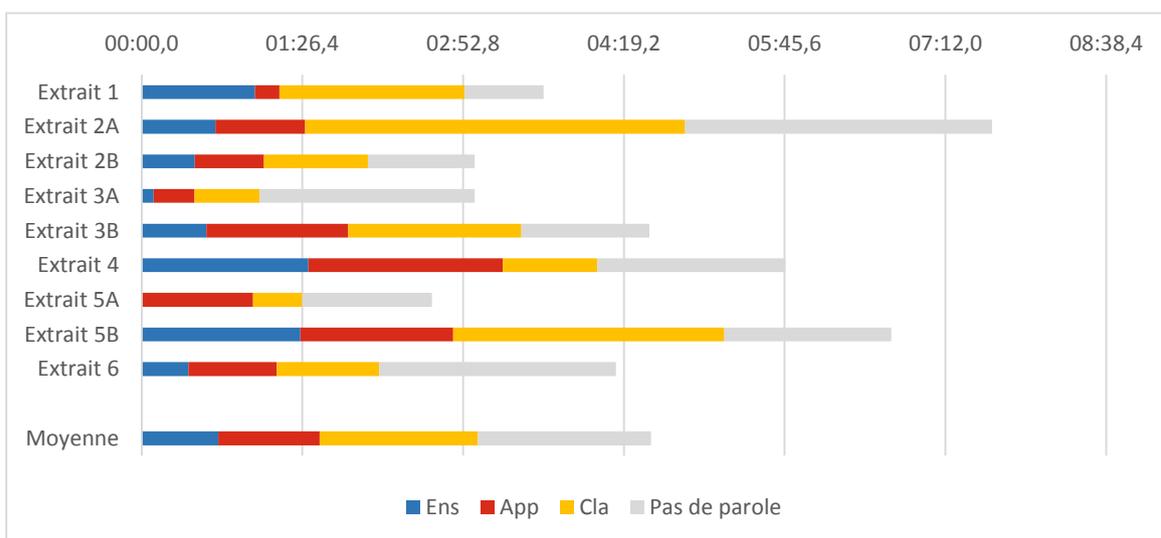


Figure 18 - Part en temps de parole pour chaque extrait en fonction du groupe de participant

³¹ La moyenne des temps de parole de ces différents apprenants a été intégrée dans le groupe App pour le calcul.

redondance des données. Cependant même si nous ne tenons pas compte des résultats de ces deux extraits, la variation de la part de chaque groupe pour la moyenne dans tout le corpus est négligeable (1% ou 2% en plus pour le groupe Ens au détriment du groupe App). Il faut préciser également que nous avons annoté tous les sons produits par les participants, qu'il s'agisse de mots ou d'onomatopées. Faire la distinction entre ces deux types de production sonore aurait pu nous donner une information supplémentaire intéressante. Quoiqu'il en soit, ce graphique montre clairement que dans tous les extraits que nous avons analysés, le temps de parole de l'enseignant est bien plus faible que celui des apprenants. Si l'on compare le temps de parole (Figure 16) et d'intervention (Figure 19) de chaque groupe de participant sur toute la durée du corpus, on note que si la part des interventions de l'enseignant est importante, ce n'est pas nécessairement par la parole qu'il intervient. Nous allons aborder en détail les gestes de l'enseignant dans la partie suivante.

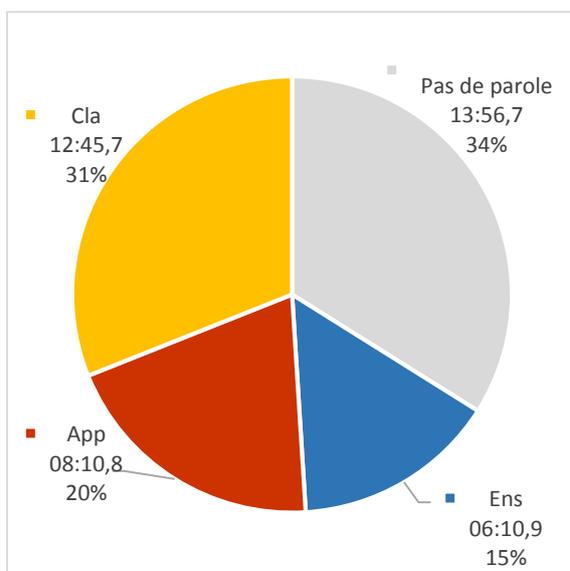


Figure 19 - Répartition du temps de parole entre les groupes de participants en min:sec,0 et en %

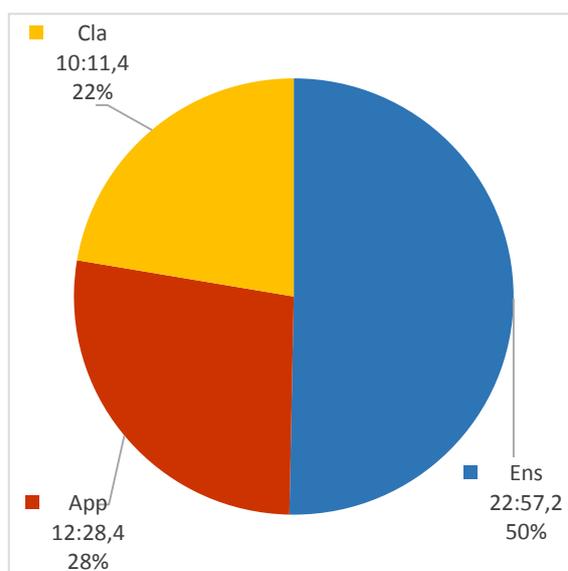


Figure 16 (Rappel) - Répartition des durées d'intervention de chaque groupe de participant sur la durée totale des interventions (en min:sec,0)

5.3 Gestes

Les données que nous avons recueillies ne concernent que les groupes Ens et App, puisqu'il était impossible d'annoter les gestes de la classe en tant qu'ensemble d'apprenants. En revanche, lorsque nous avons annoté des événements sur la piste « App » cela signifie en général que tous les actes d'interaction de l'apprenant individuel en question étaient visibles, à quelques exceptions près. Ces quelques exceptions sont dues comme toujours au point de vue de la caméra, qui ne peut pas tout filmer.

La Figure 20 montre que sur la durée totale des interventions du groupe Ens (22min57,2sec) seulement 6min10,9sec correspondaient à du temps de parole, tandis que la durée cumulée des gestes représente 17min11,4sec (soit 74% du temps d'intervention du groupe Ens, sans compter le fait que certaines interventions associent parole et gestes). En revanche dans le groupe App les proportions sont inversées : on parle plus qu'on ne fait de gestes. Avec ce graphique, on mesure donc toute l'importance de la gestualité dans le comportement de l'enseignant dans l'approche Silent Way, et on comprend ce qui lui vaut cette dénomination.

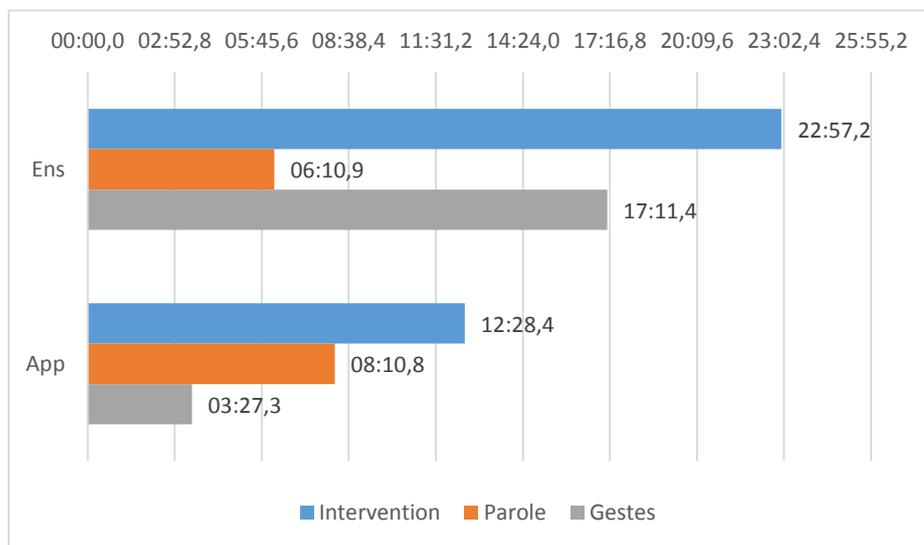


Figure 20 - Durée totale des interventions, des paroles, et des gestes pour chaque groupe Ens et App (en min:sec,0)

Si l'on s'intéresse maintenant plus particulièrement aux gestes de l'enseignant, on voit dans la Figure 21 une nette prédominance des gestes déictiques, suivis des gestes de hochement de tête, des interactifs et des prosodiques, puis des mimes articulatoires. Les autres types de gestes (emblématiques, métaphoriques, négation, mise en scène) sont apparemment beaucoup moins présents (en tout cas en nombre d'occurrences). Dans le cas des mises en scène, il faut tout de même préciser que ce type de geste est souvent associé à une technique pédagogique et/ou à un type de matériel spécifique en Silent Way (activités grammaticales, réglettes Cuisenaire) qui n'apparaissent pas dans tous les extraits³², d'où la dissolution de cette donnée par rapport aux autres. En travaillant sur un corpus plus large avec pour objectif d'étudier précisément ce type de techniques pédagogiques spécifiques au Silent Way (souvent accompagnées du matériel que l'on a décrit dans la partie 1), on aurait pu s'intéresser de plus près encore à la gestualité associée à ces techniques.

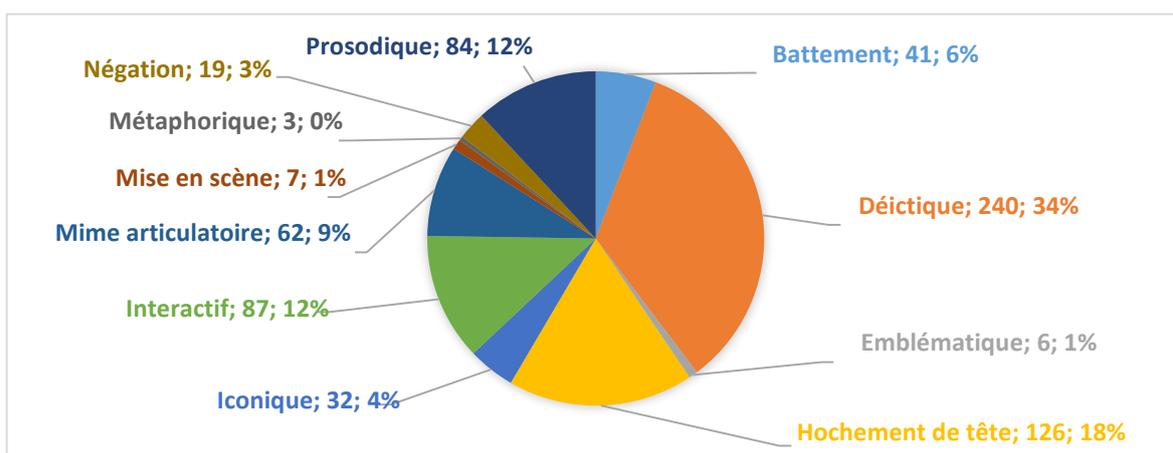


Figure 21 - Répartition du nombre d'occurrences de chaque type de geste pour le groupe Ens

³² Les gestes de mise en scène que nous avons annotés proviennent principalement des activités 3B et 5A.

Pour conclure l'analyse quantitative des gestes, il faut préciser que la fonction des gestes et leur place dans les interventions est en corrélation avec leur nombre et leur durée moyenne. Sur la Figure 22 nous avons fait apparaître deux courbes : l'une est celle des durées moyennes des gestes du groupe Ens ; l'autre est celle de leur nombre d'occurrences.

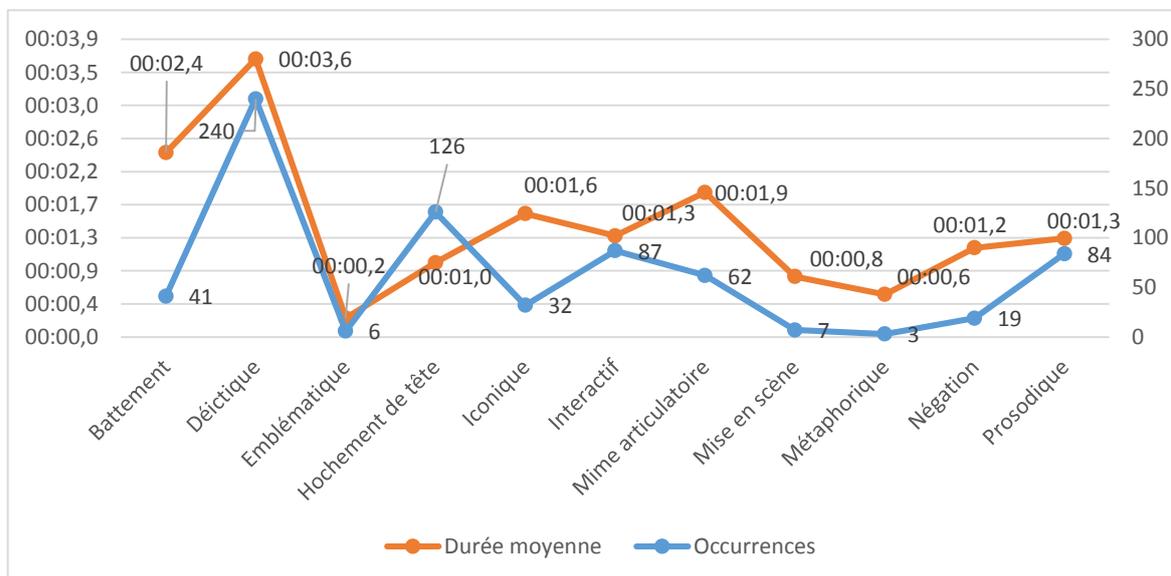


Figure 22 - Durées moyennes et nombres d'occurrences des gestes du groupe Ens.

Pour compléter ce graphique il aurait été intéressant de pouvoir visualiser les liens entre types d'intervention et types de gestes : quels types de gestes sont le plus souvent associés à quel type d'intervention ? Nous n'avons pas réussi à trouver un moyen de répondre à cette question sous forme de graphique, mais nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous des commentaires sur les occurrences et la durée moyenne des gestes, ainsi que leurs liens avec les interventions que nous avons constatés en annotant notre corpus.

| Gestes | Commentaires |
|-------------------|--|
| Battement | Les gestes de battement sont relativement peu nombreux, mais leur durée moyenne est élevée. Cela est dû au fait qu'en réalité nous avons annoté des séries de gestes de battement qui accompagnent la plupart du temps la production d'un apprenant avec une fonction de renforcement implicite. |
| Déictique | Les gestes déictiques sont les gestes les plus utilisés et dont la durée moyenne est la plus longue. Ils sont utilisés aussi bien pour les sollicitations de feedback que pour les renforcements implicites. |
| Emblématique | Les gestes emblématiques sont anecdotiques dans notre corpus. |
| Hochement de tête | Les hochements de tête sont les deuxièmes gestes les plus importants en nombre, mais ils sont très rapides en moyenne. Ils correspondent souvent à une validation de l'enseignant. |

| | |
|--------------------|--|
| Iconique | Les iconiques sont assez courants et leur durée moyenne est relativement importante. Ils sont souvent utilisés lors de renforcements implicites. |
| Interactif | Les interactifs sont également assez courants, mais aussi assez rapides. Ils sont utilisés la plupart du temps lors des interventions de régulation ou des interventions de sollicitation de production. |
| Mime articulatoire | Les mimes articulatoires sont assez courants. Ils ont un rôle important lors des renforcements implicites. |
| Mise en scène | Comme on l'a vu, les mises en scènes sont assez anecdotiques dans notre corpus, mais ceci dit, il s'agit toujours de séries de gestes assez longs. |
| Métaphoriques | Les métaphoriques sont également anecdotiques dans notre corpus. |
| Négation | Les gestes de négation sont assez peu nombreux. Tout comme les hochements de tête qui accompagnent les feedback de type validation, ils accompagnent souvent les feedbacks de type invalidation. |
| Prosodique | Les gestes prosodiques sont assez courants. Ils sont souvent associés aux mimes articulatoires lors des renforcements implicites. |

5.4 Synthèse du chapitre 5

Ces résultats issus de notre étude quantitative ne suffisent pas à tirer des conclusions précises sur les comportements de l'enseignant et de l'apprenant en Silent Way du fait du manque d'exhaustivité des données. Cependant ils permettent tout de même de faire quelques remarques générales très intéressantes du point de vue de notre problématique.

Tout d'abord, on observe une distinction entre les interventions qui sont plutôt effectuées par l'enseignant et celles qui sont plutôt effectuées par un ou des apprenant(s). Nous avons vu en particulier que dans le comportement de l'enseignant, les sollicitations, les renforcements et les feedback sont les trois types d'interventions les plus importants aussi bien en terme d'occurrences qu'en terme de durée, tandis que chez l'apprenant les interventions de production/action sont de loin majoritaires. Cette répartition est a priori assez normale dans le cadre d'une interaction enseignant/apprenants. Mais on note l'importance des renforcements implicites comparée aux renforcements explicites chez l'enseignant, qui montre que l'enseignant laisse les apprenants trouver par eux-mêmes.

Ensuite, les temps de parole des enseignants sont relativement faibles tandis que leur gestualité est très importante. Nous avons constaté au fur et à mesure que nous annotions le corpus que certains types de gestes sont globalement associés aux types d'intervention que

l'on vient de mentionner. Les régulations vont souvent avec des gestes interactifs ; les sollicitations de production avec les gestes déictiques et interactifs, les renforcements implicites avec toute une série de gestes qui reviennent couramment : battements, iconiques, mimes articulatoires, prosodiques ; et les feedbacks avec des hochements de tête et les gestes de négation. Cela n'a rien d'extraordinaire en soi, mais ce qui l'est c'est la place qu'ont ces gestes, qui représentent la grande majorité des interventions de l'enseignant. Il utilise ces gestes pour déclencher les interventions de l'apprenant, renforcer sa production, donner des feedbacks, et pour réguler un minimum le cours. A l'inverse, les apprenants font assez peu de gestes mais passent beaucoup de temps à parler, et principalement lors d'interventions de production langagière. Cela va dans le sens de mettre la démarche d'apprentissage et de pratique de la langue au centre de la relation d'enseignement/apprentissage (subordination de l'enseignement à l'apprentissage) comme nous l'avons évoqué au chapitre 2.

Les prises de conscience explicites sont assez peu nombreuses et permettent difficilement de tirer des conclusions dans le cadre d'une étude quantitative. Mais si l'on considère que des prises de conscience ont lieu sans arrêt au cours de l'apprentissage, comme nous l'avons vu dans la première partie, ce qui nous importe dans l'observation de notre corpus, c'est de comprendre comment l'enseignant parvient à rendre les apprenants présents à ce qu'ils font, à canaliser leur attention sur la tâche. Ce chapitre nous a apporté un élément de réponse en nous montrant l'importance des interventions de sollicitations et des gestes déictiques de l'enseignant, qui, effectués par un enseignant qui ne parle pas, peuvent jouer d'autant plus ce rôle de catalyseur. Nous observerons cela plus en détail au chapitre suivant, dans lequel nous analyserons de manière précise le déroulement des interventions. Nous chercherons en faisant cela à comprendre les liens entre sollicitations, production/action, renforcements et feedbacks, afin d'aboutir à un modèle théorique des interactions enseignant/apprenants en Silent Way.

Chapitre 6 : Cycles d'interventions et prises de conscience

Dans ce chapitre nous chercherons à étudier comment les interventions s'articulent tout au long de l'interaction enseignant/apprenants, et en quoi les prises de conscience ont un rôle didactique dans ces interventions. Nous commencerons par analyser des passages tirés de notre corpus en prenant les interventions de sollicitation comme point de départ de ce que l'on appellera des cycles d'intervention. Puis en nous basant sur les résultats de cette analyse, mais aussi sur ceux du chapitre 5 et plus globalement sur ce que l'on a remarqué au cours de l'annotation du corpus ainsi que sur les données présentées dans la partie 1, nous proposerons une « carte conceptuelle³³ » présentant notre modèle théorique des interactions tel qu'elles peuvent avoir lieu en Silent Way. Enfin nous conclurons le chapitre par une section dans laquelle nous chercherons à identifier la place des prises de conscience dans ce modèle théorique.

6.1 Analyse de cycles d'interventions

Par cycle d'intervention nous voulons dire des cycles qui,

- commencent par une intervention de sollicitation à valeur initiative,
- se poursuivent par une ou des intervention(s) réactives de production(s)/action(s) de l'apprenant,
- accompagnée(s) (ou non) de renforcements et/ou de régulations de l'enseignant,
- et se terminent (ou non) par un feedback de l'enseignant.

Nous avons remarqué en annotant notre corpus que ces cycles ont lieu à l'échelle inférieure à celle des microactivités : on peut avoir un cycle par microactivité, ou plusieurs cycles qui s'enchaînent dans une microactivité.

³³ Blog au sujet des cartes conceptuelles : <http://www.heuristiquement.com/2013/03/carte-conceptuelle-et-carte-heuristique.html>

Nous allons maintenant analyser trois passages tirés de notre corpus, que nous avons sélectionnés en cherchant à montrer plusieurs possibilités de déroulement des cycles d'interventions. À chaque extrait nous présenterons une image éditée dans ELAN, qui permettra de visualiser l'enchaînement des interventions, mais aussi leur contenu verbal et non-verbal. Nous commenterons le déroulement du ou des cycle(s) d'interventions représentés sur l'image, en mettant en gras dans le texte les interventions.

6.1.1 Extrait 1, microactivité n°9, de 2min32 à 3min24

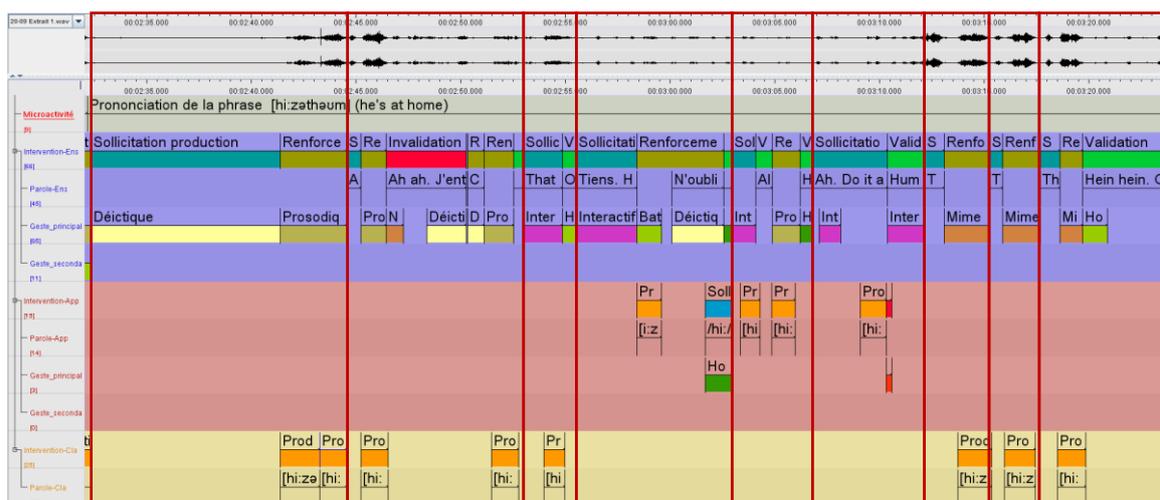


Figure 23 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 1, microactivité n°9

Ce passage correspond à la dernière microactivité de l'extrait 1, où il s'agit de prononcer la phrase anglaise « He's at home »³⁴. Dans toute cette microactivité on peut observer 9 cycles d'interventions (encadrés en rouge sur l'image) :

Cycle 1

Le cycle 1 commence par une **sollicitation de production** effectuée par un geste de pointage des sons de la phrase « He's at home » sur le panneau sons/couleur. Après le pointage de l'enseignant, la classe **prononce** la phrase une première fois, puis **réitère** la prononciation, tandis que l'enseignante fait un **renforcement implicite** avec un geste prosodique.

³⁴ Cette image est reproduite en annexe en version agrandie pour une meilleure lisibilité.

Cycle 2

Après ce premier cycle, il n'y a ni feedback ni régulation, mais l'enseignante lance un nouveau cycle par une **sollicitation de production** en disant « Again ». Les apprenants **prononcent** la phrase tandis que l'enseignante continue son geste prosodique de **renforcement**. Après la prononciation des apprenants, l'enseignante fait une **invalidation** par un geste négatif, en disant « Ah ah, j'entends des gens qui disent avec celui-ci » et elle pointe le son incorrect sur le panneau sons/couleurs. Elle pointe ensuite le son correct (**renforcements implicites**). Les apprenants **prononcent** à nouveau la phrase. L'enseignante **valide** en disant « That's right ».

Cycle 3

Le cycle 3 est très rapide. L'enseignante **sollicite** encore la production de la phrase en disant « That again » et en faisant un geste interactif. Les apprenants **prononcent**, et l'enseignante **valide** par un hochement de tête et en disant « Ok ».

Cycle 4

L'enseignante décide de travailler individuellement avec une apprenante. Elle fait un geste interactif en disant « Tiens. Hum hum » pour qu'une apprenante se lève et pour **solliciter** d'elle qu'elle prononce la phrase. L'apprenante **prononce** la phrase tandis que l'enseignante fait un **renforcement implicite** par un geste de battement. L'enseignante fait alors un **renforcement implicite** en pointant un son sur le panneau sons/couleurs en disant « n'oublie pas celui-ci ». Il n'y pas eu d'intervention d'invalidation avant ce renforcement, quoi qu'on puisse considérer cette intervention de renforcement comme une invalidation/correction. Nous avons souvent rencontré ce cas dans notre corpus, c'est pourquoi nous avons classé les renforcements et les feedback dans la même catégorie « Renforcements/feedbacks » (voir 4.3.2).

Après ce renforcement/feedback, l'apprenante prononce le son en question (/hi:/) en faisant un hochement de tête et sur un ton interrogatif en regardant l'enseignante. Il s'agit d'une **sollicitation de feedback**. On pourrait considérer qu'en tant qu'intervention directrice, celle-ci est à l'origine d'un nouveau cycle d'intervention. On note d'ailleurs que cette sollicitation est suivie d'une intervention réactive de l'enseignant (une validation), qui clôt

le cycle. Cependant ce « micro-cycle » si l'on peut dire est d'une part très petit, et d'autre part il est enchâssé dans un cycle plus grand (le cycle 4). Nous ne l'avons donc pas compté comme un cycle d'intervention.

Après cette sollicitation de feedback, l'enseignante **valide** donc la prononciation du son par un hochement de tête, et en disant « Hum hum ».

Cycle 5

L'enseignante fait un geste interactif pour **solliciter** la production de l'apprenante, qui **prononce** la phrase immédiatement (elle n'a pas attendu la sollicitation de l'enseignante pour décider elle-même de prononcer à nouveau). L'enseignante **valide** en disant « All right », puis l'apprenante **réitère** sa prononciation de la phrase. L'enseignante **valide** par un hochement de tête et en disant « hein hein ».

Cycle 6

L'enseignante **sollicite** à nouveau l'apprenante en faisant un geste interactif pour qu'elle reste au tableau et en disant « Ah. Do it again ». L'apprenante **prononce** la phrase puis fait un geste de négation avec la tête. Il s'agit d'un geste d'auto-**invalidation**, mais l'enseignante **valide** sa prononciation par un geste interactif et en disant « Hum hum. J'ai même vu là! ». Cela est intéressant car l'apprenante pensait avoir mal prononcé, mais le feedback immédiat de l'enseignante lui a permis de prendre conscience qu'en réalité c'est la bonne prononciation qu'elle avait faite. Le cycle se termine par des rires (non annotés).

Cycles 7 à 9

L'enseignante **sollicite** à nouveau toute la classe en disant « Tout le monde! ». La classe **prononce** la phrase tandis que l'enseignante fait un **renforcement** implicite par un geste de mime articulatoire. Ce même cycle se répète deux fois (l'enseignante dit « That again » après chaque intervention de production des apprenants qu'elle renforce implicitement avec un geste de mime articulatoire). Après la dernière prononciation de la phrase, l'enseignante **valide** par un hochement de tête et en disant « hein hein. Good. Hum hum. Good! ».

Commentaires

En analysant cette microactivité entière, nous avons déjà vu un grand nombre de possibilités de déroulement des cycles d'interventions. Cependant nous n'avons pas vu d'interventions de régulation car les apprenants étaient très concentrés sur la tâche (pas de régulation pour ramener le calme dans la classe), et parce qu'il n'y avait pas lieu de réguler l'organisation de l'activité (comme c'est parfois le cas lorsqu'on passe d'une microactivité à une autre). L'extrait suivant nous permettra d'observer ce type d'interventions et leur enchaînement dans le cycle.

6.1.2 Extrait 2A, microactivité n°12, de 3min22 à 3min39

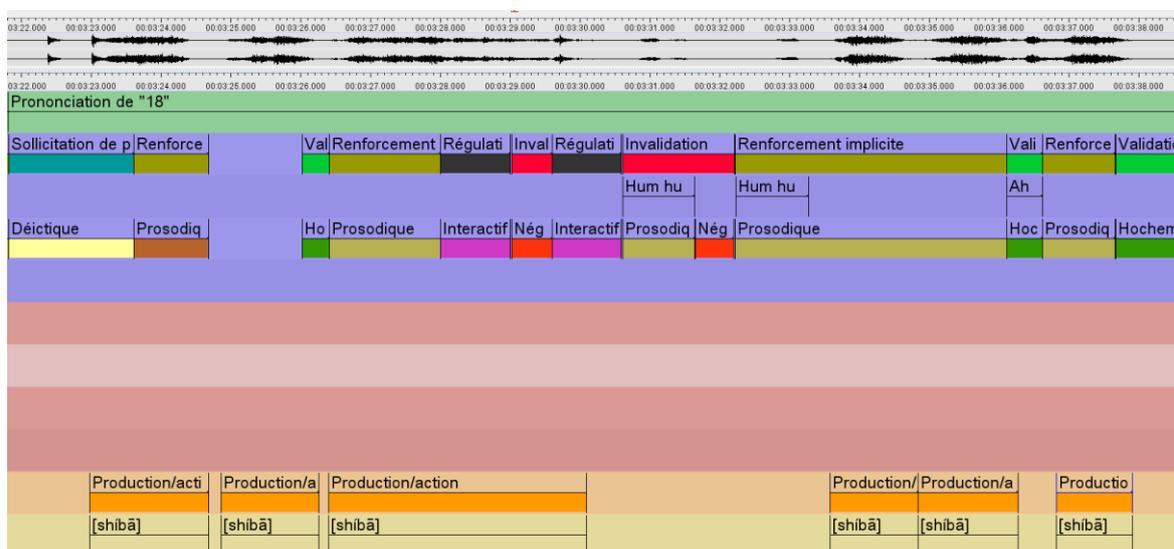


Figure 24 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 2A, microactivité n°12

Cette microactivité issue de l'extrait 2A consiste à apprendre à prononcer le nombre « 18 » en chinois. Elle ne comprend qu'un seul cycle d'intervention.

L'enseignante **sollicite** la prononciation du nombre 18 en le pointant sur le tableau. Les apprenants **prononcent** une fois tandis que l'enseignante fait un **renforcement** avec des gestes prosodiques et de mime articulatoire³⁵, puis les apprenants **réitèrent** la prononciation de 18. L'enseignante **valide** par un hochement de tête, puis les apprenants **prononcent** à nouveau tandis que l'enseignante fait un **renforcement** avec un geste prosodique. À ce

³⁵ Ces deux types de geste, prosodique et mime articulatoire, sont assez souvent effectués ensemble. Pour les besoins de notre corpus, nous les avons donc parfois annotés dans la même case, notamment lorsque nous avons besoin d'annoter un troisième geste dans l'intervention (ce qui n'est cependant pas le cas ici).

moment-là, les apprenants ne prononcent plus ensemble et l'intervention de production devient confuse. L'enseignante fait alors directement une **régulation** (sans donner de feedback) avec un geste interactif, puis une **invalidation** avec un geste de négation, mais les apprenants ne sont plus attentifs. Elle fait donc à nouveau un geste interactif de **régulation**, qui rétablit le calme et l'attention des apprenants. Elle fait alors une intervention de **renforcement implicite** assez intéressante. Elle commence par faire un geste prosodique en prononçant uniquement l'intonation du nombre 18 (sans les phonèmes), puis elle fait un geste de négation, signifiant que l'intonation qu'elle vient de donner était incorrecte. Puis elle fait un **renforcement implicite** avec la bonne intonation, accompagnée d'un geste prosodique, mais sans pour autant donner les phonèmes aux apprenants. Les apprenants enchaînent alors en **prononçant** le nombre 18 une première fois, puis une **deuxième** fois, et l'enseignante **valide** par un hochement de tête de en disant « Ah ha! ». Elle fait ensuite un geste prosodique de **renforcement** tandis que les apprenants prononcent à nouveau. L'enseignante **valide** alors par un long hochement de tête.

Commentaire

Dans ce cycle d'interventions, nous avons notamment pu observer des moments où l'enseignante perdait l'attention des apprenants et la récupérait grâce à un geste interactif de régulation (et sans parler). Ainsi en analysant ces deux extraits, nous avons pu observer dans leur contexte presque tous les types d'interventions. Seules les prises de conscience explicites n'ont pas encore été observées. Comme on l'a vu au chapitre 5, elles sont relativement rares dans notre corpus (ou effectuées en dehors du champ de la caméra), cependant l'extrait suivant va nous permettre d'en observer trois dans le même cycle d'interventions.

6.1.3 Extrait 3B, microactivité n°7, de 2min20 à 2min50

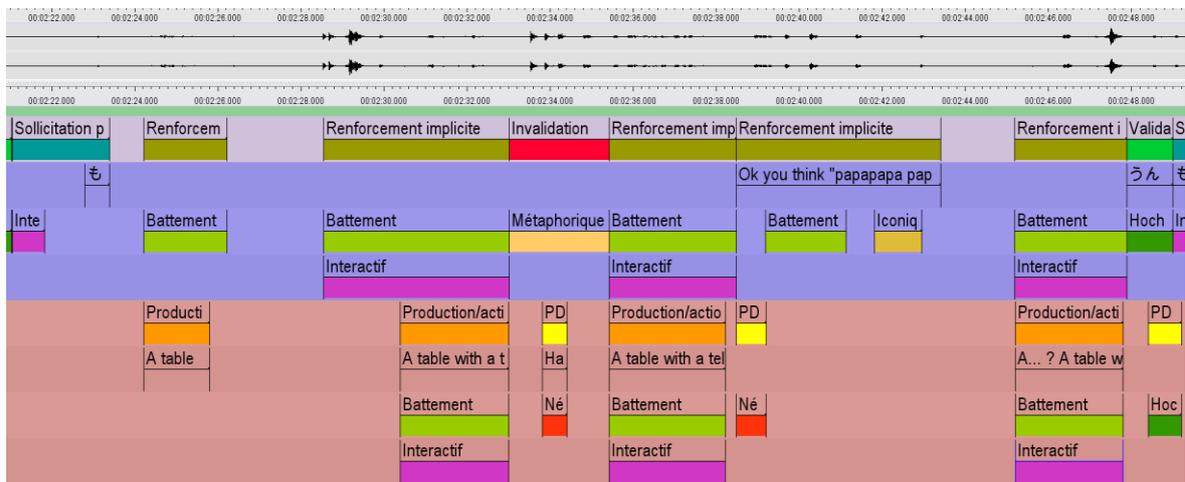


Figure 25 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 3B, microactivité n°7

Nous avons isolé ce cycle d'intervention d'une microactivité de l'extrait 3B (cours d'anglais donné à des apprenants japonais). Il s'agit de la microactivité n°7 dans laquelle une apprenante est interrogée pour décrire une situation concrète et tangible depuis le point de vue de son choix. Au tout début de cette microactivité, il y a un premier cycle qui se termine par une validation de l'enseignant. C'est ensuite que débute le cycle que nous allons analyser ici.

L'enseignant **sollicite** l'apprenante par un geste interactif et en disant « Encore une fois (dit en japonais) ». L'apprenante **produit** alors la phrase « A table with a television on it », tandis que l'enseignant fait un **renforcement implicite** par des gestes de battement. L'enseignant prend alors la main de l'apprenante (geste interactif de **renforcement implicite**) et fait un geste de battement pour indiquer le rythme et l'intonation correcte de la phrase, tandis que l'apprenante **prononce** à nouveau la phrase en faisant le geste de battement avec l'enseignant (qui lui tient toujours la main). Mais la production de l'apprenante n'était pas correcte et l'enseignant fait donc une **invalidation** par un geste métaphorique (faire tomber la main pour montrer que ça ne va pas). En même temps l'apprenante fait une **prise de conscience explicite** que sa prononciation n'était pas bonne, en faisant un geste de négation de la tête et en disant « han han ». Puis l'apprenante fait une **autre tentative**, toujours avec le **renforcement** de l'enseignant qui lui tient la main. L'apprenante fait à nouveau une **PDC explicite** avec un geste de négation de la tête et en disant « Humm ». En même temps l'enseignant commence un **renforcement implicite** : il dit à l'apprenante « You think 'papapapa papapapa pa' [mais pas comme ça. 2 fois] » en

accompagnant cela par un geste de battement pour lui indiquer qu'elle fait trois accents dans sa phrase, puis il fait un geste iconique (il fait le chiffre 2 avec ses doigts) pour lui faire comprendre que cette phrase n'a que deux accents. L'apprenante **recommence à prononcer** la phrase, avec le bon nombre d'accents cette fois-ci, et toujours en tenant la main de l'enseignant qui fait un **renforcement implicite**. L'enseignant **valide** par un hochement de tête, et en disant « Hum ! Ok », tandis que l'apprenante fait un large hochement de tête (**PDC explicite**).

Commentaire

On a observé ici deux variantes de prises de conscience explicites : les deux premières étaient des prises de conscience d'une mauvaise prononciation, et la dernière était une prise de conscience de la bonne prononciation. Cet extrait est intéressant car on peut observer que les prises de conscience ont toujours eu lieu juste après la production, et au même moment que le feedback de l'enseignant (pour la première et la troisième). Nous nous interrogerons plus en profondeur sur la place des prises de conscience (pas seulement explicites) dans les cycles d'intervention dans la troisième section de ce chapitre. Avant cela nous allons présenter, dans la section suivante, notre carte conceptuelle des interventions.

la classe, et on peut s'attendre à ce que l'enseignant fasse une régulation pour récupérer l'attention de l'apprenant (nous avons vu cette situation dans l'extrait 2A, mais cette situation s'est produite très rarement dans notre corpus).

Si l'apprenant est attentif, il fait généralement une tentative de production/action, qui s'accompagne ou non d'un renforcement de l'enseignant. Après cette tentative, il y a trois conditions : (1) la production est moyenne (ou l'action ne correspond pas à ce qui est sollicité), ce qui se produit la plupart du temps, et c'est bien normal puisque les apprenants sont là pour apprendre. L'important est de travailler dans la bonne direction ; (2) la production/action est bonne ; (3) la production/action est mauvaise car l'apprenant ne travaille pas dans la bonne direction.³⁶

Si la production/action de l'apprenant est moyenne, l'enseignant fait (ou non) une intervention de validation, et fait (ou non) une régulation. Il y a ensuite deux conditions : l'apprenant tente de changer quelque chose dans sa prononciation tandis que l'enseignant fait (ou non) un renforcement, et l'apprenant fait une nouvelle tentative de production/action, ou l'apprenant en reste là et la classe passe à une autre sollicitation (à l'intérieur de la même microactivité, ou dans une autre microactivité).

Si la production/action de l'apprenant est bonne, le même schéma se répète, à la différence que si l'apprenant fait une nouvelle production/action, il va chercher à la réitérer plutôt qu'à la changer.

Si la production/action est mauvaise, l'enseignant l'invalide (ou non), fait une régulation (ou non), et fait un renforcement (ou non) pour que l'apprenant change quelque chose dans sa manière de produire, puis l'apprenant fait à nouveau une production/action. Il se peut également que l'apprenant (ou toute la classe) perde l'attention. Dans ce cas on revient en haut de la carte : l'enseignant fait une régulation pour récupérer l'attention du ou des apprenant(s).

A ce tableau nous avons ajouté quelques liaisons qui ne sont pas apparues dans l'observation des trois extraits que nous venons de faire, mais qui nous sont évidentes. C'est le cas par exemple de la situation où l'apprenant est attentif juste après la sollicitation, mais ne produit pas. Ce type de cas a parfois lieu dans notre corpus. Cependant nous n'avons pas

³⁶ C'est le rôle de l'enseignant de savoir si l'apprenant travaille dans la bonne direction.

prévu dans notre travail d'annotation avec ELAN d'annoter ce que l'on pourrait appeler des non-interventions. Quoi qu'il en soit, un apprenant qui ne produit pas n'est pas nécessairement un apprenant qui n'est pas attentif. S'il reste attentif, il pourra peut-être se sentir plus à l'aise au prochain cycle d'intervention, après avoir écouté la production des autres apprenants, ou après avoir lancé lui-même un cycle de sollicitation de feedback pour clarifier quelque chose qu'il n'a pas bien compris.

Cette carte conceptuelle permet de donner une vision globale du fonctionnement des interactions en Silent Way, telles que nous les avons observées dans notre corpus, avec les limites du corpus lui-même et de notre outil d'observation (limite et variabilité des points de vue des caméras notamment). Cependant elle nous fournit déjà une base stable pour comprendre le comportement de l'enseignant et des apprenants. Plusieurs remarques intéressantes peuvent être faites en observant cette carte :

- Le rôle décisif des sollicitations. En effet, l'intervention de sollicitation initie les cycles d'intervention. C'est en quelque sorte le moteur de l'interaction. Nous avons vu qu'elle est souvent réalisée en Silent Way par un geste déictique, ou par un geste interactif (presque toujours dans notre corpus), qui sont tous deux des gestes permettant de canaliser l'attention.
- La place centrale de la production/action des apprenants, qui montre que le travail des apprenants est au centre de l'interaction.
- L'encadrement de l'enseignant, dont les interventions entourent celles des apprenants qui produisent ou agissent.

Après tout ce travail d'analyse, nous avons abouti à une vision synthétique des interactions qui ont lieu dans le contexte de l'approche Silent Way. Nous allons maintenant nous interroger sur la place des prises de conscience au sein des fonctionnements que nous avons observés.

6.3 Réflexion sur la place des prises de conscience

Si l'on considère la prise de conscience comme l'unité de base de l'apprentissage on peut s'attendre à en trouver des manifestations, dans les interactions didactiques, à la même échelle que l'unité de base de l'interaction : l'acte interactionnel. Que se passe-t-il dans la tête de l'enseignant entre chacune de ses interventions ? Et dans celle de l'apprenant ? Par quels critères leurs interventions sont-elles motivées ? Nous ne pouvons que le supposer en observant leurs comportements. Partons de notre point de départ, les sollicitations, pour tenter de mener cette réflexion qui viendra clore notre chapitre 6.

Pourquoi l'enseignant sollicite-t-il l'apprenant ? Pour le mettre en présence d'un problème, ou d'un défi. Il peut s'agir de n'importe quelle tâche pédagogique : explorer la phonologie de la langue cible pour parvenir à prononcer une phrase pointée sur le tableau, mettre en scène des réglottes Cuisenaire pour manipuler des structures grammaticales. Comment le fait-il ? Principalement par des gestes qui permettent de canaliser l'attention de l'apprenant. Comment sait-il si l'apprenant est attentif ? Parce qu'il est lui-même attentif aux changements dans le comportement de l'apprenant : ce qu'il dit, ce qu'il fait. Il prend donc conscience de ces changements à chaque tentative de production/action de l'apprenant et lui donne des indices généralement implicites, en temps réel. Il prend conscience du résultat de la tentative de l'apprenant et lui donne un feedback. C'est cela qui permet à l'apprenant d'avoir des repères dans son exploration.

Pourquoi l'apprenant produit-il/agit-il ? Parce qu'il a son attention sur le défi que sollicite l'enseignant, et qu'il prend ainsi conscience qu'il y a quelque chose à découvrir. Il cherche alors à changer son environnement, et à percevoir l'effet produit par ce changement. Il en retire une prise de conscience, quelle qu'en soit la taille, sur cette expérience. Comment sait-il si ce qu'il produit/fait correspond à ce qui est attendu ? En prenant conscience des actes de l'enseignant qui lui donnent un feedback, et en les comparant à ce dont il a pris conscience sur sa propre action.

Sur notre carte conceptuelle, on voit que chaque intervention de l'enseignant ou de l'apprenant est liée aux autres par un trait. Si l'on voulait représenter les prises de conscience sur la carte, nous pourrions dire que ce sont sur ces traits qu'elles se trouvent. Les interventions de l'un génèrent des prises de conscience chez l'autre. Si l'un ou l'autre des participants (enseignant ou apprenant) n'est plus attentif et présent à ce qu'il fait, c'est comme si l'on supprimait l'un des traits, et l'algorithme ne fonctionne plus.

Conclusion

Comme nous l'avons évoqué dès l'introduction, la difficulté de notre problématique est le fait qu'il n'est pas possible (avec les moyens dont nous disposons) d'observer directement les prises de conscience puisqu'il s'agit d'un phénomène subjectif. Cependant on sait grâce aux travaux en psychologie cognitive expérimentale que le phénomène de prise de conscience est fortement lié au phénomène de l'attention. Dès lors que l'apprenant est attentif, il est en mesure de détecter les changements dans son environnement, et d'établir des connexions entre les données qu'il perçoit et celles qu'il a déjà en mémoire. C'est ce phénomène que décrit la notion de prise de conscience.

L'apprenant peut très bien décider de provoquer un changement dans son environnement dans le but d'obtenir une prise de conscience, et d'apprendre quelque chose de nouveau. C'est en cela que, selon Gattegno, la prise de conscience est l'unité de base de l'apprentissage. On comprend alors que son approche mette l'apprenant en action, et cette action au centre de l'interaction didactique. On comprend également que le rôle de l'enseignant soit subordonné à cette action de l'apprenant. Cela ne signifie pas que le rôle de l'enseignant soit un rôle passif, c'est bien le contraire que nous avons observé. Comme nous l'avons vu dans ces deux derniers chapitres, les interventions de l'enseignant sont fortement destinées à attirer l'attention de l'apprenant sur des tâches/défis à réaliser/relever dans les microactivités, en sollicitant son attention, en renforçant ses efforts pour créer du changement dans son environnement, et en lui donnant un feedback pour l'aider à juger les résultats des changements qu'il a lui-même créés et qui constituent de nouveaux critères d'exploration.

Nous l'avons vu, les interactions en Silent Way sont à la fois de l'ordre du verbal et du non-verbal, dans des proportions inverses de ce que l'on peut trouver couramment dans la pédagogie dite traditionnelle : en Silent Way la plupart des actions de l'enseignant sont non-verbales, tandis que la plupart des actions des apprenants sont verbales. La gestualité dans les comportements de l'enseignant a donc un rôle majeur de catalyseur de l'attention. Ce caractère multimodal ressort clairement de notre étude en tant que l'un des facteurs didactiques de l'approche. Pour aller plus loin dans la compréhension de ce facteur didactique de la multimodalité en Silent Way, il serait intéressant de faire une étude comparative d'un cours utilisant l'approche Silent Way avec un cours utilisant l'approche traditionnelle. Cela pourrait constituer le sujet d'un futur travail de recherche.

Bibliographie

- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil [En Ligne]*, (31). Retrieved from <http://lidil.revues.org/150>
- Chanel Balas, A. (1998, juin). *La prise de conscience de sa manière d'apprendre*. Grenoble II - Pierre Mendès-France.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Sprimont: Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, Les interactions en classe de langue*, 32–41.
- Colletta, J.-M. (2009). Le geste de pointage au service des acquisitions méta-phonologiques. Presented at the IVème congrès des Amériques, organisé par le syndicat des orthophonistes de la Guadeloupe.
- Degache, C. (1996b). La réflexion “méta” de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. *Etudes Linguistiques Appliquées*, (104), 479–490.
- Dehaene, S. (2006). *Vers une science de la vie mentale*. Cours presented at the Leçon inaugurale, Collège de France. Retrieved from <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/inaugural-lecture-2006-04-27.htm>
- Dehaene, S. (2010). *Applications cliniques : Patients frontaux, coma et patients non-communicants*. Cours presented at the Cours N°7, Collège de France. Retrieved from <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2010-02-23-09h30.htm>
- Dehaene, S. (2015a). *Cours 2 : L'attention et le contrôle exécutif*. Cours presented at the Cours N°2, Collège de France. Retrieved from <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>
- Dehaene, S. (2015b). *Cours 3 : L'engagement actif, la curiosité, et la correction des erreurs*. Cours presented at the Cours N°3, Collège de France. Retrieved from <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>
- Duquette, L., & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In *Hypermédia et apprentissage des langues* (Etudes de linguistique appliquée (ela), Vol. 110, pp. 237–246).
- Gattegno, C. (1970). *What we owe children: the subordination of teaching to learning*. New York: Educational Solutions Worldwide.
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1987). A Working Model for Health. Newsletter.
- Gattegno, C. (1988). *La science de l'éducation, Partie 1 : considérations théoriques*. Educational Solutions Worldwide.
- Haramboure, F. (1998). La prise de conscience des représentations : première étape d'un projet de formation des enseignants. *ASp*, (19-22), 239–246. <http://doi.org/10.4000/asp.2844>

- Laurent, M. (1992). Lecture en Couleurs et Silent Way de Caleb Gattegno. In *Parler, lire, s'affirmer, exister*. Université de Nice: Sciences de l'éducation. Retrieved from <http://uepd.quizport.com/mod/folder/view.php?id=5700>
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Larnod: UEPD.
- McIntosh, A. R., Rajah, M. N., & Lobaugh, N. J. (2003). Functional Connectivity of the Medial Temporal Lobe Relates to Learning and Awareness. •*The Journal of Neuroscience*, 6520–6528.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ninomiya, C. (2014). *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique "Silent Way"* (Mémoire de M1). Stendhal - Grenoble III, Grenoble.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2013). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *aclacaal*. Retrieved from http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-12-1_art-obryan-hegelheimer.pdf
- Plathner, J.-G. (2008). La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif. *Synergies, Pays scandinaves*(N°3), 27–44.
- Sagaz, M. (2007). *Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques*. (Thèse de doctorat). Toulouse II, Toulouse.
- Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). *Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation. Actes de l'Atelier DEGELS, 18èmes conférence annuelle Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN) (2011 juin 27-juillet 1 : Montpellier, FRANCE)*. (pp. 45–56). Université de Montpellier II: Laboratoire Parole et Langage, CNRS & Université de Provence.
- Vermersch, P. (1992). Rapport d'activité janvier 1990 - juin 1992. *Groupe de Recherche Explicitation et Prise de Conscience (GREX)*.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Young, R. (1990). *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais dans des situations pédagogiques diverses* (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté.
- Young, R. (1991). De la conscience et de la prise de conscience. *La Science de l'Éducation En Questions*, (5). Retrieved from <http://www.uneducationpourdemain.org/de-la-conscience-et-de-la-prise-de-conscience/>
- 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.
- Young, R., & Messum, P. (2012). *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner. Introduction à la pensée de Caleb Gattegno*. Larnod - France: Une Education Pour Demain.

Table des annexes

| | | |
|----------|---|----|
| Annexe 1 | Tableau des catégories fonctionnelles de la kinésie communicative..... | 80 |
| Annexe 2 | Exemples en image de chaque type de geste | 81 |
| Annexe 3 | Nombre d'occurrences des interventions dans le corpus..... | 83 |
| Annexe 4 | Durées moyennes des interventions | 84 |
| Annexe 5 | Temps de paroles | 85 |
| Annexe 6 | Nombre d'occurrences des gestes..... | 86 |
| Annexe 7 | Durées moyennes des gestes et durées totales des interventions et des paroles et des gestes en fonction du groupe | 87 |
| Annexe 8 | Agrandissement. Extrait 1, microactivité 9 | 88 |

Annexe 1

Tableau des catégories fonctionnelles de la kinésie communicative

| CATÉGORIES FONCTIONNELLES | | VALEURS | ROLE / A LA PAROLE |
|---|---|--|-------------------------------------|
| KINÈMES AUTONOMES | Kinèmes sociaux | Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation... | Substitution |
| | Kinèmes discursifs | Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace... | Substitution |
| | | Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acceptation, refus, confirmation... | Substitution |
| | | Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif... | Substitution |
| KINÈMES ASSOCIÉS OU COVERBAUX | Kinèmes interactifs | Régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension | Substitution ou redondance |
| | | Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation | Substitution ou redondance |
| | Kinèmes expressifs ou de cadrage | Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole | Redondance (cadrage neutre) |
| | | Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé | Amplification (cadrage quantitatif) |
| | | Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée | Connotation (cadrage qualitatif) |
| | Kinèmes syntaxiques ou de structuration | Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique | Accentuation |
| | | Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier | Accompagnement, synergie |
| | | Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours | Segmentation, délimitation |
| | Kinèmes référentiels | Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction | Complétion |
| | | Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect... | Illustration |
| | | Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique | Illustration |
| | | Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence | Illustration |
| | | Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait | Symbolisation |
| Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent | | Complétion | |
| Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation | | Complétion | |

Annexe 2 Exemples en image de chaque type de geste

DÉICTIQUE



ICONIQUE



MÉTAPHORIQUE



(Métaphore du statut social)

EMBLÉMATIQUE



(Emblème de « stop »)

BATTEMENTS



INTERACTIF

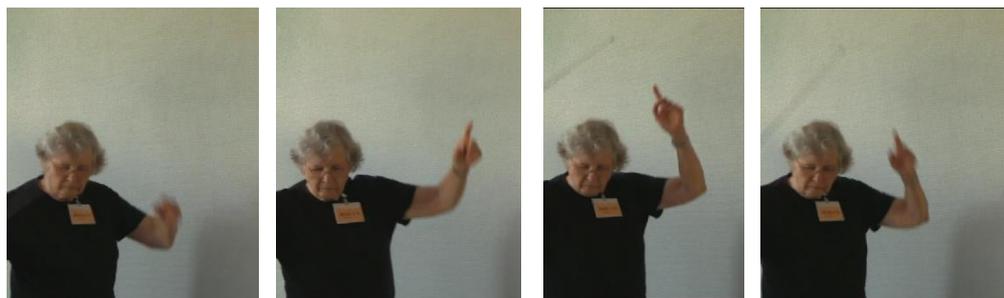


(L'enseignante fait tourner ses mains pour signifier de recommencer à prononcer)

MIME ARTICULATOIRE



PROSODIQUE



MISE EN SCÈNE



Annexe 3 Nombre d'occurrences des interventions dans le corpus

| Annotation | Ext1 | | | Ext2A | | | Ext2B | | | Ext3A | | | Ext3B | | |
|--------------------------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|
| | Ens1 | App1 | Clas1 | Ens2 | App2 | Clas2 | Ens2 | App2 | Clas2 | Ens3 | App3 | Clas3 | Ens3 | App3 | Clas3 |
| Régulation | 5 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sollicitation production | 17 | 0 | 0 | 64 | 0 | 0 | 16 | 0 | 0 | 16 | 0 | 0 | 27 | 0 | 0 |
| Sollicitation feedback | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Production/action | 0 | 14 | 20 | 0 | 44 | 50 | 0 | 12 | 13 | 0 | 14 | 11 | 0 | 0 | 0 |
| Renforcement implicite | 19 | 0 | 0 | 53 | 0 | 1 | 8 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 26 | 0 | 0 |
| Renforcement explicite | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Validation | 15 | 0 | 0 | 37 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 15 | 2 | 1 |
| Invalidation | 2 | 1 | 0 | 10 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 5 | 0 |
| PDC explicite | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| TOTAL | 61 | 15 | 20 | 173 | 50 | 53 | 46 | 17 | 16 | 34 | 19 | 11 | 75 | 10 | 3 |

| Annotation | Ext4 | | | Ext5A | | | Ext5B | | | Ext6 | | | TOTAL | | | |
|------------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|
| | Ens4 | App4 | Clas4 | Ens5 | App5 | Clas5 | Ens5 | App5 | Clas5 | Ens6 | App6 | Clas6 | Ens7 | App7 | Clas7 | TOTAL |
| | 9 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 9 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 37 | 6 | 1 | 44 |
| | 18 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 36 | 0 | 0 | 6 | 5 | 0 | 202 | 5 | 0 | 207 |
| | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 | 0 | 4 | 2 | 0 | 2 | 26 | 3 | 8 | 41 | 5 | 54 |
| | 0 | 19 | 8 | 0 | 29 | 9 | 0 | 29 | 33 | 0 | 57 | 14 | 0 | 218 | 158 | 376 |
| | 24 | 0 | 1 | 3 | 2 | 4 | 28 | 0 | 0 | 14 | 3 | 2 | 185 | 5 | 8 | 198 |
| | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 | 5 | 4 | 8 | 15 | 27 |
| | 29 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 27 | 1 | 0 | 23 | 22 | 0 | 171 | 28 | 1 | 200 |
| | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 5 | 11 | 2 | 36 | 19 | 3 | 58 |
| | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | 18 | 0 | 8 | 33 | 5 | 46 |
| | 87 | 24 | 13 | 8 | 43 | 17 | 111 | 34 | 36 | 56 | 151 | 27 | 651 | 363 | 196 | 1210 |

Annexe 4 Durées moyennes des interventions

| annotations | 1 | 2A | 2B | 3A | 3B |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Régulation | 00:01,3 | 00:01,1 | 00:00,0 | 00:00,5 | 00:03,7 |
| Sollicitation production | 00:04,5 | 00:02,1 | 00:04,1 | 00:05,0 | 00:01,5 |
| Sollicitation feedback | 00:00,0 | 00:02,6 | 00:02,0 | 00:00,0 | 00:00,8 |
| Production/action | 00:05,8 | 00:05,8 | 00:06,2 | 00:04,4 | 00:00,0 |
| Renforcement implicite | 00:04,1 | 00:03,9 | 00:03,1 | 00:03,0 | 00:03,9 |
| Renforcement explicite | 00:03,2 | 00:02,0 | 00:00,5 | 00:00,4 | 00:00,0 |
| Validation | 00:01,1 | 00:00,6 | 00:01,2 | 00:01,4 | 00:03,9 |
| Invalidation | 00:14,7 | 00:06,1 | 00:01,5 | 00:00,0 | 00:04,3 |
| PDC explicite | 00:01,5 | 00:00,4 | 00:02,8 | 00:00,7 | 00:01,3 |
| Moyenne | 00:04,0 | 00:02,7 | 00:02,4 | 00:01,7 | 00:02,2 |

| 4 | 5A | 5B | 6 | Moyenn |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 00:01,4 | 00:03,0 | 00:01,9 | 00:06,4 | 00:02,1 |
| 00:05,4 | 00:06,1 | 00:03,6 | 00:10,0 | 00:04,7 |
| 00:06,3 | 00:01,3 | 00:01,3 | 00:20,8 | 00:03,9 |
| 00:10,8 | 00:21,1 | 00:06,9 | 00:20,5 | 00:09,1 |
| 00:04,0 | 00:08,5 | 00:04,6 | 00:15,0 | 00:05,6 |
| 00:00,9 | 00:02,1 | 00:01,8 | 00:15,4 | 00:02,9 |
| 00:02,8 | 00:00,5 | 00:02,0 | 00:09,4 | 00:02,5 |
| 00:01,2 | 00:03,4 | 00:04,2 | 00:07,9 | 00:04,8 |
| 00:02,1 | 00:02,2 | 00:02,9 | 00:08,2 | 00:02,4 |
| 00:03,9 | 00:05,3 | 00:03,2 | 00:12,6 | 00:04,2 |

Annexe 5 Temps de paroles

| | Extrait 1 | Extrait 2A | Extrait 2B | Extrait 3A | Extrait 3B |
|---------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| longeur VIDEO | 03:36,0 | 07:37,0 | 02:59,0 | 02:59,0 | 04:33,0 |
| Pas de parole | 00:42,3 | 02:44,8 | 00:57,3 | 01:55,6 | 01:08,9 |
| Ens | 01:00,9 | 00:39,7 | 00:28,6 | 00:06,6 | 00:34,9 |
| App | 00:13,1 | 00:48,1 | 00:37,1 | 00:21,9 | 01:16,3 |
| Cla | 01:39,6 | 03:24,3 | 00:56,0 | 00:34,9 | 01:33,0 |

| Extrait 4 | Extrait 5A | Extrait 5B | Extrait 6 | | Moyenne | TOTAL |
|-----------|------------|------------|-----------|--|---------|---------|
| 05:46,0 | 02:36,0 | 06:43,0 | 04:15,0 | | 04:33,8 | 41:04,0 |
| 01:41,1 | 01:09,6 | 01:29,8 | 02:07,3 | | 01:33,0 | 13:56,7 |
| 01:29,7 | 00:00,0 | 01:25,3 | 00:25,2 | | 00:41,2 | 06:10,9 |
| 01:44,6 | 00:59,9 | 01:22,1 | 00:47,5 | | 00:54,5 | 08:10,8 |
| 00:50,6 | 00:26,5 | 02:25,8 | 00:54,9 | | 01:25,1 | 12:45,7 |

Annexe 6 Nombre d'occurrences des gestes

| | Ext1 | | Ext2A | | Ext2B | | Ext3A | | Ext3B | |
|--------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Ens1 | App1 | Ens2A | App2A | Ens2B | App2B | Ens3A | App3A | Ens3B | App3b |
| Annotation | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 16 | 15 |
| Battement | 27 | 0 | 67 | 8 | 16 | 0 | 25 | 1 | 21 | 2 |
| Emblématique | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Hochement de tête | 12 | 1 | 21 | 1 | 15 | 0 | 8 | 0 | 15 | 3 |
| Iconique | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| Interactif | 9 | 1 | 19 | 0 | 7 | 0 | 3 | 0 | 13 | 1 |
| Mime articulatoire | 12 | 0 | 23 | 0 | 6 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Mise en scène | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 5 | 0 |
| Métaphorique | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Négation | 0 | 1 | 9 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Prosodique | 15 | 0 | 60 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |

| Ext4 | | Ext5A | | Ext5B | | Ext6 | | TOTAL | |
|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-----|
| Ens4 | App4 | Ens5A | App5A | Ens5B | App5B | Ens6 | App6 | Ens | App |
| 4 | 2 | 0 | 0 | 12 | 0 | 1 | 3 | 41 | 20 |
| 21 | 1 | 8 | 1 | 34 | 0 | 21 | 3 | 240 | 16 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 | 2 |
| 17 | 6 | 0 | 1 | 15 | 1 | 23 | 16 | 126 | 29 |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 3 | 1 | 32 | 1 |
| 16 | 3 | 0 | 7 | 18 | 0 | 2 | 1 | 87 | 13 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 14 | 0 | 1 | 0 | 62 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 7 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 19 | 5 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 84 | 4 |

Annexe 7 Durées moyennes des gestes et durées totales des interventions et des paroles et des gestes en fonction du groupe

| Annotation | 1 | 2A | 2B | 3A | 3b |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Battement | 00:04,1 | 00:00,0 | 00:02,9 | 00:02,5 | 00:03,3 |
| Déictique | 00:03,3 | 00:02,1 | 00:02,9 | 00:03,2 | 00:03,7 |
| Emblématique | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 |
| Hochement de tête | 00:00,9 | 00:00,7 | 00:01,0 | 00:01,3 | 00:01,3 |
| Iconique | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:03,3 | 00:01,1 |
| Interactif | 00:03,1 | 00:01,3 | 00:00,9 | 00:01,2 | 00:00,8 |
| Mime articulatoire | 00:04,2 | 00:00,9 | 00:02,5 | 00:04,8 | 00:00,0 |
| Mise en scène | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:03,5 | 00:03,6 |
| Métaphorique | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:02,4 |
| Négation | 00:00,0 | 00:00,9 | 00:01,6 | 00:00,0 | 00:05,0 |
| Prosodique | 00:02,4 | 00:02,7 | 00:00,0 | 00:01,6 | 00:00,0 |

| 4 | 5A | 5B | 6 | Moyenn |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 00:01,9 | 00:00,0 | 00:04,7 | 00:02,2 | 00:02,4 |
| 00:05,3 | 00:05,6 | 00:04,0 | 00:02,8 | 00:03,6 |
| 00:01,2 | 00:00,0 | 00:01,0 | 00:00,0 | 00:00,2 |
| 00:01,1 | 00:00,0 | 00:00,8 | 00:01,6 | 00:01,0 |
| 00:04,4 | 00:00,0 | 00:04,1 | 00:01,5 | 00:01,6 |
| 00:01,6 | 00:00,0 | 00:01,4 | 00:01,6 | 00:01,3 |
| 00:00,0 | 00:00,0 | 00:02,4 | 00:02,2 | 00:01,9 |
| 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,8 |
| 00:00,0 | 00:00,0 | 00:00,0 | 00:02,6 | 00:00,6 |
| 00:01,0 | 00:00,0 | 00:00,5 | 00:01,5 | 00:01,2 |
| 00:02,1 | 00:00,0 | 00:02,7 | 00:00,0 | 00:01,3 |

| Durées totales | Intervention | Parole | Gestes |
|----------------|--------------|---------|---------|
| Ens | 22:57,2 | 06:10,9 | 17:11,4 |
| App | 12:28,4 | 08:10,8 | 03:27,3 |
| Cla | 10:11,4 | 12:45,7 | 00:00,0 |

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Figure 1 - Extrait du cours de S.Dehaene..... | 17 |
| Figure 2 - Le panneau sons/couleurs pour l'anglais britannique..... | 28 |
| Figure 3 - Le Fidel pour l'anglais britannique..... | 29 |
| Figure 4 - Les panneaux de mots pour l'anglais britannique | 30 |
| Figure 5 - Les réglettes Cuisenaire | 30 |
| Figure 6 - Les quatre fonctions des gestes coverbaux (Colletta, 2005:33)..... | 35 |
| Figure 7 - Tableau du système de Sinclair et Coulthard, tiré de Colletta (2004:58)..... | 36 |
| Figure 8 - Tableau du système de l'école de Genève, tiré de Colletta (2004:58)..... | 36 |
| Figure 9 - Tableau du système de Kerbrat-Orecchioni, tiré de Azaoui (2014:95)..... | 36 |
| Figure 10 - Hiérarchie des interactions didactiques | 46 |
| Figure 11 - Interface de ELAN..... | 50 |
| Figure 12 - Arbre des pistes parents/enfants | 52 |
| Figure 13 - Répartition du nombre d'occurrences de chaque type d'intervention | 54 |
| Figure 14 - Part de chaque groupe de participant en nombre total d'occurrences en fonction du type d'intervention..... | 54 |
| Figure 15 - Répartition du nombre total d'occurrences des interventions pour chaque groupe de participant | 55 |
| Figure 16 - Répartition des durées d'intervention de chaque groupe de participant sur la durée totale des interventions (en min:sec,0) | 55 |
| Figure 17 - Durée moyenne (en min:sec,0) de chaque type d'intervention selon le groupe de participant. | 55 |
| Figure 18 - Part en temps de parole pour chaque extrait en fonction du groupe de participant | 57 |
| Figure 19 - Répartition du temps de parole entre les groupes de participants en min:sec,0 et en % | 58 |
| Figure 20 - Durée totale des interventions, des paroles, et des gestes pour chaque groupe Ens et App (en min:sec,0)..... | 59 |
| Figure 21 - Répartition du nombre d'occurrences de chaque type de geste pour le groupe Ens | 60 |
| Figure 22 - Durées moyennes et nombres d'occurrences des gestes du groupe Ens..... | 61 |
| Figure 23 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 1, microactivité n°9 | 65 |
| Figure 24 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 2A, microactivité n°12 | 68 |
| Figure 25 - Copie d'écran ELAN tirée de l'extrait 3B, microactivité n°7 | 70 |
| Figure 26 - Carte conceptuelle algorithmique des cycles d'intervention en Silent Way. | 72 |

Sigles et abréviations

| | |
|-------|---|
| App | Apprenant |
| Cla | Classe |
| CNRTL | Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales |
| Ens | Enseignant |
| PDC | Prise De Conscience |
| SW | Silent Way |

Résumé et mots-clés – Abstract and keywords

RÉSUMÉ

L'approche Silent Way, développée par le pédagogue Caleb Gattegno dès les années 60, a la particularité de mettre la notion de prise de conscience au centre de son modèle didactique. En se basant sur les travaux de Gattegno et sur des travaux plus actuels dans des domaines connexes de la didactique des langues, tels que la psychologie cognitive expérimentale ou l'analyse des interactions, ce mémoire présente une étude des comportements enseignant/apprenants dans un corpus de cours utilisant l'approche Silent Way. L'objectif de ce travail est d'observer le rôle didactique de la notion de prise de conscience et les liens avec le caractère hautement multimodal de l'approche.

MOTS-CLÉS

Prises de conscience, attention, multimodalité, Silent Way, Caleb Gattegno, Didactique des langues, Pédagogie,

ABSTRACT

The Silent Way approach, developed since the 60' by pedagogue Caleb Gattegno, has the particularity to place the notion of 'becoming aware' on the center of its didactic model. Based on Gattegno's works and on more actual works in fields close to the domain of foreign language didactics such as experimental cognitive psychology or interactional analysis, this mémoire presents a study about teacher/learners behavior in a corpus of courses using the Silent Way approach. The purpose of this work is to observe the didactic role of the notion of becoming aware and the links with the highly multimodal features of the approach.

KEYWORDS

Awarenesses, attention, multimodality, Silent Way, Caleb Gattegno, Foreign language didactics, Pedagogy