



HAL
open science

L'approche Silent Way dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) : le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français

Pascale Guicheneuy Débonnaire

► To cite this version:

Pascale Guicheneuy Débonnaire. L'approche Silent Way dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) : le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03329143

HAL Id: dumas-03329143

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329143>

Submitted on 30 Aug 2021

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

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

L'approche Silent Way dans les Ateliers SocioLinguistiques (ASL)

Le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français

**Pascale
GUICHENEUY
DEBONNAIRE**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

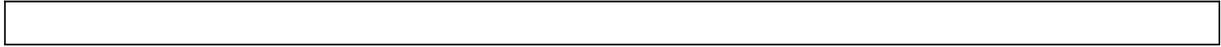
UFR Langage, Lettre et Arts du Spectacle, Information et Communication
(LLASIC)

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel-18 crédits

Parcours : Didactique des Langues Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021



L'approche Silent Way dans les Ateliers SocioLinguistiques (ASL)

Le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français

**Pascale
GUICHENEUY
DEBONNAIRE**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

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

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel-18 crédits

Parcours : Didactique des Langues Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021

A mes enfants,

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu les apprenants du groupe « post-alpha » 2021 sans qui ce mémoire n'existerait pas : j'ai beaucoup appris auprès d'eux en les observant « travailler » la langue française avec confiance et dans la joie.

Je remercie P. G., responsable de la Maison Des Habitants Anatole France à Grenoble, de m'avoir permis d'effectuer un stage dans les Ateliers SocioLinguistiques. C. G., tutrice professionnelle de stage, pour avoir accepté de se prêter à l'observation des séances Silent Way qu'elle anime, Françoise Boch pour les discussions enrichissantes autour de notre thématique, ses relectures attentives et ses encouragements pendant l'écriture de ce mémoire.

Merci à l'équipe de la Maison des Habitants Anatole France qui m'a accueillie pendant ces quelques mois de stage et m'ont permis de mieux comprendre leur travail et service auprès des habitants du secteur 3 de Grenoble.

Je remercie les enseignants, les étudiants de Master 1 et 2 DDL FLE.S en présentiel et à distance avec le CNED que j'ai pu côtoyer pendant cette année de reprise d'études. Une mention spéciale pour la fine équipe des collègues de formation continue (Pascale, Anne-Sylvie, Isabelle, Karine, Céline) pour leur soutien et leur bonne humeur.

Enfin je remercie tout spécialement mes proches et amis qui m'ont soutenue à distance, mes enfants pour leurs encouragements tout au long de cette année universitaire.

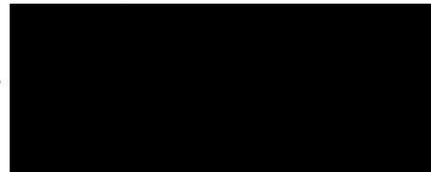
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Pascale

NOM : GUICHENEUY DEBONNAIRE

DATE : 25/06/2021



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	8
Partie 1 - Le contexte.....	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE MIGRATOIRE DE CE DÉBUT DE XXI^E SIÈCLE.....	11
1. L'ANNÉE 2015 : DES MIGRATIONS INTERNATIONALES EN FORTE HAUSSE.....	11
2. ARRIVER EN FRANCE ET APPRENDRE LE FRANÇAIS-	11
3. UNE RÉPONSE DANS CE CONTEXTE : LES ATELIERS EN ACTIONS SOCIO-LINGUISTIQUES.....	13
CHAPITRE 2. UNE STRUCTURE DE PROXIMITÉ : LA MAISON DES HABITANTS.....	18
1. LA MAISON DES HABITANTS ANATOLE FRANCE.....	19
2. L'ASL DE LA MAISON DES HABITANTS ANATOLE FRANCE.....	20
3. LE STAGE CENTRÉ SUR L'ACTIVITÉ ASL ET SA PÉDAGOGIE ALTERNATIVE.....	21
Partie 2 - Cadrage théorique.....	24
CHAPITRE 3. APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE À L'ÂGE ADULTE DANS LA LANGUE DU PAYS DE RÉSIDENCE	25
1. « UN PUBLIC NON LECTEUR NON SCRIPTEUR DANS AUCUNE LANGUE ».....	26
2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE AVEC LES ADULTES.....	27
3. PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION ET MÉTACOGNITION.....	27
CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE SILENT WAY.....	29
1. SUBORDONNER L'ENSEIGNEMENT AUX APPRENTISSAGES.....	31
2. UTILISER DES OUTILS ET TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES MULTIMODAUX SPÉCIFIQUES À LA DÉMARCHE..	31
3. UTILISER LE SILENCE.....	38
4. UTILISER LE FEED-BACK CONTINU.....	39
5. PROVOQUER DES PRISES DE CONSCIENCES.....	39
CHAPITRE 5 LA PRISE DE CONSCIENCE DANS L'APPRENTISSAGE.....	40
1. LA PRISE DE CONSCIENCE : QUELLE DÉFINITION DANS LA CHAMP DE L'ÉDUCATION ?.....	40
2. UNE ÉTUDE DES TYPES DES FEEDBACK DANS L'APPRENTISSAGE.....	42
3. PLURILINGUISME ET PDC : LE CONTACT ENTRE LES LANGUES COMME SOURCE DE PRISE DE CONSCIENCE ?.....	44
CHAPITRE 6. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	45
1. ETUDIER LE PROCESSUS DES PDC AUPRÈS D'APPRENANTS « POST-ALPHA » ET A1 EN ASL.....	45
2. QUESTION DE RECHERCHE.....	45
3. MÉTHODOLOGIE.....	46
Partie 3 - Observations et analyse.....	62
CHAPITRE 7. ANALYSE D'EXTRAITS DE SÉANCES SW.....	63

1. EXTRAIT 1 : PARLER AU PASSÉ D'UN ÉVÈNEMENT RÉCENT.....	63
2. EXTRAIT 2 : « LUI » ET « LEUR » DANS UNE PHRASE SIMPLE À L'ORAL.....	69
3 EXTRAIT 3 : ÉCRIRE LE MOT « MASQUE ».....	70
CHAPITRE 8. QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS DE PRISE DE CONSCIENCE.....	73
1. LE REPÉRAGE DES PRISES DE CONSCIENCE, UN EXERCICE DÉLICAT.....	73
2. DES PDC EXPLICITES ET IMPLICITES RÉSULTATS D'UN ÉTAYAGE ADAPTATIF.....	74
3. LA RÉFLEXION DE L'APPRENANT AU CŒUR DU PROCESSUS DES PDC.....	74
4. LA MULTIMODALITÉ DE LA DÉMARCHE AU SERVICE DES PDC.....	75
5. LA POSTURE DU FORMATEUR, L'APPRENANT ET LE PROCESSUS DES PDC.....	75
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie.....	83
Table des illustrations.....	84
Table des annexes.....	85
Table des matières.....	90

Introduction

En 2015, je travaille dans un organisme de formation qui est un des acteurs du dispositif régional « Compétences Clés » mis en place pour accompagner un public francophone peu qualifié dans les savoirs de base. Or cette année-là une grande quantité de prescriptions émanant de Pôle Emploi concernent des personnes allophones en vue de l'apprentissage du français. Les vagues de migrations du Moyen-Orient et de l'Afrique qui font l'actualité mettent au défi les institutions dans les réponses à mettre en œuvre sur le terrain dans bien des aspects (accueil, sécurité, santé, hébergement, apprentissage de la langue française).

Je vais donc commencer à travailler avec un nouveau public dont je ne connais que très peu de choses. Je suis rapidement confrontée à l'inadaptation de mes outils pédagogiques pensés pour des francophones scolarisés en France, face à un public très hétérogène culturellement, socialement et dans le niveau de scolarisation. Les premiers outils que j'utiliserai sont des méthodes FLE conçues pour le modèle scolaire. Il faut sans cesse réadapter, simplifier, diminuer le nombre d'informations contenus dans les documents préfabriqués. Beaucoup d'énergie est consacrée à ce nouveau travail mais elle est aussi renouvelée par la rencontre avec des personnes du monde entier, d'une exceptionnelle richesse.

L'apprentissage du métier de formateur FLE se fait donc « sur le tas » avec de la bonne volonté mais aussi avec un sentiment d'incompréhension devant le peu de résultats et la complexité de la tâche. L'absentéisme des apprenants ne facilite pas les apprentissages. Certains, peu scolarisés, nécessitent un accompagnement particulier et du temps. Comment faire ? Je commence donc à me former peu à peu grâce à des formations courtes puis plus longue comme ce master DDL FLE.S.

Lors du premier confinement (mars-mai 2020), le travail auprès des migrants a dû s'arrêter brusquement. C'est au cours de cette période que j'ai découvert la pédagogie Gattegno : une véritable rencontre avec une façon de penser la pédagogie à contre-pied de tout ce que j'avais pu mettre en place, même avec les adaptations de la pédagogie des adultes (partir des besoins de l'apprenant et co-construire son savoir).

J'ai ensuite suivi une initiation de deux jours intitulée « L'enseignement du FLE à un public d'adultes allophones et/ou analphabètes avec l'approche Silent Way » avec l'organisme Une Education pour Demain. J'y ai croisé des formateurs heureux et convaincus de la pertinence de cette approche. Pour l'observateur extérieur que j'étais, il y avait un pas à faire

cependant, celui de s'intéresser à l'esprit dans lequel Gattegno a conçu sa théorie de l'apprentissage et ses applications notamment celle de l'apprentissage des langues le Silent Way. Fondée sur l'observation attentive des comportements humains, la théorie de l'apprentissage de Gattegno s'appuie notamment sur les prises de conscience nécessaires dans tout apprentissage.

Mon terrain de stage m'a offert la possibilité d'observer des séances Silent Way auprès du public accueilli dans les Ateliers SocioLinguistiques, plus précisément auprès d'un groupe « post-alpha ».

En 2015, Chika Ninomiya étudie les prises de conscience à partir d'un corpus de vidéos de séances Silent Way avec différents enseignants. Elle examine le déclenchement des prises conscience chez l'apprenant à travers le guidage de l'enseignant. Nous allons pour notre part chercher à comprendre le processus de prise de conscience en nous concentrant sur les apprenants « post-alpha ».

Nous présenterons dans une première partie le contexte historique dans lequel s'inscrit l'apprentissage du français au sein des Ateliers SocioLinguistiques, les objectifs et la pédagogie des ASL, puis la structure de stage, la Maison des Habitants Anatole France.

Ensuite, dans une deuxième partie, nous évoquerons la question de l'alphabétisation, en portant une attention sur l'aspect cognitif, puis nous présenterons la démarche Silent Way, et ce qu'il faut comprendre par prise de conscience dans les apprentissages, en vue de formuler notre question de recherche et la méthodologie utilisée pour y répondre.

Dans une troisième et dernière partie, nous analyserons une sélection d'extraits vidéos tirés des séances observées. Enfin nous apporterons nos réflexions sur ce que nous avons pu observer du processus de prise de conscience pour conclure plus généralement sur la démarche en elle-même et son utilisation au sein des ASL avec un public « post-alpha ».

Partie 1

-

Le contexte

Chapitre 1. Le contexte migratoire de ce début de XXIe siècle

Le public avec lequel je travaille durant ce stage est constitué d'adultes ayant migré en France pour des raisons variées depuis moins de dix ans. Il me semble nécessaire d'essayer de revenir sur certains faits concernant la question migratoire, afin de resituer l'activité de mon terrain de stage auprès des migrants dans un contexte global et actuel. Nous parlerons ici des migrations subies par des populations pour des raisons économiques, politiques, religieuses, sanitaires, de survie en raison de conflits armés etc.. Ces personnes demandent à bénéficier du statut de réfugié.

1. L'année 2015 : des migrations internationales en forte hausse

« Le nombre de migrants et de réfugiés a explosé au XXIe siècle » titre un article du Monde paru en 2015 à l'occasion de la journée internationale des migrants le 18 décembre. Les données du Haut Comité aux Réfugiés faisaient alors état de 52,9 millions de réfugiés au niveau mondial en 2015 contre 19,4 millions en 2005. Les nationalités les plus représentées étaient alors les Syriens, les Colombiens, les Irakiens, les Afghans ⁽¹⁾.

L'Europe a connu une vague migratoire sans précédent : 1 322 850 demandes d'asile déposées en 2015².

La France a délivré un premier titre de séjour pour raison humanitaire à 19 490 personnes en 2015 et à 31 883 personnes en 2018. (Source ined³) . Dans ce cadre, elle a accueilli majoritairement des personnes non-francophones peu ou pas scolarisées⁴. La mise en place d'une politique d'intégration s'est avérée nécessaire pour permettre l'insertion de ces personnes dans la société française.

2. Arriver en France et apprendre le français-

Pour ces « migrants » la France n'est pas toujours la destination choisie, ni la destination finale. Mais tout le monde s'accorde sur le fait que l'apprentissage de la langue du pays

¹ https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/09/03/le-nombre-de-migrants-et-refugies-a-explose-au-xxie-siecle-dans-le-monde_4744977_4355770.html consulté le 27/02/2021

² <https://www.consilium.europa.eu/fr/infographics/asylum-applications-since-1990/> consulté le 27/02/2021

³ <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/motif-admission/> consulté le 27/02/2021

⁴ – Lettre de France Terre d'Asile -janvier 2018 n°82 « l'apprentissage de la langue »

d'accueil est indispensable pour vivre et penser une installation donc une insertion sociale et professionnelle.

2.1 Une politique d'intégration et une politique linguistique qui s'actualisent

L'État se charge d'organiser les moyens de cette intégration en y donnant un cadre qui a évolué depuis l'instauration du Contrat d'accueil et d'Intégration (CAI) rendu obligatoire au 1^{er} janvier 2007. Les informations suivantes sont tirées du site [legifrance](http://www.legifrance.gouv.fr)⁶.

La loi du 7 mars 2016 relative aux droits des étrangers en France a réformé le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer durablement. Elle a créé un parcours personnalisé d'intégration républicaine en plusieurs étapes : la signature du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), un entretien personnalisé avec un auditeur qui prescrit la formation civique (obligatoire) et la formation linguistique.

Les formations proposées ont été réévaluées dans le sens d'un renforcement en mars 2019. La formation linguistique a vu le nombre d'heures proposées augmenter sensiblement et prendre en compte les « non-lecteurs/ non-scripteurs » (600h). Après un test de positionnement écrit et oral, des parcours de 400, 200 ou 100h sont proposés pour l'acquisition du niveau A1 dont la certification est prise en charge en fin de parcours linguistique.

L'Office Français de l'Immigration et de l'Insertion est l'organisme officiel qui gère ces formations linguistiques (obligatoires dès lors qu'elles sont prescrites), confiées à des organismes de formation sélectionnés suite à un appel d'offre.

2.2 Un maillage de structures de proximité

La lettre de France Terre d'Asile (2018) fait un point sur l'apprentissage de la langue française et mentionne la variété des acteurs notamment issus du tissu associatif. Adami décrit le contexte de la formation linguistique des migrants ainsi: « L'espace de formation linguistique des migrants adultes est un archipel de structures, de dispositifs, de financeurs, de public, d'objectifs et d'intervenants. »

En effet les démarches administratives par lesquelles doivent passer les personnes migrantes sont souvent longues et complexes et la signature du CIR peut être retardée. L'accès à des cours de français le plus rapidement possible est important pour créer du lien social et

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032824033/> consulté le 25/03/21

vivre « ici et maintenant »⁶. Les structures associatives d'aide aux personnes en difficultés ont développé leur aide dans le domaine de l'apprentissage du français (Croix Rouge, Cimade, Restos du Coeur ...). Des centres sociaux, des Maisons de Quartier, des Maisons des Habitants ont également depuis longtemps mis en place des ateliers de langue française pour ce public.

Parmi ces structures, certaines utilisent la démarche des Ateliers en Actions sociolinguistiques.

3. Une réponse dans ce contexte : les Ateliers en Actions Socio-Linguistiques

3.1 Bref historique de la démarche ASL

Le Réseau des acteurs de Dynamique des ASL via son site web⁷ informe sur l'histoire des ASL.

Suite aux migrations d'après-guerre, un ensemble varié d'associations de proximité, coordonnées par le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion) à partir des années 90, est intervenu auprès des publics migrants sur la question de l'alphabétisation. Les femmes ont été prioritaires pour leur permettre de développer leur autonomie dans la société française. Les compétences orales et pour agir dans les espaces sociaux et administratifs sont demeurées cependant très insuffisantes.

Une formation-action régionale initiée par le Comité de Liaison pour le Promotion des migrants et des personnes en difficulté d'insertion (CLP) et soutenue par l'ACSE (Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances) a été menée entre 2004 et 2009.

3.1.1 Les objectifs généraux définis par le CLP, base de réflexion pour la recherche-action

Un guide descriptif des actions socialisantes édité par le CLP (CLP:2005) servira de ligne directrice à la réflexion menée dans la recherche-action. Il formule ses objectifs ainsi :

- répondre aux besoins d'insertion sociale des habitants migrants,
- inscrire les personnes dans un processus de participation de plus en plus assidu,

⁶ Cette expression est largement utilisée aujourd'hui et notamment en pédagogie. Il s'agit de ici de souligner l'ancrage dans le présent, un présent teinté d'urgence.

⁷ <http://www.aslweb.fr/>

- développer des compétences sociales (en communication, disponibilité, mobilité) favorisant,
- l'accès à des parcours de formation et/ou de participation à la vie sociale, culturelle et citoyenne,
- envisager des suites de parcours avec les participants en les impliquant dans le processus d'évaluation et de choix.

C'est donc dans un contexte global de socialisation que l'apprentissage de la langue d'accueil va se situer, comme un moyen de développer son autonomie sociale et non comme une fin en soi. Il s'agit de réfléchir la compétence langagière en se centrant sur les besoins des participants pour agir dans la société d'accueil. La pédagogie se veut centrée sur l'apprenant et ses besoins, dans une perspective actionnelle (CECRL 2001 :15).

3.1.2 La démarche ASL formalisée et portée par un réseau d'acteurs

La recherche-action aboutit en 2009 à la formalisation de la démarche et la création des Ateliers de Savoirs Socio-linguistiques qui incarnent une nouvelle façon de penser l'aide apportée aux personnes immigrées dans l'apprentissage du français et de porter un nouveau regard sur ces personnes. Les expériences et les pratiques des formateurs ont été mutualisées, discutées, remaniées, améliorées pour concevoir une nouvelle façon d'aborder les contenus d'apprentissage répondant aux besoins repérés. La carte des compétences illustre ainsi les acquisitions possibles d'un apprenant dans les différents aspects de la vie sociale en prenant en compte les étapes d'apprentissage. (Annexe 1)

Aujourd'hui, l'organisme appelé RaDya (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) continue les missions du CLP (fermé en 2009) dans l'animation du réseau d'acteurs, la valorisation de la démarche auprès des partenaires locaux et institutionnels, dans la formation/professionnalisation des intervenants et le développement et la mutualisation des outils et pratiques pédagogiques. Un site dédié « aslweb » (ibid.) ainsi qu'un blog⁸ sont animés par RaDya pour promouvoir la démarche.

3.2 La démarche pédagogique ASL

Les objectifs des ASL sont de répondre aux besoins d'intégration sociale des habitants allophones à travers l'apprentissage du français. Il s'agit de permettre la découverte, l'explo-

⁸ www.aslblogradya.com/logradya.com

ration et l'appropriation des espaces publics (sociaux et culturels), de l'environnement, des codes sociaux, de favoriser la mobilité, l'accès à la vie culturelle, s'organiser dans la vie sociale (temps et espace), acquérir des compétences de communication pour la vie sociale et professionnelle, développer des aptitudes générales (estime de soi, confiance en soi, affirmer ses valeurs...)

C'est une didactique de l'immersion, envisagée pour des adultes migrants en phase d'installation sociale et/ou professionnelle, en contexte homoglotte. Les espaces sociaux et/ou professionnels fréquentés par ces adultes deviennent les objets d'apprentissage avec les activités langagières qui s'y déroulent. Les séquences didactiques optent pour une entrée par compétences (y compris partielles) à la place d'une entrée par niveau.

La démarche pédagogique s'appuie sur les principes suivants :

- Elle est contextualisée : travail sur des actes de paroles issus de situations réelles.
- C'est une démarche pédagogique en spirale selon trois phases : la découverte, l'exploration, l'appropriation (ce sont les phases, les paliers, d'acquisition des compétences sociolinguistiques).
- C'est une démarche calendaire car elle tient compte des événements et temps forts, de la société française comme des événements du quartier.

3.2.1 Premiers repérages des besoins des apprenants : le positionnement initial

L'analyse des besoins socio-linguistiques des futurs participants se fait lors d'un entretien individuel de positionnement. Il s'agit d'évaluer le niveau d'autonomie sociale et les compétences en communication. Ceci va être une première étape afin de vérifier que les ASL correspondent aux besoins identifiés et éventuellement de réorienter la personne vers une structure plus adaptée.

Ce positionnement permet lors d'un entretien d'évaluer son niveau de compréhension et d'expression à l'oral à travers des questions sur son parcours migratoire, sa situation personnelle, sa biographie langagière, son parcours scolaire, son expérience professionnelle, ses projets etc.

Au vu des réponses, un test complémentaire pour évaluer les compétences de compréhension et d'expression écrite en français est proposé.

Des exemples de grille d'évaluation sont proposées dans le Guide « Repères pour les actions sociolinguistiques en centre social » édité par la Fédération des centres sociaux de Paris (2009).

Ces premiers éléments seront repris et réajustés au sein du groupe constitué pour construire le contenu des ateliers selon les priorités du groupe.

3.2.2 Un accompagnement de l'apprentissage qui respecte trois étapes

La découverte, l'exploration puis l'appropriation des espaces sociaux et culturels passent par la rencontre avec les professionnels de structures variées (école, mairie, poste, CAF... musée, associations culturelles) lors de visites et/ ou lors d'intervention pendant les ateliers. Il est important que les structures soient sensibilisées au public relevant des ASL, c'est pourquoi il s'agit de monter des partenariats sur la durée. La vie publique, citoyenne, culturelle et personnelle sont les domaines qui peuvent être abordés en ASL, soit beaucoup d'espaces sociaux différents.

La phase d'appropriation des espaces sociaux est encouragée, permise par les deux premières phases. L'apprenant a besoin de se sentir en sécurité linguistique pour accéder à cette dernière phase, ce qui peut prendre un temps plus ou moins long selon son profil langagier et ses conditions de vie. Il aura alors acquis une certaine autonomie qui viendra renforcer ses compétences s'il s'engage dans des formations à visée professionnelle ou professionnalisante.

La fin de formation donne lieu à un bilan lors d'un entretien entre le formateur coordinateur et la personne. C'est un temps d'échanges qui permet à la personne d'évaluer sa progression en terme d'autonomie sociale, et d'aisance à utiliser la langue française, d'aborder tous les aspects de la formation mais aussi son avenir socio-professionnel si besoin.

3.3 Une démarche formalisée dans le champ de l'andragogie

L'objectif de l'éducation dans sa forme institutionnelle scolaire est d'amener tout individu à être autonome, inséré socialement et professionnellement. Différentes pédagogies peuvent être utilisées pour atteindre cet objectif.

Lorsqu'il s'agit d'éduquer des adultes il convient d'utiliser le terme d'andragogie et de prendre en compte les spécificités de l'enseignement aux adultes. Nous relevons ici des éléments transmis lors de la formation de base des intervenants en ASL proposée par IRIS38 à

laquelle j'ai participé. Ces éléments sont inspirés des travaux de Michelle Lemaire sur l'Andragogie Appliquée, la posture de l'andragogue (2005).

Ainsi un intervenant pédagogique en ASL (salarié ou bénévole) s'engage à prendre en compte les compétences sociales (personnelles et professionnelles) des apprenants dans la ou leurs langues et société d'origine. L'expérience passée de l'apprenant (sa richesse, ses ressources parfois insoupçonnées) est tout aussi importante que celle du formateur, elle se poursuit dans son expérience future (son potentiel) (Lemaire, 2005 : 85). Apprenant et intervenant sont à parité d'estime, dans l'éthique de l'andragogie.

Le sens des apprentissages pour une utilisation immédiate ou du moins objectivée, sera expliquée dans les ASL et la finalité des apprentissages devrait être comprise, librement acceptée par chaque apprenant et le formateur. L'adulte en formation a en effet un besoin de savoir et de donner du sens à ses actions, ses apprentissages, tout comme trouver sa place, se sentir apprécié, se développer etc.. Cela fait référence au « concept de soi » ou « représentation de soi » utilisé et développé par Carl Rogers en 1951 qu'il définit selon trois éléments : la perception de soi (l'image de soi), la valeur que l'on se donne (l'estime de soi) et ce que l'on souhaiterait être (le soi idéal) (L'Ecuyer 1978). Pour répondre à ce dernier besoin, les profils d'apprentissage et le temps d'apprentissage individuel devraient être pris en compte.

Enfin, laisser la possibilité aux apprenants d'agir, de proposer, d'organiser, de médianiser, de définir même des contenus d'apprentissage dans les limites expliquées et connues de tous est certainement, à mon sens, un chemin vers l'autonomie dans le pays d'accueil.

Adultes, les migrants sont autonomes dans leur pays d'origine (Mammar 2009 : 8). Ils l'ont été pour le quitter et rejoindre un pays d'accueil. Ce qui est différent c'est qu'ils doivent exercer cette autonomie dans une nouvelle langue, dans une nouvelle culture avec de nouveaux codes sociaux et un nouveau statut. On peut dès lors considérer que les objectifs d'un ASL sont aussi les besoins de la société d'accueil : l'autonomie de ses membres lui permet de continuer à fonctionner, se développer sans ralentissement, d'être efficace, de produire de la richesse etc.. L'un sert la cause l'autre et réciproquement (De Ferrari 2008 : 7).

Les ASL ont le souci de répondre aux besoins socio-langagiers des personnes d'origine étrangère arrivées en France. Le parcours d'apprentissage de la langue est loin d'être linéaire souvent (Quillot 2019 : 12) mais il peut démarrer ou se poursuivre dans ces ateliers.

3.4 Un public parfois fortement hétérogène

Selon l'organisation de la structure proposant des ASL, les groupes constitués ou variables en raison d'un système d'entrées et de sorties permanentes peuvent être très hétérogènes et ce sur différents plans (Adami 2020 : 33) :

- Le niveau de scolarisation : une majorité de personnes qui signent le CIR posséderaient au maximum un niveau collège. Enfin certains adultes migrants ont suivi des études supérieures dans leur pays d'origine.
- Les origines sociales : une majorité de personnes appartiendraient sociologiquement aux classes populaires parmi les migrants déjà installés. Dans les primo-arrivants certains, davantage diplômés, rejoindraient les classes moyennes et plus.
- Les parcours et les profils socio-langagiers : les adultes migrants ont souvent, de par leur parcours migratoire, rencontré diverses langues qu'ils ont apprises de façon rudimentaire ou partielle. Ces langues s'ajoutent à leur(s) langue(s) première(s) officielles ou non.
- Le temps de présence en France et le projet migratoire : primo-arrivants ou installés depuis plus de 5 ans voire beaucoup plus, ces apprenants s'engagent dans l'apprentissage du français de manière différenciée selon le projet migratoire : un passage en France, une installation, un retour au pays.

Cette hétérogénéité est tout à la fois un défi et une richesse à exploiter pour apprendre à vivre ensemble dans une société apaisée. D'un point de vue didactique cependant, les apprenants n'ayant pas accès à la lecture écriture nécessitent que l'ASL leur propose d'entrer dans le processus d'alphabétisation.

Chapitre 2. Une structure de proximité : la Maison des Habitants

La ville de Grenoble souligne son ancrage dans une histoire démocratique ancienne et toujours vivante. L'implication citoyenne de tous les habitants dans la vie des quartiers, en relation avec les élus, est souhaitée et encouragée pour construire ensemble l'avenir et « inventer des possibles » (Piolle, Clouaire 2017 : 2). La structure qui m'accueille en stage est un des lieux de réalisation de cette démocratie locale : les Maisons des Habitants (MDH) sont des

équipements de proximité qui facilitent la vie quotidienne des habitants, mais aussi leur implication dans la vie de quartier.

1. La Maison Des Habitants Anatole France

La MDH Anatole France fait partie des 10¹⁰ MDH de Grenoble. Son champ d'action est le secteur 3 de la ville de Grenoble. Elle est située dans le quartier Mistral qui est un des quartiers prioritaires de la ville (QPV) défini par le contrat de ville, avec les quartiers Lys Rouge et Camine. Son champ d'action intègre également le quartier des Eaux-Claires.

Les éléments ci-dessous sont extraits du document définissant le Projet social 2019-2022 pour la structure.

1.1 Sa mission et ses orientations

La MDH est un acteur de la vie sociale : elle développe un ensemble de services, d'actions et de projets en lien avec la vie quotidienne des habitants et agit avec l'implication de ceux-ci dans le quartier.

Quatre axes ont été développés dans le projet social 2019-2022 :

- asseoir la MDH comme lieu ressource pour le secteur,
- apporter une réponse adaptée aux besoins sociaux à travers l'accès aux droits et le développement des solidarités,
- renforcer le pouvoir d'agir des habitants, des collectifs et des associations,
- renforcer le pouvoir d'agir des familles avec le soutien des partenaires.

A titre d'exemple, la MDH est impliquée au cœur du secteur : elle informe et recueille la parole des habitants au sujet du projet de la ville de Grenoble de renouvellement urbain des quartiers Mistral-Lys rouge- Camine (dans le cadre du Contrat de ville 2014-2022). Pour améliorer la qualité de vie des habitants, un parc arboré incluant des espaces festifs, sportifs, des jeux pour les enfants, des espaces de convivialité va être aménagé d'ici 2022.

¹⁰ <https://www.grenoble.fr/demarche/403/659-les-maisons-des-habitants.htm> consulté le 12/04/2021

1.2 Ses services, l'organisation de la MDH

La MDH propose un accueil aux habitants et des informations générales sur la vie du quartier et de la ville, des services aux familles (aide à la scolarité, à la parentalité), une aide aux formalités administratives, une animation et un soutien aux initiatives locale via le Fonds de Participation des Habitants, une aide dans l'accès aux droits juridiques, une aide dans les apprentissages sociolinguistiques etc..

La MDH est organisée selon trois pôles : le pôle développement local, le pôle accueil et ressources et le Pôle d'animation Gérontologique et Intergénérationnelle (PAGI), auxquels s'ajoute un Espace de vie sociale. La directrice du Territoire, directrice secteur 3, reçoit les consignes de la ville de Grenoble, que le responsable de la MDH fait appliquer sur le secteur.

2. L'ASL de la Maison des Habitants Anatole France

2.1 Un service en évolution

Jusqu'en 2018, les ASL étaient assurés dans les locaux de la MDH par l'association PASS¹¹ qui a été dissoute. Les ateliers sont alors repris par la MDH ce service étant une priorité pour une partie de la population du quartier. La MDH répond aux critères de la Charte des ASL à savoir un ancrage territorial, un tissu partenarial développé et une réactivité face aux évolutions des besoins des apprenants et des dispositifs publics. Elle dispose d'une équipe de bénévoles et de salariés et fonctionne dans une dynamique de projet.

L'équipe de bénévoles encadrées¹² par une coordinatrice-formatrice anime les ateliers à raison de deux séances de 2 heures par semaine et par groupe de septembre à juin. Les groupes sont constitués pour une entrée en septembre. Il est possible toutefois d'intégrer un groupe en janvier, ceux-ci étant, si nécessaire, remaniés selon la progression des apprenants.

2.2 Un public spécifique et une nouvelle démarche pédagogique expérimentée depuis 2018

Le public accueilli dans l'ASL est varié et le projet d'apprentissage de la langue obéit à différentes motivations (trouver un travail, mieux suivre la scolarité de ses enfants, rencontrer d'autres personnes ...). Tous souhaitent « mieux parler le français » pour la vie de tous les jours. L'ASL amorce ce lien social qui permet aux personnes de s'investir dans d'autres activités proposées par la MDH.

¹¹ Association PASS : Association pour la Promotion et par l'Accompagnement Scolaire et Social (1997-2018)

¹² L'équipe de bénévoles pour l'année 2020-2021 est constituée de trois femmes.

Parmi ces personnes immigrées, certaines n'ont pas été scolarisées ou très faiblement. C'est un fait dont nous avons déjà parlé lorsque nous évoquions les migrations récentes. Les statistiques des ASL du Bassin Grenoblois 2019-2020 publiées par l'IREPS Auvergne Rhône-Alpes pour IRIS CRI38 font état d'un taux d'apprenants analphabètes de 19 % sur l'ensemble des 28 structures associatives ou communales concernées.

La démarche ASL est ainsi confrontée avec ce public à des défis multiples qui se greffent sur l'objectif principal de l'intégration sociale par les compétences sociolangagières.

L'accès aux compétences littéraciques de base pour ce public analphabète ou peu scolarisé est en soi une problématique spécifique. Différentes démarches ou méthodes pour adultes existent pour permettre l'entrée dans l'écrit (des démarches : la Méthode Naturelle de Lecture Écriture, La méthode E.C.L.E.R -Ecrire-Communiquer-Lire-Exprimer-Réfléchir / des méthodes-manuels : MA Clé alpha, Lire-écrire en Français, Trait-d'Union notamment.).

La particularité de ce public a amené la coordinatrice de l'ASL à rechercher parmi les pédagogies alternatives une autre manière d'aborder à la fois l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage de la lecture-écriture. L'approche pédagogique élaborée par C. Gattegno et ses applications dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de la lecture ont paru être une réponse intéressante aux besoins repérés chez ces apprenants. Elle a donc suivi une formation et mis en place la pédagogie Silent Way que nous allons décrire dans la partie théorique.

3. Le stage centré sur l'activité ASL et sa pédagogie alternative

La MDH Anatole France accueille régulièrement des stagiaires dans les différents services. C'est l'opportunité pour le stagiaire de rencontrer des professionnels et de travailler un questionnement précis, sur un besoin qu'aurait repéré la structure et qui nécessite d'y consacrer du temps en plus des activités habituelles du service. L'activité ASL telle qu'elle est mise en œuvre a besoin d'être explicitée au regard de l'ensemble des activités de la MDH. J'interviendrai ainsi en appui de la coordinatrice dans les séances ASL utilisant la démarche Silent Way et dans le projet de « Sortie avec les apprenants ASL » fin mai 2021.

3.1 Un public restreint majoritairement d'origine maghrébine

Les effectifs des groupes ont diminué depuis le début de la crise sanitaire afin de limiter les contacts sociaux et donc la circulation du virus. Il y a donc trois groupes de 5 per-

sonnes. Les groupes sont constitués selon que les personnes s'expriment plus ou moins à l'oral. Les apprenants sont majoritairement originaires des pays du Maghreb. Nous ferons une présentation plus détaillée du groupe suivi dans la partie « Expérimentation et analyse ».

3.2 Observation de la démarche Silent Way à la MDH Anatole France

La démarche Silent Way est une démarche pédagogique originale qui suscite souvent l'intérêt, la curiosité chez les enseignants de langue mais aussi une certaine défiance au plan institutionnel voire par les formateurs en ASL des associations car peu relayée par des écrits de recherche dans le domaine de la didactique des langues.

Utilisée depuis 3 ans au sein de la MDH Anatole France, cette démarche a été bien accueillie par les apprenants, en témoigne leur assiduité aux séances au regard d'un public souvent volatil selon la responsable des ASL. La démarche utilise une pédagogie active, interactive, et s'adapte au profil des apprenants tout en sollicitant leur questionnement et leur réflexion.

Le service ASL propose d'accompagner dans l'apprentissage du français des personnes allophones résidant dans le secteur 3 de Grenoble, à raison de 4 heures par semaine (2 séances de 2 heures) d'octobre à juin (soit une centaine d'heures). Les apprenants peuvent suivre un même atelier pendant 2 à 3 ans maximum. Ceci vaut pour tous les apprenants qu'ils soient analphabètes ou non.

Nous allons ainsi observer la mise en œuvre des principes pédagogiques du Silent Way, à travers la posture du formateur et l'utilisation d'un matériel d'apprentissage spécifique, nous l'expérimenterons ponctuellement, puis nous proposerons d'analyser des extraits de séance. Le groupe que nous suivrons est le groupe « post-alpha » c'est à dire que les personnes ont des acquis en littérature suffisants pour se « débrouiller » dans les situations très simples et récurrentes de la vie quotidienne (rechercher une information dans un prospectus publicitaire par exemple) mais insuffisantes pour accéder à un emploi, ou faire des démarches administratives complexes sans aide. Ils ont, par exemple, acquis une écriture/graphie lisible et personnelle qui peut être encore lente dans son exécution, de même le processus de lecture est hésitant voire stoppé dès qu'un mot inconnu se présente.

Deux autres groupes fonctionnent pour des personnes plus avancées à l'oral comme à l'écrit : le groupe FLE et le groupe conversation. Le formateur bénévole est libre d'utiliser le Silent Way ou pas, ou partiellement (utilisation des réglettes Cuisenaire uniquement par

exemple). L'observation de ces séances ne fera pas partie du travail présenté dans ce mémoire.

Partie 2

-

Cadrage théorique

« Si l'on considère que la littératie de base consiste dans l'utilisation régulière de l'habilité à lire et à écrire des mots de manière automatique (et non pas seulement via le décodage), les raisons pour la reconnaître comme faisant partie des droits de tout être humain dans la société contemporaine sont multiples. Étant donné son influence sur beaucoup de fonctions cognitives, y compris la pensée, la mémoire, la capacité de raisonnement, de critique et d'argumentation, elle assure l'acquisition, l'évaluation et la création de connaissances ainsi que leur communication ; en tant qu'instrument narratif, elle est un véhicule essentiel et esthétique irremplaçable ; en tant que facteur de cohésion sociale, elle est indispensable au fonctionnement démocratique des communautés. » Kolinsky 2018

Chapitre 3. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte dans la langue du pays de résidence

L'analphabétisme ne peut se définir que dans un contexte social donné. Or dans notre société, l'écrit est d'une importance capitale pour être autonome. Fatiha Mlati, responsable du Département Intégration de France Terre d'Asile, insiste sur l'évolution des besoins et des exigences à l'écrit. Elle décrivait, déjà en 2004, la situation des migrants ne maîtrisant pas l'écrit et leur accès à l'emploi ainsi :

« Aujourd'hui, la plupart des métiers, même les moins qualifiés, ne peuvent s'exercer sans un minimum de compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit. Jusqu'à une date récente, un simple ouvrier, analphabète, pouvait trouver sa place sur une chaîne de montage automobile où on lui apprenait à répéter, le même geste toute sa vie. Aujourd'hui, pour intégrer l'équivalent de ce type de poste dans une entreprise telle que Peugeot PSA, de nombreux, longs et ardues tests sont imposés en préalable, la mémoire, la capacité d'apprentissage, la résistance psychologique, la maîtrise des consignes écrites étant également évaluées... L'organisation du travail s'est affinée. La technique est introduite jusque dans les tâches les plus élémentaires. La polyvalence est requise à tous les postes, de sorte que la maîtrise de l'écrit, au même titre que l'état de santé, fait partie des pré-requis incontournables pour accéder à l'emploi. » (Mlati, 2004 : 1)

Ce constat s'est accentué aujourd'hui par la généralisation des usages des outils numériques tant dans la vie personnelle que professionnelle.

1. « Un public non lecteur non scripteur dans aucune langue »

Le public constitué par les personnes migrantes peu ou pas scolarisées est désigné de différentes manières (Adami 2020 : 60). On trouve l'expression « non lecteur, non scripteur » (NLNS) pour des présentations¹³ de formations prescrites par l'OFII dans le cadre du CIR, ou ailleurs « public n'ayant pas accès à la lecture-écriture », personne analphabète. Le référentiel pour les premiers acquis du français (A1.1) est destiné à un public d'adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés. Ces appellations soulignent les manques de compétences dans la langue écrite de ces personnes. Dans le milieu associatif/communal « alpha », « post-alpha » fait référence au mot alphabétisation, processus au cœur de la formation dédiée à ces personnes. La définition de l'UNESCO¹⁴ reste une référence pour décrire ce public : une personne est analphabète lorsqu'elle est incapable de lire et d'écrire en le comprenant, un exposé de faits brefs et simples en rapport avec sa vie quotidienne.

Adami (2020 : 127-132) y ajoute quelques précisions. Les personnes analphabètes sont des personnes n'ayant pas été scolarisées ou très peu, qui ne peuvent ni lire ni écrire dans aucune langue. Elles sont pour la très grande majorité migrantes, issues des pays émergents où le taux d'analphabétisme reste élevé. Elles ont cependant, comme tout être humain des sociétés du XXI siècle, eu des contacts avec l'écrit et ont acquis des compétences éparses, partielles, élémentaires et toujours fortement contextualisées si bien que le transfert dans d'autres situations ne se fait pas ou avec beaucoup de difficultés. Tant qu'une personne n'est pas autonome dans ses activités de lecture, malgré quelques acquis en écrit, elle est considérée analphabète. Ces personnes doivent apprendre en même temps à comprendre/parler, à lire et à écrire dans une nouvelle langue. C'est un défi considérable car tout est à construire : la compréhension de l'oral (ce qui est pour eux un ensemble de sons, une chaîne sonore dépourvue de sens), la relation phonème-graphème à la base du processus d'écriture en tenant compte du crible phonologique qui gêne la perception des phonèmes particuliers du français.

Le processus d'alphabétisation dans une langue étrangère nécessite du temps car il est complexe en soi et ces adultes allophones apprennent la langue parlée et écrite pratiquement en même temps. Or le nombre d'heures de formation proposées par semaine (hors dispositif d'État OFII voir chap 1, 2.2) est souvent restreint (1h30 à 4h par semaine dans les structures associatives ou communales).

13 <https://parlera.fr/wp/6277-2/dispositifs-de-formation-2021/ofii-cir/> consulté le 11/06/2021

14 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Analphab%C3%A9tisme> / consulté le 13/06/2021

2. Les différentes approches méthodologiques de l'apprentissage de la lecture-écriture avec les adultes

L'accès aux compétences littéraciques de base pour un public adulte analphabète ou peu scolarisé est en soi une problématique spécifique. Différentes démarches ou méthodes pour adultes existent pour permettre l'entrée dans l'écrit.

On peut citer la démarche utilisée dans la « Méthode Naturelle de Lecture Écriture »¹⁵, ou la méthode E.C.L.E.R -Ecrire-Communiquer-Lire-Exprimer-Réfléchir qui est une variante . Par ailleurs des méthodes qui prennent la forme de manuels complets ont été conçues : MA Clé alpha ¹⁶, Lire-écrire en Français¹⁷, Trait-d'Union¹⁸ notamment semblent les plus utilisés.

La « Lecture en couleurs », élaborée par Gattegno, utilise l'entrée par le son. Elle éveille et sollicite la conscience phonologique, en associant les lettres ou groupe de lettres à un phonème représenté par une couleur. Les panneaux de mots utilisés sont écrits en couleurs, facilitant la lecture et l'oralisation des mots. (un exemple de panneau de mots sur ce principe est présenté chap 4, 2.4 – les tableaux de mots de la lecture en couleurs et du Silent Way ne sont pas les mêmes, ils ont une progression différente (Marischalchi 2017 : 28)).

Enfin, on peut citer également la méthode phonético-gestuelle qui peut être utilisée de façon complémentaire à d'autres méthodes. La Méthode Borel-Maisonny est une méthode kinésique : elle associe un geste pour chaque phonème, mobilise donc les mémoires visuelle, kinésique et auditive, ce qui renforce, étaye la perception des sons (Yildirim 2018 : 47)

3. Processus d'alphabétisation et métacognition

Lire, écrire sollicitent des capacités cognitives complexes qui demandent du temps, souvent plusieurs années, pour se mettre en place et s'automatiser afin de devenir un bon lecteur et scripteur. Les adultes non lecteurs et non scripteurs ont acquis beaucoup de compétences, de savoir faire, de stratégies de résolutions de problèmes, de connaissances tout au long de leur vie mais les dernières recherches en psychologie cognitive et neurosciences dé-

¹⁵ La Méthode Naturelle de Lecture Ecriture est une méthode de type synthétique (globale). L'entrée dans l'écrit se fait à partir de textes oraux produits par l'apprenant et ensuite écrits ; il devient alors un support de discussion entre l'apprenant et le formateur pour identifier les normes de la langue française. On retrouve ce principe dans la démarche E.C.L.E.R.

¹⁶ Ma Clé Alpha (Marion Aguilar) est basée sur les situations du quotidien pour découvrir les sons et leurs graphèmes directement en contexte

¹⁷ Lire Ecrire en Français (Farideh Touchard) propose une initiation à la lecture écriture : des lettres, en passant par les syllabes jusqu'aux mots simples avant d'aborder des notions de grammaire et de conjugaison, le tout en utilisant le vocabulaire du quotidien et mobilisant le plaisir de communiquer.

¹⁸ Trait d'Union (Béatrice Anger et col) : chaque leçon, en lecture, part du son vers la syllabe, le mot et enfin la phrase. En écriture, le geste graphique est travaillé avec soin. Dès que possible, les textes introduisent des situations de la vie quotidienne.

montrent que l'apprentissage de la lecture écriture produirait les mêmes adaptations cognitives (au niveau neuronal) que chez un enfant. (Kolinsky 2018 : 24).

Hélène Poissant (1994) a mené des recherches au Québec avec des formateurs en alphabétisation pour proposer un programme de développement des habiletés cognitives par une démarche métacognitive. La métacognition est l'ensemble des connaissances sur les stratégies et les savoir faire en vue d'utiliser la bonne stratégie au bon moment. Les habiletés cognitives sélectionnées dans le programme ont été choisies pour favoriser la réflexion métacognitive chez les personnes analphabètes :

- l'attention
- la perception, l'observation et la comparaison
- la classification, la sériation et l'analogie
- la mémoire

Ces habiletés se retrouvent mobilisées dans les tâches de résolution de problèmes. Les apprenants peu expérimentés auraient besoin de vivre des expériences métacognitives consciemment, c'est à dire de percevoir les pensées, les impressions, et les sentiments qui surgissent pendant leur réflexion. C'est ce que l'on appelle l'**auto-régulation**, une sorte de savoir en action, qui renseigne la personne sur la valeur et l'état de progression de sa démarche. Cette stratégie cognitive évalue et surveille le processus engagé par rétroaction (feedback interne) à chaque étape de la résolution de problème.

Voici un exemple d'exercice de résolution de problème :

Consigne : Essayez de résoudre le problème suivant en réfléchissant pour vous même : Sarah est plus petite que José, mais plus grande que Julien. Qui est le plus grand ? Qui est le plus petit ? Qui est le moyen ?

Le formateur ne donne aucune aide et les participants réfléchissent silencieusement, sans communiquer entre eux. Puis il donne une nouvelle consigne : Essayez maintenant de résoudre le problème en faisant un dessin qui représente les personnes.

Le formateur peut alors engager une discussion à partir des réponses des uns et des autres. Il permet aux personnes de comparer leurs dessins, de repérer leurs erreurs, et les amène à vouloir en comprendre la raison. Les personnes ayant réussi l'exercice peuvent expliquer leur raisonnement, leur stratégies.

Les travaux menés ont permis de mieux comprendre les caractéristiques des personnes analphabètes quant à leurs aptitudes métacognitives. Ceci afin d'adapter les méthodes d'enseignement aux besoins repérés. Une approche métacognitive aurait « des résultats supérieurs à une approche basée seulement sur la maîtrise de compétences cognitives » (ibid. : 12). S'entraîner à la réflexion devant diverses tâches, avoir des connaissances par rapport à des stratégies et à leur régulation sera bénéfique en situation d'apprentissage.

L'approche pédagogique Silent Way que nous allons observer est une démarche inductive qui amène l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue afin d'améliorer son expression personnelle dans cette langue. Elle favorise le développement des aptitudes métacognitives notamment lors du traitement des feedback internes et externes pendant les séances d'apprentissage (chap 8, 3).

3.4 Conclusion

Savoir observer un apprenant en train d'apprendre, savoir le questionner sur ses manières de faire fournissent de précieux outils pour définir un profil d'apprentissage et adapter l'enseignement, notamment auprès d'un public adulte analphabète.

L'apprentissage de la lecture-écriture est une entreprise très sérieuse qui demande de la rigueur du point de vue méthodologique. Il demande également de prendre en compte l'apprenant qui va déconstruire et reconstruire une nouvelle vision culturelle à travers l'écrit (Stercq 2009 : 86). L'approche Silent Way que nous allons présenter maintenant est une proposition pédagogique qui inclut ces deux aspects.

Chapitre 4. Présentation de la démarche Silent Way

Caleb Gattegno est un mathématicien (Alexandrie 1911- Paris 1988) qui a développé sa réflexion en s'inspirant de la théorie de la relativité d'Einstein et celle de l'évolution de Darwin dans de nombreux domaines comme la médecine, l'économie, la nature de la religion, de la culture et des civilisations.

Gattegno pose l'hypothèse que toutes les énergies n'ont pas encore été décrites. Ses travaux l'amènent à considérer l'homme en termes d'énergie. Il décrit ainsi l'énergie humaine selon trois entités : le Moi, le psychisme et l'affectivité .

Le Moi est le poste de commandement (« le Moi au timon dans l'océan de la vie » est une expression bien connue de Gattegno). Il est responsable du changement dans nos vies et possède de nombreuses caractéristiques comme la conscience, la concentration, l'intelligence

mais aussi le besoin de savoir, le sens de la vérité, le sens de l'harmonie et bien d'autres. Il est tourné vers le présent et le futur.

Le psychisme est responsable du statu quo dans nos vies , c'est à dire le fait que nous nous reconnaissons comme la même personne à travers le temps. Il emmagasine les expériences et est tourné vers le passé.

L'affectivité est le nom donné à l'énergie que l'on trouve dans le corps. Le Moi l'« affecte » à diverses tâches. Elle est donc tournée aussi vers le présent et le futur.

Il s'empare du domaine de l'éducation, selon lui, moteur de l'évolution humaine, et produit une théorie des Sciences de l'Éducation basée sur l'étude de l'énergie et des énergies humaines. Il adopte une posture ethnographique (Cambra Giné, 2003) et multiplie les observations sur ses propres comportements et sur les comportements des enfants notamment. Les applications de sa théorie se retrouvent dans la lecture (lecture en couleurs) les mathématiques (les nombres en couleurs) et les langues étrangères : le Silent Way (SW).

Nous allons voir maintenant quelques grands principes de la Science de l'Education de Caleb Gattegno, à partir des écrits de Young, l'une des « disciples » de Gattegno.

Roslyn Young enseigne l'anglais et le français selon la pédagogie Gattegno depuis plus de 40 années. Elle a travaillé avec C. Gattegno et a réalisé sa thèse de doctorat sur son modèle théorique et son importance dans l'enseignement des langues. Les éléments suivants, tirés des travaux de R.Young, présentent ce modèle en ce qu'il a d'original et singulier. Il est nécessaire d'apporter quelques précisions terminologiques avant de commencer la présentation de la démarche. Dans la science de l'éducation de Gattegno, certains termes ont un sens particulier différent du sens commun.

Ainsi, il ne parle pas d'attention mais de « présence » à ce que l'on fait, (nous reviendrons plus précisément sur cette notion dans le chapitre 5). Par ailleurs, la démarche va favoriser la rétention des informations (qui ne demande pas d'efforts particuliers) plutôt que la mémorisation qui requiert beaucoup d'énergie mentale. Enfin, il fait la distinction entre la communication et le moyen d'expression personnel que constitue une langue. Il peut y avoir communication sans utiliser le langage verbal et la communication dépend toujours de l'interlocuteur car qui peut dire ce qu'il fera du message transmis ? Si l'on s'exprime bien, alors la communication aura peut-être lieu. L'accent est donc mis sur la connaissance de la langue dans la démarche Silent Way.

Nous allons tout d'abord nous situer du côté de l'enseignant et examiner la posture et les stratégies pédagogiques utilisées de manière consciente pendant les séances d'apprentis-

sage avec les apprenants. Ces stratégies forment un tout en mouvement pendant les séances. Notre contexte de recherche étant la formation des adultes, nous utiliserons les termes « enseignant » et « formateur » de manière équivalente.

1. Subordonner l'enseignement aux apprentissages

Gattegno a développé sa théorie de l'apprentissage en observant ceux qui apprennent. Il a ensuite déduit ce que cela devait impliquer pour l'enseignement, en sorte que l'enseignant devrait agir en fonction de ce que les apprenants engagent dans leur tâche d'apprendre et non l'inverse. C'est qu'il a appelé la subordination de l'enseignement aux apprentissages.

Pour ce faire, le formateur, pendant les premières séances de cours est en observation de ce que montrent (ou pas) les apprenants. Alors au lieu de parler de préparation d'un cours il faudrait parler d'une **post-paration** (Young 2011 : 59) où comment utiliser ce que la séance écoulée a révélé pour construire la suivante ; c'est à dire définir si des temps de pratique sont à nouveau nécessaires sur les items travaillés, si l'introduction de nouveaux items est possible et lesquels, quels pourraient être les situations déclencheuses de ces items. Il faudrait également anticiper dans sa réflexion, l'évolution attendue des apprentissages en vue de percevoir ce qui par contraste est vraiment réalisé par les apprenants. Le formateur devrait être à même de dire où ils en sont. Ainsi il adapte la vitesse de l'enseignement aux apprentissages en construction, par nature fragiles et nécessitant un temps d'assimilation qui reste propre à chacun.

2. Utiliser des outils et techniques pédagogiques multimodaux spécifiques à la démarche¹⁹

La démarche Silent Way telle qu'elle est utilisée aujourd'hui est le fruit d'une vingtaine d'années de recherche par C. Gattegno. Outre une posture enseignante particulière, des techniques et outils spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères ont été conçus avec des objectifs bien précis.

2.1 Le pointage : geste central en SW

L'enseignant et l'apprenant vont être amenés à montrer à l'aide d'un pointeur (ou une baguette) des éléments de la langue (des sons, des graphèmes, des mots) sur les différents panneaux affichés au mur. Le pointage précis exige un peu d'entraînement mais a l'avantage de focaliser autant l'attention de celui qui pointe que de celui qui « lit » ce qui est pointé. Le

¹⁹ Pour se faire une idée plus précise d'une séance Silent Way : <https://www.youtube.com/watch?v=kevtOutMjuA> et le site www.uneducationpourdemain.org repérés le 26/06/21

mouvement (utilisation des modalités kinesthésique et visuelle) accompagne la réflexion et aide à la rétention du point de langue travaillé (Polo, Colletta, 2020). Piaget parle d'un « substrat sensori-moteur de l'activité intellectuelle » cité dans Laurent (2004:13).

Cet outil permet également de montrer l'aspect dynamique d'une langue c'est à dire son rythme, son intonation, sa mélodie dans le contexte ici et maintenant de la séance.



Figure 1: pointeur télescopique

2.2 A la base du travail phonologique : le panneau des sons (phonèmes)

Ce panneau rassemble sous forme de rectangles de couleurs tous les phonèmes d'une langue. Les sons voyelles sont dans la partie supérieure du tableau et les sons consonnes dans la partie inférieure, les trois semi-consonnes au milieu.

Les sons vocaliques sont classés horizontalement de gauche à droite selon le point d'articulation où ils sont produits : de l'avant de la bouche vers la partie postérieure du palais (sons labiaux, apico-alvéolaire, palatino, vélaire, uvulaire). Verticalement, les sons sont classés selon l'aperture de la bouche (fermée, semi-ouverte, ouverte). Les nasales sont disposées sur une troisième ligne, sous les sons voyelles (phone de départ) qui permettent de les produire, en faisant passer l'air par les narines.

Les sons consonnes sont également disposés de gauche à droite selon leur point d'articulation dans la cavité buccale. Verticalement, on retrouve en première ligne les consonnes sourdes, puis voisées (2ème ligne), les consonnes nasales (3ème ligne) et les liquides (4ème ligne).

Les semi-consonnes sont placées dans la partie inférieure sous la ligne de séparation et selon leur point d'articulation antérieur ou postérieur.

L'apprenant va apprendre à entendre les sons d'une langue, apprendre à les produire en explorant les possibilités de son appareil phonatoire. C'est la perception des mouvements musculaires, de la position de la langue, de ses cordes vocales, etc.. qui permettra la production du son juste, et l'oreille va peu à peu (cela peut être long) s'ouvrir à de nouveaux sons au-delà du crible phonologique de la L1.

Le travail sur le panneau de sons éveille la conscience phonologique de l'apprenant.



Figure 2: Tableau de sons (phonèmes)

Crédit photo : PronSci <https://www.pronunciationscience.com/materials/>

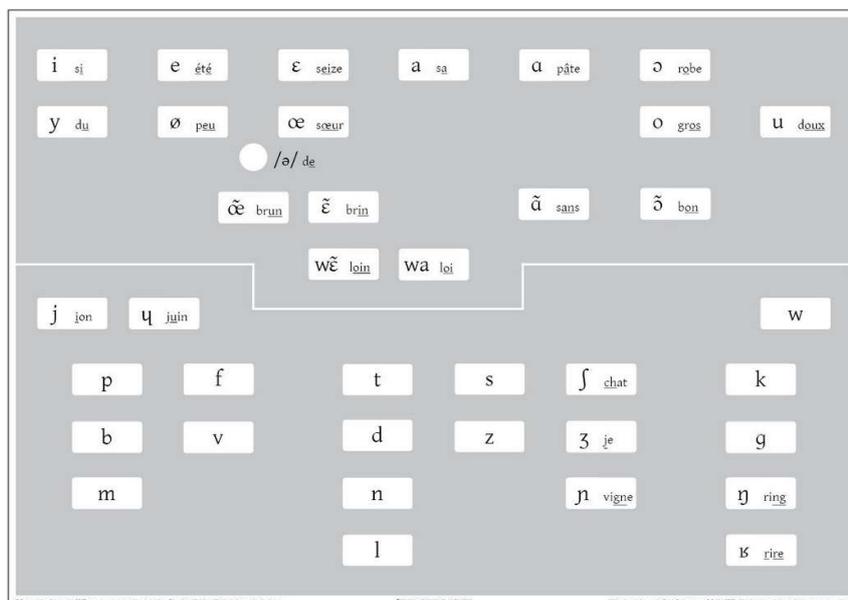


Figure 3: Clé du panneau de sons selon l'Alphabet Phonétique International

2.3 Un autre support mural : le panneau des graphèmes / le Fidel²⁰

Ce panneau rassemble tous les graphèmes (une lettre ou plusieurs) des sons d'une langue, disposés en suivant l'ordre des rectangles du panneau des sons et dans la couleur asso-

²⁰ Le mot *Fidel* vient de la langue amharique d'Ethiopie. C'est le nom donné au tableau à double entrée pour présenter le syllabaire de cette langue. Ainsi, C.Gattegno a-t-il conçu le premier tableau de graphèmes colorés pour l'amharique. Les tableaux développés ultérieurement dans d'autres langues ont conservé ce nom.

ciée au son. Pour un même son, il y a différentes tailles de lettres (grandes lettres graphèmes très courants – lettres moyennes/graphèmes grammaticaux – petites lettres/ graphèmes peu courants).

C'est une façon particulière de découvrir l'orthographe d'un mot à travers le Fidèle : suite au pointage sur le panneau de sons (le mot est en quelques sorte « découpé » en sons), l'apprenant va écrire le mot sous forme de trait-point (technique présentée en 1.2.6.2) puis va pointer les graphèmes correspondants. Ce « découpage » en sons, puis en points, devient « découpage » en lettres ou groupes de lettres et montré grâce au pointage avec beaucoup d'attention. Le cerveau doit les assembler mentalement, et pour cela les retenir en vue de les retranscrire sur un support (ardoise, papier, écran). L'apprenant cherche la bonne graphie, selon lui, parmi toutes celles que le Fidèle propose. Le groupe puis le formateur valident son choix ou encouragent à continuer la recherche et le corrigent si besoin en proposant le bon graphème.

The image displays a complex phonographic chart titled 'le Fidèle'. It is organized into several sections, each containing lists of syllables and letter combinations. The top section lists syllables starting with 'i', 'e', 'ai', 'a', 'as', 'au', 'ou', 'eu', 'un', 'in', 'en', 'em', 'am', 'on', 'om', 'ou', 'u', 'hu', 'w', 'wh'. The middle section lists syllables starting with 'p', 'f', 'ph', 't', 's', 'c', 'ch', 'x', 'c', 'k', 'qu', 'pe', 'fes', 'ffes', 'tes', 'ses', 'ces', 'xes', 'cs', 'ck', 'que', 'pent', 'fent', 'ffent', 'tent', 'sent', 'cent', 'xent', 'cu', 'ccu', 'quent', 'b', 'fs', 'd', 'dd', 'd', 'z', 's', 'x', 'j', 'g', 'g', 'c', 'gu', 'be', 'bb', 've', 'we', 'de', 'ds', 'ze', 'se', 'ges', 'gue', 'bent', 'vent', 'dent', 'zz', 'zes', 'ses', 'sent', 'je', 'je', 'ges', 'gues', 'm', 'mm', 'm', 'n', 'nn', 'n', 'l', 'll', 'l', 'gn', 'gni', 'r', 'rr', 'rt', 'rd', 'rc', 'rps', 'rh', 'me', 'mme', 'ms', 'ne', 'nne', 'nes', 'mne', 'les', 'lles', 'l', 'gne', 'lgn', 're', 'rre', 'rts', 'rds', 'rcs', 'rrh', 'ng', 'mes', 'mmes', 'nes', 'nnes', 'mnes', 'les', 'lles', 'l', 'gnes', 'lgn', 'res', 'rres', 'rs', 'rf', 'rg', 'rrhe', 'ngs', 'ment', 'mment', 'nent', 'nnent', 'mment', 'lment', 'llent', 'gnent', 'rent', 'rrent', 'rfs', 'rgs', 'rrhes'. The bottom section contains copyright information and a disclaimer.

Figure 4: Tableau phonographique appelé "le Fidèle"

2.4 En complément des panneaux de mots ciblés

Dans l'approche Silent Way le travail de l'oral est primordial. Un vocabulaire fonctionnel (les mots qui structurent la langue : pronoms, prépositions, conjonctions, etc.. Ainsi

que des mots très utilisés comme les jours de la semaine, les chiffres etc..) est introduit pour permettre aux apprenants (déjà lecteurs) de produire leurs premières phrases.

Des panneaux de mots écrits, en couleur, dans une police d'écriture script ont été conçus. Les lettres ou groupes de lettres correspondant à un phonème sont colorisés avec la même couleur que le phonème du tableau de sons. Il existe 12 panneaux de mots : les quatre premiers panneaux contiennent l'essentiel des mots fonctionnels de la langue - on les appelle aussi les « panneaux syntaxiques »-

Les quatre panneaux suivants permettent de travailler les temps verbaux notamment.

Les quatre derniers panneaux sont thématiques : ils abordent la numération et le temps (calendrier, heure, jours, mois...)



Figure 5: Tableau de mots n°5

2.5 Les réglettes Cuisenaire

Les réglettes sont des bâtonnets de couleurs et de longueurs différentes (correspondant proportionnellement à une valeur numérique de 1 à 9).



Figure 7: Les réglettes Cuisenaire



Figure 6: Utilisation de réglettes pour la syntaxe

Pour les débutants, les réglettes permettent de commencer à parler en les utilisant dans des situations simples et concrètes de communication (prendre une réglette, donner une réglette rouge, avoir deux réglettes...). Elles peuvent servir de mise en scène – figurer une maison, un mur, un meuble etc. pour déclencher la parole.

Peu à peu les réglettes vont être utilisées pour comprendre le fonctionnement de la langue. Les couleurs des réglettes ont été codifiées selon la nature des mots (les grandes classes de mots). Par exemple la réglette blanche correspond à la classe des déterminants, la jaune à la classe des conjonctions. C'est le code couleur mis au point par l'organisme Aster Formation (Lyon) qui est utilisé ici (annexe 2). Dans une phrase, un mot équivaut à une réglette. La position debout ou couchée de la réglette a également un sens (par exemple les auxiliaires *Avoir* et *Être* sont debout), l'élision ou les articles contractés peuvent aussi être représentés par une disposition particulière (exemples : *j'ai*  - réglettes collées- *l'au*  - réglettes superposées -). Tourner la réglette d'une face signifie que le mot doit être modifié pour être juste.

Les réglettes vont servir de support pour travailler la segmentation de la chaîne sonore en mots et ensuite les relations sémantique et grammaticale entre ces mots. La manipulation des réglettes permet de faire des opérations de type algébrique avec les éléments de la langue (substitution d'une réglette par une autre, addition (ajout) d'une ou plusieurs réglettes, soustraction (enlever une ou plusieurs réglettes) et fait apparaître la structure d'une phrase. La visualisation d'une structure aide à la compréhension de la phrase travaillée. De nouvelles phrases vont, ensuite, pouvoir être produites sur le modèle fourni par l'enchaînement des réglettes. D'une manière générale, les réglettes donnent la possibilité de chercher des ressemblances et des différences, d'observer des régularités, de tenter des associations sur les éléments de la langue.

2.6 Des techniques pédagogiques complémentaires simples et efficaces

2.6.1 Décomposition de la phrase sur les doigts de la main

La segmentation des mots dans la phrase est pour certains apprenants difficile, d'autant plus lorsqu'il y a des élisions, des liaisons, des enchaînements consonantiques. La phrase est perçue dans sa globalité et l'écriture montre des enchaînements de sons espacés parfois de façon aléatoire. Pour d'autres apprenants, il manquera un mot (ou plusieurs) dans la phrase qu'ils prononcent, sans qu'ils s'en rendent compte.



Figure 8: Repérage de la place des mots avec la main

Pour les tenants de cette approche, l'utilisation de sa main pour faire visualiser où est le problème et déclencher une prise de conscience : montrer sa main ouverte, en prononçant la phrase, un mot par doigt indiqué par l'autre main, dans le sens de la lecture pour l'apprenant, puis en prononçant la phrase de l'apprenant, permet de rendre « visible » (ou tangible) l'omission du mot.

Sur ce même principe les formateurs en Silent Way proposent d'exploiter d'autres techniques utiles à l'apprentissage, décrites dans les points suivants.

2.6.2 Le trait-point pour passer « en douceur » des sons aux lettres

Lorsque l'apprenant réussit à pointer les sons sur le tableau des sons sans erreurs, il a aussi repéré les sons dans la partie supérieure du tableau (sons voyelles) et ceux de la partie inférieure (sons consonnes).

Le trait-point est une technique d'écriture qui fait l'intermédiaire entre la perception des sons et leur écriture alphabétique. Elle permet d'« écrire » un mot en se focalisant sur les sons voyelles ou consonnes puis de remarquer si le son s'écrit avec une ou plusieurs lettres. La technique suppose pour l'apprenant qu'il soit capable d'entendre les sons d'une syllabe. Il fait appel à sa conscience phonologique.

Exemple :

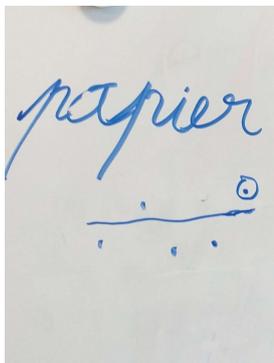


Figure 9: écriture en trait-point

- Au dessus du trait : le point représente un son voyelle.
- En dessous du trait : le point représente un son consonne (le son [j] est considéré comme une semi-consonne).
- Lorsqu'un son s'écrit avec plusieurs lettres le point est entouré : [e] = er

2.6.3 Les battements, perception kinésique d'une syllabe

Il s'agit de prononcer un mot tout en frappant dans ses mains (battement) à chaque syllabe entendue. Une syllabe est constituée d'un ou de plusieurs sons dont le son principal est un son voyelle (le noyau vocalique) qui peut être combiné avec un ou plusieurs sons consonnes qui le suivent ou précèdent.

En conséquence, il y aura autant de pointages sur les voyelles (panneau de sons) que de battements comptés.

3. Utiliser le silence

L'enseignant Silent Way devrait être silencieux mais pas muet et encore moins passif. En effet, l'objectif est bien de laisser de l'espace dans la communication pour que l'apprenant parle, fasse des erreurs et ainsi apprenne. L'enseignant est extrêmement attentif aux productions des apprenants pendant ce temps. Il peut ainsi réfléchir aux stratégies à mettre en place pour aider la construction des savoirs chez l'apprenant, donner des indices par le regard, la posture corporelle, les gestes, et parler lorsque c'est nécessaire. L'utilisation pédagogique du silence demande une certaine l'expérience. Marischalchi (2020) a proposé une typologie (non exhaustive) des fonctions du silence en classe SW. En voici les définitions extraites de son dernier article :

- Le silence mobilisateur sert à capter l'attention, éveiller la curiosité des apprenants.

- Le silence de réflexion permet à l'enseignant d'observer sa classe et de laisser l'apprenant développer sa réflexion, de faire émerger des prise de conscience.
- Le silence pilote permet de guider les apprenants : indiquer une erreur, un changement à faire, une phrase à modifier.
- Le silence stimulant permet d'encourager la prise de parole et laisse la parole aux apprenants.
- Le silence diagnostique permet d'évaluer la progression des apprenants.

Le silence peut être aussi considéré comme un type de feedback non verbal, intentionnel libérant un espace de temps favorable aux prises de conscience.

4. Utiliser le feed-back continu

C'est une des caractéristiques de cette approche pédagogique. L'enseignant évalue continuellement l'apprentissage de ses élèves, relevant les erreurs et agissant par rétroactions tout au long du déroulement de la séance afin de ne pas laisser s'installer des erreurs, plus difficilement modifiables dès lors qu'un automatisme est en place.

D'un côté, l'enseignant écoute et est attentif aux productions des apprenants. Il réagit (rebondit) immédiatement ou garde à l'esprit la difficulté à résoudre pour proposer d'y travailler spécifiquement le moment venu (la post-paration que nous avons évoquée plus haut). Il s'agira de construire avec l'apprenant une série de feedback successifs conduisant à une ou plusieurs prise de conscience.

De l'autre côté, l'apprenant est amené à réfléchir, présent à la tâche, s'auto-évaluant (autofeedback), prenant conscience d'un écart entre sa performance et ce qui est attendu, ou d'une stratégie inopérante dans le cas présent. Il crée peu à peu ses propres critères d'évaluation par des prises de conscience successives.

5. Provoquer des prises de consciences

Les situations, les mises en scènes pédagogiques proposées doivent être, dans la démarche Silent Way, autant de défis à relever, de problèmes à résoudre qui mettent l'apprenant en travail réflexif sur la langue cible mais aussi sur ses propres représentations et manières d'utiliser cette langue. Le travail du formateur est ainsi de proposer des activités variées qui permettent à l'apprenant de construire ses propres critères sur le fonctionnement de la langue, de construire ses savoirs et savoir faire dans une langue dite correcte. C. Gattegno écrivait qu'« apprendre, c'était prendre conscience », ni plus ni moins.

Pour se faire une idée plus précise de la démarche Silent Way et de l'utilisation de ses outils, nous allons maintenant tenter de préciser ce qu'il faut comprendre par prise de conscience dans le cadre d'un apprentissage et considérer quelques aspects qui en découlent.

Chapitre 5 La prise de conscience dans l'apprentissage

1. La prise de conscience : quelle définition dans le champ de l'éducation ?

La prise de conscience dans l'apprentissage peut être décrite comme une conséquence de l'habileté de l'enseignant à cerner les besoins de l'apprenant et à lui proposer des activités adéquates. Dans la perspective socio-constructiviste héritée de la théorie de l'apprentissage de Lev Vygotsky, le rôle de l'enseignant est de proposer des activités et des supports variés, multiples en fonction de ce que l'apprenant peut potentiellement acquérir (c'est ce qui définit La Zone Proximale de Développement ZPD) et non pas de ce qu'il maîtrise déjà. (remarque : Lev Vygotsky reconnaissait qu'il n'y avait pas de différence fondamentale entre l'apprentissage des enfants et des adultes. En formation pour adultes on parle alors de novices et d'experts (Fillietaz 2013 cité par Laurens 2020 : 98)). Ces activités favorisent l'émergence d'« expériences déclic » révélant la construction par l'apprenant, acteur responsable de ses apprentissages, d'un nouveau « pouvoir-faire ». L'expérience déclic indique « ce moment apparemment bien circonscrit pendant lequel une compréhension, une clarification, une pensée se fait tout d'un coup, instantanément. Ce moment est souvent exprimé par : « Ah, maintenant, je le sais ! » (Friedrich 2010 : 120-122 cité par Laurens 2020 : 98)

1.1 Les prises de conscience du point de vue des neurosciences

Pour Dehaene qui explore depuis une vingtaine d'années les bases neuronales de la numération (en 1996), de la lecture (en 2008), et maintenant de la conscience (en 2014) au moyen de dispositifs expérimentaux ingénieux de psychologie cognitive, d'imagerie et d'enregistrements, la prise de conscience est « ce moment soudain où l'invisible devient visible et verbalisable, ce passage soudain du préconscient au conscient qui fait accéder une information à la conscience et la rend disponible à mille et une opérations mentales » (Dehaene 2014 : 43 cité dans Boulanger 2018 : 784)

L'extrait suivant du livre de Boulanger (ibid.) explique du point de vue neurobiologique la particularité d'une PDC et propose même une nouvelle expression pour désigner ce phénomène :

« Les expériences de Dehaene à partir de mots masqués, de perceptions subliminales, lui ont permis de détecter quatre signatures de ce moment soudain de la prise de conscience : à l'IRM la mise en activité soudaine et concomitante de circuits pariétoaux et frontaux, à l'EEG (électroencéphalogramme) l'apparition d'une onde appelée P3 (positive, après 300 millisecondes), puis un train d'ondes plus tardives de haute fréquence, enfin une large synchronisation terminale des signaux que s'échangent les aires corticales les plus éloignées les unes des autres. C'est la diffusion de ces échanges à l'ensemble du cortex qui signe la prise de conscience, *l'ignition de la conscience* [...]. »

Ainsi, la proposition de Caleb Gattegno de considérer le fonctionnement de l'Univers comme les êtres humains en terme d'énergie soumise à des évolutions, des transformations, trouve ici une illustration concrète et visualisable. Nous allons continuer à définir la notion de prise de conscience (**PDC**) en l'expliquant par rapport à des notions voisines et liées que sont la présence et la conscience dans le modèle gattégniste.

1.2 La présence, la conscience et les prises de conscience d'après Gattegno

Young (2012:19-24) a entrepris d'écrire sur l'œuvre et la pensée de Gattegno et de partager sa longue et riche expérience pratique des principes qui sous tendent la mise en œuvre de la démarche. Ainsi, elle évoque notre vie intérieure faite de pensées, de souvenirs, d'émotions, des ressentis, de perceptions de l'extérieur, de questions etc., soit l'activité mentale. Notre présence permet d'être au contact de notre vie à la fois à l'intérieur de nous-même et à l'extérieur. Elle « se déplace constamment ici ou là » selon ce que nous décidons et capte les informations qui permettent des prises de conscience de l'environnement intérieur ou extérieur. Ex : « Je m'arrête de taper ce texte et je me rends présente au monde autour de moi. [...] Je prends conscience d'une voiture qui démarre pas très loin. » (2012 : 19).

C'est la présence qui détermine ce que les sens perçoivent. Attirée par tels ou tels petits événements, ma présence crée une prise de conscience qui ensuite m'autorise à dire : je suis conscient de telle ou telle chose. « Vivre une vie, c'est vivre une série sans fin de prises de conscience » (2012:21)

Pour Gattegno, la conscience est un attribut fondamental du Moi (l'une des trois instances énergétiques de l'être humain). Elle est présente dès la première cellule et tout au long de la vie. Les mouvements (énergétiques) de l'esprit sont autant de prises de conscience dont nous sommes conscients du contenu. « Ah ! Je sais ! »

1.3 Les quatre stades de l'apprentissage selon Gattegno : un cadre pour les PDC

Comme nous l'avons déjà vu, pour Gattegno, les prises de conscience constituent le cœur de l'apprentissage. Dans sa théorie de l'apprentissage, il définit quatre stades dans lesquels se trouvent les prises de conscience successives aboutissant à l'apprentissage effectif qui libère l'apprenant pour un nouvel apprentissage. Young (2012:100-102) les présente ainsi :

1^{er} stade : il y a quelque chose à apprendre

C'est la première PDC, elle est fondamentale. Se confronter à l'inconnu offre une occasion nouvelle d'apprendre.

2^{ème} stade : l'exploration

L'exploration de l'inconnu se fait par PDC, c'est à dire que nous tâtonnons, faisant des essais et des erreurs. Young (2011 : 19) décrit trois étapes : « Premièrement, j'ai conscience de ce qui est et cela me permet d'estimer une tentative. Deuxièmement, j'essaie une solution possible et troisièmement, je prends conscience du feedback de mon environnement. J'utilise toute mon expérience passée pour comprendre ce feedback et en vue de renouveler ces trois étapes, améliorant à chaque fois ma tentative ».

3^{ème} stade : un temps pour pratiquer et automatiser

« Lorsque nous avons acquis la conscience de ce qui est nécessaire, il nous faut pratiquer pour atteindre la maîtrise. » Autrement dit, il faut du temps pour rendre automatique ce que nous avons appris.

4^{ème} stade : l'occasion de transférer

Quand un apprentissage aboutit à un automatisme, nous sommes libres et disponibles pour aborder un nouvel inconnu. Nous pouvons puiser dans cette expérience comme base pour un nouvel apprentissage. C'est l'action de transférer.

Si le formateur sait repérer ces différents stades chez les apprenants, il peut alors proposer des activités plus adaptées, permettant de finir un stade pour accéder au stade suivant. L'observation des séances Silent Way tiendra compte de ces différents stades dans lesquels vont s'inscrire les PDC.

2. Une étude des types des feedback dans l'apprentissage

Nous formulons l'hypothèse que les feedback sont à la fois préalables aux PDC et aussi conséquents aux PDC . - leurs caractéristiques et leurs fonctions sont alors différentes.

La pédagogie SW, dans ses principes de fonctionnement, va utiliser un certain type de feedback et pas d'autres. Elle va notamment solliciter l'apprenant à développer ses propres régulations dans l'apprentissage et ainsi devenir autonome dans l'appropriation de connaissances langagières mais aussi dans tout autre domaine.

Dans une étude de la question sur les feedback, Bosc-Miné (2014) retient la définition suivante selon Boud et Molloy (2013, *ibid.* : 317) : « Le feedback est le **processus** par lequel l'**apprenant** obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de **générer** un travail de meilleure qualité. » L'apprenant a ainsi un rôle actif dans la recherche d'informations, qu'il devra par la suite traiter.

Nous allons maintenant présenter une typologie des feedback utilisés dans l'apprentissage proposée par Mason et Bruning (2001, *ibid.* : 318).

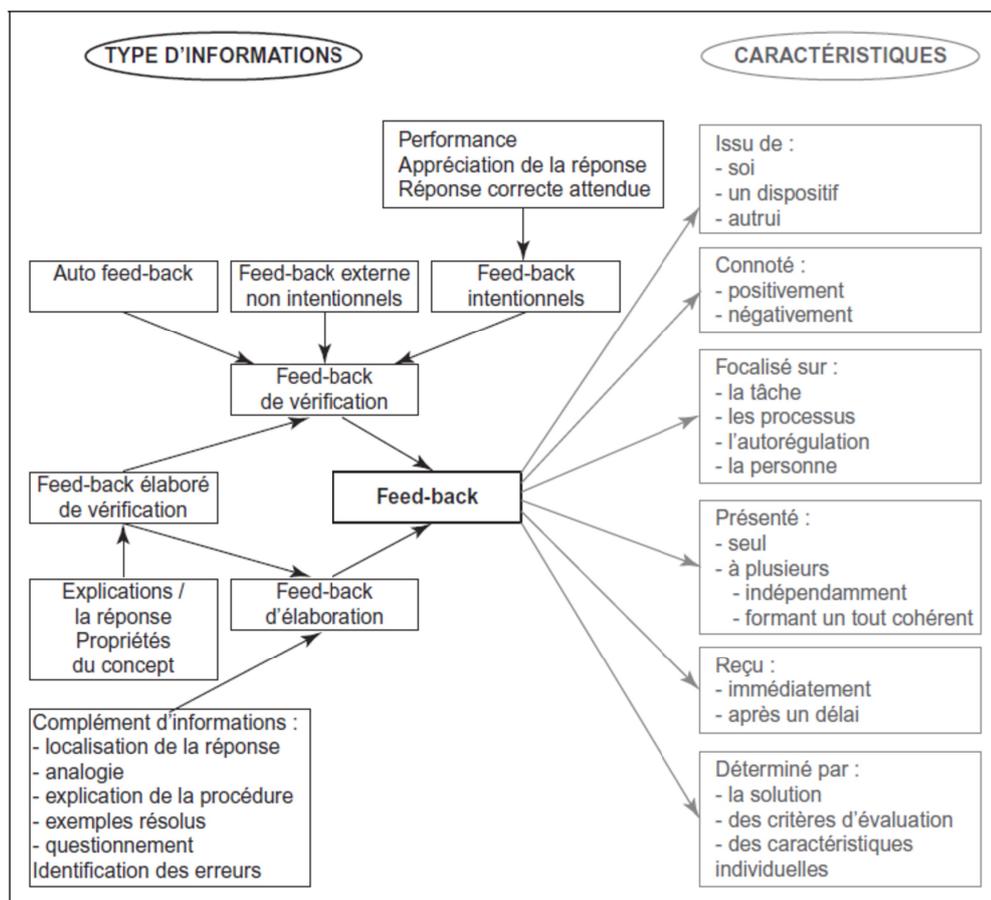


Figure 10: Types d'information et caractéristiques des feedback. La flèche noire signifie « est une sorte de ». La flèche grise signifie « a pour propriété d'être ».

Un feedback va pouvoir être catégorisé selon sa source (soi-même, le formateur ou autrui) et le type d'information véhiculée. Deux grands types de feedback sont présentés : le feedback de vérification (qui participe au contrôle de la performance ou de la réponse atten-

due), le feedback d'élaboration qui est une aide tutorielle et a le rôle d'étayage (McLoughlin et Marshall 2000, *ibid.* 321). Il sera possible d'évaluer son efficacité selon sa focalisation (sur la tâche, la personne, la stratégie, l'autorégulation), le nombre d'utilisations lors d'une intervention et le moment où il intervient par rapport à l'activité pédagogique engagée.

Cette typologie classe les auto-feedback de l'apprenant parmi les feedback informels. Dans la relation pédagogique, les feedback des apprenants sont pourtant sollicités et les auto-feedback implicitement convoqués pendant tout travail réflexif. Une partie du travail réflexif étant le traitement du feedback externe de l'enseignant.

Les feedback sont très variés. Ils peuvent être donnés sous forme verbale, numérique, symbolique, graphique, comportementale et selon des modalités auditive, visuelle, tactile, kinesthésique (Driouch et al 1993, cité par Bosc-Miné 2014 : 325).

Enfin, connotés positivement ou négativement, ils ont aussi des fonctions cognitives et affectives. Ils permettent d'évaluer l'état courant d'une situation en cours ou achevée, d'évaluer l'écart au but, d'aider à la réalisation de la tâche ou encore de développer ses connaissances. Un feedback positif augmente la motivation intrinsèque et le sentiment de compétence tandis qu'un feedback négatif diminue l'estime de soi et fait chuter la motivation intrinsèque.

Ces éléments nous permettront d'observer les échanges entre apprenants, entre apprenant-formateur ou les temps silencieux avec, nous l'espérons, plus de justesse.

3. Plurilinguisme et PDC : le contact entre les langues comme source de prise de conscience ?

Guernier (2012) relevait dans l'observation des séances de formation à destination de publics considérés en difficultés avec l'écrit et/ou ne maîtrisant pas bien le français, le faible recours voire l'absence de recours aux langues maternelles des apprenants. Très peu de relations sont faites entre la langue de l'apprenant et la langue cible pour relever les différences et/ou les ressemblances. L'intercompréhension linguistique est peu développée.

L'éducation plurilingue encourage l'éveil aux langues qui utilise le contact des langues comme levier pour l'apprentissage d'autres langues en milieu scolaire. L'éducation des adultes gagnerait probablement à considérer cette dimension.

Apprendre une nouvelle langue, c'est aller vers une nouvelle façon de voir, concevoir le monde. Ce chemin, dans un contexte de migration, est d'autant plus facile à réaliser que sa propre langue est reconnue par le pays d'accueil. Il y a un enjeu identitaire fort à s'engager dans l'apprentissage d'une langue.

Pour Gattegno, apprendre une langue était finalement l'acquisition de « l'esprit de la langue », c'est à dire son fonctionnement qui est le reflet d'une vision du découpage du monde. Cela demande donc d'être ouvert et réceptif à cette langue, de modifier ses représentations du monde parfois. La question de l'arbitraire dans la notion grammaticale du genre par exemple nécessite une prise de conscience et une acceptation (De Pietro 2003:169-175).

L'alternance codique ponctuelle dans les échanges pendant les séances d'apprentissage serait-elle un outil supplémentaire permettant les PDC dans la langue cible ?

Chapitre 6. Présentation de la recherche

1. Etudier le processus des PDC auprès d'apprenants « post-alpha » et A1 en ASL

Parce qu'elle permet une pédagogie différenciée et s'adapte au rythme d'apprentissage des apprenants, je pense que la démarche Silent Way est adaptée au public des ASL. Dans cette démarche, la prise de conscience est fondamentale. Cependant, on ne sait pas beaucoup de choses sur le mécanisme de ces prises de conscience chez l'apprenant. : que se passe-t-il en amont ? Qu'est-ce qui déclenche cette PDC ? Peut-on observer des récurrences dans le processus de la manifestation des PDC chez les apprenants ?

En effet une meilleure connaissance des processus déclencheurs de PDC permettra à l'enseignant utilisant le SW d'optimiser sa pratique.

Nous nous appuyerons sur les travaux de Ninomiya (2015) qui a analysé des séances de Silent Way et a conçu une carte conceptuelle des déroulements possibles des cycles d'interventions pédagogiques lors d'une microactivité.

L'observation et l'analyse d'extraits de séances d'apprentissage avec un public post-alpha dans le cadre des ASL devrait nous donner des éléments de compréhension, non seulement sur la manière dont cette approche fonctionne mais aussi de savoir dans quelle mesure l'apprentissage est effectif pour ces apprenants, au sens gattégniste, c'est à dire lorsqu'il y a bien des prises de conscience.

2. Question de recherche

En quoi la démarche Silent Way utilisée auprès d'un public post-alpha en ASL est-elle adaptée à l'appropriation de la langue orale et écrite ?

Le démarche Silent Way appuie sa théorie de l'apprentissage des langues sur la nécessité de déclencher des prises de conscience chez l'apprenant pour qu'il construise ses compétences à communiquer.

C'est l'observation de ces prises de conscience, leur caractérisation et le repérage des conditions de leur émergence dans le contexte d'un ASL qui fera l'objet ce travail. Ceci constituera un des indicateurs de l'adaptation efficiente de la démarche Silent Way auprès du public accueilli dans les ASL.

3. Méthodologie

Afin d'observer le processus qui déclenche les prises de conscience langagières au cours des séances Silent Way et l'impact de ces PDC, nous avons procédé à des captations vidéo lors des séances. Les séances enregistrées concernent le même groupe d'apprenants qui a été constitué en janvier et définitif début février (il n'y a pas eu d'autres arrivées dans le groupe après.). La formatrice pratique le Silent Way depuis 3 ans. Il est certain que la personnalité, la manière de travailler, l'appropriation singulière de la démarche par le formateur font qu'il y a différentes manières de « faire du Silent Way ». Ce qui est essentiel c'est que le principe de « subordination de l'enseignement aux apprentissages » (Gattegno 1976) soit respecté, c'est à dire ancré dans la posture du formateur. Celui-ci accompagne la construction des savoirs engagés dans l'apprentissage, il ne se pose pas en modèle de la langue mais sollicite la prise de parole en langue cible. Nous allons donc suivre des séances avec les mêmes participants.

Les extraits sélectionnés présentent le travail d'un apprenant en particulier sur un point de langue à l'oral et/ou à l'écrit. Trois apprenants différents ont été observés, chacun sur un objectif langagier particulier.

Le travail effectué en 2015 par Ninomiya sur les PDC nous servira de base pour élaborer notre méthodologie, adaptée à notre contexte et à notre recherche.

3.1 Captation vidéo de séances SW avec un public post-alpha

Sur une période de 2 mois environ (du lundi 29 mars au jeudi 20 mai 2020), 7 séances ont partiellement fait l'objet d'enregistrements vidéo. Le nombre de participants allait de 2 à 4. La capacité d'accueil a été réduite en raison de la crise sanitaire (7 personnes maximum dans les salles de formation). La MDH est cependant restée ouverte et les ASL maintenus pendant le confinement du 31 mars au 3 mai 2021.

Les vidéos ne peuvent capter toutes les interactions en même temps car des apprenants peuvent se retrouver hors champ de la caméra. La plupart du temps le point de vue des apprenants a été privilégié.

3.1.1 Le groupe post-alpha 2021

Le groupe est composé d'adultes plurilingues, résidant en France depuis 2 à 6 ans, et voulant améliorer leurs compétences en français. Ils sont venus avec leur conjoint et leurs enfants, aujourd'hui scolarisés, et souhaitent s'installer durablement en France. Il s'agit pour eux de parler le français courant « correctement » pour se faire comprendre aisément et écrire avec plus de confiance dans leur quotidien, avec la volonté de s'insérer dans la société française. Ils ont recours aux services d'aide administrative de la MDH si besoin (l'écrivain public par exemple).

	A. (40 ans)	R. (43 ans)	Ab. (65 ans)	H. (35 ans)
Nationalité	Algérienne	Égyptienne	Italo- Marocaine	Algérienne
Scolarisation	Fin collège (15 ans)	Fin lycée	Très peu scolarisé (3 à 4 ans)	Fin primaire
Langues parlées	Arabe, Français (A2)	Arabe, anglais, Français (A1+)	Arabe, Italien, Français (début A2)	Arabe, Français (A2)
Langues lues	Arabe Français (début A2)	Arabe, anglais, Français (A1 +)	Arabe du quotidien Français « post alpha »	Arabe du quotidien Français -« post alpha »
Langues écrites	Arabe, français (début A2)	Arabe, anglais, français	Français « post alpha »	Arabe (un peu) Français -« post alpha »
Arrivée en France	2015	2015	2016	2019
ASL MDH	2 ans	1 an	1 an	2 ans
Remarques		Envisage la naturalisation	A séjourné 30 ans en Italie / retraité	
Famille	Un enfant	4 enfants	5 enfants	2 enfants

Ce groupe, composé de 2 femmes (A et R) et 2 hommes (Ab et H), tous plurilingues, est hétérogène dans les compétences langagières en français en cours d'acquisition pour chacun mais il est par ailleurs homogène du fait que les apprenants ont une langue commune, l'arabe dialectal, que ne partage pas le formatrice.

Les apprenants seront désignés respectivement App1 (A), App2 (R), App3 (Ab), App4 (H) dans le corpus analysé avec le logiciel ELAN. Nous utiliserons les pseudonymes suivants : Ada, Rania, Abbas, Hakim dans la présentation des extraits et la partie analyse.

3.1.3 Déroulé pédagogique et sélection des extraits vidéos

Fin janvier 21, le groupe est constitué après quelques remaniements par rapport au trimestre précédent. La formatrice connaît déjà les personnes et à partir du travail réalisé à l'oral et à l'écrit, plus l'observation attentive des productions orales des apprenants y compris lors de discussions informelles, elle prévoit de travailler l'expression du temps au second semestre. En effet, dans l'expression orale de ces personnes arabophones, les verbes, souvent, ne sont pas conjugués ou bien le sont tous au présent, ce qui rend la compréhension d'un court récit sur un événement du quotidien difficile. Les notions de passé et futur marquées par des formes verbales différentes en français vont donc être abordées pour les différencier de la morphologie du présent. Le travail sur les pronoms personnels commencé au premier semestre pour certains va également se poursuivre.

L'objectif général du semestre est de travailler l'expression du temps (chronos) en français. En effet les apprenants parlent essentiellement avec les formes verbales du présent ou de l'infinitif dans toutes les circonstances. Les séances sont réparties dans des séquences de durée variable (3 à 5 semaines) qui ciblent un objectif intermédiaire. Le formateur lance l'activité prévue, tout en étant attentif à ce que les apprenants proposent comme réalisation langagière et il intervient en conséquence en construisant avec eux une nouvelle microactivité. Le détail des microactivités suivant est donc réalisé à posteriori et n'est pas exhaustif.

Séances du 2ème semestre 21 (5 janvier au 31 mai 2021)				
objectif général : l'expression du temps				
Objectif intermédiaires		Séances Activités		Microactivités
Séquence 1	Parler au présent Écrire au présent	5/01 au 4/02	<u>Produire des phrases au présent</u> Écrire « Bonjour » « Mistral » Lui/leur Comparer des personnes : plus ... que / moins que/ aussi que Distinguer : et /est J'aime ...	Prononciation des sons (à chaque difficulté) l'élision la liaison variation du pronom personnel : je , tu , ils avec aimer le / les
		22/02 au 17/03	<u>Produire des phrases au passé</u> Qu'avez-vous fait hier ? Écrire des réponses	Prononciation des sons (à chaque difficulté) avoir avec je , tu , il être avec je , tu , il coller, couper, accompagner, prendre

Séquence 3	Parler au futur Écrire au futur	29/03 au 6 /05	<u>Produire des phrases au futur</u> Demain ... En 2022, ... Après le Ramadan, ...	Prononciation des sons (à chaque difficulté) avoir, être au futur avec il, je aménager, planter, créer, mettre au futur avec les pronoms : ils ou on Il y aura ... Il faudra ... J'irai ... l'élision Le futur dans une chanson : Oc- tobre F.Cabrel
Séquence 4	Parler au passé (2) Écrire au présent (2)	10/05 au 31/05	<u>Produire des phrases au passé</u> Question sur la routine quoti- dienne : « ce matin j'ai ... » (ré- vision du présent – verbe prono- minaux) Lui/leur (révision) Qu'est-ce que vous avez fait après le Ramadan ? Question simple avec inversion du sujet, Est-ce que ...	Prononciation des sons (à chaque difficulté) prendre, se lever, faire, prier, boire, réveiller (au présent) boire, prendre, faire au passé avec le pronom je, il, elle

Les séances ont été filmées partiellement entre le 29 mars et le 20 mai 2021. Les microactivités sélectionnées appartiennent à la séquence 4. Nous présentons les extraits au point 3.2.2

3.2 Les critères d'observation des situations pédagogiques choisies

Afin de mieux comprendre le processus déclencheur des PDC dans notre contexte pédagogique, nous allons observer les interventions des participants à travers deux actes d'interaction : les paroles et les gestes des participants. La multimodalité de la parole dont parle Coletta (2004:15) et qui comprend « des sons articulés associés à des mouvements corporels (gestes, mimiques, regards...) » ne sera donc que partiellement prise en compte dans notre travail. Le port du masque par tous les participants dans ce temps de crise sanitaire en est aussi une des raisons. Les paroles seront transcrites, les gestes seront décrits ou catégorisés d'emblée. Le silence observé par la formatrice pendant les cycles d'intervention sera évalué par rapport au temps de prise de parole des apprenants.

Nous nous sommes inspirée de la typologie des interventions et la typologie des gestes utilisées par Ninomiya (2015 : 47-49). Dans les interventions réactives, les différents feedback sont issus de la typologie proposée par Mason et Bruning (typologie présentée au cha-

pitre 5.3). Seuls les feedback mis en œuvre dans la démarche SW en ASL ont été sélectionnés (les feedback de performance avec l'attribution d'une note ne sont pas une pratique des ASL). Ils sont définis et illustrés en relation avec la réalité des échanges observés dans notre contexte. Nous avons défini une typologie des interventions en distinguant les relations entre interlocuteurs que nous allons observer (formateur ⇔ apprenant, apprenant ⇔ formateur, apprenant avec lui-même)

3.2.1 La typologie des interventions

Le tableau suivant présente les interventions du **formateur** ou d'un autre participant **vers l'apprenant** qui travaille un point de langue. Les interventions sont classées en trois grands types ; les interventions à valeur initiative (le locuteur s'engage), à valeur réactive (le locuteur réagit) ou mixtes (le locuteur agit ou réagit). Ce classement n'est pas repris ensuite dans les différents tableaux présentant les critères d'observation pour alléger la lecture.

Interventions initiatives	Régulation Interventions qui organisent le déroulement strictement fonctionnel du cours : pour gérer le passage d'une microactivité à une autre, pour remobiliser l'attention des participants, pour rappeler la règle d'usage des différentes langues présentes dans le cours.	
	Sollicitation Interventions produites dans le but de catalyser l'attention d'un ou de plusieurs participants en vue d'obtenir une réaction.	
	- de production	Intervention du formateur ou d'un apprenant, qui a pour but de catalyser l'attention et d'amener l'apprenant à produire - une parole (suite à une question par exemple) - un geste (effectuer un pointage par exemple) - une action (écrire, se déplacer au tableau pour pointer un mot)
	- de feed-back	Intervention qui a pour but de catalyser l'attention d'un participant pour obtenir un feed-back (une réponse en retour -parole ou geste) Par exemple un regard ou un geste interrogateur (montrer une règlette)
Interventions mixtes	Production/action Intervention de production orale en langue cible, ou action en rapport avec la microactivité, à la suite d'une intervention de sollicitation ou non. Exemples : Le formateur donne l'amorce d'une phrase ... Le formateur répète la phrase avec la syntaxe exacte à la fin d'un cycle d'intervention	

Interventions réactives	Feedback (Fb) / rétroactions Les interventions de feedback effectuées par le formateur ont pour but de soutenir la production d'un apprenant. Elles donnent des points repères à l'apprenant dans son effort d'apprentissage.	
	Fb de vérification	<p>Le Fb « appréciation de la réponse fournie » Le formateur donne une appréciation verbale graduée (insuffisant à excellent), ou comportementale (un sourire approbateur, un hochement de tête) ou en disant le mot « problème » associé à un pointage des réglottes par exemple ou encore le formateur répète la question (= Fb « nouvel essai ») « hum, hum » qui signifie souvent : « vous êtes sur la bonne voie »</p> <p>Fb « réponse correcte attendue » Intervention du formateur qui juge nécessaire de débloquer une situation (une erreur que n'arrive pas à résoudre l'apprenant sur le moment car il ne dispose pas des éléments de réponse compris et automatisés). Maintenir la tension cognitive peut devenir contre productive (découragement). La réponse est fournie pour permettre à l'apprenant de continuer sa tâche de production langagière. (Le point de langue, objet du blocage, sera réabordé ultérieurement par le formateur qui le retient en mémoire) Un pair plus expérimenté ou plus sûr de lui peut également intervenir et donner la réponse en L2 ou donner la traduction en L1.</p>
	Fb élaborés aides tutorielles étayage flexible (adaptation aux apprenants et au contexte)	Intervention d'un participant qui fournit une information complémentaire pour aider l'apprenant à découvrir la réponse attendue : une analogie, une explication sur le processus (« Il faut changer quelque chose »), un exemple résolu, une question de type socratique
	Fb élaborés de vérification	<p>Fb « explication concernant la réponse » Intervention d'un participant qui fournit la réponse et des informations expliquant pourquoi la réponse était erronée et pourquoi la réponse attendue est correcte.</p> <p>Fb « propriété du concept » Intervention d'un participant qui fournit la réponse et les propriétés essentielles du concept cible et permet ainsi d'améliorer la compréhension générale d'un phénomène.</p>

Nous allons prendre également en compte les interventions de l'**apprenant vers le formateur** ou un autre participant.

Production /action	Intervention de production orale en langue cible, ou action en rapport avec la microactivité, à la suite d'une intervention de sollicitation ou non. Par exemple, prononcer un mot pointé par le formateur au tableau.
Sollicitation	L'apprenant pose une question au formateur, demande une valida-

	tion
Régulation de l'échange	L'apprenant exprime des paroles accompagnant des émotions : paroles d'encouragement, d'étonnement, de soulagement, de joie, d'engagement ...

Enfin nous allons considérer les interventions de **l'apprenant sur lui-même**. Nos recherches ne nous ont pas permis de trouver une typologie décrivant ce type d'interventions. Elles seront inférées des paroles et gestes de l'apprenant pendant ou à la suite de sa réflexion. Bosc-Miné (2014:319) nomme ces interventions les feedback internes ou auto-feedback. L'apprenant engagé dans une tâche, observe sa propre action dans un dialogue intérieur. Par un auto-questionnement, il évalue l'écart entre le travail réalisé et le travail attendu (ce qu'il en a compris). Il est capable de comparer son évaluation intérieure, une sorte de contrôle interne, aux feedback externes donnés par un participant sur sa réalisation.

Selon les individus, ce travail réflexif intérieur est totalement invisible ou se manifeste à travers le comportement non verbal (expression du visage, geste, silences ...) ou verbal (soliloque). « La méthode silencieuse » (Silent Way) laisse le temps à l'apprenant de réfléchir, de comparer, de comprendre le processus en cours. Les outils pédagogiques à disposition donnent aussi un feedback car ils donnent à voir où est l'erreur, et où il faut chercher la réponse (réglettes ou tableaux des sons, Fidèle, mots).

Il restera une part de mystère sans doute. Il faudrait pouvoir « lire » les pensées pour comprendre ce qui se passe pendant la réflexion silencieuse de l'apprenant. Cependant ce que l'apprenant manifeste sera annoté.

Ainsi nous tenterons de repérer et d'analyser les différentes interventions de l'apprenant réflexif et autonome selon les critères suivants :

Auto.sollicitation	L'apprenant s'engage dans l'activité. L'apprenant se pose une question de départ
Auto. Production-Action	L'apprenant produit une parole, un geste, une action pour lui-même

Auto-feedback ou feedback interne Information que trouve ou élabore l'apprenant au cours de sa réflexion à partir des éléments à sa disposition (son propre savoir, les ressources disponibles)	
L'apprenant de façon autonome , manifeste la conséquence d'un feedback interne associé à une PDC.	
Auto Fb de vérification	⇒ L'apprenant évalue sa production et s'autocorrige. (une PDC a eu lieu entre les deux temps du Fb).

Auto Fb élaboré	⇨ L'apprenant explique ce qu'il a compris. ⇨ L'apprenant fait un nouvel essai suite à une PDC ou non. ⇨ L'apprenant refait à l'identique l'essai validé.
Auto Fb élaboré de vérification	⇨ En reproduisant mentalement le processus, l'apprenant, trouve ou se rappelle de la réponse juste selon lui et l'énonce pour lui-même.

Enfin les prises de conscience de l'apprenant au cœur de la démarche Silent Way sont d'abord internes et invisibles pour un observateur extérieur. Nous annoterons ces PDC « auto-révélee » lorsqu'elles émanent du dialogue intérieur verbalisé pour l'apprenant lui-même. La définition que nous donnons vaut pour notre contexte de travail pédagogique.

D'autres PDC implicites peuvent être inférées des paroles (hésitations, demande de feedback par exemple), gestes, actions des apprenants. Nous les signalerons dans l'analyse des cycles d'intervention sélectionnés dans les extraits.

Prise de conscience « auto-ré-velée»	Intervention de l'apprenant qui exprime pour lui-même ce qu'il vient de comprendre.
Prise de conscience explicite	Intervention où le participant exprime par la parole ou un geste qu'il a pris conscience de quelque chose. Elle fait souvent suite à un moment de tension qui s'est résolu soudainement. Par exemple : « Ah j'ai compris ! » Les autres participants peuvent la percevoir facilement.

3.2.2 La typologie des gestes (*kinèmes*)

Nous considérons que les gestes sont autant de feedback qui révèlent le travail réflexif des participants. Ils accompagnent la parole (gestes coverbaux) ou non (gestes autonomes).

Parmi la sélection de gestes proposées par Ninomiya (2015 : 49), nous avons choisi une série de gestes observables tant chez les apprenants que chez le formateur. Pour certains, le rôle des gestes est celui que la démarche SW leur attribue (ex : les battements). Les gestes que l'on rencontre uniquement chez le formateur (qui sont de l'ordre de l'agir professoral et différencient l'expert du novice) sont indiqués séparément dans le deuxième tableau ci-dessous.

Les situations observées utilisant toutes (sauf une) les réglettes, nous avons ajouté les gestes de manipulation de ces dernières qui soutiennent la réflexion et montrent les étapes de la construction d'une structure syntaxique: 1) le choix des réglettes – connaissance intuitive de la nature du mot. 2) le placement des réglettes - évaluation de la segmentation. 3) le déplace-

ment des réglettes (ajouter, substituer, enlever) en vue d'une correction ou d'une transformation de la phrase (ex : placer un pronom indirect).

Le tableau suivant présente la typologie et décrit les types de gestes :

Gestes partagés par le formateur et les apprenants :

Déictique	Geste de pointage, permettant de canaliser l'attention de l'interlocuteur, ou sa propre attention sur un référent exemple : montrer (pointer) les réglettes, un graphème sur le Fidèl
Iconique	Geste représentant un objet concret, une action ou un mot Exemple : Formateur : geste de déplacement des réglettes (inverser, ajouter etc..)
Battement	Geste permettant de décomposer un mot en syllabe sonore
Négation	Mouvement de la tête ou de la main de gauche à droite qui exprime la négation
Manipulation des réglettes	Prendre choisir une réglette Positionner la réglette Changer la place ou la réglette (couleur)
Mise en scène	Ensemble de gestes effectués pour mettre en scène un concept avec des objets (réglettes, personnages) ou des individus (mimer une action par exemple). Formateur : démonstration du processus à découvrir (comparer, utiliser un pronom etc..)

Gestes du formateur : faire produire verbalement / corriger / expliquer

Mime articulatoire	Mouvement de la bouche qui imite l'articulation de la bouche en vue de produire un son.
Prosodique	Mouvement qui montre l'intonation et l'accentuation de la prononciation.
Utilisation de la main	Ensemble de gestes permettant de décomposer une phrase sur les doigts de la main, de montrer l'élision, la liaison etc..

3.2.3 Observation du silence - « outil » pédagogique du SW -

L'observation du silence pourrait s'effectuer par une mesure du temps de silence donné par le formateur à ses apprenants pendant les cycles d'intervention. Mais à partir de quelle quantité de temps le silence devient-il un outil pédagogique ? Cela revient à interpréter la qua-

lité du silence à un moment donné et ce silence devrait avoir duré un « certain » temps. C'est une interprétation par nature subjective.

Cette incertitude difficilement maîtrisable peut-être atténuée par le fait que ce sont les mêmes participants tout au long des séances, qu'ils se connaissent depuis plusieurs mois et ont ainsi établi implicitement des habitudes de prise de parole, des comportements non verbaux, etc. L'observateur est également le même. La subjectivité de l'observation est un fait posé. Nous reprendrons la convention utilisée par Pierret (2018:111) pour définir une pause silencieuse longue : un silence supérieur à 2 secondes. Nous considérerons alors que le silence à une rôle intentionnel, pédagogique dans la démarche Silent Way.

3.2.4 Les cycles d'intervention

On entend par cycle d'intervention (inspiré de Ninomiya 2015:64) un échange entre formateur et apprenant(s) qui :

- commence par une intervention d'un participant de valeur initiative (le plus souvent par le formateur -mais un apprenant peut aussi poser une question),
- se poursuit par une ou des intervention(s) réactives de production(s)/action(s) de l'apprenant,
- accompagnée(s) (ou non) d'un ou de plusieurs feedback du formateur,
- et se termine (ou non) par un feedback de vérification du formateur ou de l'apprenant.

3.3 Présentation des extraits

Nous présentons les extraits en resituant la microactivité dans le contexte de l'animation pédagogique alors en cours.

3.3.1 Extrait 1 : Parler au passé d'un évènement récent

L'activité porte sur l'utilisation et la construction du passé composé dans des phrases qui expriment un évènement récent que les apprenants ont tous vécu : la fête de l'Aïd.

Chaque apprenant produit à l'oral 3 phrases et construit la structure de chacune des phrases avec les réglettes (6 phrases ont donc été réalisées – leur structure en réglettes reste visible sur la table). C'est au tour de Ada de parler sur ce qu'elle a fait pour la fête.

Date	20 mai 2021
Durée	10'34

Nombre de participants	5
Situation pédagogique de travail	L'App1 produit à l'oral 3 phrases. Les autres participants sont en écoute active et peuvent intervenir. La formatrice guide le travail d'exploration.
Outils pédagogiques SW	Réglettes, tableau de sons et Fidèl si besoin
Activités langagières travaillées	Production orale et écrite.
Stade de l'apprentissage	Exploration

3.3.2 Extrait 2 : - où le plurilinguisme s'invite de façon explicite - lui et leur à l'oral

L'activité proposée porte sur l'utilisation des pronoms (indirects) **lui** et **leur** dans une phrase simple. Cette notion a déjà été abordée en début d'année (janvier /février 21).

Quelques minutes avant l'extrait analysé :

La formatrice a mis en scène une phrase à l'aide des réglettes et de personnages, puis les pointe en prononçant la phrase. Elle sollicite l'attention sur la correspondance mot-réglette. Ensuite, elle montre la transformation qui conduit à utiliser les pronoms **lui** puis **leur** et qui forme une nouvelle phrase : une substitution (personnage contre pronom) et un changement de place du pronom par rapport à la place du ou des personnages qui disparaissent de la phrase. Hakim a manifesté par un geste de rotation des deux mains en sens inverse le changement de place montrant qu'il avait vu et compris le changement. Cette prise de conscience amène Hakim à vouloir comparer la structure de la phrase en arabe et celle qu'il vient de découvrir en français (intégration de la nouveauté dans les connaissances antérieures, réorganisation, élargissement du savoir, besoin de créer du sens, des repères, revenir sur ce qu'il sait pour accepter le fonctionnement différent de la L2 sur ce point). Il s'apprête à montrer la phrase avec les réglettes telle qu'il se la représente en arabe. (utilisation des réglettes en L1).

L'enjeu pour la formatrice va être d'orienter l'attention d'Hakim sur la phrase telle qu'elle est structurée en français. (A ce moment 3 cycles d'intervention ont déjà eu lieu dont un avec Hakim et 3 autres cycles - les apprenants travaillent sur une phrase, chacun en alternance - suivront avant le passage à l'écriture).

Date	10 mai 2021
Durée	1'45
Nombre de participants	3
Situation pédagogique de travail	App4 est sollicité pour produire une phrase où le pronom leur est utilisé. Il construit ses propres critères d'évaluation en confrontant ses connaissances de structuration de la langue arabe par rapport au français.

Outils pédagogiques SW	Réglottes, personnages (playmobiles)
Activités langagières travaillées	Production orale
Stade de l'apprentissage	découverte

3.3.3 Extrait 3 : Écrire le mot « masque »

Après une révision des sons à l'aide du tableau d'Alexandre Do²¹ représentant les bouches donnant des indices pour la prononciation des sons, Abbas va écrire des mots connus.

Date	10 mai 2021
Durée	3'15
Nombre de participants	2
Situation pédagogique de travail	L'App3 travaille seul une activité habituelle d'écriture et bénéficie du guidage de la formatrice
Outils pédagogiques SW	Tableau de sons, tableau des bouches, Fidèle, pointeur.
Activités langagières travaillées	Production écrite / travail de conscience phonologique et de l'orthographe
Stade de l'apprentissage	Exploration

3.2 Présentation du logiciel ELAN : logiciel d'analyse de discours / annotations linguistiques

ELAN (EUDICO Linguistic Annotarest) est un logiciel développé par le Max Plank Institute for Psycholinguistics de Nijmegen au Pays-Bas. Il permet l'annotation de fichiers audio ou vidéo.

Des lignes d'annotation synchronisées avec le son et/ou l'image sont créées puis découpées en segments temporels par l'utilisateur. Ces lignes comporteront par exemple la transcription de la parole de chaque interlocuteur, chacun sur sa propre ligne, ou bien encore les gestes associés dans le cas d'une vidéo, chacun sur sa ligne.

L'interface générale du logiciel présente quatre fenêtres :

1. fenêtre vidéo avec le peigne temporel (lire, avancer, reculer plus ou moins finement)
2. fenêtre à onglets multiples de contrôle
(ex : « grille » affiche la transcription par interlocuteur sélectionné)
3. fenêtre son (si le fichier wav existe)
4. visualisation du séquençage annoté des transcriptions et catégorisation par ligne.

21 Voir le site : <http://phonodrop.alem-app.fr/> consulté le 3/07/2021

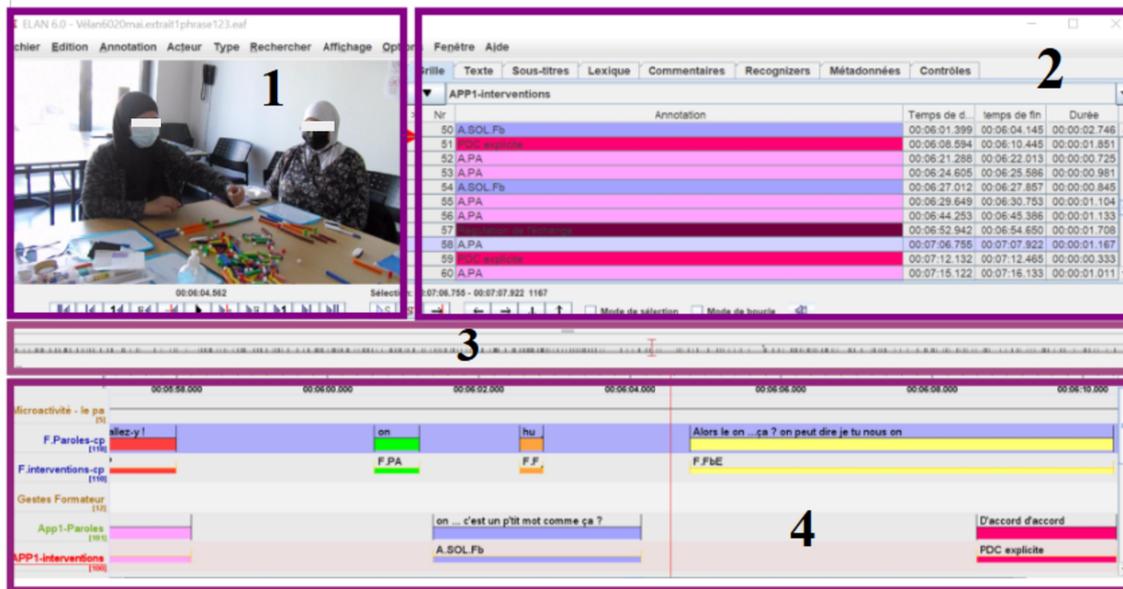


Figure 11: Interface ELAN

Les lignes d'annotation servant pour la transcription sont indépendantes et reliées à un intervalle temporel.

A ces lignes (appelées « lignes parent » par la suite), on peut associer d'autres lignes (« lignes enfant ») qui ne sont pas reliées à l'axe du temps directement mais font référence à leur ligne parent selon le mode de d'association. De cette manière on crée une arborescence entre les lignes d'annotation.

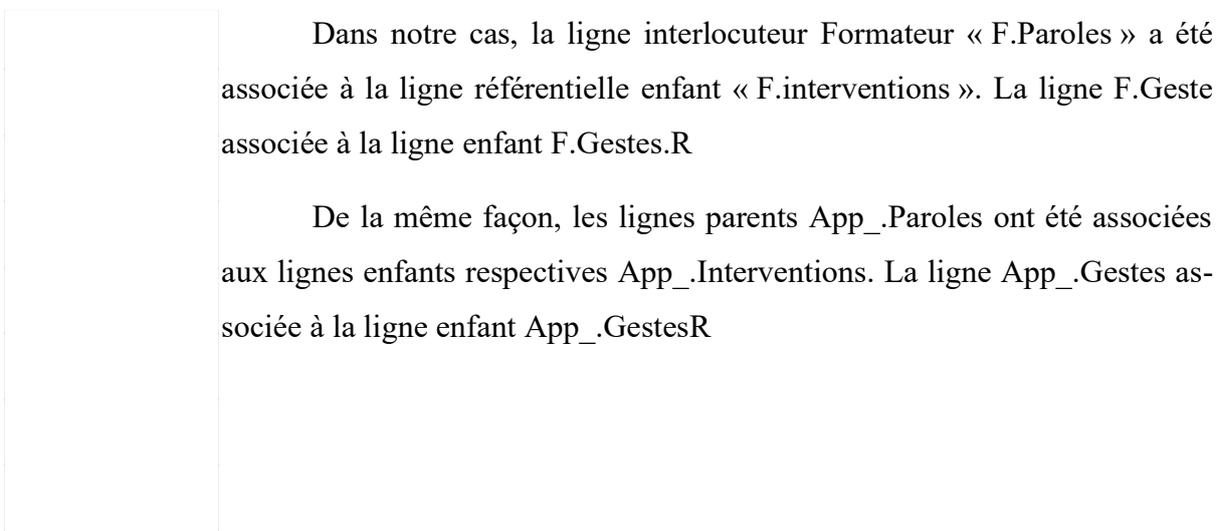


Figure 12: les différentes pistes d'annotation utilisées

Lorsqu'il s'agit de procéder à la catégorisation des éléments de paroles ou des gestes, on peut le faire de façon plus rapide qu'une annotation manuelle, en utilisant une liste de mots

prédéfinis appelée « vocabulaire contrôlé ». Cette liste reprend nos critères d'observation. Nous avons codé les critères interventions formateur et apprenant pour faciliter l'annotation à partir du vocabulaire contrôlé.

The screenshot shows a software interface for a controlled vocabulary. On the left, there is a list of entries under the heading 'Entrées'. The entries are color-coded and include: SOL.P (red), F.SOL.Fb (pink), F.PA (green), F.FbV (orange), F.FbE (yellow), F.FbEV (light blue), Régulation (blue), F.SOL.COL (purple), and F.SOL.Attention-Engagement (magenta). The entry 'F.SOL.Attention-Engagement' is currently selected. To the right of the list, there is a search field labeled 'Valeur de l'entrées' containing the text 'F.SOL.Attention-Engagement'. Below this is a description field with the text 'e l'attention de l'engagement regardez allez!'. There is also a search button labeled 'Rechercher...'. At the bottom, there are four buttons: 'Ajouter', 'Modifier', 'Supprimer', and 'Plus d'options...'. The interface also shows a 'Catégorie ISO des données' field with a dropdown menu and a 'Rechercher...' button.

Figure 13: Le vocabulaire contrôlé "F.Intervention" - interventions formateur -

Codage des interventions :

F	A	Auto	Fb	SOL / COL	P.	P.A	E	V
formateur	apprenant	Apprenant vers lui-même	feedback	Sollicitation collaboration	production	production-action	élaboration	vérification

Formateur \Leftrightarrow Apprenant (ou autre participant)	Apprenant \Leftrightarrow Formateur (ou autre participant)	Apprenant 
Régulation Gestion fonctionnelle de la séance, et des échanges par le formateur	Régulation des échanges paroles accompagnant des émotions : paroles d'encouragement, d'étonnement, de soulagement, d'engagement...	
SOL.P Le formateur sollicite une production		
F.SOL.Fb Le formateur sollicite un feedback de la part de l'apprenant	A.SOL.Fb L'apprenant sollicite un feedback	Auto.SOL L'apprenant se pose une question
F.PA Le formateur produit une phrase une action	A.PA L'apprenant produit une parole ou une action	Auto.PA L'apprenant produit une parole, une action pour lui-même
F.FbV le formateur donne un feedback de vérification		Auto.FbV L'apprenant se donne un feedback de vérification
F.FbE Le formateur donne un feedback d'élaboration		Auto.FbE L'apprenant se donne une feedback d'évaluation
F.FbEV Le formateur donne un feedback élaboré d'évaluation		Auto.FbEV L'apprenant se donne un feedback élaboré d'évaluation (ré-

		ponse + explication)
F.SOL.COL Le formateur sollicite la collaboration entre apprenants.	PDC explicite Prise de conscience manifestée par une parole, un geste, une action	PDC implicite Prise de conscience estimée (inférée par l'annotateur à partir d'une parole, d'un geste, d'une action)
F.SOL.Attention-engagement Le formateur sollicite l'attention, l'engagement de l'apprenant		

Le travail d'annotation des vidéos a nécessité de préciser la définition des critères d'observation et de vérifier constamment leur cohérence et pertinence. Dans les règles de l'art, et pour un projet de plus grande ampleur comme un thèse par exemple, une contre-annotation serait très utile pour valider les observations (Tellier 2014, citée par Pierret 2021 : 44). Le relevé d'exemples de phrases types a été une aide pour rester dans la même « façon » d'annoter.

Exemples de verbatim formateur :

Formateur ⇔ Apprenant	
Régulation	« On le laisse parler, parce que on ne sait pas ce qu'il va dire ... »
SOL.P	« Et après qu'est-ce que vous avez fait ? »
F.SOL.Fb	« D'accord ? »
F.PA	F. amorce une/la phrase : « On a ... » F. répète la phrase exacte sur laquelle on travaille F. termine le cycle en répétant la phrase construite et comprise.
F.FbV	« D'accord. Hum hum » la réponse est donnée. L'appréciation de la réponse apprenant : « ...pas tout à fait »
F.FbE	Question socratique : « Je ou j'ai ? » « Et c'est quoi là ? »
F.FbEV	« Vous voyez, c'est toujours pareil » (focalisation sur l'enchaînement des réglettes)
F.SOL.COL	« Demandez à R. »
F.SOL.Attention-engagement	« Regardez + Prénom » « Allez ! C'est à vous ! »

Si les paroles du formateur sont assez typées pour être reconnues et catégorisées, les paroles des apprenants sont fortement liées au contexte et leur catégorisation dépend de la cohérence et de la cohésion du discours dans son ensemble. Il n'était donc pas intéressant d'extraire de leur contexte les paroles des apprenants comme exemple pour une catégorie.

Une fois transcrits et catégorisés les extraits sont analysés. Le logiciel ELAN permet d'exporter les données des durées des éléments séquencés et annotés. La répartition temporelle de la parole et des gestes peut être calculée, de même que le nombre d'occurrences d'un type d'intervention. Nous réaliserons quelques calculs à partir de l'extrait 1, le plus long de notre corpus.

Notre analyse sera avant tout d'ordre qualitative.

Partie 3

-

Observations et analyse

Chapitre 7. Analyse d'extraits de séances SW

Nous allons maintenant décrire puis commenter les extraits retenus à partir de cycles d'interventions qui apportent des éléments intéressants dans notre réflexion sur le processus des prises de conscience pour le public en ASL.

1. Extrait 1 : Parler au passé d'un évènement récent

L'extrait 1 est le plus long parmi notre sélection (10'34) et correspond au travail de Ada. La formatrice a organisée la séance afin que chaque apprenant s'exerce et soit engagé dans la production de ses propres phrases. Le contexte de l'extrait a été présenté dans la partie méthodologique.

Avant de passer à l'analyse qualitative de deux cycles d'intervention significatifs choisis dans cet extrait nous avons voulu exploiter les données recueillies à partir du séquençage et de l'annotation de l'extrait avec le logiciel ELAN.

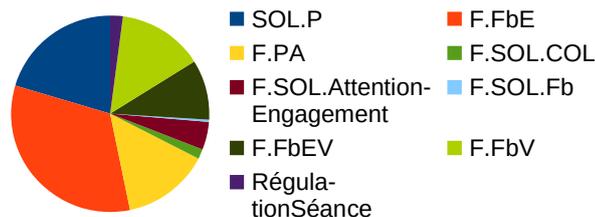
1.1 Quelques aspects quantitatifs

Nous avons calculé les durées totales des interventions par participant pour cet extrait. Les pourcentages des temps de parole montrent un équilibre de parole entre les rôles formateur et apprenant. L'expression orale des apprenants est encouragée à la fois dans la réalisation d'une production ciblée (ici parler au passé) que dans les échanges qui servent à la réflexion et à la résolution d'un problème de langue. Le problème était de comprendre la place de l'auxiliaire *avoir* à côté du verbe porteur du sens de la phrase.

Temps de parole	%	
App1	38,13	51,4
App2	10,71	
App3	2,56	
Formateur	48,6	

Il y a donc un relatif équilibre entre la prise de parole des apprenants et celle du formateur. Ces résultats corroborent ceux trouvés sur un échantillon plus important d'extraits vidéo de séances Silent Way (Ninomiya 2015 : 55).

Interventions Formateur	% des durées d'interventions
SOL.P	20,38 %
F.FbE	32,84 %
F.PA	14,25 %
F.SOL.COL	1,61 %
F.SOL-Engagement	4,58 %
F.SOL.Fb	0,37 %
F.FbEV	9,87 %
F.FbV	14,05 %
Régulation Séance	2,05 %



Quatre types d'interventions occupent 81,2 % du temps de parole de la formatrice.

Les interventions les plus fréquentes concernent des retours élaborés de type étayage et qui se focalisent sur le processus à comprendre. Ensuite, ce sont les sollicitations de production par les apprenants qui motivent ses interventions. Elle amorce des phrases ou rappelle la phrase travaillée tout en attirant l'attention sur l'utilisation des réglettes, de la main (décomposition de la phrase sur la main). Enfin elle donne des feedback de vérification en appréciant les réponses ou les tentatives des apprenants dans l'utilisation des réglettes. Elle répète une fois la réponse qui avait été donnée par un apprenant mais était passée inaperçue pour le reste du groupe.

1.1.2 Le silence du formateur

Au vu du dynamisme de la séance (rapidité des tours de parole par exemple) et de la qualité de la présence des participants, la durée de pause, c'est à dire sans parole du formateur, que nous souhaitons observer a été portée à 5 secondes. Ainsi, nous pensons qu'il est significatif d'une utilisation à des fins pédagogiques, à savoir laisser l'apprenant réfléchir (notre référence était 2 secondes proposée par Pierret (2018)).

Extrait 1	
Occurrences des pauses de parole du formateur (5 secondes au minimum)	18
Temps de pauses de parole du formateur -	380 s
Temps de prise de parole	250 s

Dans la limite de la fiabilité du séquençage manuel, nous constatons que le temps de non intervention orale de la part du formateur est de 34 % supérieur au temps total de prise de parole du formateur dans cet extrait. Ces temps de pause sont des moments où le formateur est

particulièrement attentif au travail de l'apprenant. Il observe ce que l'apprenant dit, et fait avec les réglettes. Il détecte ainsi où en est l'apprenant, ce qu'il a compris ou pas. Il planifie mentalement son prochain feedback. Il peut aussi simplement attendre la réponse de l'apprenant.

1.1.3 Les gestes du formateur

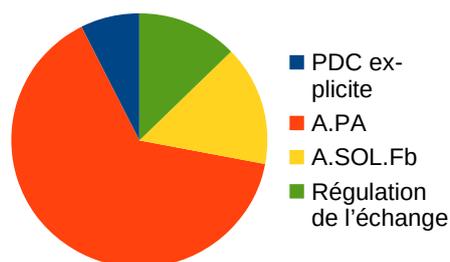
Gestes formateur	% de la durée
Déictique	47
Mise en scène	31
Iconique	10
Utilisation de la main	12

Dans la microactivité proposée, l'utilisation des réglettes est centrale. Elle focalise la présence des apprenants et permet le travail de structuration d'une phrase en vue de son écriture par la suite. Le pointeur est utilisé par la formatrice pour désigner les réglettes, s'arrêter sur celle(s) qui pose(nt) problème, enlever une réglette. La mise en scène des réglettes est utilisée pour montrer un exemple de structure avec une phrase associée, dite par la formatrice et comprise par tout le monde. Les gestes iconiques, tout comme l'utilisation de la main, dépendent de la situation à expliquer (la liaison « on a » dans l'extrait).

Nous allons maintenant nous intéresser à l'apprenant (l'App 1).

1.1.4 La répartition du temps de parole apprenant, par type d'intervention

Interventions Apprenant	% des durées d'interventions
A.PA	64,55
A.SOL.Fb	15,31
Régulation échanges	12,70
PDC explicite	7,44



L'apprenant 1 s'est exprimé pendant 3'26 au total au cours de cet extrait de 10'34. Il a avant tout produit des phrases qu'il a travaillées (améliorées, corrigées) afin de prendre conscience de la structure du passé (passé composé) en français. Il a ensuite, demandé à avoir des retours du formateur suite à ses tentatives pour résoudre les problèmes mis en évidence. On constate que la part de régulation des échanges qui représente les émotions exprimées à travers les paroles échangées est presque aussi importante que la demande de feedback. Ces

interventions rendent compte de la dynamique des échanges. Enfin une prise de conscience explicite est souvent un moment court et intense qui a des répercussions sur les prises de parole qui suivent, sur le registre des émotions dans cet extrait. (Une extraction des données de séquençage de l'extrait 1 pour l'App1 figure en annexe 3)

1.1.5 Les gestes de l'apprenant

Gestes App1	% de la durée
Déictique	37
Prendre la ou les réglettes	17
Positionner la ou les réglettes	19
Changer la ou les réglettes	27

Dans le travail de structuration de la phrase, l'apprenant désigne grâce au pointeur ou du doigt les réglettes tout en prononçant les mots qui correspondent. A chaque essai, l'apprenant « lit » de cette manière sa phrase, réfléchit et effectue les changements après interventions de la formatrice. Le choix et le premier positionnement des réglettes a représenté moins de temps que la phase d'exploration.

1.1.6 Synthèse

Ces quelques éléments quantitatifs, très partiels, reflètent une situation pédagogique courante dans ce que j'ai pu observer pendant plusieurs semaines dans les séances Silent Way à la MDH. On remarque que les sollicitations de production de la formatrice entraînent des prises de parole nombreuses associées à des demandes de feedback régulières pour accompagner le travail de compréhension. Les gestes déictiques (pointage) sont utilisés par le formateur et l'apprenant en priorité et accompagnent leurs paroles. Ce geste focalise l'attention (la présence) de tous les participants, tout comme l'utilisation des réglettes. Ce sont deux pratiques essentielles de la démarche. Le silence en tant qu'outil pédagogique a été utilisé dans une moindre mesure dans cet extrait.

1.2 Analyse qualitative de l'extrait 1

Nous allons maintenant observer 2 cycles d'intervention plus en détail du point de vue qualitatif. (Un extrait des transcriptions de l'extrait 1 figure en annexe 4.)

Cycle A : prise de conscience explicite /Fb affectif vs cognitif

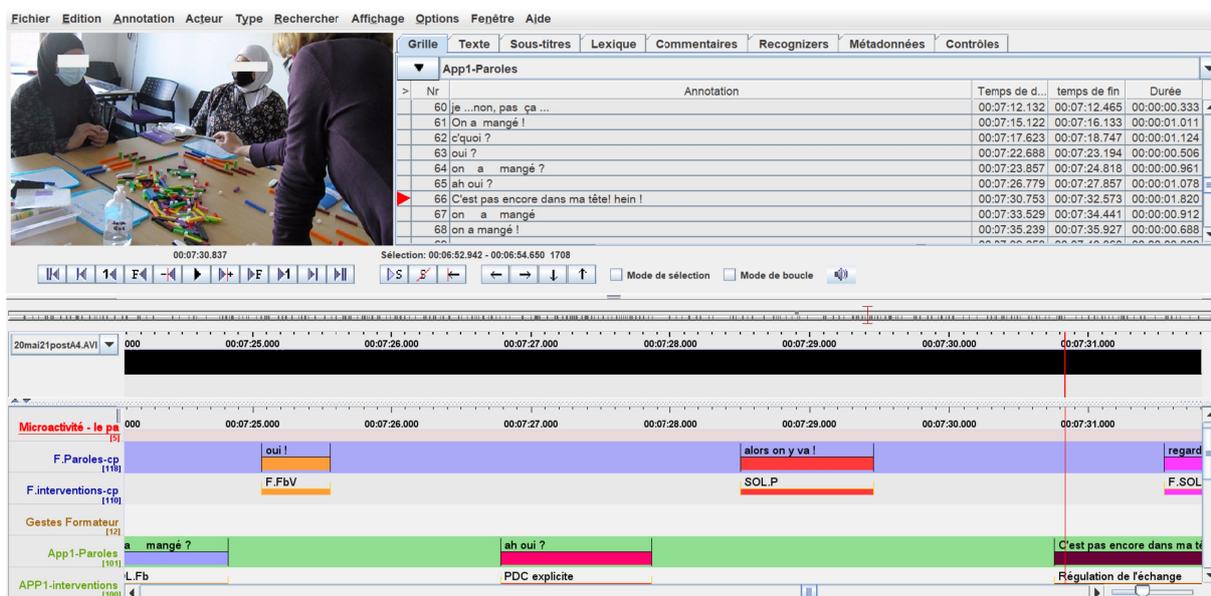


Figure 14: Interface ELAN extrait 1

(Nous utilisons des pseudonymes pour nommer les apprenantes : Ada et Rania)

La formatrice **sollicite la production** d'une nouvelle phrase au passé. (Les réglettes des deux premières phrases sont disposées devant Ada). Le choix de la réglette pour représenter « on » après plusieurs propositions des participants a été validé. Rania a posé la réglette orange (verbe) à la suite de la réglette marron « on ». Ada sollicite un **feedback** car elle ne semble pas sûre d'elle. En effet les deux premières phrases commençaient par « je » et celle - ci commence par « on ». Elle a perçu le changement (**autofeedback de vérification** ⇒ **PDC implicite**), essaie de conjuguer le verbe manger avec la personne « on ». Elle propose « mangeons ». Elle a utilisé une terminaison sonore typique du pluriel pour l'associer au pronom sujet « on » synonyme de « nous » dans la langue parlée. Le contexte de la phrase est réel (plusieurs personnes étaient invités à manger chez elle) et influence la parole.

La formatrice recentre l'attention d'Ada sur les phrases précédentes qui ont laissé un modèle de phrase au passé, grâce à une suite de réglettes bien précises. Elle donne ici un **feedback élaboré** en amenant l'apprenant à regarder la régularité des enchaînements. Puis elle demande d'identifier le mot représenté par la réglette verte. Ada répond « mange ». La formatrice lui donne alors un **feedback élaboré de vérification (FbEV)**: « mange » est la réglette orange mais dans cette phrase « on mange » la réglette verte n'est pas là. La formatrice demande à nouveau ce que représente la réglette verte. Elle explique que « on mange » est une action, ici et maintenant, et que pour écrire au passé il faut quelque chose ici (entre la réglette marron et la orange)(**FbEV**). Hakim donne la réponse qui est aussitôt validée : la réglette verte. Puis elle demande ce que représente la réglette verte en la montrant. L'App1 tente « je », puis « a » en redisant la phrase rapidement. La formatrice donne la réglette verte à Ra-

nia pour qu'elle la pose entre la réglette marron « on » et la réglette orange « mangé ». Elle valide ainsi la réponse donnée par Ada, puis prononce clairement la réponse pour tout le groupe (**FbV**). Ada réalise alors que la réglette verte représente « a » dans la chaîne sonore /ona /, elle redit la phrase tout en la scandant avec la main en trois fois : on // a // mangé. (**PDC explicite**). Elle s'exclame ! (**Fb affectif régulation/ joie**). Puis se redit la phrase plusieurs fois (**autofeedback élaboré de vérification**). La formatrice l'invite à pointer les réglettes tout en prononçant la phrase, ce qu'elle fait sans difficulté : la réglette verte est présente et représente bien « a » dans la phrase « on a mangé ».

Le travail de réflexion mené par Ada a nécessité beaucoup de feedback cognitifs élaborés internes et externes, pour conduire à une prise de conscience explicite. Le feedback affectif que représente la joie qui s'en suit doit être souligné car c'est un puissant levier d'apprentissage.

Cycle B : travail collaboratif entre apprenants / plurilinguisme

La formatrice sollicite Ada pour relire toutes ses phrases mais elle est interpellée par Abbas. Ada et Rania vont donc continuer la tâche ensemble en autonomie. Ada commence à prononcer la première phrase en pointant les réglettes et sollicite un feedback de la part de Rania qui a déjà montré une plus grande maîtrise des phrases au passé dans la séance. Ada a oublié ce que représente la réglette marron : Rania la montre en disant à plusieurs reprises « je, je, je » et en appuyant le doigt dessus 3 fois (ce geste iconique a une valeur d'insistance). (**FbEV**). Elle continue à désigner les réglettes en produisant une phrase mais qui n'est pas la phrase d'Ada. Ada redonne la bonne phrase. La discussion entre la formatrice et Abbas interfère dans leurs tentatives de se rappeler les phrases et finalement Rania désigne les réglettes des deux dernières phrases en les traduisant en arabe, le tout rapidement. Ada acquiesce, rassurée. La tâche est finie.

Le recours à la L1 peut répondre à plusieurs causes dans notre situation. La fatigue cognitive suite au travail réflexif précédent et la difficulté à se concentrer pour parler en français à côté d'une autre discussion en français. Le passage en L1 peut aider à la mémorisation des phrases, précisément leur sens, qui sera l'accroche pour retrouver et redonner la phrase en français. Cela montre que les langues sont en contact en permanence et que la L1 vient soutenir la compréhension de la L2 par des PDC implicites.

Il ne faudrait pas cependant que le passage en L1 fasse disparaître la structure des phrases en français, comme l'explique Young (2011:28) : « ...nous extrayons le sens de ce

que nous entendons et nous laissons disparaître les mots ». C'est pourquoi le travail multimodal avec les réglettes sur la structure des phrases est si important, car il ajoute de nouvelles entrées sensorielles (visuelles, kinesthésique) chez l'apprenant, pour une meilleure rétention.

2. Extrait 2 : « lui » et « leur » dans une phrase simple à l'oral

2.1 Analyse qualitative de l'extrait 2

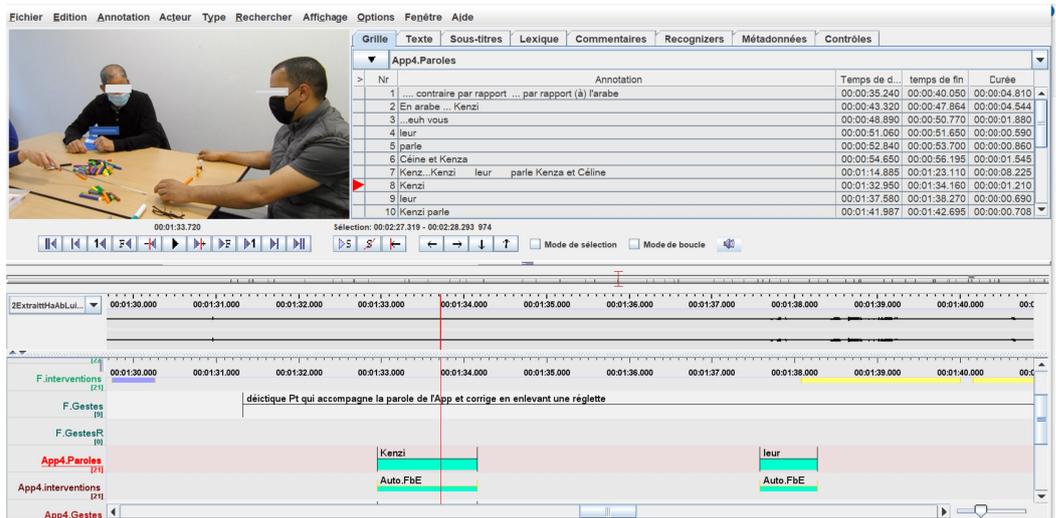


Figure 15: interface ELAN extrait 2

(Nous utilisons les pseudonymes: Abbas et Hakim)

Cycle C : Après avoir fait une démonstration du processus d'utilisation des pronoms à l'aide d'une mise en scène avec des réglettes et des personnages (playmobiles), la formatrice sollicite Hakim pour qu'il produise une phrase qui utilise un pronom personnel indirect : lui ou leur. Pour cela, elle lui donne le matériel qu'elle a utilisé pour la mise en scène. Hakim exprime ce qu'il a compris de la mise en scène en se référant à sa L1. Il dit que « c'est l'inverse en arabe » et l'associe à un geste de rotation des mains, chacune en sens inverse. Il produit la phrase : « Kenzi leur parle à Kenza et Céline » avec trois personnages et deux réglettes. La formatrice sollicite Abbas pour aider Hakim ; implicitement celui-ci comprend que sa phrase n'est pas bien construite en français. Abbas ajoute une réglette jaune (pour la conjonction *et*) entre les personnages Kenza et Céline. C'est juste mais il ne corrige pas la réglette marron mise pour *leur*. La formatrice intervient en faisant relire la phrase à Hakim et en enlevant la réglette marron. Hakim refait son essai, admet que la réglette marron disparaisse. On peut supposer qu'il doit faire face à deux feedback simultanément : un feedback interne de vérification qui lui indique de construire la phrase conformément à la structure de la langue arabe et le feedback externe élaboré de la formatrice qui le conduit à comprendre qu'une réglette (re-

présentant « leur ») remplace des personnes. Réglette marron et personnages ne peuvent co-exister dans cette même phrase.

Hakim reprend la phrase sans la réglette marron « Kenzi parle ... Kenza et Céline ». Il accepte la nouvelle phrase et est, semble-t-il, « présent » au français. Cependant « il manque quelque chose » dit la formatrice. La préposition qui manque est aussi révélatrice des exigences de la langue française. La formatrice donne un feedback élaboré de vérification et précise qu'il manque une réglette. Hakim a alors une **PDC** explicite et prend aussitôt la bonne réglette correspondant au *à*.

Hakim prononce à nouveau la phrase à l'aide des réglettes. Puis la formatrice utilise la mise en scène pour tangiblement amener l'apprenant à comprendre. Elle enlève les personnages Kenzi et Céline et la réglette rose *à*, et demande implicitement ce que la phrase devient. Abbas, qui a compris, avance la réglette marron vers Hakim. Celui-ci la place au bon endroit (**PDC** implicite de la place du pronom) et dit « Kenzi lui parle. ». La formatrice et Abbas réagissent (**FbE**) en pointant les personnages et disant « un, deux ! ». Hakim rectifie et change le pronom pour *leur*. Il reprononce la phrase mais va chercher les personnages pour la compléter. La formatrice l'arrête en montrant de la main les objets (réglette et personnages posés à part). L'un exclut l'autre : le pronom remplace les personnages dans la phrase, ils ont donc disparu de la phrase.

Les **PDC** explicites sont présentes mais les automatismes aussi. Il y aura encore deux cycles d'intervention, en faisant varier le nom des personnages tout d'abord puis le verbe ensuite. Ce point de langue aura besoin d'être revu ultérieurement. Les prises de conscience, si authentiques soient-elles, ont besoin d'être vécues plusieurs fois avant que le nouveau savoir ne s'ancre chez l'apprenant. La « présence » de l'apprenant plurilingue, au sens gattégniste, est une des conditions pour comprendre et retenir les particularités de la L2.

3 Extrait 3 : écrire le mot « masque »

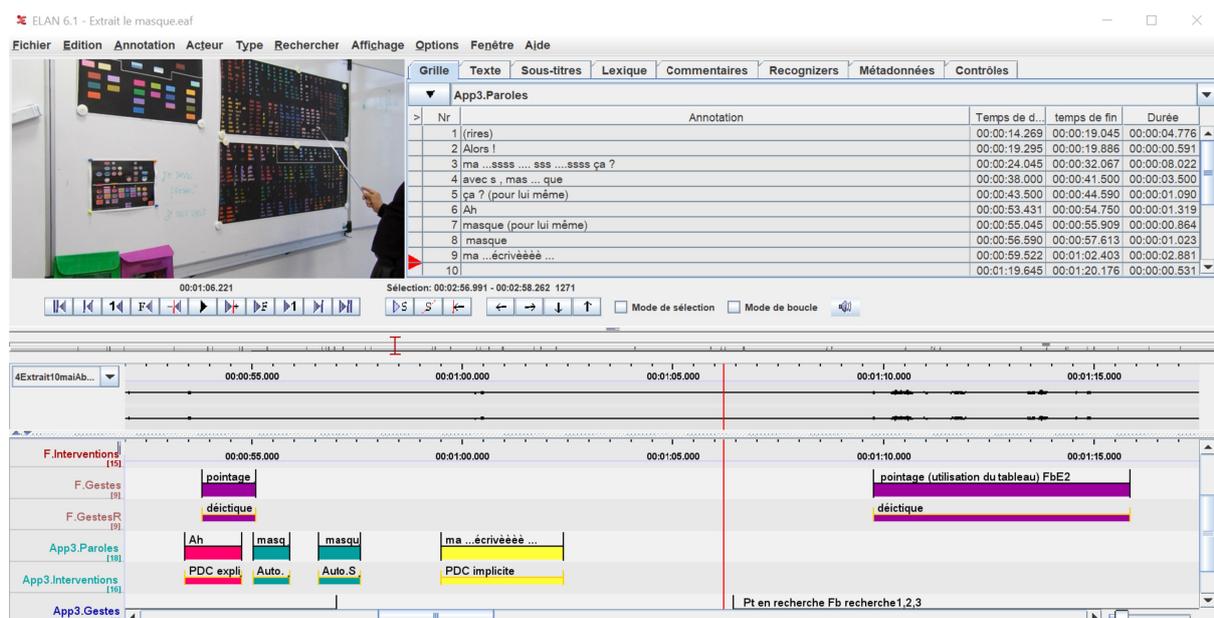


Figure 16: Interface ELAN extrait 3

3.1 Analyse qualitative de l'extrait 3

Cycle D : La formatrice lance la consigne : «Est-ce que vous pouvez pointer maintenant *masque* ? Le mot est riche de sens en cette période de confinement. Le cycle commence donc par des rires entendus. A l'aide du pointeur, Abbas cherche à pointer les rectangles correspondant aux sons du mot *masque*. Il décompose le mot en sons [m]²² puis [a] puis cherche le son [s] sur le tableau de sons. Il pointe le son [ʒ] en sollicitant un feedback de vérification. La formatrice pointe alors sur le tableau des bouches²³ le son s en disant « avec la langue ici et de l'air qui passe ici... » et elle pointe le son [s] sur le tableau de sons. Abbas reprend son pointage et cherche le son [k]. Ne sachant pas le trouver sur le tableau des sons, il cherche sur le tableau des bouches. La correspondance entre les deux tableaux n'est pas claire pour lui car il pointe parmi les voyelles un son consonne. La formatrice donne un feedback de vérification en pointant le bon son sur le tableau des bouches. Il pointe alors une couleur semblable (orange =[r]) sur le tableau des sons. La formatrice pointe la bonne couleur (jaune/orangé) en précisant « en haut » (de cette colonne de consonnes). Abbas a du mal à se repérer, mais accepte la réponse donnée (**PDC implicite**) et semble se rappeler (hochement de tête affirmatif) de l'emplacement de ce son par rapport aux autres (la colonne la plus à droite). Ab passe donc sur le tableau des graphèmes, le Fidèle, puisque tous les sons ont été pointés en couleur. Ab cherche où pointer. La taille du Fidèle (constitué de deux grands tableaux) et la grande quantité d'informations ordonnées qu'il contient rend difficile le repérage du bon graphème pour Ab. Il perçoit des lettres par ensemble de couleurs différentes mais ne peut pointer précisément un

22 Utilisation de la nomenclature de l'Alphabet Phonétique International (API).

23 Tableau des sons présentant des bouches, élaboré par Alexandre Do, voir note 20 page 57.

graphème (**autoFbEV/ PDC implicite**/ oubli de la correspondance entre le tableau de sons et le Fidèle, impossibilité de se retrouver dans cette « forêt » de lettres). La formatrice lui indique que le dernier son pointé [k] se trouve dans le tableau (Fidèle) du bas. Abbas trouve alors l'ensemble des graphèmes du son [k] et prononce [k] en pointant la lettre *K* puis exprime « C'est ça oui ça ! (**PDC explicite**). La formatrice l'invite alors à écrire en trait-point le mot (**FbE**). Ab écrit en trait-point tout en faisant les allers-retours du regard avec le tableau de sons (conscience phonologique active). Il s'autocorrige (**autoFbV**) sur le dernier son [k] qu'il repositionne sous le trait, puis l'entoure pour signifier que ce son est écrit avec plusieurs lettres. Il fait alors un pas en arrière, considère le mot écrit en trait-point et répète pour lui-même « masque » (**AutoFbVet PDC auto-révélee**). Abbas se replace devant le Fidèle et exprime sa difficulté à se repérer, il revient sur la même série de graphies qu'avant le trait-point qu'il entoure d'un geste de la main. La formatrice intervient alors en montrant la correspondance entre les tableaux de sons et le Fidèle avec des gestes (mains appliquées sur les tableaux et en mouvement), accompagnés de « Ça c'est la même chose que là » puis « rouge (tableau de sons) – rouge (Fidèle) , bleu (tableau de sons) – bleu (Fidèle) (**FbE**). Abbas continue la suite des couleurs « vert-vert) (**PDC explicite**). La formatrice donne la correspondance pour les consonnes ensuite. Elle lui rappelle en pointant la couleur (jaune/orangé = [k]) sur le tableau de sons ce qu'il cherche. Abbas retrouve aussitôt la bonne série de graphèmes. La formatrice indique alors en la pointant le bon graphème à utiliser (**FbV**). Abbas exprime sa volonté d'écrire le mot maintenant. Il efface le trait-point (**PDC implicite** qu'il n'en a plus besoin) et écrit en jetant des regards sur le Fidèle. Il précise qu'il y a un « e » à la fin (sorte de demande feedback vers le formateur pour la forme). MACQUE est écrit. La formatrice pointe la lettre C et indique qu'on prendra un autre graphème qu'elle pointe. Abbas prend conscience qu'il s'agit de la lettre S qu'il dit à haute voix. Il corrige le mot, fait un pas en arrière, considère le mot et répète pour lui-même « masque » (**PDC auto-révélee**).

Ici nous voyons se superposer deux types d'actions, l'une permettant à l'autre de se réaliser. Elles sont interdépendantes : les tableaux contiennent la réponse mais cette réponse n'est accessible que si l'on sait se servir des tableaux. Ceux-ci « interagissent » avec la personne. Dans un premier temps, elle cherche à transposer la chaîne sonore de sa production en couleurs. Pour réussir, il est nécessaire de connaître (en réception et en production orales) les sons de la langue et les couleurs associées. Puis il reste à aller chercher le bon graphème. Le passage par le trait-point est nécessaire, souvent, pour un public qui entre dans l'écrit.

Ce travail sollicite beaucoup d'aptitudes cognitives, notamment le traitement des différents feedback types du formateur. On peut noter l'efficacité de l'étayage par les actions/verbalisations de l'apprenant qui deviennent plus précises et justes.

Dans les quatre cycles que nous venons d'analyser, les prises de conscience étaient présentes plus ou moins explicitement. Nous poursuivons par des considérations sur le processus déclencheur de prise de conscience lui-même.

Chapitre 8. Quelques réflexions sur le processus de prise de conscience

L'analyse des extraits de séances Silent Way nous conduit à réexaminer certains aspects de la démarche pour décrire le processus de prise de conscience en tenant compte des éléments observés. C'est aussi l'occasion d'examiner plus généralement la méthodologie utilisée et ses limites au regard de notre thème de recherche.

1. Le repérage des prises de conscience, un exercice délicat

L'analyse des discours est en soi une tâche complexe qui demandera de définir clairement ce que l'on cherche afin de se limiter à certains aspects. Elle s'appuiera au départ sur un ensemble de critères prédéfinis connus et supposés valables mais qui pourront évoluer au fur et à mesure de l'analyse. Cet aller-retour entre la réalité des échanges pris dans un certain contexte et les critères d'analyse est propre au travail de recherche.

Pour analyser les extraits des séances Silent Way, les premiers critères ont été ceux déjà connus qui décrivent les feedback caractéristiques de l'agir professoral. Ce sont des feedback externes verbalisés (assez typés du point de vue de l'acte de parole), ou utilisant la langue non verbal (gestes, expressions du visage du formateur compris par les participants.). Les feedback externes des apprenants vers le formateur ou un autre participant sont aussi assez facilement « catégorisables » pour les mêmes raisons.

Les feedback internes des apprenants sont par définition invisibles et demandent d'inférer à partir d'éléments visibles produits par l'apprenant. Les actions « inférables » (par exemple l'apprenant s'autocorrige spontanément, entreprend un nouvel essai) ont été toutes observées dans les séances. Elles ne sont probablement pas exhaustives. Catégoriser comme autofeedback une parole associée ou non à une action, s'est révélée être une interprétation d'une réalité supposée. Une même parole peut porter un ensemble de significations. En voici un exemple :

Les réglettes ont été posées et validées pour former la phrase « J'ai invité des amis ».

Abbas intervient alors en disant :

- « Utilise ça moi UN ! »

- Utilise ça moi UN ! (et il donne un réglette blanche correspondant au déterminant)

- J'ai UN vité, UN !

Sa prise de parole spontanée est-elle une simple production orale d'une phrase au passé, l'expression d'une prise de conscience, erronée en l'occurrence, du son [œ], l'indicateur d'un autofeedback élaboré – il manque une réglette dans la phrase – suite à une PDC de l'existence d'une anomalie dans la phrase de son point de vue ?

Les significations se superposent vraisemblablement et l'annotation devient interprétative en se limitant à un seul choix. Il faudrait, pour diminuer cet effet, faire un très grand nombre d'annotations pour percevoir des régularités dans les prises de paroles et mieux définir les critères et les angles de vues. La distinction entre PDC et autofeedback est particulièrement délicate car on peut considérer qu'une PDC suit ou précède un autofeedback. Sont-ils simultanés ? Les neurosciences pourront peut-être un jour nous éclairer.

Enfin, nous avons repéré des verbalisations exprimant audiblement le dialogue intérieur de l'apprenant et nous avons considéré qu'elles étaient révélatrices de PDC pour la personne. Il faudrait là aussi approfondir la question sur un plus grand nombre d'extraits.

2. Des PDC explicites et implicites, résultats d'un étayage adaptatif

Le feedback continu est un élément essentiel de la pédagogie du Silent Way. Nous avons pu observer que ce sont des feedback d'élaboration qui sont majoritairement utilisés lors séances. Cependant ceux-ci ne sont véritablement efficaces que s'ils sont adaptatifs, c'est à dire qu'ils prennent en compte la réponse/action de l'apprenant. Ainsi dans l'extrait 3, l'explication de la correspondance des tableaux de sons et du Fidél a été nécessaire à ce moment de la séance car l'apprenant ne parvenait pas à se repérer. L'apprenant avait pourtant déjà utilisé ces outils pédagogiques dans d'autres séances. Cela suppose de la part du formateur une présence à ce que fait et dit l'apprenant pour qu'il ajuste le feedback suivant : c'est ajouter une étape supplémentaire au processus, passer moins de temps sur une étape, voir que l'apprenant connaît l'étape suivante et le laisser avancer dans sa réflexion. C'est donc respecter le rythme de l'apprenant, tout en gardant en tête l'objectif de la production orale ou écrite. Le résultat final représente dans tous les cas une prise de conscience petite ou grande, explicite ou implicite car il est le dépassement d'un problème ou d'une particularité de la langue.

3. La réflexion de l'apprenant au cœur du processus des PDC

L'apprenant ne reçoit pas seulement des feedback externes. Il a sa propre autonomie de pensée et cherche à comprendre, évaluer, vérifier sa production à partir de ses ressources (connaissances diverses mémorisées) et notamment de son répertoire communicatif langagier complet. Il reçoit donc aussi ses propres feedback de vérification et d'élaboration. C'est l'auto-régulation dont parle Poissant (1994) (chap3, 3). Le temps de réflexion lui permet donc de percevoir les feedback internes et externes et de les traiter. Il est possible qu'il y ait conflit entre les deux qui peut se manifester par des erreurs répétées (dans le placement des réglettes par exemple).

Le silence du formateur crée cet espace de réflexion. Lorsque les différents feedback se rencontrent et qu'ils s'alignent (congruence), il y a des prises de conscience.

4. La multimodalité de la démarche au service des PDC

Les outils pédagogiques (tableaux, réglettes, pointeur, techniques pédagogiques) sont autant de feedback dynamiques qui maintiennent la présence des apprenants dans leur travail sur la langue. Les apprenants sont actifs et réflexifs en même temps.

L'utilisation des réglettes par exemple permet de travailler la structuration des phrases en français et en même temps d'autres compétences métacognitives : elles sont objets concrets pour parler (je prends une réglette), puis référentiel d'un mot dans une phrase particulière, et enfin représentative d'une catégorie de mot. Le métalangage n'est pas utilisé dans les séances mais une compréhension intuitive de la nature des mots se met en place progressivement. La aussi ce sont des prises de conscience.

Le pointage du formateur ou de l'apprenant met à distance (en position d'observateur de la langue) et en même temps focalise, engage l'attention sur le point de langue. Les tableaux rassemblent du contenu, un savoir présenté en tant que système complet (l'ensemble des sons, l'ensemble des graphèmes du français) sous une forme visuelle, accessible à l'apprenant.

Pourvu que l'apprenant ait compris et retenu les couleurs/sons et la correspondance entre les tableaux, les prises de conscience sur la prononciation d'un mot et son écriture sont grandement facilitées.

5. La posture du formateur, l'apprenant et le processus des PDC

Comme nous l'avons dit précédemment, la multimodalité facilite les prises de conscience. La posture du formateur va dans ce sens ; à l'écoute, il permet de résoudre et d'enlever au fur et à mesure les « grains de sable » qui posent problème aux apprenants. On observe donc des cycles souvent très courts à l'intérieur d'un cycle plus long.

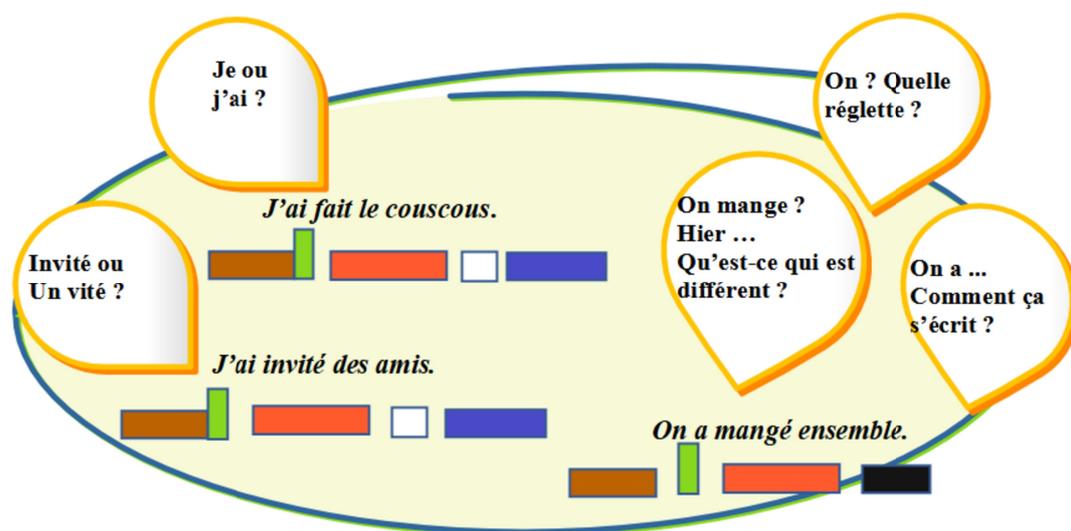


Figure 17: Extrait 1 : les cycles courts d'une microactivité - travail avec les réglettes -

A l'intérieur de ces cycles, un continuum de PDC a lieu dont l'impact est plus ou moins important, certaines PDC passant d'ailleurs inaperçues pour l'entourage. Le formateur Silent Way expérimenté sait les détecter et les vérifier. Il propose de réitérer une production langagière ou demande à l'apprenant d'expliquer à un autre apprenant ce qu'il a compris. Ces PDC sont le résultat du traitement par l'apprenant des différents feedback élaborés.

Cependant, l'apprenant réflexif ne fait pas que des PDC pendant les séances de Silent Way bien évidemment. La situation d'immersion dans la langue cible offre quantité d'occasions pour prendre conscience des faits de langue. Par ailleurs, les PDC peuvent être différées dans le temps, se réaliser le lendemain, pendant la nuit. Le rôle du sommeil dans le classement, l'organisation des nouveaux savoirs est essentiel. Enfin prendre le temps est nécessaire pour faire advenir des PDC marquantes et la pratique régulière du nouveau savoir l'est d'autant plus.

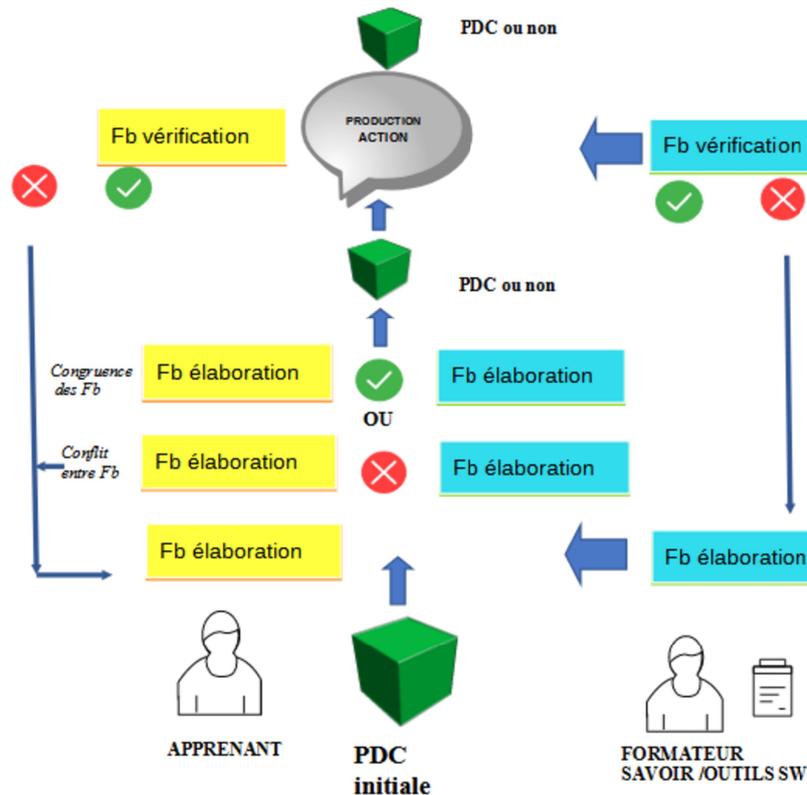


Figure 18: Schéma simplifié du processus de prise de conscience

Nous avons schématisé de façon simplifiée le processus de prise de conscience. Le traitement des feedback exige la « présence » (chap 5, 1.2) de l'apprenant à ce qu'il est en train de faire, tout comme la pertinence des feedback du formateur dépend de sa « présence » dans la relation pédagogique avec l'apprenant. Celui-ci confronte ses propres feedback (en jaune sur le schéma) aux feedback externes (en bleu). Il peut y avoir conflit entre les feedback, ce qui génère incompréhension et erreur ou bien congruence des feedback qui peut être la source d'une PDC.

Nous pouvons supposer que feedback et PDC alternent plus ou moins rapidement dans le dialogue intérieur de l'apprenant puis le conduisent à réaliser un nouvel essai qui produira un nouveau feedback et une nouvelle prise de conscience etc.. jusqu'à la résolution du problème sur un point de langue. Ce sont des cycles à l'intérieur des phases d'apprentissage telles que les a décrites Gattegno dans sa théorie de l'apprentissage (chap 5, 1.3).

Conclusion

De notre point de vue, la démarche Silent Way a livré quelques uns de ses secrets. Le travail d'observation mené a permis de mieux cerner la mise en œuvre de la démarche, condition *sine qua non* pour repérer les prises de conscience. Le guidage par feedback continu, l'utilisation des outils conçus pour cette démarche, l'engagement des apprenants ont fait émerger des prises de conscience chez les apprenants sur la langue française, sur leur rapport à cette langue et à leur(s) autre(s) langue(s) sans doute.

Nous avons proposé une schématisation intégrant les autofeedback du dialogue intérieur de l'apprenant pour lui-même, qu'il extériorise parfois. Ce processus mériterait toutefois, pour être affiné et valisé, d'être testé sur un corpus plus important. A ce stade, il semblerait que ce soit le traitement simultané (ou séquentiel) et la congruence des feedback externes et internes qui conduit aux PDC implicites ou explicites. Seule l'interprétation des actions/ productions de l'apprenant nous permet d'inférer ainsi vers l'existence d'une PDC implicite. On ne peut donc écarter la subjectivité de l'observateur.

Sur la démarche à proprement dite et par rapport au public des ASL (« post-alpha » dans notre cas), nous avons constaté que les PDC étaient présentes, certaines explicitement. Elles sont alors suivies d'une expression de joie et de grande satisfaction. L'estime de soi et la confiance dans ses capacités à apprendre la langue française sont alors fortifiées et encouragent l'engagement dans de nouveaux apprentissages. Une pratique régulière est cependant nécessaire pour ancrer les nouveaux savoirs.

Dans notre contexte, avec un public non lecteur-non scripteur (« alpha ») ou faiblement lecteur et scripteur (« post-alpha »), que faut-il apprendre en premier ? Gattegno répondrait qu'il faut aller à l'essentiel et ne pas faire perdre de temps aux apprenants (Youg 2012 : 24). Les sons de la langue, les mots fonctionnels et les structures syntaxiques de base de la langue sont les clés de l'apprentissage d'une langue. Il faut travailler avec l'apprenant ce qu'il ne peut apprendre seul.

Du point de vue de la mise en œuvre pédagogique, la démarche demande pour être opérante que le formateur soit attentif aux productions des apprenants y compris aux signaux faibles (gestes, soliloque par exemple) et qu'il sache rebondir et proposer une action ciblée. La centration sur l'apprenant est ici pleinement réalisée. La démarche est donc exigeante cognitivement pour l'apprenant et pour le formateur. Cette démarche permet de rejoindre l'apprenant là où il est dans l'apprentissage de la langue. S'il y a une erreur, c'est ce qu'il faut tra-

vailler. Trop souvent, nos « lunettes (et nos oreilles) de lettrés » (Ventura 2018) nous empêchent de voir où sont les véritables difficultés pour les apprenants. Les outils Silent Way peuvent aider à les révéler. Le public « post-alpha » que nous avons observé a montré un engagement, une « présence », une réflexion sur la langue indéniables. Apprendre à écrire, à lire à l'âge adulte, qui plus est dans une nouvelle langue est en soi un défi et demande du temps. Les prises de consciences provoquées par la mise en œuvre de la démarche Silent Way, si elles sont suivies d'une pratique régulière dans la vie quotidienne dans la société française, permettront d'améliorer leur expression personnelle en français.

Comme le fait remarquer Stercq (2009 : 87) « aucune approche ne peut à elle seule prétendre rendre compte de tous les problèmes complexes et multifactoriels liés à l'« apprendre » et au « faire apprendre » ». C'est le cas aussi pour cette démarche. L'important est de retenir l'esprit dans laquelle elle a été élaborée ; permettre à l'apprenant de construire ses savoirs en prenant conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n° 29(2), 9-44.
- Adami, H (2020) *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette. Vanves.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, Vol. 114(2), 315-353.
- Boulanger, J. (2018). Le système perception-conscience, de Freud à Dehaene. *Revue française de psychanalyse*, Vol. 82(3), 779-790.
- CECRL. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, évaluer*. Paris. Didier.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier, Paris 13-22
- Dejean, F., & Ferary, M. (2017). *Motivation et langues vivantes : Permettre à l'élève de s'engager dans son apprentissage*. 62. Mem-Univ-Montpellier.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 161-185.
- De Ferrari, M. (2008). *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment*.
- FOCAALE - Synthèse comparative de la recherche. (s. d.). <https://www.france-education-international.fr/sources/focaale/synthese-comparative-recherche/5/#zoom=z>
- François, F. (2005). J.-M. Colletta – Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 167-169.
- Gattegno, C. (1976). *On Knowledge*. Educational Solutions Inc. Disponible sur le site : www.educationalsolutions.com

- Guernier, M.C. (2012) Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère. *Synergies Brésil n°10 -2012* : 47 - 57
- Kolinsky, R. & al. (2018) Les bases neuronales de l'apprentissage de la lecture. *Armand Colin « Langue française » 2018/3 n°199*. 17-33
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : D'une grammaire implicite à la grammaire explicite . Tome 1 . Catégories de mots, constituants de la phrase*. UEPD.
- L'Ecuyer, R. (1978) *Le concept de soi*. Presses Universitaires de France.
- Lemaire, M. (2005). *Du Formateur à l'Andragogue*. Chroniques Sociales.
- Liziard, S. (2019). Entretien avec Mariela de Ferrari réalisé le 5 juin 2019 par Sylvie Liziard, avec la collaboration de Marie-Christine Fougerouse. *Synergies France, 13*, 185-194.
- Liziard, S. & Fougerouse, M.C. (2019). Présentation. *Synergies France, 13*, 7-226.
- Mamma, F.-Z. & al. (2009). *Repères pour les actions linguistiques en centre social*.
- Marischalchi, A. (2017). *L'enseignement du français langue seconde avec l'approche multimodale Silent Way*. (Mémoire de master). INALCO , Paris
- Mlati, F. (2004). *Lettre n°5 France Terre d'Asile « L'observatoire de l'intégration des réfugiés statutaires »*.
- Ninomiya, C. (2015) *Attention et prise de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenant dans l'approche Silent Way*. Mémoire de master. Université Stendhal Grenoble 3.
- Piolle, E. & Clouaire, P. (2017). *Edito du Guide Pratique de la participation citoyenne de la ville de Grenoble*.
- Poissant, H. (1994). *L'alphabétisation Métacognitions et interventions*. De Boeck Université.
- Polo, C., & Colletta, J.-M. (s. d.). *La médiation multimodale du savoir*. 23.

- Pierret, C. (2021) *Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral*. Mémoire de master. Université d'Aix Marseille
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 13(13), 195-229.
- Stercq, C. (2009) *Neurosciences de l'éducation et alphabétisation*. Journal de l'alpha n°205.
- Ventura, P. (2018) *Unveiling my literate glasses*. L'Année psychologique. 2018/4/ Vol 118 / 389-395. Presses Universitaires de France. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique-2018-4-page-389.htm>
- Yildirim, G. (2018). *L'enseignement avec l'approche multimodale Silent Way en Atelier SocioLinguistique*. Mémoire de master. Université Grenoble-Alpes.
- Young, R., & Messum, P. (2012). *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner*. Une Education pour Demain, Vol. 1.

Sitographie

Ined -Institut National D'études démographiques

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/motif-admission/> consulté le 27/02/2021

Légifrance.gouv.fr

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032824033/> consulté le 25/03/21

Sites– RaDya

<http://www.aslweb.fr/>

www.aslblogradya.com/logradya.com

Métropole Grenobloise

<https://www.grenoble.fr/demarche/403/659-les-maisons-des-habitants.htm> consulté le 12/04/2021

Portail des Actions et Ressources Linguistiques En Région Auvergne-Rhône-Alpes

<https://parlera.fr/wp/6277-2/dispositifs-de-formation-2021/ofii-cir/> consulté le 11/06/2021

Analphabétisme

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Analphab%C3%A9tisme> / consulté le 13/06/2021

Séance Silent Way Don Cherry -enseignement de l'anglais en contexte japonais

<https://www.youtube.com/watch?v=kevtOutMjuA> consulté le 26/06/21

Une Éducation pour Demain

www.uneeducationpourdemain.org consulté le 26/06/21

Prononciation Science (crédit photos des panneaux Silent Way)

<https://www.prononciationscience.com/materials/> consulté le 31/05/21

Application numérique d'inspiration gattegniste. Utilisation du Tableau des bouches d'Alexandre Do

<http://phonodrop.alem-app.fr/> consulté le 3/07/2021

Table des illustrations

Figure 1: pointeur télescopique.....	32
Figure 2: Tableau de sons (phonèmes).....	33
Figure 3: Clé du panneau de sons selon l'Alphabet Phonétique International.....	33
Figure 4: Tableau phonographique appelé "le Fidèl".....	34
Figure 5: Tableau de mots n°5	35
Figure 6: Utilisation de réglettes pour la syntaxe.....	35
Figure 7: Les réglettes Cuisenaire.....	35
Figure 8: Repérage de la place des mots avec la main.....	37
Figure 9: écriture en trait-point.....	38
Figure 10: Types d'information et caractéristiques des feedback. La flèche noire signifie « est une sorte de ». La flèche grise signifie « a pour propriété d'être ».....	43
Figure 11: Interface ELAN.....	58
Figure 12: les différentes pistes d'annotation utilisées.....	58
Figure 13: Le vocabulaire contrôlé "F.Intervention" - interventions formateur -.....	59
Figure 14: Interface ELAN extrait 1.....	67
Figure 15: interface ELAN extrait 2.....	69
Figure 16: Interface ELAN extrait 3.....	71
Figure 17: Extrait 1 : les cycles courts d'une microactivité - travail avec les réglettes -.....	76
Figure 18: Schéma simplifié du processus de prise de conscience.....	77

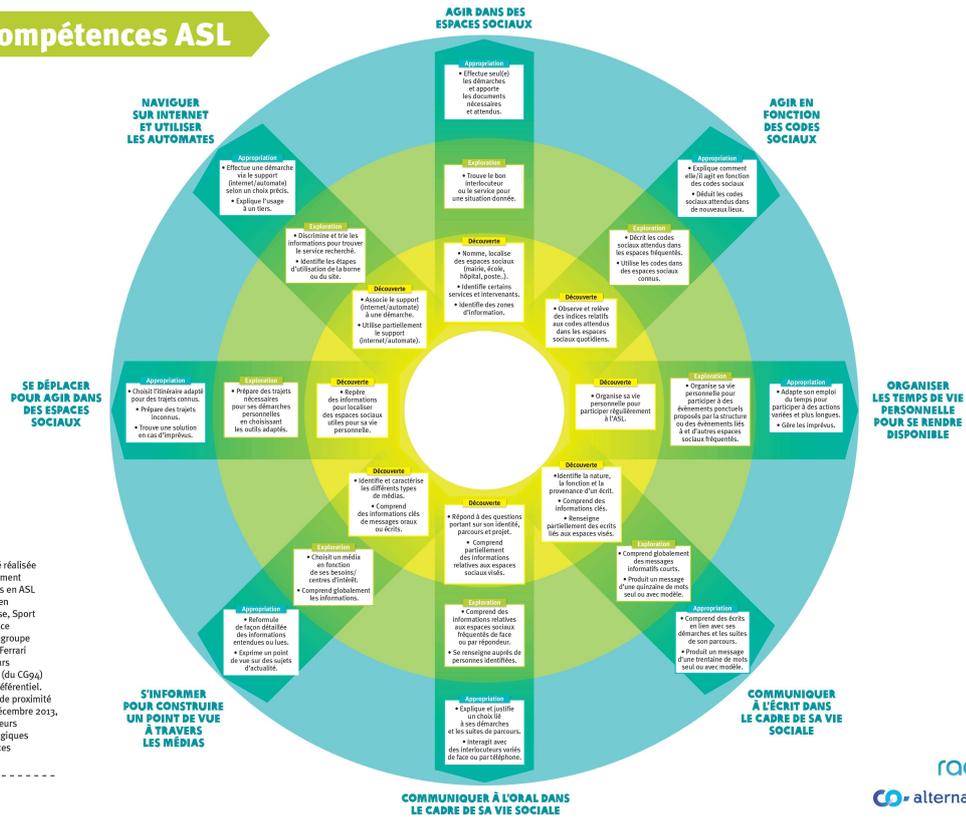
Table des annexes

Annexe 1: Carte des compétences ASL.....	86
Annexe 2: Code couleur de réglattes pour la nature des mots - Aster Formation, Lyon -....	87
Annexe 3: Extraction de données du séquençage de l'extrait 1 App1 sur le logiciel ELAN.....	88
Annexe 4: Exemple de transcriptions extraites du logiciel ELAN.....	89

Annexe 1

Carte des compétences ASL

Axes de compétences ASL



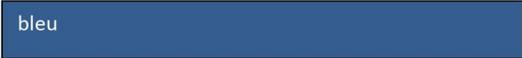
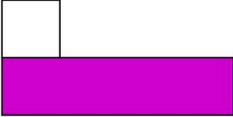
Cette carte de compétences a été réalisée dans le cadre de « L'accompagnement méthodologique des intervenants en ASL pour l'année 2013 » avec le soutien de la Direction Régionale Jeunesse, Sport et Cohésion Sociale d'Île-de-France et de la Région Île-de-France. Un groupe concepteur, animé par Mmes De Ferrari et Forzy, formé de 11 coordinateurs et formateurs, et 1 chef de projet (du C594) a participé à l'élaboration de ce référentiel. Expérimenté dans les structures de proximité mettant en œuvre des ASL dès décembre 2013, la carte sera complétée d'indicateurs et d'exemples d'activités pédagogiques favorisant le développement de ces compétences.

Site Internet
www.aslweb.fr



Annexe 2

Code couleur de réglattes pour la nature des mots -Aster Formation, Lyon-

	blanche	Déterminant		
	bleu	Substantif		
	orange	Verbe		
	Vert foncé	Adjectif qualificatif		
	marron	Pronom		
	noire	Adverbe		
	jaune	Conjonction		
	rose	Préposition		
	rouge verticale	Auxiliaire être		« Auxiliaire » pour passé proche
	vert clair verticale	Auxiliaire avoir		« Auxiliaire » pour futur proche
	blanc sur rose	Article contracté		

Annexe 3

Extraction de données du séquençage de l'extrait 1 App1 sur le logiciel ELAN

337	App1-Paroles	577,422	581,004	3,582				
338	App1-Paroles	582,316	584,745	2,429				
339	App1-Paroles	586,114	587,466	1,352				
340	App1-Paroles	589,214	591,344	2,13				
341	App1-Paroles	595,044	595,788	0,744				
342	App1-Paroles	606,436	607,476	1,04				
343	App1-Paroles	612,172	612,834	0,662				
344	APP1-interventions	7,437	8,875	1,438	A.SOL.Fb	InterventionsApp1	Occurrences	Durée
345	APP1-interventions	12,843	19,312	6,469	A.PA	A.SOL.Fb	13,00	29,63
346	APP1-interventions	26,25	28,343	2,093	A.PA	A.PA	3,00	118,85
347	APP1-interventions	32,843	38,806	5,963	Auto.Sol.Fb	Auto.Sol.Fb	1,00	5,96
348	APP1-interventions	39,562	45,281	5,719	A.PA	A.Attention-Engagement	1,00	1,19
349	APP1-interventions	48,448	54,999	6,551	A.PA	PDC explicite	8,00	13,69
350	APP1-interventions	59,625	63,981	4,356	A.PA	RA@gulation de l'À@change	12,00	23,38
351	APP1-interventions	70,937	80,718	9,781	A.PA	PDC implicite	0,00	192,70
352	APP1-interventions	84,281	87,543	3,262	A.SOL.Fb	Auto.FbEV		0,00
353	APP1-interventions	93,047	100,968	7,921	A.SOL.Fb	Auto.PA		0,00
354	APP1-interventions	109,693	114,205	4,512	A.PA	PDC explicite		8,00
355	APP1-interventions	114,656	116,281	1,625	A.PA			
356	APP1-interventions	124,125	125,468	1,343	A.PA			
357	APP1-interventions	134,812	136	1,188	A.Attention-Engagement			
358	APP1-interventions	142,437	144,593	2,156	PDC explicite			

Annexe 4

Exemple de transcriptions extraites du logiciel ELAN

F.Paroles-cp	Si, si vous faites jeudi dernier ... ça va être ... ça, parce qu'on dit le jeudi, donc jeudi ... dernier, oui le jeudi ... et dernier, voilà et après vous pouvez faire
F.interventions-cp	SOL.P
Appl-Paroles APPl-interventions	c'est la ... bleue A.SOL.Fb
Appl-Paroles APPl-interventions	euh ... jeudi dernier, je fais...j'ai fait, je fais ... A.PA
F.Paroles-cp F.interventions-cp Appl-Paroles APPl-interventions	je ou j'ai ? allez-y F.FbE SOL.P ben je prépare le couscous A.PA
F.Paroles-cp F.interventions-cp	on essaye de faire une phrase ! ... allez! SOL.P
App2-Paroles App2-Interventions	Non, elle fait les phrases ! Allez ! Régulation de l'échange
Appl-Paroles APPl-interventions	Mais laquelle, juste je cherche laquelle ! Auto.Sol.Fb
F.Paroles-cp F.interventions-cp App2-Paroles App2-Interventions	Ah laquelle ! Demandez à R. F.SOL.COL c'est ça ! Auto.FbW
Appl-Paroles APPl-interventions	jeudi dernier euh je fais le couscous A.PA
F.Paroles-cp F.interventions-cp App2-Paroles App2-Interventions	Ca c'est "je" d'accord F.FbW jeudi dernier c'est ça Je ? A.PA A.SOL.Fb
Appl-Paroles APPl-interventions	je fais je fais je fais le couscous A.PA

Table des matières

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	8
PARTIE 1 - LE CONTEXTE.....	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE MIGRATOIRE DE CE DÉBUT DE XXI ^E SIÈCLE.....	11
1. L'année 2015 : des migrations internationales en forte hausse.....	11
2. Arriver en France et apprendre le français-	11
2.2 Un maillage de structures de proximité.....	12
3. Une réponse dans ce contexte : les Ateliers en Actions Socio-Linguistiques.....	13
3.1 Bref historique de la démarche ASL.....	13
3.1.1 Les objectifs généraux définis par le CLP, base de réflexion pour la recherche-action.....	13
3.1.2 La démarche ASL formalisée et portée par un réseau d'acteurs.....	14
3.2 La démarche pédagogique ASL.....	14
3.2.1 Premiers repérages des besoins des apprenants : le positionnement initial.....	15
3.2.2 Un accompagnement de l'apprentissage qui respecte trois étapes.....	16
3.3 Une démarche formalisée dans le champ de l'andragogie.....	16
3.4 Un public parfois fortement hétérogène.....	18
CHAPITRE 2. UNE STRUCTURE DE PROXIMITÉ : LA MAISON DES HABITANTS.....	18
1. La Maison Des Habitants Anatole France.....	19
1.1 Sa mission et ses orientations.....	19
1.2 Ses services, l'organisation de la MDH.....	20
2. L'ASL de la Maison des Habitants Anatole France.....	20
2.1 Un service en évolution.....	20
2.2 Un public spécifique et une nouvelle démarche pédagogique expérimentée depuis 2018.....	20
3. Le stage centré sur l'activité ASL et sa pédagogie alternative.....	21
3.1 Un public restreint majoritairement d'origine maghrébine.....	21
3.2 Observation de la démarche Silent Way à la MDH Anatole France.....	22
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	24
CHAPITRE 3. APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE À L'ÂGE ADULTE DANS LA LANGUE DU PAYS DE RÉSIDENCE	25
1. « Un public non lecteur non scripteur dans aucune langue ».....	26
2. Les différentes approches méthodologiques de l'apprentissage de la lecture-écriture avec les adultes.....	27
3. Processus d'alphabétisation et métacognition.....	27
3.4 Conclusion.....	29
CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE SILENT WAY.....	29
1. Subordonner l'enseignement aux apprentissages.....	31
2. Utiliser des outils et techniques pédagogiques multimodaux spécifiques à la démarche.....	31
2.1 Le pointage : geste central en SW.....	31
2.2 A la base du travail phonologique : le panneau des sons (phonèmes).....	32
2.3 Un autre support mural : le panneau des graphèmes / le Fidèle.....	33
2.4 En complément des panneaux de mots ciblés.....	34
2.5 Les réglottes Cuisenaire.....	35
2.6 Des techniques pédagogiques complémentaires simples et efficaces.....	36
2.6.1 Décomposition de la phrase sur les doigts la main.....	36
2.6.2 Le trait-point pour passer « en douceur » des sons aux lettres.....	37

2.6.3 Les battements, perception kinésique d'une syllabe.....	38
3. Utiliser le silence.....	38
4. Utiliser le feed-back continu.....	39
5. Provoquer des prises de consciences.....	39
CHAPITRE 5 LA PRISE DE CONSCIENCE DANS L'APPRENTISSAGE.....	40
1. La prise de conscience : quelle définition dans la champ de l'éducation ?.....	40
1.1 Les prises de conscience du point de vue des neurosciences.....	40
1.2 La présence, la conscience et les prises de conscience d'après Gattegno.....	41
1.3 Les quatre stades de l'apprentissage selon Gattegno : un cadre pour les PDC.....	42
2. Une étude des types des feedback dans l'apprentissage.....	42
3. Plurilinguisme et PDC : le contact entre les langues comme source de prise de conscience ?.....	44
CHAPITRE 6. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	45
1. Etudier le processus des PDC auprès d'apprenants « post-alpha » et A1 en ASL.....	45
2. Question de recherche.....	45
3. Méthodologie.....	46
3.1 Captation vidéo de séances SW avec un public post-alpha.....	46
3.1.1 Le groupe post-alpha 2021.....	47
3.1.3 Déroulé pédagogique et sélection des extraits vidéos.....	48
3.2 Les critères d'observation des situations pédagogiques choisies.....	49
3.2.1 La typologie des interventions.....	50
3.2.2 La typologie des gestes (kinèmes).....	53
3.2.3 Observation du silence - « outil » pédagogique du SW -.....	54
3.2.4 Les cycles d'intervention	55
3.3 Présentation des extraits.....	55
3.3.1 Extrait 1 : Parler au passé d'un évènement récent.....	55
3.3.2 Extrait 2 : Où le plurilinguisme s'invite de façon explicite- Lui et leur à l'oral.....	56
3.3.3 Extrait 3 : Écrire le mot « masque ».....	57
3.2 Présentation du logiciel ELAN : logiciel d'analyse de discours / annotations linguistiques.....	57
PARTIE 3 - OBSERVATIONS ET ANALYSE.....	62
CHAPITRE 7. ANALYSE D'EXTRAITS DE SÉANCES SW.....	63
1. Extrait 1 : Parler au passé d'un évènement récent.....	63
1.1 Quelques aspects quantitatifs.....	63
1.1.2 Le silence du formateur.....	64
1.1.3 Les gestes du formateur.....	65
1.1.4 La répartition du temps de parole par type d'intervention apprenant (App1).....	65
1.1.5 Les gestes de l'apprenant 1.....	66
1.1.6 Synthèse.....	66
1.2 Analyse qualitative de l'extrait 1.....	66
2. Extrait 2 : « lui » et « leur » dans une phrase simple à l'oral.....	69
2.1 Analyse qualitative de l'extrait 2.....	69
3 Extrait 3 : écrire le mot « masque ».....	71
3.1 Analyse qualitative de l'extrait 3.....	71
CHAPITRE 8. QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS DE PRISE DE CONSCIENCE.....	73
2. Des PDC explicites et implicites résultats d'un étayage adaptatif.....	74
3. La réflexion de l'apprenant au cœur du processus des PDC.....	75
4. La multimodalité de la démarche au service des PDC.....	75
5. La posture du formateur, l'apprenant et le processus des PDC.....	76
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie.....	83

Table des illustrations.....	84
Table des annexes.....	85
Table des matières.....	90

MOTS-CLÉS : Silent Way, ASL, Post-alpha, processus de prise de conscience, feedback.

RÉSUMÉ

Les Ateliers SocioLinguistiques accueillent un public varié d'adultes allophones. Certains ne maîtrisent pas la lecture, ni l'écriture. Il s'agit donc pour eux d'apprendre une nouvelle langue mais aussi d'apprendre à lire et à écrire dans cette langue : le français. La démarche d'apprentissage des langues de Gattegno, le Silent Way, est expérimentée au sein de la Maison des Habitants Anatole France à Grenoble auprès de ce public. Cette démarche utilise un ensemble d'outils et de techniques multimodaux pour permettre à l'apprenant de comprendre les aspects fonctionnels du français en priorité. L'observation de séances Silent Way et l'analyse d'extraits vidéo examinent la pertinence de cette démarche pour ce public. Des prises de conscience chez l'apprenant ont été observées. Elles montrent le développement de sa conscience phonologique, sa compréhension graphémique et syntaxique. Le processus des prises de conscience est co-construit par les autofeedback de l'apprenant et les feedback continus du formateur, intégrant les outils pédagogiques Silent Way.

KEYWORDS : Silent Way, Socio-Linguistic Workshops, Post-illiterate, awareness process, feedback.

ABSTRACT

The Socio-Linguistic Workshops welcome a varied public of allophone adults. Some of them do not master reading and writing. The aim is for them to learn a new language but also to learn to read and write in this language: French. Gattegno's language learning approach, the Silent Way, is being tested at the Maison des Habitants Anatole France in Grenoble with this public. This approach uses a set of multimodal tools and techniques to enable the learner to understand the functional aspects of French first. The observation of Silent Way sessions and the analysis of video excerpts examine the relevance of this approach for this audience. Awareness of the learner was observed. They show the development of their phonological awareness, their graphical and syntactic understanding. The awareness process is co-constructed by the learner's self-feedback and the trainer's continuous feedback, integrating the Silent Way pedagogical tools.