



HAL
open science

L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé **Silent Way**

Aurélie Mariscalchi

► **To cite this version:**

Aurélie Mariscalchi. L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL002 . tel-04165475

HAL Id: tel-04165475

<https://theses.hal.science/tel-04165475>

Submitted on 19 Jul 2023

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way

Teaching and learning French to adult migrants with an engaging multimodal approach called Silent Way

Présentée par :

Aurélie MARISCALCHI

Direction de thèse :

Françoise BOCH

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

EMILIE MAGNAT

MAITRE DE CONFERENCES, Université Lumière Lyon 2

Directrice de thèse

Co-encadrante de thèse

Rapporteurs :

Jean-François BOURDET

PROFESSEUR EMERITE, Université du Mans

Véronique TIBERGHIE (ex. Leclercq)

PROFESSEUR EMERITE, Université de Lille

Thèse soutenue publiquement le 7 avril 2023, devant le jury composé de :

Françoise BOCH

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Catherine MULLER

MAITRE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Jean-François BOURDET

PROFESSEUR EMERITE, Université du Mans

Marion TELLIER

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Aix Marseille Université

Véronique TIBERGHIE (ex. Leclercq)

PROFESSEUR EMERITE, Université de Lille

Cristelle CAVALLA

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Directrice de thèse

Examinatrice

Rapporteur

Présidente

Rapporteuse

Examinatrice



« Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais, il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà. L'essentiel est cette vigilance continue, cette attention qui ne se relâche jamais sans que s'installe la déraison – où le savant excelle comme l'ignorant. »

Rancière, 1987, p.58

Résumé

L'enseignement-apprentissage du français auprès d'adultes migrants revêt des enjeux importants. Ces adultes doivent apprendre le français rapidement pour obtenir une stabilité en France. Malgré ce contexte social instable et les nombreuses autres préoccupations auxquelles doivent faire face ces adultes, l'apprentissage du français est une nécessité, parfois une contrainte (Adami, 2009). S'engager dans cet apprentissage n'est donc pas toujours aisé. Il est ainsi crucial de penser avec soin les démarches didactiques susceptibles d'engager ces personnes dans cet apprentissage qui s'annonce difficile et de leur permettre de développer les compétences langagières requises dans leur situation. La thèse propose d'identifier les bénéfices que l'on peut tirer d'une approche multimodale et engageante comme le *Silent Way* dans ce contexte. Cette approche, de type inductif, a pour but de déclencher chez les apprenants des prises de conscience relatives au fonctionnement de la langue, par la manipulation d'objets physiques ou symboliques, l'exploitation de la spatialité et de la couleur et l'utilisation du corps et du mouvement.

La démarche méthodologique mise en place, de type anthropologique, est fondée sur six mois d'observations de classe de *Silent Way*, complétée par une série d'entretiens avec l'enseignante et les apprenants. L'analyse des indicateurs d'engagement et de leur contexte d'apparition en classe a permis de dégager certaines caractéristiques du *Silent Way* propres à favoriser et cultiver l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages. En particulier, la posture campée par l'enseignante donne la liberté aux apprenants de parler, de se taire, de se tromper, d'essayer. Son silence permet de laisser un espace de libre expression aux apprenants pour qu'ils pratiquent la langue et se l'approprient. La dimension multimodale de l'approche amène en outre les apprenants à donner du sens à ce qu'ils disent et à ce qu'ils font. L'analyse montre également un sentiment partagé chez les apprenants d'un retour immédiat de leur investissement dans la langue dans leur vie quotidienne. Ainsi, sur des aspects clairement identifiés, le *Silent Way* est une option didactique pertinente et adaptée pour l'enseignement du français aux personnes adultes en situation de migration.

Mots-clés : adultes migrants ; engagement ; Silent Way ; Multimodalité ; énonciation ; Didactique des langues ; Français langue étrangère ; Agir professoral.

Abstract

The teaching and learning of French as a second language to adult migrants is a major challenge. These adults need to learn French quickly in order to achieve stability in France. Despite this unstable social context and the many other concerns that these adults have to face, learning French is a necessity, sometimes a constraint (Adami, 2009). Engaging in this learning process is not always easy. It is therefore crucial to carefully consider the didactic approaches likely to engage these people in this learning process, which is likely to be difficult, and to enable them to develop the language skills required in their situation. This thesis proposes to identify the benefits of a multimodal and engaging approach such as the Silent Way in this context. This inductive approach aims to trigger learners' awarenesses of how language works, through the manipulation of physical or symbolic objects, the use of spatiality and colour, and the use of the body and movement.

The methodological approach used, of an anthropological nature, is based on six months of observations of the Silent Way class, supplemented by a series of interviews with the teacher and learners. The analysis of the indicators of engagement and their context of appearance in the classroom made possible to identify certain characteristics of the Silent Way that encourage and cultivate learners' engagement in their learning. In particular, the posture adopted by the teacher gives learners the freedom to speak, to be silent, to make mistakes, to try. Her silence allows a space of free expression to the learners so that they practice the language and appropriate it. The multimodal dimension of the approach also leads learners to make sense of what they say and do. The analysis also shows a shared feeling among learners of an immediate return on their investment in the language in their daily lives. Thus, on clearly identified aspects, the Silent Way is a relevant and adapted didactic option for teaching French to adult migrants.

Keywords: migrant adults; engagement; Silent Way ; Multimodality ; embodied cognition ; language didactics ; French as a foreign language ; professorial action.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier vivement mes deux directrices de thèse, Françoise Boch et Émilie Magnat : quelle chance pour moi d'avoir pu réaliser ma thèse sous votre direction ! Merci pour votre engagement dans le suivi de mon travail. Merci pour votre disponibilité et votre réactivité jusqu'à la fin. Merci de m'avoir encouragée à écrire dès le début. Merci pour votre bienveillance. Merci de m'avoir fait confiance.

J'ai une pensée particulière pour Jean-Marc Colletta. Merci d'avoir fait confiance à Françoise et Émilie pour encadrer mon travail. Je suis certaine que nous aurions eu des discussions passionnantes sur la multimodalité et la cognition incarnée.

Je remercie sincèrement l'ensemble des membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail. Un grand merci également pour votre compréhension quand il a été question de décaler la soutenance.

Je souhaite également remercier Catherine Frier et Solange Rossato, membres de mon comité de suivi individuel. Nos rendez-vous annuels m'ont permis de garder le cap sur l'essentiel : le fil conducteur de ma thèse.

Ce travail de thèse a été réalisé en partie dans le cadre d'un contrat CIFRE. Je remercie donc l'ANRT de m'avoir permis de concrétiser mon souhait de faire de la recherche sur le terrain.

Bien évidemment, mes plus sincères remerciements vont à tous les membres de l'équipe Actualis. J'ai appris beaucoup en votre présence sur le plan humain, pédagogique (merci Gattegno et le *Silent Way* !) et professionnel. C'était ma première réelle expérience de travail, et quelle expérience ! Ce n'était pas toujours facile, surtout sur la fin, mais si c'était à refaire, je n'hésiterais pas une seconde. Merci.

Un grand merci à vous, Véronique, d'avoir accepté que j'observe vos pratiques en situation. Je sais que cela n'a pas toujours été simple au début, ou encore à la fin quand il a été question que j'enregistre les séances. Merci de m'avoir accordé votre confiance. Enfin, merci pour votre disponibilité et nos nombreux échanges qui m'ont beaucoup enrichie.

Je remercie bien évidemment tous les apprenants qui ont participé à la recherche et sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

J'ai souhaité, dans mon travail, permettre aux apprenants de répondre à mon questionnaire dans leur langue. Ainsi, il m'a fallu passer par une phase de traduction avant

l'analyse. Je remercie donc grandement Camille Simon pour la traduction des réponses en tibétain, Mideline Dragon pour celles en créole haïtien, ainsi que Azadeh Pirooz et Elham Wardak pour celle en persan. Enfin, je remercie Amélie Martinez de s'être occupée des traductions en espagnol.

Je tiens à remercier tous les membres du séminaire des pédagogies multimodales du LIDILEM, et en particulier Sylvain et Alexandre, pour nos discussions passionnantes autour du *Silent Way* et de la pédagogie Gattegno.

Je remercie également tous les membres du séminaire des pédagogies engageantes du LIDILEM. Nos séminaires m'ont grandement aidée dans l'élaboration de ma réflexion autour de l'engagement.

Cette thèse est le résultat d'une rencontre. Yoann, si je ne vous avais pas rencontré durant ma première année de master à l'INALCO dans le cadre du cours que vous dispensiez sur les langues sinotibétiques, cette thèse n'existerait pas. Merci de m'avoir parlé de Gattegno, de m'avoir encouragé à faire de la recherche. Merci pour tous nos moments d'échanges et vos précieux conseils de lecture.

J'adresse une mention particulière à la communauté des doctorants du LIDILEM. Même en réalisant ma thèse à distance, loin de Grenoble, je me suis sentie intégrée dans cette communauté grâce à son dynamisme. J'ai été, à chacun de mes passages à Grenoble, super bien accueillie. Je garde en mémoire nos sessions d'écritures collectives sur Zoom, puis Discord, qui m'ont permis de rester motivée et l'organisation de CEDIL22. Dédicace spéciale à Roxanne, Manon, Iris, Sonia et Marie. Merci pour votre soutien !

Je remercie également vivement le réseau des ParenThèse, et tout particulièrement PTH PACA, PTH IDF et PTH AURA. Incroyable que vous ne soyez pas encore reconnus d'utilité publique tant le soutien que vous proposez pour les doctorants est nécessaire et vital.

Karina, merci pour ta joie de vivre et ton soutien précieux durant la fin de cette thèse.

Des tonnes de mercis à ma Success Team : m'autofinancer la formation de Martha Boeglin a été la meilleure décision que j'ai prise durant cette thèse. Alice, Christine, Stéphanie, je ne vous remercierai jamais assez je crois, tant votre soutien a été déterminant pour me permettre d'aller au bout.

Enfin, cette thèse ne serait rien sans le soutien indéfectible de

mes meilleures amies, Cyrielle, Héroïse et Stéphanie. J'ai toujours pu compter sur vous en toutes circonstances, la soutenance de cette thèse n'y échappera pas, je le sais.

mes grands-parents, qui ont largement dépassé leur rôle depuis bien longtemps.

mon oncle et sa famille sur qui je peux toujours compter.

ma sœur. Mégane, ces dernières années ont été difficiles, mais on s'en sort, doucement, mais surement, toujours ensemble.

mon copain. On est pacsé, mais je ne me résous pas à t'appeler « mon conjoint ». Ça fait vieux, non ? Clément, comment te remercier de m'avoir supportée pendant cette thèse ? Tu as su canaliser mes doutes et mes peurs, et comme toujours tu y as cru plus que moi. Merci.

Cette thèse n'est malheureusement pas parfaite, mais, comme dirait ma prof de danse : « Y a de l'idée ! »

Quelques précisions

Sur le plan rédactionnel

Dans ce travail, nous n'hésiterons pas à alterner le *nous* académique pour invoquer notre posture de chercheuse et le *je* pour invoquer mon parcours personnel.

Nous n'avons pas fait usage de l'écriture inclusive que nous avons trouvée trop contraignante. Ainsi, pour désigner des personnes (apprenant, enseignant, etc.), nous utilisons le masculin dans un sens générique, incluant le féminin.

Nous utiliserons le terme « notre enseignante » pour désigner l'enseignante que nous avons observé dans le cadre de ses pratiques pour des commodités de lectures.

Les annexes

Nous n'avons pas fourni en annexes les transcriptions de nos entretiens avec les apprenants et notre enseignante pour des raisons de confidentialité.

Nous n'avons pas non plus fourni nos notes d'observation qui ne sont pas lisibles telles qu'elles.

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract.....	3
Remerciements.....	4
Quelques précisions	7
Table des matières.....	8
Introduction générale	12
Le contexte de la recherche.....	18
1. LA RECHERCHE DANS LE CADRE D'UNE CONVENTION CIFRE : ENGAGEMENT ET IMPRÉVUS	18
1.1. La structure d'accueil	18
1.2. La suite logique d'un parcours de recherche : élaboration du projet de thèse dans le cadre d'une CIFRE.....	18
1.3. Le déroulement de la recherche : de nombreux imprévus à gérer.....	19
1.4. Les missions durant la CIFRE	21
2. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES ET LES PARTICIPANTS.....	22
2.1. La formation linguistique du groupe Actualis	22
2.2. L'enseignante	29
2.3. La formation linguistique du groupe Solférino.....	30
3. CONCLUSION : DONNER À VOIR NOTRE RAPPORT AU TERRAIN	35
PREMIÈRE PARTIE – À QUI ENSEIGNE-T-ON LE FRANÇAIS ? COMMENT ? ET DANS QUEL BUT ? 36	
CHAPITRE 1. LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUPRÈS D'ADULTES MIGRANTS : ENJEUX SOCIAUX, POLITIQUES ET DIDACTIQUES.....	37
1. PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES ET JURIDIQUES AUTOUR DES TERMES DÉSIGNANT LES POPULATIONS MIGRANTES	38
1.1. Notre positionnement vis-à-vis du terme migrant.....	38
1.2. Des catégories juridiques et administratives au service d'une politique d'État	38
1.3. Au-delà des catégories, des êtres humains au parcours singulier : les adultes migrants de notre recherche	42
2. ENJEUX SOCIOPOLITIQUES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS	42
2.1. Évolution de la formation linguistique des migrants depuis 1945 : un nécessaire tour d'horizon	44
2.2. Le poids des politiques dites d'intégration sur la formation linguistique.....	52
2.3. Les retombées des choix politiques sur les acteurs du champ de la formation et la langue	62
3. ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	66
3.1. Réflexions didactiques sur la formation linguistique des migrants.....	67
3.2. Spécificités du public migrant au plan didactique	69
4. CONCLUSION DU CHAPITRE : UNE DIMENSION HUMAINE À VALORISER	72
CHAPITRE 2. LE <i>SILENT WAY</i> POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS À DES ADULTES MIGRANTS : INTÉRÊTS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES.....	74
1. UN MANQUE DE RECONNAISSANCE DE LA PROFESSION : HYPOTHÈSES	75
2. PRINCIPES THÉORIQUES DE BASE : CONCEPTION DE L'HOMME ET MODÈLE D'APPRENTISSAGE	76
2.1. La conception de l'homme selon Gattegno.....	77
2.2. Le modèle d'apprentissage de Gattegno	80
2.3. Synthèse : un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, mais pas seulement	85
3. UNE LECTURE ÉNACTIVE DE L'APPROCHE <i>SILENT WAY</i>	86
3.1. Le paradigme de l'énaction	87
3.2. Apprendre la langue dans une perspective énactive avec le <i>Silent Way</i>	90
3.3. Synthèse : apprendre une langue, un processus actif et incarné.....	92

4.	LE SILENT WAY, UNE APPROCHE MULTIMODALE.....	92
4.1.	Notre acception de la multimodalité.....	93
4.2.	Le silence de l'enseignant : outil et posture pédagogiques	94
4.3.	Le matériel pédagogique : fonction heuristique, économique et évolutive.....	100
5.	CONCLUSION : UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE A PRIORI ADAPTÉE AU PUBLIC D'ADULTES MIGRANTS .	104
	CHAPITRE 3. LE CONCEPT D'ENGAGEMENT DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES	106
1.	L'ENGAGEMENT : UN VASTE CONCEPT QUI NÉCESSITE D'ÊTRE DÉFINI	107
1.1.	Les trois axes de l'engagement : ce qu'en dit le CNRTL	107
1.2.	Engagement et prises de conscience : ce qu'en dit Gattegno.....	108
1.3.	Engagement et processus d'enseignement-apprentissage : ce qu'en dit le séminaire « Pédagogies engageantes et littéracies ».....	109
1.4.	Synthèse : l'engagement, c'est quoi ?.....	113
2.	L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS : LE DÉCRIRE (SES DIMENSIONS), L'OBSERVER (SES INDICATEURS), LE FAIRE ÉMERGER (LES FACTEURS, L'INTÉRÊT).....	114
2.1.	L'aspect dimensionnel de l'engagement.....	114
2.2.	Les indicateurs de l'engagement.....	116
2.3.	Comment et pourquoi faire émerger l'engagement des apprenants ?.....	118
3.	L'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANT : UN PRÉALABLE À CELUI DES APPRENANTS.....	120
3.1.	Je m'engage si tu t'engages	120
3.2.	L'agir professoral pour saisir l'engagement des enseignants en situation	122
4.	CONCLUSION DU CHAPITRE : L'ENGAGEMENT UN CONCEPT OPÉRATIONNEL	127
	PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	129
	DEUXIÈME PARTIE – UNE DÉMARCHE ANTHROPOLOGIQUE, DES DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES	130
	CHAPITRE 4. L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU CŒUR DE LA RECHERCHE : UNE DÉMARCHE ANTHROPOLOGIQUE ET DES DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES.....	131
1.	DÉMARCHE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	131
1.1.	Une démarche anthropologique, des données ethnographiques.....	131
1.2.	Rappel des objectifs de la recherche.....	132
2.	OBSERVER POUR MIEUX COMPRENDRE : MÉTHODE DE CONDUITE DES OBSERVATIONS	132
2.1.	Les observations libres	133
2.2.	Les observations filmées, un complément d'enquête.....	141
3.	RECUEILLIR LE POINT DE VUE DES ACTEURS : MÉTHODE DE CONDUITE DES ENTRETIENS, DES QUESTIONNAIRES ET DES FEEDBACKS.....	144
3.1.	Connaitre le parcours de l'enseignante et comprendre ses pratiques : entretiens avec l'enseignante	144
3.2.	Connaitre le parcours de ces adultes migrants : entretiens avec les apprenants	149
3.3.	Évaluer l'adhésion à l'approche Silent Way : les questionnaires de retour d'expérience	154
3.4.	Exploiter les retours à chaud des apprenants : méthodologie du recueil des feedbacks.....	158
4.	« NOTES POUR TROP TARD » : LES LIMITES DE NOTRE MÉTHODE DE CONDUITE DE LA RECHERCHE ...	159
4.1.	Affiner davantage la technique du journal de terrain.....	160
4.2.	Assumer clairement sa posture de chercheuse et sa démarche méthodologique	160
4.3.	Donner davantage la parole aux apprenants	161
5.	CONCLUSION DU CHAPITRE : DISSIPER LE « FLOU DU TERRAIN ».....	162
	CHAPITRE 5. TRAITEMENT DES DONNÉES	165
1.	L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE POUR RENDRE COMPTE DE NOS DONNÉES	165
1.1.	Les objectifs	165
1.2.	Les étapes du traitement des données	166
2.	SONAL : LOGICIEL DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS	166
2.1.	Présentation technique de l'outil.....	166
2.2.	Traitement et analyses des observations et des entretiens.....	167

3.	EXCEL : OUTIL D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ET OUTIL DE TRAITEMENT DES FEEDBACKS	178
3.1.	Mise au propre des questionnaires et des feedbacks	178
3.2.	Analyse des réponses au questionnaire	179
4.	L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES	180
4.1.	Difficultés et « garde-fou » méthodologiques	181
5.	CONCLUSION DU CHAPITRE : POUR UN TRAITEMENT RIGOUREUX DE NOS DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES	182
TROISIEME PARTIE – INDICATEURS ET FACTEURS D'ENGAGEMENT		184
PRÉCISIONS TYPOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES UTILES POUR LA LECTURE DES CHAPITRES DE LA		
PARTIE RÉSULTATS		185
CHAPITRE 6. OBSERVER L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS LORS DE SÉANCES DE CLASSE AVEC		
L'APPROCHE <i>SILENT WAY</i>.....		187
1.	STRUCTURE GÉNÉRALE DES SÉANCES OBSERVÉES	187
1.1.	Une grande régularité dans les séances observées	187
1.2.	Outils pédagogiques et activités proposées.....	189
1.3.	Les activités : « Des boucles d'apprentissage »	197
1.4.	Proxémie et modalités de travail.....	200
2.	LES SIX CATÉGORIES D'INDICATEURS DE L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS	202
2.1.	Témoigner d'un haut niveau de concentration/ou d'attention.....	202
2.2.	Faire preuve d'initiatives spontanées.....	210
2.3.	Sortir du cadre	218
2.4.	Exprimer la confiance.....	225
2.5.	Exprimer un plaisir partagé	228
2.6.	Exprimer la compréhension	232
3.	LA GRILLE DES INDICATEURS DE L'ENGAGEMENT : OUTIL ET RÉSULTAT.....	233
3.1.	Une grille outillée pour observer l'engagement.....	233
3.2.	Une grille enrichie à améliorer, résultat d'une recherche sur le long terme	234
3.3.	Une grille d'indicateurs pour illustrer l'engagement des apprenants dans un contexte spécifique	237
3.4.	Un engagement cognitif, affectif, social et corporel	237
4.	CONCLUSION DU CHAPITRE : DES APPRENANTS ENGAGÉS	238
CHAPITRE 7. LA POSTURE ET LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANTE : DES FACTEURS DÉTERMINANTS DE		
L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS.....		240
1.	LA POSTURE SILENCIEUSE DE L'ENSEIGNANTE : FONCTIONS ET ILLUSTRATIONS	241
1.1.	Le silence mobilisateur.....	242
1.2.	Le silence de réflexion.....	249
1.3.	Le silence pilote.....	255
1.4.	Le silence stimulant	264
1.5.	Le silence diagnostic	265
1.6.	Synthèse de l'analyse sur la posture silencieuse de l'enseignante	268
2.	LA POSTURE ÉNONCIATIVE DE L'ENSEIGNANTE	270
2.1.	Dans la gestion des erreurs	270
2.2.	Dans la gestion de classe	271
2.3.	Dans la gestion des consignes.....	273
2.4.	Discussion autour de la posture énonciative de l'enseignante	274
3.	DERRIÈRE LA POSTURE : DES PRATIQUES EMPREINTES DE VALEURS ET D'AFFECTS.....	275
3.1.	S'adapter continuellement aux apprenants	276
3.2.	Accorder sa confiance aux capacités des apprenants	286
3.3.	Favoriser la cohésion de groupe	292
3.4.	Vivre une expérience basée sur l'échange et le partage.....	295
4.	CONCLUSION DU CHAPITRE : DES PRATIQUES ENGAGÉES ET ENGAGEANTES	301

CHAPITRE 8. DES INDICES SUBJECTIFS POUR COMPRENDRE L'ENGAGEMENT : LE POINT DE VUE DES APPRENANTS	304
1. APPRÉCIATION GLOBALE DE LA FORMATION.....	305
2. LES TROIS PRINCIPAUX CRITÈRES D'APPRÉCIATION DES APPRENANTS	306
2.1. Les pratiques de l'enseignante : un élément déterminant dans l'engagement des apprenants	309
2.2. Le Silent Way : pour construire du sens, explorer, pratiquer la langue et progresser	313
2.3. La force du groupe-classe.....	324
3. UNE APPROCHE DIFFÉRENTE QUI SURPREND	326
3.1. Rencontre avec le Silent Way.....	327
3.2. Appréciation des outils spécifiques au Silent Way	328
4. DES POINTS D'AMÉLIORATION POSSIBLES	337
4.1. La redondance des activités	339
4.2. La frustration des apprenants : frein ou levier d'apprentissage ?	342
4.3. Les corrections personnalisées : corrections superflues ou absolue nécessité ?	344
4.4. L'éternel problème de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux en cours de FLE	346
4.5. Le fardeau des entrées et sorties permanentes	348
5. CONCLUSION DU CHAPITRE : PLUSIEURS INDICES SUBJECTIFS DE L'ENGAGEMENT.....	349
Conclusion générale.....	351
Bibliographie générale	359
Bibliographie complémentaire sur le <i>Silent Way</i>	373
Textes juridiques : lois, décrets, ordonnances	375
Sitographie	376
Liste des abréviations.....	378
Liste des tableaux.....	380
Liste des figures	381
Liste des images	381
Liste des extraits issus des notes d'observation	383
Liste des verbatims issus des entretiens avec l'enseignante et les apprenants	384
Annexe 1 – Guide d'entretien enseignante.....	386
Annexe 2 – Guide entretien apprenants	387
Annexe 3 – Familles thématiques et thématiques créées sur SONAL	388
Annexe 4 – Progression pédagogique du groupe Actualis	391
Annexe 5 – Réponses au questionnaire.....	413

Introduction générale

Ce travail de recherche est le résultat de plusieurs années de réflexion – sur le plan théorique et pratique – dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Ces réflexions sont nées d'un constat décevant établi lors de mes premières expériences d'enseignement du français langue étrangère auprès de jeunes adultes migrants peu scolarisés (2016) : mes pratiques n'ont pas l'effet escompté. En effet, je me suis rapidement rendu compte que je ne pouvais pas appliquer à la lettre ce que j'avais appris lors de mon master en didactique des langues à l'INALCO, que mon expérience d'apprentissage du français en tant que langue première et d'autres langues étrangères ne m'était d'aucune utilité – voire qu'elle était contre-productive –, et que je ne voulais plus jamais voir dans les yeux de mes apprenants des points d'interrogation. Le décalage ressenti entre mes connaissances théoriques (de l'enseignement du français langue étrangère), mes pratiques et mes propres représentations de ce qu'est l'enseignement, ainsi que les réactions des apprenants m'ont conduite à faire et penser autrement.

C'est dans ce cadre, et à l'occasion d'une discussion avec un enseignant au sujet de mes difficultés à enseigner le français et plus spécifiquement la lecture, que je découvre l'approche *Silent Way* de Caleb Gattegno. Cette approche m'intéresse tout d'abord sur un plan pratique : elle propose un ensemble de matériel pédagogique reposant sur un code couleur-phonème pour mettre en évidence le lien phonie-graphie. Ce code me semble intéressant pour mon public afin d'entrer dans la langue autrement que par l'écrit. Mais elle m'intéresse aussi sur un plan plus théorique : elle donne à l'enseignant un rôle de guide silencieux (nous reviendrons longuement sur ce terme) qui s'adapte à ses apprenants. En somme, à cette période, cette approche remet en question la vision assez classique que j'avais de l'enseignement et m'intrigue suffisamment pour que je m'y intéresse davantage. En juin 2016, je participe à une journée d'étude organisée à l'université Picardie Jules Verne à Amiens intitulée « Multimodalité et encodage en mémoire, implications pour la didactique des langues »¹. Lors de cette journée, je découvre la multimodalité, censée faciliter les apprentissages et favoriser la mémorisation des informations ; le *Silent Way* y est alors présenté comme ayant un fort potentiel multimodal (représentation des phonèmes en couleur notamment) et je décide d'en faire mon sujet de mémoire de master 2.

¹ « Multimodalité et encodage en mémoire, implications pour la didactique des langues », Journée d'étude, *Calenda*, publié le mercredi 11 mai 2016, <https://calenda.org/365979>.

À partir de janvier 2017, j'entreprends de trouver un centre de formation, un organisme ou une association qui utiliserait l'approche *Silent Way* pour enseigner le français langue étrangère auprès de migrants. Après plusieurs prises de contact, je découvre l'association Actualis, située à Versailles, qui fonde son enseignement sur la pédagogie de Caleb Gattegno. J'ai alors la possibilité d'observer deux séances de 2h30 avec un enseignant spécialiste de l'approche *Silent Way* qui donne des cours à la Mission locale de Versailles pour de jeunes adultes migrants. Parallèlement à mon travail de mémoire, je m'inscris à un weekend de formation à l'approche *Silent Way* organisé par l'association *Une éducation pour demain*². Ces premiers contacts avec l'approche me permettent de circonscrire mon objet de recherche, de m'immerger dans cette approche que je connais peu, de voir concrètement comment l'approche est utilisée et d'en parler avec les formateurs. Dans le cadre de mon mémoire, je cherche à voir dans quelle mesure le *Silent Way* peut favoriser l'apprentissage du français pour un public migrant peu ou pas alphabétisé ; je mets en avant les bénéfices de la multimodalité pour l'enseignement-apprentissage des langues (Tellier, 2008 ; Hainselin *et al.*, 2013), je souligne l'importance de rôle du corps, des déplacements, l'intérêt de développer la conscience phonologique des apprenants (Magnat, 2013). Je conclus ce mémoire en ayant partiellement répondu à ma question de recherche, mais en restant convaincue qu'à un moment donné, il faudrait comparer cette approche à d'autres approches pour en tester l'efficacité.

En 2018, je commence à élaborer mon projet de recherche en parallèle de mon embauche dans l'association. D'autres constats se font alors jour et orientent fortement mes réflexions. Je suis désormais en contact permanent avec le public migrant ; j'enseigne le français avec le *Silent Way* et je suis chargée de la gestion de la certification en français, car Actualis est centre de passation du Test de connaissance du français (TCF). Tous les jours, je reçois des personnes qui souhaitent s'inscrire pour passer un test de langue française, indispensable pour demander la nationalité, puis à partir de mars 2018, indispensable pour le renouvellement de la carte de résident de 10 ans. Quand la réforme concernant la carte de résident entre en vigueur, je constate que les personnes concernées ne s'y attendent pas, qu'elles sont prises au dépourvu. Ces personnes viennent dans l'urgence, car il leur manque cette attestation pour compléter leur dossier. Souvent, elles n'ont pas le niveau requis pour passer ces tests. Elles se retrouvent donc dans une impasse : soit elles suivent des cours de français pour atteindre le niveau demandé (niveau A2 à l'oral et à l'écrit), ce qui leur demande du temps et

² *Une éducation pour demain* est une association loi 1901 située à Besançon. Elle dispense des formations à la pédagogie de Caleb Gattegno : <https://www.uneeducationpourdemain.org/>, consulté le 30/01/2023.

de l'argent – ce qu'elles n'ont pas – soit elles passent quand même le test pour pouvoir fournir cette attestation, mais avec la quasi-certitude de ne pas atteindre le niveau demandé.

Forte de ce constat, il me semble alors évident que l'objectif de ma thèse est de trouver un moyen pour permettre à ces personnes d'acquérir un niveau de langue satisfaisant en un temps restreint, notamment à travers une démarche et des outils pédagogiques adaptés – ce que j'entrevois dans l'approche *Silent Way*. Je souhaite obtenir des résultats quantifiables qui permettraient de dire clairement qu'en x heures d'apprentissage du français avec l'approche *Silent Way*, les apprenants obtiennent tel niveau de langue selon le CECRL. Il ne s'agit donc plus là de comparer l'approche à d'autres, mais d'évaluer son efficacité. Mais la mise en place d'un tel projet pose des problèmes méthodologiques évidents : comment affirmer que les apprentissages sont bien liés à l'approche utilisée ? Est-ce seulement judicieux, pertinent, de penser la maîtrise de la langue à l'aune de l'atteinte d'un niveau ? La réussite ou l'échec au test est-il un prédicteur de la compétence à s'exprimer dans la langue cible ? À quoi imputer la réussite ou l'échec au test ? Il se pourrait après tout que « l'efficacité » – si tant est que ce terme soit le bon – d'une approche réside ailleurs et pas seulement dans la réussite à un test, ou l'atteinte d'un niveau de langue.

Avec le recul, nous nous rendons compte que nous suivions une « logique gestionnaire » selon laquelle « l'efficacité [est] entendue comme l'« obligation de rendement » et la « gestion axée sur les résultats » » (Demers, 2016, p.961). Une vision finalement bien réductrice et simplifiée du processus d'apprentissage qui n'envisage l'enseignement-apprentissage de la langue que sous l'angle de la performativité, négligeant des paramètres pourtant essentiels comme la construction du sens, l'appropriation de la langue, le fait de s'engager dans son apprentissage, ou encore la fonction émancipatrice de l'apprentissage de la langue. Des éléments qui sont difficilement mesurables, mais si importants à prendre en compte pour saisir la complexité des enjeux liés à l'apprentissage du français. Malgré tout, nos questions de départ ont en réalité émergé logiquement du contexte dans lequel nous nous trouvions et qui nous imposait d'avoir cette vision utilitaire et économique. Il s'agissait en effet de concilier (1) les prescriptions de l'État (demande d'une certification pour attester d'un certain niveau de langue française); (2) les impératifs de l'association (faire passer le plus de tests possible pour constituer une trésorerie); (3) les attentes du migrant (s'inscrire à un test rapidement, apprendre à lire-écrire-parler rapidement pour passer le test) et (4) notre expérience en tant que jeune formatrice et jeune didacticienne (sachant que l'apprentissage est un processus au long cours)

pour finalement tenter de « faire entrer des ronds dans des carrés », perspective ni pertinente ni satisfaisante sur le plan scientifique et humain.

Il nous a alors paru éminemment nécessaire de changer l'angle d'attaque de la thèse : comprendre comment et en quoi l'approche *Silent Way* peut être adaptée à ce contexte spécifique qu'est l'apprentissage du français pour un public migrant nous a semblé une question de recherche beaucoup plus féconde. Elle nous permet de nous centrer davantage sur ce qu'il se passe dans la classe, ainsi que sur les acteurs de la classe – l'enseignant et les apprenants – et nous amène à adopter une approche systémique pour comprendre les liens existants entre le *Silent Way* et ses principes, l'enseignement du français et notre public de migrants.

Pour autant, il ne s'agit pas d'éluider les questions que pose le contexte social et politique qui entoure l'apprentissage du français pour les migrants. En effet, l'apprentissage du français est considéré comme « la clé de voûte du parcours d'intégration » des migrants souhaitant séjourner ou s'installer en France (Ministère de l'Intérieur, 2017). Il est considéré comme un préalable à l'intégration des migrants, car « vecteur de l'identité nationale » (Pradeau, 2018, p.111). L'apprentissage du français est ainsi incontournable, voire obligatoire, aussi bien pour un étranger primo-arrivant que pour un immigré vivant en France depuis plusieurs années. Ce caractère incontournable et obligatoire risque d'impacter l'engagement des adultes migrants dans l'apprentissage de la langue. Pour cette raison, nous mobiliserons le concept d'engagement pour relier le contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage se fait – un contexte de politique migratoire assez anxiogène et omniprésent qui impacte nécessairement la situation d'apprentissage – et le *Silent Way* – une approche pédagogique qui se veut engageante par son aspect multimodal. Nous chercherons donc dans ce travail à voir dans quelle mesure l'approche *Silent Way* permet d'engager un public migrant dans l'apprentissage du français.

La démarche envisagée pour répondre à cette question est de type anthropologique, fondée sur des données ethnographiques (Olivier de Sardan, 2018). Pendant six mois, nous avons observé une enseignante spécialiste du *Silent Way* dans le cadre d'une formation linguistique auprès d'adultes migrants. Nous avons complété nos observations par une série d'entretiens avec l'enseignante et les apprenants. Cette démarche nous a permis d'avoir un ancrage sur le terrain important et d'être au plus proche des participants à la recherche.

Nous avons structuré notre travail en trois parties, précédées par une partie intitulée « Contexte de la recherche » retraçant le déroulement chronologique de notre travail et donnant à voir notre rapport au terrain.

La première partie se compose de trois chapitres et vise à établir le cadre théorique qui a permis l'élaboration de la problématique que nous énonçons à la fin de cette partie.

Le premier chapitre met en lumière (1) les enjeux sociaux et politiques qui entourent la formation linguistique des migrants. Nous rejoignons en effet l'idée qu'il n'est pas possible de faire l'impasse sur le rôle de l'État quand il est question d'immigration (Sayad, 1999 ; Laurens, 2017). Ainsi, nous retraçons les jalons politiques liés à l'immigration pour montrer leur influence sur l'évolution de la formation linguistique. (2) Cette interdépendance a un impact sur la conception de la langue et son enseignement qui nécessite de penser avec soin les démarches que nous mettons en pratique dans la classe de langue.

Le deuxième chapitre présente au lecteur l'approche *Silent Way* et la lecture que nous en faisons pour notre public. Ce chapitre met en avant les raisons pour lesquelles nous envisageons le *Silent Way* comme une approche susceptible d'engager les apprenants dans leur apprentissage de la langue au-delà du contexte potentiellement peu engageant dans lequel ces adultes apprennent la langue.

Le troisième chapitre de cette partie vise à circonscrire le concept d'engagement pour le mobiliser comme concept opératoire dans le cadre de cette recherche inscrite dans le champ de la didactique des langues.

La deuxième partie de notre travail présente la méthode de conduite de la recherche. Elle se compose de deux chapitres : le premier expose la démarche mise en place pour répondre à la problématique et les différentes méthodes de recueil des données ; le second détaille le traitement que nous avons réalisé sur les données.

Enfin, la dernière partie présente et discute les résultats de notre recherche ; nous proposons également des pistes didactiques visant l'amélioration de la démarche observée. Elle se compose de trois chapitres.

Le premier a pour objet l'analyse de la structure des séances observées avec l'approche *Silent Way* et traite des indicateurs de l'engagement des apprenants repérés durant les séances. Nous proposons à la fin de ce chapitre une grille d'observation de l'engagement dans notre contexte d'enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way*.

Le deuxième chapitre a pour vocation de repérer dans les pratiques enseignantes des facteurs potentiellement déclencheurs d'engagement des apprenants. Nous analysons en particulier la posture de l'enseignante et l'illustrons à partir d'extraits vidéo de séances.

Enfin, le troisième chapitre se centre plus spécifiquement sur les indices subjectifs de l'engagement des apprenants repérés dans leur discours.

Cette thèse se donne pour objectif de contribuer à la réflexion didactique visant à accompagner les migrants dans l'apprentissage et l'appropriation du français.

Cette thèse est aussi un moyen pour moi de mener une réflexion sur ma propre posture d'enseignante dans le contexte des formations linguistiques pour des migrants. Cette réflexion est nécessaire parce qu'elle me permettra non seulement de légitimer mon identité professionnelle dans un contexte bien spécifique, mais aussi d'assumer pleinement mes pratiques face à aux apprenants (Jorro, 2002). Il s'agit de me situer dans un contexte et des interactions pour ajuster au mieux mes interventions futures (Jorro, 2002, p.68).

Le contexte de la recherche

Notre recherche est née dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE). Ce dispositif qui finance des projets de recherche en lien avec le secteur privé a donné une coloration particulière à cette thèse que nous tâcherons de décrire dans les lignes qui suivent. Dans cette perspective, nous évoquerons notre rapport au terrain pour rendre compte de notre implication dans ce travail. Nous présenterons donc la genèse du projet, un projet élaboré sur mesure pour relier la structure d'accueil à nos intérêts de recherche. Nous reviendrons sur la chronologie du déroulement de la recherche pour mentionner les imprévus et évoquerons nos missions et les difficultés rencontrées dans ce cadre qui ont nécessairement impacté notre recherche. Dans un second temps, nous présenterons les contextes spécifiques qui ont fait l'objet de notre recherche : les formations linguistiques ; nous présenterons enfin les participants : l'enseignante et les apprenants.

1. La recherche dans le cadre d'une convention CIFRE : engagement et imprévus

Nous allons préciser quelques éléments de notre parcours pour saisir le caractère logique du choix de notre terrain et de la structure d'accueil. S'agissant d'une expérience personnelle, nous emploierons le « je ».

1.1. La structure d'accueil

Actualis est une association loi 1901, créée en 1993, déclarée organisme de formation, située à Versailles. L'association dispense des formations pour adultes dans le domaine de l'apprentissage des langues (anglais, allemand, français langue étrangère, alphabétisation, illettrisme), de la remise à niveau (rédaction, mathématiques), ou de la formation de formateurs, ainsi que du soutien scolaire. Elle s'inspire de la pédagogie de Caleb Gattegno pour fonder son enseignement. Actualis est une petite structure. Lorsque je la rejoins, l'équipe est composée de six personnes salariées.

1.2. La suite logique d'un parcours de recherche : élaboration du projet de thèse dans le cadre d'une CIFRE

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement d'un travail de réflexion entamé en deuxième année de master de didactique des langues, lorsque je prends comme objet de recherche l'approche *Silent Way* pour l'enseignement du français auprès d'adultes migrants. Pour observer la mise en pratique de cette approche, je m'oriente vers cette association, Actualis, qui fonde son enseignement sur cette approche pédagogique. J'y réalise quelques

heures d'observations pour les besoins de ma recherche, puis ma collaboration avec l'association se poursuit au-delà en travaillant bénévolement pour la structure en échange d'heures d'observation supplémentaires. Après l'obtention de mon diplôme en juin 2017, j'entame ma recherche d'emploi. Il n'est pas encore question de faire un doctorat, même si l'idée germe grâce à la proposition de poursuivre en thèse, offerte par Émilie Magnat invitée à ma soutenance de mémoire de master 2.

L'étude de l'approche *Silent Way* m'a suffisamment intéressée et intriguée pour que je souhaite y être davantage formée pour l'employer dans ma future pratique enseignante. Je propose alors à l'équipe d'Actualis de monter un projet de Service Civique sur mesure pendant une période de six mois. Ce projet m'offrait alors la possibilité de prendre mes marques au sein de l'association, de faire davantage d'observation de séances avec l'approche *Silent Way* pour enseigner différentes langues à différents publics et de réaliser des missions en lien avec mes études de didactique des langues (gestion de la certification en FLE, animation de cours de langues). À l'issue du contrat de Service Civique, en mars 2018, l'équipe de l'association me propose un contrat à durée indéterminée à temps partiel que j'ai tout de suite accepté. Mon projet de thèse a alors commencé à se concrétiser.

La recherche d'un financement pour réaliser une thèse est un aspect crucial à penser lors de l'élaboration du projet de thèse. Le concept de la CIFRE semblait alors idéal : j'avais un terrain de recherche tout trouvé et le souhait d'approfondir mes recherches sur l'approche *Silent Way* pour l'enseignement du français avec un public de migrants. La CIFRE me permettait alors de relier à la fois mes envies de recherche et mon ancrage sur le terrain, un terrain que j'apprenais à connaître de mieux en mieux grâce à ces différentes expériences. Ces deux facettes de la thèse donnaient du sens au travail que je faisais. Je suis en effet convaincue que la recherche en didactique des langues ne peut se passer d'un ancrage sur le terrain.

J'ai alors rédigé, à mon initiative, un projet de thèse dont l'objectif était double : contribuer à la valorisation scientifique de l'approche *Silent Way* au sein de l'association et contribuer aux récents projets de recherche qui voient dans les aspects multimodaux et engageants de l'approche *Silent Way* une ressource pour améliorer les apprentissages.

1.3. Le déroulement de la recherche : de nombreux imprévus à gérer

Nous allons dans ce point faire un retour chronologique du déroulement de notre recherche dans la mesure où certains événements qui se sont produits durant ce laps de temps ont impacté le protocole de recherche mis en place.

Je soumetts mon dossier complet pour l'ANRT pour obtention de la CIFRE début novembre 2018 et obtiens la réponse positive de l'ANRT en avril 2019, date à partir de laquelle le financement est engagé pour une durée de trois ans, soit jusqu'en avril 2022. À peu près au même moment, en mai 2019, Actualis obtient un financement pour dispenser des formations linguistiques à des réfugiés, et je débute alors la mise en œuvre de mon protocole dans ce cadre.

Actualis connaît alors des difficultés financières et de gestion durant toute l'année 2019. Parallèlement à ce contexte, s'ajoute un contexte sociétal tendu. En décembre 2019 et février 2020, la France connaît un mouvement social sans précédent contre la réforme des retraites. La SNCF et la RATP entrent alors en grève pour une durée de 37 jours consécutifs. Un certain nombre de séances de la formation linguistique qui est au cœur de la recherche sont alors annulées ou reportées à des dates ultérieures.

Au même moment, fin novembre début décembre 2019, une épidémie liée au coronavirus SARS-Cov-2 se déclare en Chine. Elle ne tardera pas à s'étendre au monde entier : le 11 mars 2020, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) déclare cette épidémie comme pandémie mondiale. L'OMS demande alors aux différents pays de prendre des mesures urgentes pour endiguer la maladie³. La France déclare alors le 17 mars 2020 le début d'une première période de confinement qui durera quasiment deux mois.

Cette période a pour effet l'arrêt total de l'activité de l'association, et donc des formations linguistiques. Les formations linguistiques ne se poursuivent pas à distance principalement par manque de moyen matériel.

L'association, qui connaît déjà des difficultés financières, est fragilisée davantage par la situation. En avril 2020, l'équipe dirigeante acte la fermeture définitive de l'association. La liquidation judiciaire prend effet en juillet 2020, mettant par la même occasion également un terme au contrat CIFRE.

Sur le plan du protocole de la recherche, le confinement et l'arrêt du financement CIFRE ont plusieurs effets. Premièrement, le confinement m'empêche d'aller au bout des heures de la formation linguistique qui devait prendre fin le 6 avril 2020. Le recueil des données est incomplet : nous devons filmer les séances de classe la semaine du 23 mars 2020 et les entretiens avec les apprenants et avec l'enseignante n'ont pas encore été réalisés. Enfin, l'arrêt total de l'activité de l'association m'empêche définitivement d'avoir accès à des locaux pour

³ https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/03/11/le-point-sur-l-epidemie-due-au-coronavirus-dans-le-monde-l-iran-annonce-63-nouveaux-deces_6032633_3244.html, consulté le 25/08/2022

poursuivre mon travail (notamment pour réaliser les entretiens) et marque un arrêt définitif à la formation linguistique au sein de l'association.

Malgré la fermeture définitive de l'association, l'enseignante que j'observe propose alors de poursuivre la formation linguistique dans une salle qu'elle loue pour ses propres cours. La formation reprend alors durant les mois de juillet, août et septembre 2020. Je peux alors filmer plusieurs séances de classe au mois de juillet, me permettant ainsi de mettre fin aux observations à la fin du mois.

Je consacre par la suite l'année 2020-2021 pour réaliser les entretiens avec les apprenants et l'enseignante.

Dates	Événement
mars 2018	Embauche en tant que salariée dans l'association
novembre 2018	Dépôt du dossier de l'ANRT
avril 2019	Obtention du financement CIFRE
septembre 2019 – mars 2020	Déroulement des formations linguistiques – mise en place des observations
mars 2020 – mai 2020	Déclaration par l'OMS de la pandémie mondiale liée au COVID-19. Premier confinement. Arrêt total des activités de l'association.
avril 2020	Décision prise de fermer définitivement l'association.
juillet 2020	Liquidation totale de l'association
septembre 2020 – mai 2021	Conduite des entretiens – Fin du protocole de la recherche

Tableau 1. Déroulement chronologique de la recherche

1.4. Les missions durant la CIFRE

L'obtention du contrat CIFRE pour financer cette thèse change assez peu mes missions au sein de la structure d'accueil. La CIFRE y apporte simplement un volet recherche. Mon activité au sein de l'association comporte ainsi trois volets :

- une mission d'enseignement ;
- une mission de gestion administrative ;

– une mission de recherche.

Au sein de la mission d'enseignement, je prends en charge des cours de français à différents publics avec l'approche *Silent Way* : auprès de personnes en situation de handicap (enseignement des savoirs de base en lecture, écriture et mathématiques) et auprès d'adultes et de jeunes adultes migrants.

Concernant la gestion administrative, je suis chargée, entre autres, de la gestion de la certification en français (gestion des inscriptions, de la passation des tests, coordination des examinateurs, etc.).

Quant à la mission de recherche, je dois rédiger une thèse sur l'approche *Silent Way* dont l'objectif général était de développer des connaissances scientifiques liées à l'emploi de cette approche dans le contexte spécifique de l'enseignement-apprentissage du français auprès d'un public de migrants.

En parallèle, je participe à plusieurs stages de formation à la pédagogie Gattegno et au *Silent Way* et j'observe plusieurs formateurs spécialistes de l'approche durant leurs séances auprès de différents publics.

L'ensemble de ces missions me permettent d'avoir une connaissance globale et approfondie de mon terrain de recherche à différents niveaux : théoriques, pratiques et institutionnel.

Maintenant que le contexte général du déroulement de la thèse a été posé, nous souhaitons exposer le contexte des formations linguistiques, et présentons les participants à la recherche.

2. Les formations linguistiques et les participants

Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu accès à deux types de contextes qui, même s'ils partagent des points communs, diffèrent malgré tout sur certains aspects. Nous présentons donc dans ce point les différents contextes dans lesquels se sont déroulées les formations linguistiques que nous avons observées et également les participants à notre étude : les apprenants et l'enseignante.

2.1. La formation linguistique du groupe Actualis

La formation linguistique du groupe Actualis constitue notre terrain de recherche principal, celui auprès duquel nous avons passé le plus de temps.

2.1.1. Le contexte de la formation

En 2019, Actualis obtient un financement après avoir répondu à l'appel à projets « BOP 104 : Intégration et accès à la nationalité française », diffusé par la Direction départementale de la Cohésion sociale (DDCS) des Yvelines⁴. Deux volets étaient proposés aux candidats :

Volet I : L'intégration des primo-arrivants

Volet II : L'intégration des réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire

Actualis a candidaté pour le volet II et a monté un projet pour proposer des cours de français au public cible. C'est dans ce contexte que les cours de français sont nés. Actualis avait plusieurs contraintes pour trouver des apprenants. Ceux-ci devaient :

- avoir le statut de réfugiés, être bénéficiaires de la protection subsidiaire, ou encore être demandeurs d'asile
- avoir terminé la formation linguistique prescrite par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII).

Les apprenants dont Actualis s'est occupé ont été généralement envoyés par des Centres Provisoires d'Hébergement (CPH) ou la Croix-Rouge.

Les objectifs de l'action de formation étaient les suivants :

- Atteinte du niveau A1 du CECRL pour les personnes qui, au terme de la formation de l'OFII, n'ont pas réussi à atteindre le niveau A1.
- Atteinte du niveau A2 pour les personnes ayant acquis le niveau A1 à la suite de la formation de l'OFII

Les cours proposés par Actualis devaient donc venir en complément de la formation linguistique obligatoire de l'OFII déjà prescrit.

Dans ce cadre, les cours étaient totalement financés par Actualis grâce à la subvention d'un montant de 30 000 euros attribuée par la DDCS.

2.1.2. L'organisation des séances de la formation

La formation prévoyait des séances de 3 heures, deux fois par semaine. Les séances se déroulaient les lundis et jeudis de 14h à 17h.

2.1.2.1. Les sessions de formation

⁴ La DDCS est un service déconcentré de l'État placé sous l'autorité du préfet du département.

Les sessions de formation étaient organisées par trimestre. Chaque candidat s'engageait donc pour un trimestre et pouvait ainsi bénéficier de 81 heures de cours de français, dont 3 étaient dédiées à la passation de la certification. Les apprenants avaient la possibilité de participer à autant de trimestres qu'ils le souhaitaient pendant deux ans. Trois sessions de cours ont pu être proposées par Actualis dans le cadre de l'appel à projets :

- La première session s'est déroulée du 5 juin au 7 août 2019
- La deuxième session s'est déroulée du 26 septembre 2019 au 16 janvier 2020, date de la certification.
- La troisième session a quant à elle commencé le 20 janvier 2020 et aurait dû se terminer le 20 avril 2020, date prévue de l'examen.

En raison de la crise sanitaire de la COVID 19, les cours de la 3^e session se sont interrompus le 12 mars 2020. Les cours ont pu reprendre en présentiel au mois de juillet 2020, mais il n'a pas été possible de faire passer la certification aux apprenants, car Actualis a définitivement fermé ses portes en juillet 2020. Les cours ont pu reprendre grâce à l'enseignante qui a proposé de terminer la session dans une salle qu'elle louait pour ses cours à elle, à Paris. Cette délocalisation des cours n'a pas permis à tous les apprenants de poursuivre leur apprentissage.

Notre recherche concerne la deuxième et la troisième session, la 1^{re} session a, quant à elle, servi de pré-terrain.

2.1.3. Le groupe Actualis

Selon le cadre défini par Actualis pour l'appel à projets, les groupes devaient être composés de 10 apprenants maximum.

Le groupe de la 1^{re} session a compté 10 apprenants.

Le groupe de la 2^e session qui concerne directement notre recherche s'est constitué petit à petit avec l'arrivée de nouveaux apprenants tout au long du trimestre. Au total, la 2^e session a compté 6 apprenants.

Lors de la 3^e session, tous les apprenants de la 2^e session ont poursuivi leur apprentissage et 4 nouveaux apprenants ont rejoint le groupe, l'un d'eux avait déjà participé à la première session. La 3^e session a donc compté 10 apprenants jusque début mars 2020. Lorsque les cours ont pu reprendre en juillet à Paris en présentiel, seuls 4 apprenants ont pu continuer les cours. Mais très vite, 3 nouveaux apprenants se sont greffés au groupe. Ils ont pris connaissance des cours grâce aux autres apprenants.

Pour simplifier notre propos, nous considérons pour la présente recherche que les apprenants ayant participé aux 2^e et 3^e sessions font partie d'un seul et même groupe que nous appellerons désormais le « groupe Actualis ». Au total, nous pouvons donc dire que ce groupe était constitué de 13 apprenants.

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des entrées et sorties des apprenants entre septembre 2019 et juillet 2020.

2.1.3.1. Les apprenants du groupe Actualis

Pour faire la présentation qui suit, nous nous appuyons sur les entretiens de présentation réalisés avec chacun des apprenants lors de leur entrée dans la formation. Nous avons ainsi recueilli certaines informations personnelles (état civil des apprenants, langues parlées, niveau de scolarisation, etc.). Lors de ces entretiens, nous avons également évalué le niveau de français oral et écrit des apprenants.

Le groupe Actualis se compose de treize apprenants de sept nationalités différentes et présents en France en moyenne depuis 1 an, pas toujours accompagné par leur famille. Il y a quasiment autant d'hommes que de femmes et la moyenne d'âge s'élève à 28,5 ans (s'étalant de 18 à 39 ans). Les niveaux de langue en français sont assez hétérogènes : la majorité des apprenants sont débutants tant à l'oral qu'à l'écrit, mais deux apprenantes sont francophones et avaient donc des besoins davantage tournés vers l'apprentissage de l'écrit. Le niveau de scolarité du groupe variait également. Arthur n'a, par exemple, quasiment pas été à l'école dans son pays d'origine, alors que Chiara a une licence en architecture, Fiona a un niveau baccalauréat et Daphné et Eliott ont, quant à eux, été jusqu'au lycée.

Sur le plan socio-économique, les apprenants de ce groupe sont demandeurs d'asile, réfugiés politiques, bénéficiaires de la protection internationale ou non régularisés. Ils sont hébergés dans des CPH, chez de la famille ou des amis. La plupart des apprenants du groupe ne travaillent pas.

Prénom	Âge	Pays de naissance	Nationalité	Langues premières	Nbre de mois en France	Niveau de français oral	Niveau de français écrit	Niveau de scolarité dans le pays d'origine
ARTHUR⁵	31	AFGHANISTAN	Afghane	Pachto	38	A1	A1	Deux ans d'école
BENOIT	39	TIBET	Tibétaine	Tibétain	6	A0	A1	NC ⁶
CHIARA	33	IRAN	Iranienne	Persan	120	B1	B1	Licence
DAPHNÉ	22	HAÏTI	Haïtienne	Créole haïtien, français	16	francophone	B1	Lycée
ELIOTT	18	SAHARA OCCIDENTAL	Espagnole	Arabe	9	A2	A1	Lycée
FIONA	23	CÔTE D'IVOIRE	Ivoirienne	Akan, français	24	francophone	B1	Baccalauréat
GABIN	35	TIBET	Tibétaine	Tibétain	15	A1	A1	NC
HÉLÈNE	30	TIBET	Tibétaine	Tibétain	6	A0	A0	NC
ISEULT	27	TIBET	Tibétaine	Tibétain	7	A0	A0	NC
JORDAN	27	TIBET	Tibétaine	Tibétain	7	A0	A0	NC
KAROL	NC	TIBET	Tibétaine	Tibétain	NC	A0	A0	NC
LEILA	NC	TIBET	Tibétaine	Tibétain	NC	A0	A0	NC
MOUNIR	NC	AFGHANISTAN	Afghane	NC	NC	A0	A0	NC

Tableau 2. Caractéristiques des apprenants du groupe Actualis

⁵ Les prénoms des apprenants ont été changés.

⁶ NC signifie « non connu ». Nous signalons que nous n'avons pas pu obtenir l'information.

2.2. L'enseignante

Nous avons choisi pour cette recherche d'observer les pratiques d'une enseignante spécialiste de l'approche *Silent Way*.

Notre⁷ enseignante a une longue expérience dans le domaine de l'enseignement du français auprès d'adultes ou de jeunes adultes migrants. Elle est autodidacte dans ce domaine. Elle débute ce métier en donnant des cours de façon informelle à ses voisins colombiens qui désirent apprendre le français. En 2000, elle entreprend une reprise d'études et prépare un diplôme universitaire de didactique de Français langue étrangère (FLE) à l'université Paris VIII. Elle entre ensuite, en 2001, dans l'Éducation nationale en tant que professeure contractuelle et donne des cours de FLE dans le cadre d'une mission donnée par la Mission générale d'insertion⁸, appelée Cycles d'insertion professionnelle par alternance avec français langue étrangère⁹ (CIPPA FLE). Elle exerce alors dans différents collèges et lycées professionnels dans le département de la Seine-Saint-Denis (93) et enseigne le français auprès de jeunes âgés de 16 à 19 ans. En plus de l'enseignement, elle est chargée, entre autres, de concevoir le projet pédagogique, d'accompagner les élèves dans la réalisation de leur projet professionnel, et de gérer le budget. En 2006, à la suite de restrictions budgétaires, les missions CIPPA FLE sont arrêtées : son contrat à l'Éducation nationale n'est pas renouvelé. Elle se met alors à son compte en tant qu'auto-entrepreneure pour donner des cours de français auprès d'un public essentiellement originaire d'Amérique latine.

À partir de 2008, elle se forme à la pédagogie Gattegno dans une association à Montreuil (93) auprès de Claudie Gattegno¹⁰, puis auprès de l'association *Une éducation pour demain* (Besançon). Elle base alors désormais son enseignement uniquement sur les principes de la pédagogie Gattegno. Elle a depuis enseigné dans différents organismes de formation (dont l'association Actualis) auprès de différents publics, tous niveaux confondus. Elle est, depuis 2021, responsable pédagogique à l'école des Cèdres à Massy ; elle y enseigne également le français avec l'approche *Silent Way* auprès d'un public anglophone.

⁷ Pour des raisons de commodité de lecture, l'enseignante observée dans cette recherche sera désignée par l'expression « notre enseignante ».

⁸ La Mission générale d'Insertion (aujourd'hui Mission de lutte contre le décrochage scolaire) est un ancien dispositif scolaire proposé par le ministère de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage scolaire (Bernard et Michaut, 2006).

⁹ Les CIPPA FLE sont un dispositif pour favoriser la scolarisation des enfants étrangers en France mis en place dans les années 2000.

¹⁰ Claudie Gattegno est la nièce de Caleb Gattegno.

Depuis 2013, elle est également formatrice de formateurs et forme à la pédagogie Gattegno et au *Silent Way*, principalement pour l'enseignement du français langue étrangère.

Avant de débiter cette recherche, je travaille avec elle dans le cadre de mon Service Civique. Elle me forme notamment à la passation des Tests de connaissances du français (TCF) ; je suis également certaines formations de formateur qu'elle dispense.

Nous avons à cœur d'observer ses pratiques et de les prendre comme objets de recherche, non seulement parce qu'elle était reconnue comme étant la spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère avec l'approche *Silent Way*, mais aussi pour nous former nous aussi.

Elle est le point commun des deux groupes que nous avons observés.

2.3. La formation linguistique du groupe Solférino

Pour compléter et enrichir nos données de recherche, nous avons décidé d'inclure un deuxième groupe à observer. Ce groupe était un groupe dont s'occupait également notre enseignante dans le cadre de son activité de formatrice indépendante.

2.3.1. Le contexte de la formation

Notre enseignante a développé son activité de formatrice indépendante, ce qui lui permet de travailler à la fois pour des organismes de formation et à son compte. Dans le cadre de son activité, elle assure des cours dans une salle qu'elle loue à Paris. Nous appellerons le groupe d'apprenants dont elle s'occupe le « groupe Solférino ».

Dans ce cadre, les cours ont été financés directement par les apprenants.

2.3.2. L'organisation des séances de la formation

Dans le cadre de son activité indépendante, les séances ont été organisées selon les disponibilités de l'enseignante. Travaillant pour différents organismes de formation dans la journée, l'enseignante assure ses cours pour ses groupes à elle le soir, ou le week-end. Dans le cadre de cette recherche, les séances observées se déroulaient les mercredis et vendredis de 18h30 à 20h30.

2.3.2.1. Les sessions

La première session s'est déroulée du 9 octobre 2019 au 31 janvier 2020. La deuxième session aurait dû se dérouler de février 2020 à fin avril 2020, mais à la suite de la crise sanitaire,

les cours ont été suspendus le 13 mars 2020, puis ont pu être repris en présentiel tout le mois de juillet 2020.

2.3.3. Le groupe Solférino

Le groupe Solférino était composé de 14 apprenants. Comme pour le groupe Actualis, ce groupe fait référence aux apprenants qui ont suivi les deux sessions. La première session comptait 12 apprenants, auxquels 2 nouveaux apprenants se sont greffés à partir de la deuxième session. Il n'y a pas eu de nouveaux apprenants en juillet.

L'enseignante s'est constitué un réseau et compose ses groupes en fonction de la demande. Elle travaille principalement avec un réseau d'apprenants colombiens.

2.3.3.1. *Les apprenants du groupe Solférino*

Comme pour le groupe Actualis, quelques jours après notre insertion dans le groupe nous avons organisé avec chaque apprenant des entretiens assez courts de présentation lors desquels nous avons recueilli certaines informations personnelles (état civil, date d'arrivée en France, langues parlées, niveau de scolarisation). Il s'agissait également d'un entretien pour évaluer le niveau oral et écrit en français des apprenants. Dans ce groupe, les entretiens se sont déroulés en deux fois, les 6 et 13 novembre 2019.

Dans ce groupe, les apprenants ont pour point commun d'être tous hispanophones. Excepté deux apprenants, ils ont tous la nationalité colombienne. Dans ce groupe, la moyenne d'âge est de 35,5 ans (s'étalant de 19 à 46 ans) et les apprenants résident en France depuis 2,5 ans en moyenne.

Concernant leurs compétences linguistiques, le niveau à l'oral s'étendait du niveau A0, pour ceux arrivés très récemment, au niveau B1, pour ceux vivant en France depuis un certain temps. L'immigration colombienne étant principalement une immigration de réseau (présence d'amis, famille ou connaissances dans le pays d'accueil) (Gincel, 2007), la plupart des apprenants sont venus en France par ce biais. Bien que nous n'ayons pas pu faire d'entretien approfondi avec les apprenants de ce groupe, les discussions informelles que nous avons eues avec eux ou avec notre enseignante et les entretiens de présentation nous ont informés qu'ils étaient en situation irrégulière. Les entretiens de présentation nous apprennent que l'ensemble des apprenants ont un travail. Les femmes exercent en très grande majorité le métier de femme de ménage (5 sur 7). Les hommes de leur côté travaillent majoritairement dans le domaine du bâtiment (4 sur 7). Ils financent eux-mêmes leur cours de français et viennent après leur journée de travail.

Concernant le niveau de scolarité, une majorité est allée à l'école en Colombie au moins jusque dans le secondaire, ce qui correspond à l'âge de 14/15 ans¹¹. Plusieurs d'entre eux ont une formation technologique qui équivaut à deux années d'études après l'obtention du baccalauréat¹². Seules deux apprenantes déclarent avoir un niveau primaire.

¹¹ En Colombie, le secondaire correspond au niveau collège en France (Arismendi-Gómez, 2019).

¹² D'après Arismendi-Gómez (2019), en Colombie, la formation technologique fait partie de l'enseignement supérieur et correspond au cycle « prégrado ».

<i>Prénoms</i>	<i>Âge</i>	<i>Pays de naissance</i>	<i>Nationalité</i>	<i>Nbre de mois en France</i>	<i>Langues premières</i>	<i>Niveau de français oral</i>	<i>Niveau de français écrit</i>	<i>Niveau de scolarité dans le pays d'origine</i>
<i>AMÉLIE</i>	29	Colombie	Colombienne	36	Espagnol	A2	A2	NC ¹³
<i>CLAIRE</i>	46	Colombie	Colombienne	84	Espagnol	A2	A2	Primaire
<i>ETHAN</i>	19	Colombie	Colombienne	1	Espagnol	A0	A0	Secondaire
<i>ISABELLE</i>	34	Colombie	Colombienne	24	Espagnol	A1	A1	Secondaire
<i>KEVIN</i>	19	Mexique	Mexicaine	1	Espagnol	A0	A0	Baccalauréat
<i>LOUIS</i>	38	Colombie	Colombienne	24	Espagnol	B1	B1	Universitaire
<i>MICHAEL</i>	38	États-Unis	Américaine	1	Anglais	A0	A0	Master
<i>MIRJANA</i>	35	Colombie	Colombienne	22	Espagnol	A1	A1	Formation technologique
<i>OPHÉLIE</i>	37	Colombie	Colombienne	2	Espagnol	A1	A1	Formation technologique
<i>ROSA</i>	40	Colombie	Colombienne	60	Espagnol	B1	B1	NC
<i>STÉPHANE</i>	39	Colombie	Colombienne	36	Espagnol	A1	A1	Baccalauréat
<i>THOMAS</i>	39	Colombie	Colombienne	24	Espagnol	B1	B1	Formation technologique
<i>VALENTIN</i>	33	Colombie	Colombienne	24	Espagnol	A1	A0	Baccalauréat
<i>VIRGINIE</i>	53	Colombie	Colombienne	84	Espagnol	A2	A2	Primaire

Tableau 4. Caractéristiques des apprenants du groupe Solférino

¹³ NC signifie « Non connu ». Il s'agit d'une information que nous n'avons pas pu obtenir lors de l'entretien de présentation.

3. Conclusion : donner à voir notre rapport au terrain

Nous avons structuré cette partie en deux temps :

1. la présentation du contexte général de la recherche dans laquelle nous avons donné à voir l'élaboration du projet de thèse dans le cadre d'une CIFRE et le déroulement chronologique de la thèse ;

Il s'agissait alors de mettre en avant notre implication personnelle dans l'élaboration de ce travail et d'évoquer les différents imprévus qui ont ponctué la recherche dans la mesure où ils auront un impact sur le recueil des données (cf. [Chapitre 4](#)).

2. la présentation du contexte des formations linguistiques dans laquelle nous avons notamment présenté les participants à notre étude.

Cette présentation justifie ainsi la place que nous allons donner aux spécificités d'un travail avec des migrants (cf. [Chapitre 1](#)).

L'objectif de cette partie préliminaire était double : il s'agissait (1) de donner à voir notre rapport au terrain, autrement dit de rendre explicite notre engagement dans l'élaboration de ce travail et notre proximité avec ce terrain ; (2) d'assumer ainsi d'emblée une part de subjectivité inhérente à la recherche en sciences humaines et sociales (Blanchet, 2012).

**PREMIÈRE PARTIE – À QUI ENSEIGNE-T-ON LE
FRANÇAIS ? COMMENT ? ET DANS QUEL BUT ?**

Chapitre 1. Les spécificités de l'enseignement du français auprès d'adultes migrants : enjeux sociaux, politiques et didactiques

« La didactique du français pour adultes migrants est totalement connectée à son environnement institutionnel, social, économique, politique mais aussi à une histoire qui dépasse largement le domaine pédagogique. Les démarches didactiques et les outils ne prennent sens que par rapport à des contextes. C'est pourquoi il s'agit de sociodidactique en ce qui concerne la formation linguistique des migrants puisqu'il ne saurait être possible, et surtout pertinent, de se contenter d'appliquer une didactique générale du FLE qui ne serait rien d'autre qu'une didactique "hors sol". » (Adami, 2020, p. 11)

Cette citation justifie à elle seule l'existence de ce premier chapitre dans notre recherche. Nous proposons en effet de tester un dispositif pour observer ses effets sur l'apprentissage du français auprès d'un public cible : des adultes migrants. Nous avons, en amont ([cf. Contexte de la recherche](#)), présenté en détail le contexte dans lequel s'est effectuée notre recherche et également présenté les participants à notre recherche. En s'intéressant à ce public précis, notre travail s'ancre donc à la fois dans le domaine de la formation linguistique des adultes migrants, mais aussi dans celui des politiques linguistiques d'immigration et plus largement dans celui des politiques d'immigration¹⁴. Notre recherche ne peut donc faire l'économie d'une réflexion s'interrogeant sur l'interdépendance de ces deux champs : quelles en sont les incidences ?

L'objectif de ce chapitre est, en regard du contexte, de réfléchir aux enjeux qui gravitent autour de la formation linguistique des adultes migrants.

Nous ouvrons alors ce chapitre en établissant quelques précisions terminologiques et juridiques autour du terme *migrant* qui révèlent déjà des enjeux sociopolitiques. Nous poursuivons en réalisant une synthèse des liens qui unissent politiques d'immigration et évolution de la formation linguistique des migrants. Dans ce second point, il s'agit d'observer comment la formation linguistique des migrants s'est progressivement parée d'enjeux qui *dépasse largement le domaine pédagogique (op.cit)*. Enfin, le troisième point de ce chapitre vise à montrer les enjeux didactiques qui découlent du contexte et met l'emphase sur certaines spécificités dont il faut tenir compte dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français auprès de migrants.

¹⁴ Communément appelées « politiques d'intégration » et « politiques linguistiques d'intégration », Pradeau (2018), à la suite de Mahnig (1999), préfère parler de « politiques d'immigration » et donc de « politiques linguistiques d'immigration », expressions qui permettent de ne pas affirmer d'emblée que ces politiques auront pour résultat l'intégration.

1. Précisions terminologiques et juridiques autour des termes désignant les populations migrantes

1.1. Notre positionnement vis-à-vis du terme migrant

Dans notre travail, nous emploierons le terme migrant pour désigner le public d'adultes auquel nous nous intéressons et qui se trouve au centre de ce travail. Bien que ce terme puisse être considéré comme une catégorie « fourre-tout » masquant la complexité des parcours migratoires en France (Bernardot, 2019) et homogénéisant des situations très variées (Lebreton, 2017 ; Ouedraogo, 2022), nous considérons cependant qu'il a l'avantage d'englober l'ensemble des personnes en situation de migration sans distinction de catégories. Il nous permet alors d'éviter cette fausse distinction faite dans les médias qui oppose les migrants d'un côté et les réfugiés de l'autre (Agier, 2016). Les réfugiés sont en effet une catégorie particulière de migrants ayant obtenu un statut juridique défini par l'État, comme nous le verrons ci-après. Nous utilisons donc le terme *migrant* pour ce qu'il est, un :

« terme générique [...] reflétant l'usage commun » et pour lequel « au niveau international, il n'existe pas de définition universellement acceptée » (Organisation internationale pour les migrations, 2021b).

Ce terme, qui n'a aucune valeur juridique, fait référence à des personnes ayant des statuts juridiques différents, parmi lesquels on trouve, entre autres¹⁵ : les migrants objet d'un trafic illicite, les travailleurs migrants, les étudiants internationaux, les réfugiés, les demandeurs d'asile, les bénéficiaires d'une protection subsidiaire ou encore les migrants en situation irrégulière (Organisation internationale pour les migrations, 2021a). Il désigne :

« toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale. » (Organisation internationale pour les migrations, 2021b)

Pour nous, en tant que chercheuse, il s'agit d'un terme descriptif. Comme le note Agier (2016), il marque un processus qui est en cours, qui potentiellement peut ne pas avoir de fin et montre ainsi l'instabilité inhérente à la condition de migrant en France. Cette instabilité aura des conséquences sur la vie de ces adultes, et nous intéresse puisqu'elle en aura également sur leurs apprentissages langagiers ; nous le verrons plus loin dans ce chapitre (cf. infra 3.2.2).

1.2. Des catégories juridiques et administratives au service d'une politique d'État

Les différentes catégories que nous allons présenter sont importantes, car elles conditionnent le droit au séjour des personnes arrivant ou vivant sur le territoire français. Par

¹⁵ Dans le droit français, il existe en réalité plusieurs dizaines de catégories qui viennent spécifier le statut juridique de chaque migrant (Fleury Graff, 2019), <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers>, consulté le 07/09/2021).

ailleurs, elles conditionnent également l'accès aux dispositifs d'accueil et d'intégration de l'État français et également l'accès aux formations linguistiques (Vadot, 2017 ; Quillot, 2019). Nous tenons à rendre compte des statuts auxquels appartiennent les adultes migrants que nous avons côtoyés, car nous y ferons référence régulièrement. Ils permettront une meilleure compréhension pour le lecteur des différentes questions que nous nous sommes posées tout au long de cette recherche. Ils souligneront également la complexité inhérente au parcours des migrants en France. À la lumière de travaux ayant porté sur ces publics, nous mentionnerons également les questions politiques que soulève l'existence de ces catégories.

1.2.1. Les bénéficiaires d'une protection internationale

1.2.1.1. Les statuts concernant l'asile : le statut de réfugié et de demandeur d'asile

La Convention de Genève datant de 1951 fixe la définition du terme « réfugié » dans son article premier. Il s'applique à

« toute personne qui [...] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. »¹⁶

L'obtention de ce statut reste à l'appréciation de l'État¹⁷ qui prend sa décision après examen des dossiers de demande d'asile. En effet, avant d'obtenir le statut de réfugié, la personne migrante doit déposer une demande d'asile auprès de l'État dans lequel elle se trouve. Elle est considérée comme « demandeur d'asile » le temps de l'instruction du dossier et de recevoir une réponse définitive de l'État. Il s'agit d'une

« personne sollicitant la protection internationale. Dans les pays appliquant des procédures d'examen individualisées, le demandeur d'asile est une personne dont la demande d'asile n'a pas encore fait l'objet d'une décision définitive de la part du pays d'accueil potentiel. Tout demandeur d'asile n'est pas nécessairement reconnu comme réfugié à l'issue du processus, mais tout réfugié a, dans un premier temps, été demandeur d'asile. *Source* : Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, Rapport global 2008. » (Organisation internationale pour les migrations, 2021a)

L'OIM précise bien que tout demandeur d'asile n'obtient pas nécessairement le statut de réfugié à l'issue de la procédure. En effet, ce statut est particulièrement difficile à obtenir

¹⁶ Convention et protocole relatifs au statut de réfugiés, <https://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62> consulté le 08/09/2021. La Convention de Genève, ou Convention des Nations Unies, est un document juridique ratifié par près de 150 États. Elle détermine les droits dont peuvent bénéficier les personnes réfugiées et surtout elle stipule les engagements juridiques auxquels doivent se soumettre les États pour garantir la sécurité de ces personnes. (Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, <https://www.unhcr.org/fr/convention-1951-relative-statut-refugies.html>, consulté le 08/09/2021)

¹⁷ En France, c'est l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) qui statue sur les demandes d'asile.

puisque le demandeur d'asile doit prouver qu'il est en danger dans son pays. Sans preuve matérielle et avérée, sa demande sera automatiquement rejetée (Simon, 2008 ; Wihtol de Wenden et Benoît-Guyod, 2018).

1.2.1.2. Les bénéficiaires de la protection subsidiaire

Les personnes ne répondant pas aux critères mentionnés dans la Convention de Genève et ne pouvant donc pas prétendre au statut de réfugié peuvent se voir attribuer une protection subsidiaire.

« Cette protection est octroyée aux personnes pour lesquelles il y a des “motifs sérieux et avérés de croire” qu’elles risqueraient de subir dans leur État d’origine la peine de mort ou une exécution, des traitements inhumains ou dégradants, ou, pour un civil, des menaces graves et individuelles en raison d’une violence aveugle résultant d’un conflit armé. » (Fleury Graff, 2019)

Les réfugiés, les demandeurs d'asile et les bénéficiaires d'une protection subsidiaire font partie de la grande catégorie des bénéficiaires d'une protection internationale.

La difficulté de l'obtention du statut de réfugié réside principalement dans les enjeux qui le sous-tendent. Lochak (2021) rappelle en effet que derrière les catégories juridiques concernant l'asile, il y a des enjeux sociaux, économiques, politiques, idéologiques et diplomatiques qui définissent ces catégories et notamment celle du statut de réfugié. Ainsi, le statut de réfugié s'est vu modifié au gré des préoccupations gouvernementales et de nouvelles catégories ont vu le jour, comme celle de « demandeur d'asile » dans un objectif de sélection des personnes migrantes les plus à même d'être utiles économiquement à la France (Lochak, 2021, p.510-511). Pour notre propos, ces enjeux nous intéressent, car ces nouvelles catégories rendent particulièrement complexes les parcours migratoires des personnes migrantes. Elles impliquent des démarches administratives longues et fragilisent, selon nous, la stabilité des projets de vie. Il est en effet difficile de se projeter dans un pays quand on n'a pas la certitude de pouvoir s'y établir. Enfin, ces différentes catégories introduisent une hiérarchie entre les personnes migrantes qui nous semble particulièrement préjudiciable. La catégorie de réfugié tend à se construire en opposition à celle de migrant, instituant les réfugiés comme « des étrangers plus légitimes que les migrants » (Lochak, 2021, p.502). C'est pour cette raison que nous revendiquons l'usage du terme « migrant » comme terme générique pour tous les étrangers¹⁸ en situation de migration : il s'agit d'évacuer les connotations politiques et morales des catégories administratives.

1.2.2. Le qualificatif « primo-arrivant »

¹⁸ Un étranger est une personne qui réside en France, mais n'a pas la nationalité française (elle peut être née en France), <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1198>, consulté le 30/01/2023.

Le terme « primo-arrivant » qualifie

« tous les étrangers provenant d'un pays tiers, dotés d'un titre de séjour, désireux de s'installer durablement en France et résidant sur le territoire en situation régulière depuis moins de 5 ans. »¹⁹

Ils peuvent être signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) ou pas. Il s'agit d'une catégorie administrative et non pas d'un statut. Ainsi, il est possible d'être réfugié ou bénéficiaire de la protection subsidiaire et primo-arrivant par exemple.

À nouveau, il s'agit d'un critère supplémentaire de sélection pour les dispositifs proposés par l'État (formation civique et linguistique par exemple).

1.2.3. Les migrants en situation irrégulière

La Convention de Genève prévoit un principe de non-refoulement qui interdit aux pays d'accueil l'expulsion ou l'extradition des personnes ayant fait une demande de protection internationale vers un pays dans lequel elles risquent leur vie (OIM, 2021). De ce fait, même si la demande d'asile n'aboutit pas à l'obtention d'une protection internationale, les personnes déboutées, ne pouvant être expulsées, entrent dans une nouvelle catégorie : celle des migrants en situation irrégulière.

Les migrants en situation irrégulière sont des migrants qui n'ont pas de titre séjour pour séjourner légalement en France. Les raisons qui les amènent à cette situation sont diverses. Il peut s'agir, comme nous venons de le voir, de personnes qui se sont vues refuser une protection internationale. Ils entrent ainsi dans la catégorie dite des « ni-ni », « c'est-à-dire ni *régularisables* (selon les critères définis par le ministère de l'Intérieur, qui évoluent selon les gouvernements), ni *expulsables* (selon la réglementation internationale française) » (Bernardot, 2019, p. 18) comme le prévoit le principe de non-refoulement de la Convention de Genève. Il peut également s'agir de mineurs non accompagnés qui perdent la protection de la Convention internationale des droits de l'enfant à leur majorité ou encore de migrants qui ont quitté leur pays pour des raisons environnementales et pour qui il n'existe toujours pas de protection internationale (Wihtol de Wenden, 2019). Enfin, il peut également s'agir de personnes entrées légalement sur le territoire français avec un visa court ou long séjour, ou même sans visa, pour une durée limitée suite à des accords entre la France et certains pays, et qui décident de rester en France au-delà de la validité de leur titre, ou au-delà de la durée limitée initialement autorisée pour rester en France sans visa.

¹⁹ Définition donnée par la Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS) des Yvelines dans son appel à projets 2019 « Politique nationale d'accueil et d'accompagnement des étrangers en France : BOP 104 – Intégration et accès à la nationalité française ».

1.3. Au-delà des catégories, des êtres humains au parcours singulier : les adultes migrants de notre recherche

Les différentes catégories que nous venons de définir restent des catégories malléables au service d'une politique d'État. Derrière ces catégories, il y a des êtres humains et c'est précisément ce qui nous intéresse ici.

Les adultes avec lesquels nous avons travaillé dans le cadre de cette thèse sont réfugiés, demandeurs d'asile, bénéficiaires d'une protection subsidiaire, ou encore en situation irrégulière ([cf. Contexte de la recherche](#)). Quel que soit leur statut, ils ont tous comme point commun d'avoir quitté leur pays d'origine de façon contrainte²⁰ et d'être en France depuis plus ou moins longtemps (certains étaient primo-arrivants). Les motifs de leur arrivée en France sont divers (majoritairement pour des raisons humanitaires²¹ et économiques²²) et ils ont rejoint la France par différents moyens (via un réseau déjà sur place, en passant par différents pays, etc.). Leurs expériences migratoires en France sont marquées par une instabilité à différents niveaux (logement précaire, titre de séjour provisoire ou absent, situation financière ou familiale difficile, etc.) résultant en partie de leur statut administratif²³.

Ils se sont tous engagés dans l'apprentissage du français par nécessité (Adami, 2009), certains dans le cadre d'un dispositif étatique, parce que leur statut y ouvrait droit, d'autres dans un cadre personnel (en situation irrégulière, les migrants n'ont bien sûr pas la possibilité d'accéder à des formations linguistiques proposées par l'État et doivent se débrouiller par eux-mêmes pour en bénéficier).

C'est sur cet aspect spécifique de la formation linguistique des migrants que nous allons poursuivre notre chapitre.

2. Enjeux sociopolitiques de la formation linguistique des adultes migrants

Le champ de la formation linguistique des migrants est vaste et complexe dans son organisation. En effet, de nombreux acteurs proposent des formations linguistiques : les grands

²⁰ Une seule des personnes migrantes avec lesquelles nous avons travaillé a quitté son pays volontairement dans le cadre de son travail.

²¹ Le motif humanitaire regroupe : les réfugiés et apatrides, les demandeurs d'asile et les bénéficiaires de la protection subsidiaire, les étrangers malades, les victimes de la traite des êtres humains, et les victimes de violences conjugales.

²² Le motif économique a des acceptions différentes, ici nous employons le terme « économique » pour faire référence à une situation économique difficile (pauvreté, absence de perspectives économiques dans le pays d'origine). Lorsqu'il concerne l'immigration légale, le migrant économique est une personne ayant migré dans l'objectif d'exercer une activité professionnelle. Le motif économique regroupe alors les motifs suivants : compétences et talents, actif non salarié, scientifique, artiste, salarié, saisonnier ou temporaire. Une seule des personnes migrantes avec lesquelles nous avons travaillé dans cette recherche est concernée par le motif économique au sens légal du terme. https://www.migrationsenquestions.fr/question_reponse/715-quest-ce-quun-migrant-economique/, consulté le 30/01/2023.

²³ Nous revenons sur cette instabilité dans le point 3.2.1 de ce chapitre.

organismes comme l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) qui cadre l'ensemble des formations linguistiques et civiques des étrangers primo-arrivants et/ou signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), Pôle emploi, les Missions locales, les Groupements d'établissements (GRETA), des organismes privés, comme l'Alliance Française, mais aussi des structures plus petites comme les organismes de formation, les associations. Les financements de ces formations sont là aussi variés, ils reposent sur une logique de marchés publics (appels à projets et appels d'offre) proposés par de grandes instances gouvernementales à différentes échelles : nationale, régionale, départementale, et locale (Vadot, 2017). Dans ce cadre, l'OFII émet régulièrement des appels d'offres (Adami, 2020) et constitue « le principal dispositif national » (Vadot, 2017, p.69), même si ce n'est pas la seule source de financement possible.

L'accès à ces formations linguistiques dépend en partie du statut administratif du migrant (Quillot, 2019). En effet, les offres de formation proposées par les institutions sont souvent très ciblées (bénéficiaires d'une protection internationale, primo-arrivants, femmes, jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans, signataires du CIR, niveau de langue requis, etc.). Les adultes migrants en situation irrégulière n'ont donc pas accès aux formations financées par l'État, et doivent se tourner vers des structures, souvent associatives, qui n'ont pas de critères de sélection au plan administratif et qui proposent des cours de français quasiment gratuits. Pour ceux qui en ont les moyens, il est possible de se tourner vers les écoles de langue (type Alliance Française). Quoi qu'il en soit :

« chaque dispositif correspond avant tout au besoin et au souhait de l'institution qui en a fixé les orientations et le finance. Dans la pratique, ce qui prédomine, c'est donc une logique en termes de catégories administratives, et non de besoins ou désirs. » (Vadot, 2017, p.75)

Dans ce point, il ne s'agit pas de dresser un portrait très détaillé du champ touffu de la formation linguistique des migrants, car ce n'est ni le sujet ni l'objet de notre travail. En revanche, notre travail se situant précisément dans le champ de la formation linguistique des migrants, nous souhaitons poser le contexte institutionnel, politique et donc financier dans lequel s'inscrit notre recherche, précisément parce qu'il nous permet de soulever des questions en lien direct avec l'enseignement : quelle place est donnée à la langue française ? Quelle conception de la langue est envisagée ? Pourquoi l'apprentissage du français est-il important ? Qu'impliquent les différentes orientations politiques de la formation des migrants ? Quel est le rôle d'un enseignant de français auprès de ce public ?

Le champ de la formation linguistique a évolué en lien avec la politique migratoire : il est donc le produit d'une histoire dont nous souhaitons rendre compte pour saisir les enjeux

qu'il recouvre et qui impacte nécessairement les interventions didactiques auprès d'un public migrant. Il s'agira ensuite d'ancrer le contexte politique et financier grâce auquel les cours de français ont été donnés. Nous mentionnerons enfin certains effets de ce contexte politique sur l'enseignement-apprentissage du français.

2.1. Évolution de la formation linguistique des migrants depuis 1945 : un nécessaire tour d'horizon

Depuis 1945, date à partir de laquelle la France s'attèle à mettre en place « une politique cohérente de l'immigration » (Weil, 2008, p.8), les politiques liées à l'immigration oscillent en fonction de l'orientation politique du gouvernement en place et du contexte social et économique de la France (Weil, 1994 ; Lochak, 2013 ; Pradeau, 2018). C'est au gré de ces différents contextes politico-socio-économiques que la formation linguistique des migrants s'est tant bien que mal construite et développée (Adami, 2011 ; Leclercq, 2012 ; Vadot, 2017). Ainsi, les grandes périodes qui jalonnent l'établissement d'une politique migratoire en France correspondent à peu de choses près à celles jalonnant l'évolution de la formation linguistique des migrants. Ces deux domaines se sont progressivement institutionnalisés et étatisés.

2.1.1. La mise en place d'une politique de l'immigration : 1945-1973

En 1945, la Seconde Guerre mondiale vient de s'achever, la France entre dans une période de reconstruction et connaît une forte croissance économique. La population étant en baisse, la France décide de recruter sa main-d'œuvre à l'étranger, principalement en Algérie et au Portugal, mais aussi en Italie, Espagne, Turquie et Yougoslavie (Weil, 1994). L'immigration à ce moment-là est donc majoritairement une immigration économique de travailleurs et de familles, nécessaire également pour le développement démographique de la France (Weil, 1994 ; 2008).

2.1.1.1. Une immigration de travailleurs qui n'a pas vocation à rester...

La période d'après-guerre est importante dans le paysage des politiques migratoires en France, car « en 1945, le contrôle de l'État en matière d'immigration est affirmé avec force » (Noiriel, 2006, p. 121). La France, qui jusque-là était très peu intervenue dans la gestion de son immigration, institue en 1945 « un monopole d'État » en créant l'Office National de l'immigration (ONI) chargé du recrutement de la main-d'œuvre étrangère (Wihtol de Wenden, 2019). L'ordonnance du 2 novembre 1945 relative au statut des étrangers en France pose les bases de la vision de la politique française de l'immigration (Pradeau, 2018). Selon Weil, politologue et directeur de recherche au CNRS, cette ordonnance « constitue le premier texte

de coordination de l'action de l'État dans le domaine de l'immigration. Elle affiche la France comme pays désireux d'accueillir des immigrés. Les entrées sont contrôlées par l'ONI et donc par le ministère du Travail et l'attribution des titres de un, puis de trois et dix ans, se fait formellement sans considération de l'origine nationale » (Weil, 2008, p.80)²⁴. Malgré cela, la France n'envisage pas en réalité une installation durable des immigrés qui naviguent entre leur pays d'origine et le pays d'accueil en fonction des besoins de la France en main-d'œuvre. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'aucune mesure gouvernementale majeure n'est prise en faveur des immigrés entre les années 1945 et 1974²⁵, dans un contexte de politique d'immigration confus et partagé « entre la volonté d'insérer les migrants et, au contraire, celle de les inciter à repartir » (Adami, 2012, p.15).

2.1.1.2. ...et une formation linguistique qui n'a donc pas de raison de se structurer

Dans ce contexte, la formation linguistique des migrants n'a pas de raison de se structurer puisqu'on considère que les migrants sont seulement de passage. Leclercq (2011) parle à ce titre des années « bricolage » (p.20). L'enseignement-apprentissage du français par les travailleurs migrants n'est pas une préoccupation centrale pour l'État, qui délivre peu de financements. À ce moment-là, on ne parle d'ailleurs pas de formation linguistique à proprement parler :

« Ce qu'on appelle alors "l'alphabetisation", terme impropre, mais utilisé dans un sens générique, représente un secteur peu connu, peu reconnu et faiblement financé. Le Fonds d'Action Sociale, créé en 1958 pour œuvrer en faveur des salariés français musulmans d'Algérie travaillant en France, subventionne à partir de 1964 des actions de formation pour l'ensemble de la population migrant, mais il n'existe ni législation ni réglementation spécifique pour cadrer la formation linguistique des immigrés. » (Leclercq, 2011, p.21)

C'est le secteur associatif qui prend en charge principalement l'enseignement-apprentissage du français auprès de ce public, mais « les conditions matérielles sont précaires, les moniteurs peu formés et en *turn over* constant » (Leclercq, 2011, p.22) et on observe peu de réflexions didactiques sur les pratiques (Adami, 2012).

2.1.2. Des hésitations dans la gestion de l'immigration : 1974-1981

À partir de 1974, La France connaît une crise économique importante et une hausse du chômage qui justifient alors « la suspension provisoire de l'immigration de nouveaux travailleurs immigrés et de nouvelles familles » (Weil, 1994, p.720). Cette décision est en

²⁴ Wihtol de Wenden (2019), politologue et directrice de recherche émérite au CNRS, précise cependant que l'ONI sera vite dépassé par la demande de main-d'œuvre, et qu'en 1968, 82% de la main-d'œuvre étrangère entre sur le territoire de façon illégale, recrutée directement par les employeurs.

²⁵ L'ordonnance de 2 novembre 1945 reste inchangée jusque dans les années 70.

réalité, selon Laurens (2008), sociologue à l'EHESS, le résultat de plusieurs années de politiques restrictives à l'égard des migrants et s'inscrit dans un contexte social et politique beaucoup plus global qui dépasse largement les enjeux économiques.

Nous comprenons alors que la gestion de l'immigration est instrumentalisée au profit de différents acteurs étatiques et qu'en fonction des intérêts de l'État, l'immigration est tantôt une aubaine, tantôt un véritable problème social, économique et politique (Weil, 1994) qui nécessite d'être maîtrisé, voire complètement arrêté. La politique de cette période alterne entre suspension et reprise de l'immigration et reste marquée « par une logique d'incertitude : quant à la durée de la crise que l'on prévoit courte ; par rapport au devenir des immigrés résidents que l'on ne souhaite pas toujours voir rester surtout s'ils sont maghrébins. » (Weil, 1994, p.720)

2.1.2.1. Une formation linguistique qui peine à se structurer

Dans ce contexte hostile, la formation des migrants se structure dans un premier temps au niveau politique, par la création en 1974 du Secrétariat d'État chargé des Travailleurs immigrés qui « incite à une structuration explicite de la formation des migrants » (Leclercq, 2011, p.23). En effet, prenant conscience progressivement que les travailleurs migrants ne vont pas partir, le gouvernement « misera alors sur le développement de l'employabilité des migrants au chômage » (Vadot, 2017, p.41). Cette orientation politique assoit alors un contexte favorable pour la formation professionnelle des migrants à l'intérieur de laquelle la formation linguistique doit désormais

« permettre l'adaptation des travailleurs aux transformations économiques et le développement de l'employabilité, mais également favoriser "l'insertion en France", y compris des épouses de travailleurs. » (*ibid.*, p.41).

La formation dite « à dominante linguistique » va alors prendre de l'ampleur grâce notamment à l'augmentation des financements et du nombre de stagiaires (Leclercq, 2011, Vadot, 2017). La formation linguistique commence à se structurer didactiquement à cette période d'après Leclercq (2011) selon « quatre tendances : la critique des pratiques antérieures – la préoccupation nouvelle d'efficacité et de qualité de l'intervention éducative – la mobilisation des recherches en linguistique et en sociolinguistique – l'impact du courant communicatif et fonctionnel issu de la didactique des langues. » (Leclercq, 2011, p.23)

Cependant, les hésitations du gouvernement, qui caractérisent bien la période des années 70 à l'égard des migrants quant à leur installation dans le pays, ne favorisent pas l'émergence d'un champ de la formation linguistique des migrants structuré et reconnu. Adami (2012) conclut sur la base des travaux de Leclercq que :

« les dispositifs de formation linguistique mis en place jusqu'aux années 1980 le sont encore dans une sorte de désordre et d'éparpillement. Ils répondent à des besoins identifiés, mais ils manquent d'une vision d'ensemble et surtout d'une boussole politique. » (p.15)

2.1.3. « Le choix clair » de l'intégration des migrants : 1981-2000

2.1.3.1. *L'émergence d'une « boussole politique » autour de l'intégration pour gérer l'immigration*

L'élection de François Mitterrand en 1981 « marque une rupture très nette avec la politique menée précédemment » (Weil, 1994, p. 721) et plusieurs mesures favorables aux droits des immigrés séjournant en France sont prises²⁶. Malgré les mesures restrictives à nouveau mises en place dès 1982-1983²⁷, la France « décide de faire le choix de l'intégration des migrants et d'y mettre les moyens » (Adami, 2012, p. 15). À ce titre, l'adoption en 1984 d'un unique titre de séjour d'une durée de 10 ans pour les immigrés²⁸ est significative :

« La loi du 17 juillet 1984, en créant la carte de résident, valable dix ans et renouvelable automatiquement, qui donne le droit d'exercer sur l'ensemble du territoire la profession de son choix, opère dans le droit de l'immigration une rupture dont la portée symbolique est aussi importante que la portée pratique. Elle signifie en effet que les immigrés ne sont plus considérés comme un simple volant de main-d'œuvre, mais comme une composante durable de la société française. » (Lochak, 2006, p.9)

Cette prise de conscience concernant la vocation des migrants à rester et s'installer en France durablement provoque un changement dans l'orientation de la gestion de l'immigration :

« À compter de cette date, toutes les politiques de l'immigration vont s'inscrire dans le même cadre : le séjour des réguliers est garanti définitivement et leur intégration devient donc prioritaire, l'aide au retour ne concernera plus que quelques volontaires : enfin, l'arrêt de toute immigration de travailleurs non qualifiés est confirmé. » (Weil, 1994, p.721)

L'intégration de ces populations devient alors un enjeu institutionnel : dès la fin des années 80, il s'agit de coordonner de mieux en mieux la politique d'immigration, et les politiques d'accueil et d'intégration, notamment avec la création d'un Comité interministériel à l'intégration (CII) et la création du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) en 1989 (Pradeau, 2018). La France semble avoir trouvé la « boussole politique » – dont parlait Adami (2012, p.15) – qui guidera progressivement la politique migratoire en France et aussi la formation linguistique des migrants.

Dans le même temps, les années 80 représentent la décennie à partir de laquelle se structure l'opposition et émerge le Front National (Weil, 1994). Ce parti politique s'empare du

²⁶ La politique d'aide au retour est abrogée, la régularisation des travailleurs immigrés arrivés en France avant le 1^{er} janvier 1981 est actée, entre autres mesures (Weil, 1994).

²⁷ Patrick Weil note qu'à partir de ce moment-là, dans un contexte de crise économique toujours très présent, les mesures libérales prises par la gauche rencontrent des oppositions. Le gouvernement, mené par le Premier ministre P. Mauroy, décide alors de renforcer le contrôle des flux migratoires. L'aide au retour de 1974 est d'ailleurs remise en place sous la forme « d'une aide à la réinsertion ». (Weil, 1994, p.721)

²⁸ Cette loi du 17 juillet 1984 naît suite à un grand mouvement contestataire : la Marche pour l'égalité et contre le racisme de 1983 (Weil, 1994).

thème de l'immigration et contribue à sa politisation avec pour conséquence la stigmatisation de la figure du migrant et sa visibilité dans l'espace public (Wihtol de Wenden, 2022). Progressivement, l'intégration deviendra un enjeu politique.

2.1.3.2. Une formation linguistique qui se met en place « lentement mais sûrement »

Les années 80 et 90 marquent également un tournant pour le développement de la formation linguistique des migrants (Leclercq, 2011). La France, en faisant « le choix clair de l'intégration des migrants » (Adami, 2012, p.15), permet à la formation linguistique de se mettre en place et de s'organiser « lentement mais sûrement » (p.16). L'État s'implique également de plus en plus dans les dispositifs de formation professionnelle des migrants (Adami, 2012 ; Vadot, 2017). La caractéristique principale qui marquera profondément le champ de la formation linguistique a trait au type de financement. En 1995, « la logique de formation régie par l'offre passe à une logique de commande publique et d'appel d'offres avec cahiers des charges et obligations de résultats. Les exigences institutionnelles se renforcent et initient un système concurrentiel entre les opérateurs de formation. » (Leclercq, 2011, p.29)

2.1.4. La cristallisation du rôle de l'État dans la gestion de l'immigration et l'évolution de la formation linguistique des migrants : des années 2000 à aujourd'hui

Depuis les années 2000, la politique migratoire s'inscrit désormais à l'échelle européenne et dépend moins désormais des différentes orientations politiques des gouvernements qui se succèdent : ils poursuivent plus ou moins la même ligne politique à l'égard de la gestion de l'immigration (Pradeau, 2018 ; Wihtol de Wenden, 2022). Les politiques liées à l'immigration et le champ de la formation linguistique des migrants sont marqués durant ces années par une institutionnalisation renforcée et régulière, rythmée par la volonté de cadrer, de maîtriser et contrôler l'immigration (Leclercq, 2011 ; Vadot, 2017 ; Pradeau, 2018 ; Adami, 2020).

2.1.4.1. Une immigration choisie : les contrats d'intégration

À partir de 2003, le gouvernement expérimente le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), « un contrat obligatoire signé entre l'État et les migrants : il engage le migrant à respecter les valeurs et la République et l'État à offrir une formation linguistique [et civique] à ceux qui éprouvent des difficultés en français » (Adami, 2012, p.16). Il sera institué législativement par la loi du 18/01/2005 de programmation pour la cohésion sociale et « devient obligatoire pour

tout ressortissant d'un pays extra-communautaire âgé de plus de seize ans (art.5) [de la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration] » (Pradeau, 2018, p.79).

Ce contrat nous intéresse, car il vient officiellement cristalliser le rôle que l'État joue à la fois dans la politique migratoire et dans la formation linguistique des migrants qui perdure jusqu'à aujourd'hui et constitue le cadre de notre recherche (cf. infra 2.2). Le couple maîtrise de la langue/intégration²⁹ se développe, s'affirme et se renforce. La loi du 7 mars 2016 relative aux droits des étrangers en France entérine définitivement ce diptyque avec la création du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) (remplaçant désormais le CAI) et qui prévoit la délivrance d'une carte de résident conditionnée à l'atteinte d'un certain niveau de langue (niveau A2 du CECR).

La création et l'institution de ces deux contrats pour contrôler à la fois les flux migratoires, l'arrivée des nouveaux étrangers sur le territoire et l'intégration des populations migrantes s'inscrivent dans une logique d'exclusion et d'assimilation des étrangers au modèle républicain dans le cadre d'une immigration choisie (Lochak, 2006 et 2013 ; Adami, 2012 ; Pradeau, 2018 ; Ouedraogo, 2022). Ils témoignent de la volonté du gouvernement de restreindre et durcir les conditions d'immigration en France. La maîtrise de la langue joue à ce titre un rôle fondamental puisque progressivement, depuis 2003, le niveau de langue constitue un critère pour obtenir certains titres de séjour.

La langue française est considérée comme le vecteur des valeurs de la République et de la culture française et son apprentissage par les populations migrantes est donc nécessaire pour permettre leur intégration (Pradeau, 2018). Mais avant tout, son apprentissage et sa maîtrise sont considérés comme des signes d'intégration.

Dans ce contexte, l'intégration devient une injonction (Lochak, 2006) – elle n'est donc pas considérée comme un processus long, ce qu'elle est véritablement (Adami, 2020) – et un prétexte pour justifier des politiques qui ont « toutes les chances d'entraver l'intégration plutôt que de la faciliter » (Lochak, 2007, p.6).

2.1.4.2. Une formation linguistique institutionnalisée qui se pare, elle aussi, d'enjeux d'intégration

Le champ de la formation linguistique évolue considérablement durant cette période : elle se professionnalise de plus en plus, et le contrôle de l'État dans les formations est de plus en plus ferme (Adami, 2020). L'ingérence de l'État dans la formation linguistique des migrants

²⁹ Nous revenons sur ce diptyque et ses effets dans le point 2.3.1 de ce chapitre.

n'est pas sans poser problème : elle modifie les types de financement par le « renforcement du « mode marché » (Leclercq, 2011, p.31). En outre, elle altère le rapport à la langue qui devient un marqueur identitaire et un critère de sélection et d'appréciation de l'intégration des migrants (Lochak, 2006 et 2013 ; Adami, 2020), mais aussi le rapport qu'entretiennent les acteurs vis-à-vis de leur travail : ils « passent du registre de l'aide à celui du contrôle » (Vadot, 2017, p.51).

La professionnalisation du métier de formateur auprès des migrants est établie, mais reste marquée par un manque de reconnaissance et par la précarité des contrats de travail (de nombreux CDD, peu de temps plein) et l'ubérisation du métier (statut d'auto-entrepreneur fleurissant), la logique de marché ayant renforcé l'instabilité de la profession (Vadot, 2014).

Dans cette logique d'institutionnalisation croissante, est créé, en 2009, l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Il est désormais le seul opérateur chargé par l'État de l'accueil et de l'intégration des migrants durant les cinq premières années de leur séjour en France. L'OFII contrôle le suivi des signataires du Contrat d'accueil et d'intégration (devenu contrat d'intégration républicaine en 2016) et également « les orientations et même les contenus des formations linguistiques » (Adami, 2020, p.27) grâce au système d'appels d'offres qu'il émet. Il est en effet le principal financeur des formations linguistiques et civiques dans le cadre du CAI et hors CAI. Bien qu'il existe d'autres types de financements portés par d'autres instances publiques, notamment au niveau départemental (cf. infra 2.2), l'OFII donne les grandes lignes de conduite à suivre.

La formation linguistique est institutionnalisée : l'OFII décide des contenus de la formation linguistique, notamment dans le cadre des contrats d'intégration ; la politique d'immigration décide du niveau de langue que doivent atteindre les migrants pour obtenir un titre de séjour et le CECRL définit et évalue les niveaux de langue. En 2011, la création du label Français Langue d'Intégration (FLI) pour certifier les organismes de formation qui dispensent des formations linguistiques pour les migrants « constitue une tentative institutionnelle pour formaliser le rôle et les orientations de la formation linguistique des migrants adultes allophones tels qu'ils sont conçus par l'institution, dans un domaine où peu de consignes formelles existaient au préalable » (Vadot, 2017, p.53). Le label disparaît en 2018 (Adami, 2020), mais il a officiellement attesté que les objectifs de la formation linguistique des migrants dépassent largement les questions d'apprentissage de la langue : il s'agit avant tout par le biais de la langue d'enseigner les valeurs de la République dans une visée assimilationniste (Vadot, 2017).

2.1.4.3. Les enjeux sécuritaires et identitaires de l'immigration : instrumentalisation politique

Sur le plan politique, la gestion de l'immigration devient un enjeu sécuritaire et identitaire majeur régulièrement instrumentalisé pour gagner des voix électorales dans un climat sociétal de plus en plus tendu (Wihtol de Wenden, 2022). Durant toute la période des années 2000, Wihtol de Wenden (2022) montre que la figure du migrant est exploitée politiquement pour constituer l'Autre en opposition à un « nous » dans un souci de préservation de l'identité nationale dans un contexte de crise :

« La crise économique de 2008 puis l'arrivée de réfugiés entre 2011 (révolutions arabes) et 2015 (crise syrienne) ont eu pour effet d'accroître les peurs. L'Autre est devenu une figure de l'ennemi, notamment en Europe qui s'est découverte, au tournant de ce siècle, un continent d'immigration malgré lui. Les populismes y fleurissent, malgré la construction d'une citoyenneté européenne porteuse de liberté de circulation, d'installation et de travail à l'intérieur du continent » (p.153).

Un amalgame s'établit progressivement entre l'identité nationale qu'il faudrait préserver à tout prix d'un côté et l'immigration qui semble pouvoir la fragiliser de l'autre. La création, en 2007, du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement pour prendre en charge l'accueil des ressortissants étrangers marque cette tendance. Sa création déclenche de vives réactions chez les chercheurs, mais aussi chez les politiques³⁰ et les organisations qui se sont fermement opposés à cet amalgame « laiss[ant], en effet, supposer que la sauvegarde d'une supposée "pureté nationale", polluée par les migrants, figurerait parmi les objectifs de ce ministère »³¹. Sa disparition en 2010 entraîne le rattachement des politiques liées à l'immigration au ministère de l'Intérieur, ce qui ne change pas particulièrement l'orientation politique concernant la gestion de l'immigration (Vadot, 2017 ; Pradeau, 2018), mais marque un changement significatif dans sa perception : l'immigration semble considérée comme un problème risquant de perturber la sécurité intérieure et n'a donc plus de raison de relever du ministère des Affaires sociales, du Travail ou de la Santé comme c'était traditionnellement le cas (Vadot, 2017 ; Pradeau, 2018).

Les nombreuses crises³² qui vont se succéder à partir de 2015 vont considérablement marquer les flux migratoires et les politiques d'immigration à l'échelle nationale, européenne et mondiale et justifier « des peurs identitaires et des politiques sécuritaires » (Wihtol de

³⁰ Valluy (2008) précise que la création de ce ministère soulève d'autres problèmes qui n'ont pas forcément été relevés, comme « le principe même de créer un ministère de l'Immigration qui opérerait la fusion des directions ministérielles et organisations policières, diplomatiques et sociales (dont l'OFPPRA) intervenant en matière d'asile et d'immigration, ni sur les finalités premières d'un tel ministère dédié principalement à la lutte anti-migratoire. » (p.110)

³¹ <https://www.ldh-france.org/31-mai-2007-les-organisations-sopposent-a-lamalgame-entre-immigration-asile-et-identite-nationale/> consulté le 29/11/2022.

³² Nous pouvons notamment citer la crise de l'accueil des réfugiés syriens de 2015, les attentats terroristes de 2015 (Charlie Hebdo, le Thalys et le Bataclan entre autres), 2016 (le 14 juillet à Nice, les attentats de l'église de Saint-Étienne-du-Rouvray), 2020 (l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty).

Wenden, 2022, p.12) qui permettent la montée des nationalismes un peu partout, en France, comme en Europe. En outre, la figure du migrant comme menace continue à se développer, ce qui permet à Wihtol de Wenden (2022) de dire que la période actuelle est la quatrième grande période de xénophobie³³ qu'ait connu la France.

Ce rapide tour d'horizon sur la politique d'immigration en France depuis 1945 nous a permis de montrer l'impact qu'elle a eu sur le développement du champ de la formation linguistique des migrants. Il nous permet également, dans la suite de ce chapitre, de développer davantage le contexte politique et donc financier dans lequel nous avons effectué notre recherche, dans la mesure où il poursuit ce même processus d'institutionnalisation. Ce contexte politique a largement contribué à alimenter notre réflexion sur ses effets sur l'enseignement-apprentissage du français auprès d'adultes migrants (cf. infra 2.3) et sur les enjeux didactiques qui en découlent (cf. infra point 3).

2.2. Le poids des politiques dites d'intégration sur la formation linguistique

Nous sommes fin 2018 quand nous rédigeons notre projet de thèse et travaillons alors dans une association loi 1901, reconnue organisme de formation dans lequel nous enseignons le français langue étrangère à des migrants. La France, et ce depuis 2015, connaît à ce moment-là un afflux régulier et en augmentation de réfugiés et demandeurs d'asile et l'actuelle politique d'immigration est vivement critiquée. Le gouvernement lui-même considère « les moyens mobilisés [pour l'intégration des étrangers en France] clairement pas à la hauteur des enjeux » (Ministère de l'Intérieur, 2017). Le 5 juin 2018, le Premier ministre, Édouard Philippe, organise un comité interministériel à l'intégration (C2I) pour donner des orientations générales concernant l'accueil et l'intégration de tous les étrangers primo-arrivants (Ministère de l'Intérieur, 2018) quel que soit leur statut juridique, et plus spécifiquement concernant l'intégration des réfugiés, demandeurs d'asile et bénéficiaires de la protection subsidiaire (Fine *et al.*, 2019). À cette occasion, « un plan d'action global » est annoncé pour renforcer les politiques dites d'intégration (Ministère de l'Intérieur, 2018). Deux grands axes d'intervention le structurent :

- le déploiement d'une « Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration spécifiquement dédiée aux réfugiés »,

³³ Selon Noiriel (2006), la France a connu trois grandes périodes de « haine de l'étranger » (p.250) : les années 1880 qui débouchent sur l'affaire Dreyfus, les années 1930 précédant le régime Vichy, et les années 80 qui voient la montée du Front National. Il faut également préciser qu'à cette xénophobie s'ajoute une islamophobie grandissante (Wihtol de Wenden, 2022).

- l'intégration du public primo-arrivant au travers de la maîtrise du français, de l'appropriation des valeurs de la République et de l'emploi qui passe par la réforme en profondeur du Contrat d'intégration républicaine (CIR).

Nous proposons ci-après de revenir sur chacun de ces deux axes pour comprendre leurs incidences sur le développement de cette recherche. Nous commencerons par présenter le premier axe qui nous a permis de façon plus ou moins directe de travailler avec des réfugiés, puis de façon très factuelle, nous présenterons le contrat d'intégration républicaine (CIR) qui constitue le cadre légal en vigueur concernant l'accueil des migrants en France et ses implications sur l'apprentissage du français qui concerne finalement tous les étrangers.

2.2.1. Le contrat d'intégration républicaine et sa réforme en profondeur

L'encadrement des migrants nouvellement arrivés en France s'articule autour du Contrat d'intégration républicaine (CIR) ; il est considéré par l'État comme le « socle du parcours d'intégration » de l'étranger. Le CIR est signé entre l'État et l'étranger extra-européen³⁴ et vise notamment à :

« améliorer l'accueil et l'intégration des étrangers régulièrement admis au séjour ; renforcer l'attractivité de la France en facilitant la mobilité des talents internationaux ; lutter plus efficacement contre l'immigration irrégulière, dans le respect des droits fondamentaux » (Légifrance, 2016)³⁵.

Il est élaboré dans le cadre de la loi du 7 mars 2016 relative aux droits des étrangers en France et est entré en vigueur le 1^{er} juillet 2016. À ce moment-là, ce dispositif n'est pas nouveau, nous l'avons déjà évoqué (cf. supra **2.1.4.1**) : il vient réformer le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), en vigueur depuis 2003. En effet, selon le rapport de l'inspection générale de l'administration (IGA) et l'inspection générale des affaires sociales (IGAS), le CAI n'était pas suffisamment prescriptif (seule la formation civique était obligatoire) et ne mettait pas assez l'accent sur les thématiques qui permettent « une intégration réussie », à savoir :

« apprentissage de la langue, initiation aux valeurs de la République, présentation des démarches pratiques à accomplir et aide à la recherche d'emploi » (Gagneron *et al.*, 2013, p.5).

Tout comme l'était la signature du CAI depuis le 1^{er} janvier 2007, la signature du CIR est obligatoire pour les étrangers primo-arrivants (dont les réfugiés et bénéficiaires de la

³⁴ La liste complète des personnes non concernées par la signature du CIR est disponible sur le site du ministère de l'Intérieur : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/Les-signataires-du-CIR>

³⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000029287359/> consulté le 14/01/2023.

protection subsidiaire) souhaitant s'installer durablement en France³⁶. En le signant, l'étranger s'engage pour une durée d'un an dans un parcours d'intégration républicaine qui comprend :

1. un entretien individuel et personnalisé, lors duquel est notamment évalué le niveau de langue française de l'étranger,
2. une formation linguistique prescrite si l'étranger a un niveau en français inférieur au niveau A1 du CECRL,
3. une formation civique obligatoire qui doit permettre à l'étranger de s'« approprier les valeurs de la République et les règles de vie de la société française » (Ministère de l'Intérieur, 2021)
4. un entretien de fin de parcours.

L'assiduité, la participation aux formations et le non-rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République attestent que le contrat a été respecté. Le respect du contrat permet à l'étranger de faire une demande de carte de séjour pluriannuelle après un an de séjour en France.

L'objectif affiché du CIR est donc d'améliorer l'ancien CAI, de renforcer les formations civique et linguistique prescrites et de façon générale de créer une politique de l'accueil des étrangers primo-arrivants plus cohérente et plus centralisée dans sa gestion pour « un meilleur accueil et une meilleure intégration des étrangers légalement admis en France » (Ministère de l'Intérieur, 2016, p.3). En réalité, le CIR poursuit la logique de contrôle et de maîtrise de l'immigration mise en place depuis le début des années 2000 par le gouvernement (cf. supra **2.1.4**). Il a été l'objet de nombreuses critiques dès son entrée en vigueur.

2.2.1.1. Un contrat d'intégration vivement critiqué dès son institution

Pour notre propos, concernant le CIR, ce sont les critiques qui ciblent les formations linguistiques et civiques qui nous intéressent. Sur un plan factuel, le rapport d'information rédigé par le sénateur Roger Karoutchi en juillet 2017, au sein même du gouvernement, est instructif. La formation civique et la formation linguistique sont jugées comme « largement insuffisantes pour améliorer substantiellement les conditions de [l'] intégration [des étrangers primo-arrivants] à la société française » (Karoutchi, 2017, p.21). Pourtant censé améliorer le système antérieur (CAI), le CIR conserve en réalité les mêmes problèmes, voire les empire. Le rapport d'information établit ainsi une liste de problèmes concernant le nouveau CIR :

³⁶Une liste complète des ressortissants étrangers concernés par la signature du CIR est disponible sur le site <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/particuliers/qu-est-ce-contrat-integration-republicaine-cir>, consulté le 21/09/2021.

- Le niveau atteint à la fin de la formation linguistique est trop faible pour permettre l'intégration des étrangers (niveau A1 requis, équivalent à un niveau débutant).
- Le nombre d'heures proposé dans les parcours de formation linguistique est beaucoup trop faible (parcours de 50, 100 ou 200h) eu égard au niveau de maîtrise de langue demandé. Dans l'ancien contrat (CAI), un nombre supérieur d'heures de formation était accordé alors que le niveau de langue demandé était moins élevé (A1.1).
- Les groupes constitués dans les formations linguistiques sont trop hétérogènes.
- Les résultats en termes d'atteinte du niveau A1 sont médiocres. Sur 3640 personnes signataires d'un CIR entre juillet et décembre 2016, seulement 65% des participants qui ont suivi une formation linguistique ont atteint le niveau A1.
- Paradoxalement, le taux d'atteinte du niveau A1 des personnes bénéficiant du plus grand nombre d'heures de formation (200h) est le plus faible (seulement 44 %) démontrant alors que « les parcours destinés aux personnes maîtrisant le moins bien la langue française sont particulièrement inadaptés » (Karoutchi, 2017, p. 29).
- Le fait de ne pas atteindre le niveau A1 à l'issue de la formation n'est pas sanctionné³⁷.

Enfin, sur un plan plus éthique, plusieurs chercheurs ont critiqué l'idéologie assimilationniste sous-jacente au CIR qui s'officialise et s'institutionnalise avec son entrée en vigueur (Lochak, 2019 ; Mercier, 2020). Cette idéologie transparait notamment dans le cadre pédagogique imposé dans les formations linguistiques qui se standardise et s'uniformise lors de la mise en place du CIR, prévoyant notamment l'enseignement des valeurs de la République « qui doit représenter alors 40% environ du temps de formation prescrit » (Mercier, 2020, p.270). Pour Lochak (2007 et 2019), c'est l'apparition du syntagme « intégration républicaine » dans l'intitulé du contrat qui marque cette tendance assimilationniste :

La rencontre puis la combinaison des deux champs sémantiques de « la République » et de « l'intégration », repérables au plan lexical, ne sont pas seulement formelles : elles ont une signification et un impact idéologiques, car **elles laissent entendre que ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et, réciproquement, que l'intégration ne peut être que républicaine**. C'est ce qu'exprime le concept de « modèle républicain d'intégration », désormais couramment utilisé, y compris pour déplorer qu'il soit en crise. La formule est pourtant trompeuse, tant au regard de l'histoire que de la réalité contemporaine, qui montrent que le modèle républicain a fonctionné dans le passé et fonctionne aujourd'hui encore plus souvent **comme un facteur d'exclusion** que comme un facteur d'intégration des étrangers. [...] **Le modèle républicain français se caractérise donc par « une discrimination radicale entre ceux qui appartiennent à l'État français et les autres »** (Noiriel, 2002). » (Lochak, 2007, p.4-5)

³⁷ Ce point montre la volonté du gouvernement de rendre l'apprentissage de la langue obligatoire et de complexifier le parcours des migrants.

Il s'agit donc bien pour le migrant d'adhérer sans réserve aux valeurs de la République sous peine d'être accusé de communautarisme ou de refus de s'intégrer.

Le CIR marque à nouveau un durcissement de la politique d'immigration et s'inscrit donc bien dans une logique d'exclusion qui ne sera pas sans effet sur l'engagement des migrants dans l'apprentissage de la langue et dans le processus d'intégration (cf. infra **2.3**).

Ce sont les premières critiques plus factuelles qui ont poussé le gouvernement à proposer une réforme du CIR.

2.2.1.2. Une réforme qui ne révolutionne pas la manière dont la France conçoit la gestion de son immigration

Lors du comité interministériel de 2018, il est donc décidé, de façon générale, d'améliorer les deux axes qui structurent le CIR, à savoir la formation linguistique et la formation civique. Concernant la formation linguistique, il est décidé de :

- doubler le nombre d'heures accordées à l'apprentissage du français, passant ainsi d'un maximum de 200h à 400h,
- attribuer un nombre d'heures de cours de français de 600h pour les publics ne sachant ni lire, ni écrire,
- homogénéiser les groupes et réduire le nombre d'apprenants par classe,
- améliorer la qualité pédagogique des cours,
- faciliter l'accès des cours aux parents (offre de garde d'enfants),
- attester l'atteinte du niveau A1 par une certification,
- développer plus de formation en français à visée professionnelle.

Concernant la formation civique, il est décidé de :

- doubler le nombre d'heures de la formation, passant ainsi de 12h à 24h,
- adapter la formation aux besoins réels des étrangers (dispositif d'interprétariat en simultané, plus d'interactivité, visites d'institutions républicaines).

Pour synthétiser les différentes évolutions qu'a connu le contrat d'intégration, nous proposons deux tableaux récapitulatifs :

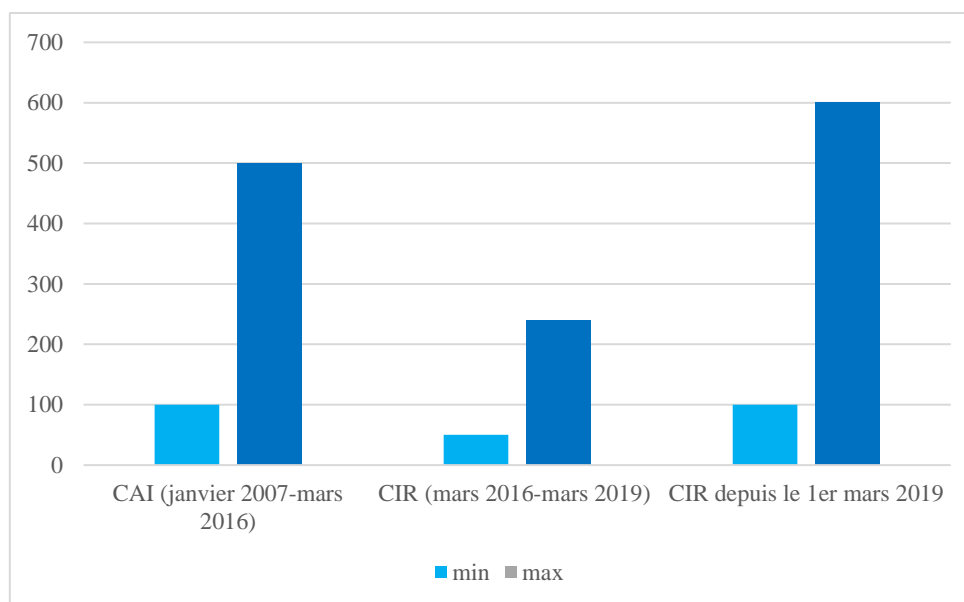


Tableau 5. Évolution du nombre d'heures allouées pour la formation linguistique dans le cadre du CAI et du CIR de 2007 à 2019

Ce premier graphique nous permet de constater que la réforme proposée en 2018 a permis d'augmenter le nombre d'heures alloué pour la formation linguistique. Cette nette augmentation semble en effet plus cohérente puisque le niveau de langue à atteindre à la fin de la formation a lui aussi augmenté (passant du niveau A1.1 au niveau A1). Sans compter qu'à présent, les signataires du CIR peuvent aussi poursuivre leur apprentissage du français en suivant des formations qui doivent les mener au niveau A2 (requis pour l'obtention de la carte de résident) ou B1 (requis pour l'obtention de la nationalité).

CAI (2007-2016)	CIR (2016-2019)	CIR depuis le 1 ^{er} mars 2019
<p>1 journée de 9h à 17h Histoire de France, fonctionnement des institutions et les symboles et les valeurs de la République. En français.</p> <p>+ 1 journée d'information « Vivre en France », facultative</p>	<p>12h de formation répartie sur 2 jours consécutifs. 2 modules obligatoires :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valeurs et institutions de la République française (6h) 2. Vivre et accéder à l'emploi en France (6h) <p>Présence d'un interprète dans 70% des formations (Karoutchi, 2017)</p>	<p>24h de formation civique répartie sur 4 jours tout au long du parcours (obligatoire). 5 thématiques sont abordées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le portrait de la France 2. La santé 3. L'emploi 4. La parentalité 5. Le logement <p>Chaque stagiaire et interprète bénéficie d'un casque audio pour faciliter la compréhension.</p>

Tableau 6. Évolution de la formation civique et citoyenne dans le cadre du CAI et du CIR de 2007 à 2019

Ce deuxième tableau nous permet de constater qu'entre 2007 et 2019, le nombre d'heures consacré à la formation civique a triplé et a été réparti sur l'ensemble du parcours d'intégration. Cette augmentation considérable atteste de la volonté du gouvernement de renforcer l'enseignement des connaissances liées à la citoyenneté dans des domaines prédéterminés.

Pour conclure, cette réforme en profondeur décidée lors du C2i ne révolutionne pas la manière dont la France conçoit la gestion de son immigration. Au contraire, elle réaffirme et renforce certaines logiques et idéologies propres à son histoire (Pradeau, 2018 ; Mercier, 2020). Elle rejoint une certaine conception bien française de l'immigration en plaçant au centre du parcours d'intégration des migrants la maîtrise de la langue française et l'intégration des valeurs de la République. En instituant le français comme « la clé de voûte de tout le parcours d'intégration » de l'étranger (Ministère de l'Intérieur, 2017), ou encore comme le « premier pilier » de l'intégration (Taché, 2018, p.37), la France affirme un positionnement idéologique fort :

« Cette politique linguistique d'immigration s'est construite autour de l'idéologie selon laquelle la langue française est le vecteur de l'identité nationale, et qu'elle est associée aux valeurs fondatrices de la République. » (Pradeau, 2018, p.111)

Cette réforme replace au centre alors l'idée que c'est bien par l'apprentissage de la langue que l'intégration de l'étranger commence et doit commencer. La langue française est d'ailleurs depuis bien longtemps, c'est-à-dire avant même la Révolution, un marqueur de la nation française (Noiriel, 2006) et un véritable « instrument d'unification culturelle » (Weil, 2011, p.11). C'est tout simplement la langue de l'État (Adami, 2020) et la politique de l'immigration actuellement menée en France poursuit une logique identitaire au centre de laquelle la langue française prend toute sa place.

Pour notre propos, cette brève présentation nous permet de constater que la tendance à un contrôle toujours plus accru de la politique concernant l'immigration et l'intégration linguistique des migrants se poursuit. Elle a des effets que nous analysons dans le point 2.3.

2.2.2. La Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés

Le déploiement de cette stratégie nationale à destination des réfugiés a pour objectif de mettre en lumière les difficultés rencontrées par ce public vulnérable, nécessitant alors une prise en charge spécifique et globale (apprentissage de la langue, emploi, logement).

Pour mettre en place la stratégie, il est notamment décidé d'accentuer, le pilotage local de la politique d'intégration des réfugiés³⁸. Plus spécifiquement, il s'agissait d'avoir une coordination des différents acteurs au niveau local (l'association des collectivités locales, des

³⁸ Des comités de pilotage régionaux et départementaux sur la politique de l'asile et l'intégration des réfugiés ont alors été mis en place par les préfets pour suivre avec attention la conduite de la stratégie nationale.

acteurs de l'emploi, du secteur associatif). Ainsi, à l'échelle des départements, des appels à projets ont vu le jour pour répondre aux politiques ministérielles mises en place³⁹.

Cet élément du contexte permet de rappeler que depuis la fin des années 90, c'est la logique des appels d'offres et des appels à projets qui régit l'offre de formation linguistique à destination des migrants⁴⁰ (Leclercq, 2012). Dans ce cadre, les organismes de formation qui souhaitent remporter l'appel d'offres ou l'appel à projets doivent monter un dossier respectant le cahier des charges prescrit par le financeur. Ce système permet à l'État de contrôler directement les orientations, les contenus des formations linguistiques et le public cible de ces formations.

Ce système, outre le contrôle de l'État, a eu plusieurs conséquences qu'Adami (2020) relève : il a permis « d'éviter toute contestation de la part des prestataires sur le fond des démarches, sur les orientations ou les contenus puisque ces prestataires ont bien évidemment le choix de répondre ou de ne pas répondre aux appels d'offres ». En outre, il a favorisé « la mise en concurrence des prestataires qui a elle-même conduit à évincer les plus petites structures qui ne pouvaient rivaliser avec les organismes de formation déjà entièrement professionnalisés » (p.28). Ce dernier constat nous permet de mentionner que les enjeux financiers qui entourent l'obtention des appels d'offres ou d'appels à projets sont grands, notamment pour les plus petites structures, comme c'est le cas de l'association dans laquelle nous avons mené notre recherche. Sans ce type de financement, il est très difficile de proposer des cours de français à destination d'un public d'adultes migrants à un tarif raisonnable pour eux – les adultes migrants ont généralement peu de moyens financiers – comme pour l'organisme de formation qui doit trouver un équilibre financier viable lui permettant de financer la salle, le formateur, etc.

Néanmoins, le système d'appel d'offres ou à projets provoque une instabilité financière, car les financements obtenus ne sont pas pérennes : il faut en refaire la demande chaque année. Ils dépendent également du budget alloué par l'État qui peut varier d'une année sur l'autre, voire disparaître.

2.2.2.1.L'appel à projets BOP 104 – Intégration et accès à la nationalité

Dans le cadre du déploiement de cette stratégie nationale, la Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS) des Yvelines, en tant que collectivité territoriale, lance son appel à

³⁹ L'instruction du 17 janvier 2019 relative aux orientations pour l'année 2019 de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers en France précise et fixe les modalités d'application de la stratégie nationale qui consiste à inciter les collectivités territoriales à lancer des appels à projets avant fin janvier 2019.

⁴⁰ Dans le cadre d'une immigration légale, pour les migrants signataires du CIR.

projets début 2019. Il s'intitule « Politique nationale d'accueil et d'accompagnement des étrangers en France : BOP 104 – Intégration et accès à la nationalité française ».

Comme indiqué dans l'instruction du ministre de l'Intérieur (Ministère de l'Intérieur, Instruction relative aux orientations pour l'année 2019 de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers en France, 2019), cet appel à projets s'inscrit dans la volonté politique du gouvernement de renforcer l'intégration de tous les étrangers primo-arrivants. Il comporte deux volets :

- Un volet A qui concerne l'intégration des primo-arrivants
- Un volet B plus spécifiquement dédié à l'intégration spécifique des réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire.

L'association dans laquelle nous travaillons, Actualis y répond et candidate sur le deuxième volet.

Contrairement aux appels d'offres qui sont très restrictifs en termes de contenu et d'orientation des formations, les appels à projets sont habituellement plus souples et permettent aux organismes de proposer des formations moins « calibrées » que celles proposées dans le cadre de l'OFII (Adami, 2020, p.29). L'appel à projets précisait cependant le public cible et les objectifs généraux de la formation. Le public cible était des bénéficiaires de la protection internationale (réfugiés, bénéficiaires de la protection subsidiaire) et éventuellement des demandeurs d'asile. Il fallait s'assurer que les stagiaires entraient bien dans ces catégories et également qu'ils étaient signataires du CIR et s'assurer qu'ils avaient bien terminé la formation linguistique prescrite dans ce cadre⁴¹. Quant aux objectifs de la formation, ils devaient s'inscrire dans une ou plusieurs des quatre priorités relevées par le gouvernement :

1. L'accompagnement vers l'emploi ;
2. L'accompagnement de la mobilité sur l'ensemble du territoire ;
3. Le développement de l'accès aux soins ;
4. Le développement de l'accès à la culture et au sport.

⁴¹ Ces critères, qui semblent simples, ont été dans les faits très difficiles à satisfaire. En effet, souvent les adultes migrants ayant déjà terminé leur formation linguistique prescrite dans le cadre du CIR n'avaient pas connaissance des dispositifs supplémentaires proposés en dehors de l'OFII. Du côté de l'organisme, nous rencontrions des difficultés à faire connaître notre offre. Il était également souvent difficile de s'assurer qu'ils avaient bien signé le CIR, car ils ne savaient pas toujours de ce dont il s'agissait parmi les nombreux papiers déjà signés. En conséquence, le public avec lequel nous avons travaillé était plus hétérogène que prévu sur le plan administratif. Enfin, il faut noter que l'offre de formation d'Actualis s'articulait difficilement avec les formations linguistiques prescrites dans le cadre de l'OFII qui considérait que notre offre entrait en concurrence avec la leur, alors qu'elles devaient être complémentaires. Ils ne voyaient donc pas l'intérêt d'en informer les adultes migrants ayant terminé leur formation linguistique (et ayant atteint ou non le niveau A1 demandé).

Actualis a donc monté un projet autour d'une formation linguistique certifiante avec sa propre démarche pédagogique pour l'enseignement du français à visée professionnelle à destination d'adultes bénéficiaires d'une protection internationale. Le projet a été retenu en mai 2019 pour ouvrir des cours de français à destination de ce public spécifique avec un budget alloué de 30 000 euros.

Il faut souligner ici un des effets pervers du système de l'appel à projets. Si ce système est plus souple que celui des appels d'offres, les organismes de formation doivent se conformer aux objectifs prescrits par le cahier des charges de l'appel à projets et s'inscrire dans le cadre méthodologique et pédagogique⁴² pour pouvoir obtenir le financement. Il s'agit en outre de dresser un bilan à la fin de la formation auprès du financeur pour attester du bon déroulement du projet et des résultats obtenus. Pour pouvoir entrer dans les critères de l'appel à projets et obtenir le financement, Actualis a dû ajuster sa proposition de formation. C'est la raison pour laquelle le syntagme « à visée professionnelle » qualifie la formation proposée par Actualis alors qu'il va à l'encontre même de la démarche pédagogique proposée par l'association. La visée professionnelle de la formation est apparue uniquement parce qu'il s'agit d'un critère demandé par le financeur. En effet, l'accès à l'emploi est présenté dans l'appel à projets comme

« une condition indispensable pour pouvoir disposer de ressources propres, accéder à un logement, mieux s'insérer dans la société vivre en toute autonomie. Afin de faciliter l'employabilité rapide des primo-arrivants, un accompagnement adapté et personnalisé doit être proposé [...] notamment s'agissant de formation linguistique à visée professionnelle ».

L'apprentissage de la langue serait donc nécessaire pour trouver un emploi qui serait lui-même facteur d'intégration. Cette affirmation est discutable : les travaux de Biichlé (2018) montrent au contraire que c'est l'accès à un emploi qui faciliterait l'apprentissage de la langue et l'intégration et non pas l'inverse, comme le posent les politiques liées à la gestion de l'immigration. Quel est donc l'intérêt principal de proposer une formation de français à visée professionnelle sinon de diffuser une pensée d'État, donner un caractère purement utilitariste à la langue et attribuer un rôle particulier, d'opérateur de l'État, aux enseignants qui sortent clairement du cadre strict de l'enseignement de la langue ?

⁴² Ces cadres méthodologiques et pédagogiques figurent en annexe de l'appel à projets de la DDCS des Yvelines. Ils ont été élaborés par la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers à la nationalité (DAAEN). Elle devient en 2020 (décret du 05/10/20 modifiant le décret n° 2013-728 du 12 août 2013 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'Intérieur et du ministère des Outre-mer), la Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité (DIAN). Ce service de l'État est chargé de concevoir et de mettre en œuvre la politique publique d'intégration des étrangers primo-arrivants en France et d'accès à la nationalité française. Elle est rattachée au ministère de l'Intérieur.

2.3. Les retombées des choix politiques sur les acteurs du champ de la formation et la langue

Une politique de l'immigration et une politique linguistique de plus en plus restrictive et cadrée ont des retombées importantes pour les différents acteurs qui œuvrent dans le champ de la formation linguistique des migrants. Ces retombées touchent les migrants eux-mêmes, les enseignants et de façon plus symbolique la langue.

2.3.1. Instituer le français comme principal vecteur de l'intégration : un enjeu de pouvoir

L'institution de la langue française comme principal vecteur de l'intégration n'est pas sans conséquence. Elle s'inscrit dans une certaine vision de l'État-nation qui place la langue comme marqueur identitaire⁴³ :

« Les Français parlent français parce qu'il est attendu que l'ensemble des personnes habitant sur un territoire délimité forment une entité homogène géographique, culturelle, linguistique, et surtout économique et politique. » (Canut, 2007, p.30)

Depuis les années 2000, nous avons vu que l'enseignement-apprentissage de la langue pour des populations migrantes est devenu progressivement, mais sûrement, un moyen de contrôle de l'immigration et un gage d'intégration de la part des migrants. Par ailleurs, le champ de la formation linguistique des migrants s'est progressivement institutionnalisé, cadré, uniformisé, et étatisé. Il est ainsi totalement imprégné de cette idéologie linguistique sous-jacente qui fait de la langue un marqueur identitaire.

Cette instrumentalisation de la langue revêt des enjeux de pouvoir et de domination⁴⁴ (Blanchet, 2019) qui peuvent avoir un impact sur l'enseignement-apprentissage de la langue.

En corrélant la maîtrise de la langue à l'intégration, on induit qu'un migrant qui ne parlerait pas le français, ou pas suffisamment bien, ne pourrait pas s'intégrer, voire ne souhaiterait pas s'intégrer au pays d'accueil. Ce raisonnement conduit inévitablement à la stigmatisation des personnes qui auraient des difficultés pour s'exprimer ou seraient en cours d'apprentissage de la langue et à l'émergence possible de discriminations liées à la langue (Blanchet, 2019, p.41). Ce raisonnement est tellement ancré qu'il semble normal :

« L'hégémonie des idéologies linguistiques glottophobes est si puissamment installée dans de nombreuses sociétés, notamment occidentales, que les pratiques linguistiques constituent un cas quasi

⁴³ Cette vision est le produit d'une histoire, celle de la construction de la nation française. Elle prend forme plus nettement au moment de la Révolution Française, moment à partir duquel la langue française devient un enjeu d'unification de la nation étant érigée comme seule langue nationale (Mercier, 2020).

⁴⁴ Blanchet (2012) rappelle que « les pratiques linguistiques, les langues, parce que ce sont des phénomènes sociaux clés, sont des enjeux de pouvoir : ce sont des objets sur lesquels s'exercent du ou des pouvoirs et des conflits de pouvoir. » (p.37)

unique où ce rejet n'est pas compris comme une altérophobie à l'encontre de personnes, mais comme une sorte d'évaluation "purement" linguistique, voire objective et incontestable. » (*ibid.* p.44)

Ce climat nous semble assez peu propice à un engagement des migrants dans l'apprentissage du français. Pourtant, entendons-nous bien : nous ne pensons pas et nous ne disons pas que l'apprentissage de la langue française n'est pas essentiel pour ces adultes migrants ; elle l'est et à bien des égards⁴⁵. Toutefois, nous nous interrogeons sur les effets politiques d'un discours promouvant la langue comme principal vecteur de l'intégration. Instrumentaliser la langue de cette façon nous semble plus propice à l'établissement d'une fracture entre un « nous », locuteurs du français, appartenant à une nation unie et homogène et un Autre, étranger, ne parlant pas la langue, qu'à l'émergence d'une société plus inclusive dans laquelle les migrants auraient une place⁴⁶.

2.3.2. Apprendre le français de plus en plus vite : imposer une précarité administrative et inverser les responsabilités

Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. supra **2.1.4.1** et **2.2.1.1**), la maîtrise de la langue française pour les populations migrantes est devenue incontournable : elle est un gage d'intégration depuis ces vingt dernières années et elle est nécessaire pour obtenir un titre de séjour. Dans le cadre du CAI, le niveau de langue à atteindre à la fin de la formation linguistique était le niveau A1.1. Considéré comme trop faible et insuffisant pour permettre à la personne étrangère de se débrouiller dans la vie de tous les jours – et à raison, ce niveau est en effet, selon le CECRL, le niveau minimal de compétence (savoir se présenter, répondre à quelques questions concernant des informations personnelles) – le niveau a été relevé au niveau A1 dans le cadre du CIR. Dans le même temps, la loi du 7 mars 2016 a rendu obligatoire l'atteinte d'un niveau A2 en langue française à l'oral et à l'écrit pour l'obtention de la carte de résident de 10 ans⁴⁷ (entrée en vigueur le 1er mars 2018)⁴⁸. Le décret n° 2019-1507 du 30 décembre 2019 a quant à lui relevé le niveau de langue pour l'obtention de la nationalité. Ainsi, depuis le 1er avril 2020, pour prétendre à la nationalité, il ne faut plus simplement justifier d'un niveau B1 à l'oral, mais aussi à l'écrit.

⁴⁵ Notamment pour permettre une autonomie des personnes migrantes dans le pays d'accueil.

⁴⁶ Dans le point 2.1.4, nous parlons des enjeux sécuritaires et identitaires qui entourent l'immigration depuis les années 2000 en nous appuyant notamment sur les travaux de Wihtol de Wenden (2022) qui retracent la construction de cet « Autre » représenté par la figure du migrant.

⁴⁷ Remettant ainsi en cause les avancées obtenues dans les années 80 qui garantissait la carte de résident de 10 ans d'office.

⁴⁸ Notons également que le 1er février 2023, un projet de loi sur l'immigration a été présenté au Conseil des ministres pour conditionner l'accès à la carte de séjour pluri-annuelle après un premier titre de séjour au niveau A2, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-reportage-de-la-redaction/immigration-le-couperet-de-la-langue-francaise-1742358>, consulté le 01/01/2023.

Notons que ces différents décrets, réformes et lois concernent également le renouvellement des titres de séjours. Ainsi, les personnes détentrices d'une carte de résident de 10 ans arrivant à expiration à partir de mars 2018, ou même étant en procédure de renouvellement de leur titre de séjour au moment où la réforme est entrée en vigueur, se sont vues dans l'obligation de justifier leur niveau de langue française. Et si des cours de français gratuits sont proposés aux primo-arrivants et signataires du CIR, ce n'est pas le cas pour des personnes vivant sur le territoire depuis plus de dix ans. Celles-ci doivent alors autofinancer leurs formations linguistiques, payer pour passer un test de langue française et finalement subir une violence symbolique⁴⁹ liée à une politique d'immigration de plus en plus restrictive.

Les personnes étrangères primo-arrivantes ou celles déjà installées depuis un certain temps doivent donc apprendre le français de mieux en mieux et le plus rapidement possible pour obtenir un titre de séjour et une stabilité dans le pays d'accueil. Pour Lochak (2007 et 2015), lier l'obtention des titres de séjours à l'atteinte d'un certain niveau de langue précarise fortement le droit au séjour des étrangers et modifie les responsabilités de chacun :

« L'objectif d'intégration, dont la responsabilité devrait normalement incomber aux pouvoirs publics, est converti en injonction de s'intégrer adressée aux immigrés, sous peine de se voir refuser la prolongation de leur droit au séjour » (Lochak, 2007, p.6).

2.3.3. Demander beaucoup et donner peu : un manque de réciprocité dans les formations linguistiques

Dans sa thèse, Mercier (2020) interroge la notion de réciprocité qu'implique normalement la notion de contrat dans le CIR. Il dit :

« La notion de "contrat" sous-tend une réciprocité des engagements et bénéfiques, c'est-à-dire un apport pour ses signataires, la notion de contrat se situant parmi tout un lexique rappelant l'objectif "social" et "bienveillant" du dispositif (accueil, adhésion, autonomie, prestations, accès, égalité...). » (p.45)

En signant ce contrat, les migrants et l'État devraient être sur un même pied d'égalité, dans un rapport donnant-donnant : l'État s'engage à fournir une formation linguistique et la personne accueillie s'engage à la suivre. Dans sa thèse, Mercier (2020) met en évidence le caractère dissymétrique de la notion de contrat par le caractère obligatoire de la signature :

« Au regard de l'aide représentée dans le cadre de ces dispositifs, l'acceptation du contrat par les migrants (et donc les engagements qui s'ensuivent, dont possiblement la formation linguistique) est

⁴⁹ Nous avons été confrontée à cette violence lorsque nous travaillions à Actualis qui était centre de passage de Test de Connaissance de Français pour la nationalité française et la carte de résident. Nous évaluions systématiquement le niveau des personnes avant de les inscrire à un test de langue payant et certifiant. Lorsque la personne n'avait pas le niveau, nous devions le lui signaler et lui expliquer qu'il fallait qu'elle prenne des cours de français pour atteindre le niveau requis (A2 pour la carte de résident, B1 pour la nationalité), sans quoi elle échouerait au test. Cette annonce était difficile à entendre, car souvent le titre de séjour expirait prochainement, elle n'avait donc pas le temps de prendre de cours et n'en avait parfois pas les moyens non plus. Il faut également préciser que parfois ces personnes étaient en France depuis 10, 15, voire 20 ans. Cette réforme de 2016 sur le niveau de langue pour obtenir une carte de résident de 10 ans remettait alors en cause toute une vie.

présentée comme relativement évidente. Or, face à ces deux définitions qui soulignent le consentement des parties, interroger l'obligation de signer ces contrats d'intégration me semble d'autant plus intéressant : ces deux facettes (engagements et responsabilités réciproques) sont en contradiction avec leur caractère "triple" obligatoire (signature, engagements, définition imposée d'intégration). » (*ibid.* p.45)

En effet, le migrant est obligé d'apprendre le français pour pouvoir rester en France puisque l'atteinte d'un certain niveau de langue est requise pour obtenir un titre de séjour. Il faudrait alors plutôt parler de charte d'intégration, plutôt que de contrat à proprement parler, c'est-à-dire une « règle fondamentale ; [un] ensemble de principes fondamentaux d'une institution officielle »⁵⁰.

Ainsi, lorsqu'on travaille en tant qu'enseignant de français avec des migrants le concept d'engagement, est central. Que son exil soit contraint ou volontaire, la personne migrante prend déjà un engagement quand elle quitte son pays. À son arrivée, le pays d'accueil, ici la France, lui demande de s'engager obligatoirement dans un parcours d'intégration dans lequel l'apprentissage du français est également obligatoire – un engagement, nous l'avons vu qui est dissymétrique. Enfin, lors de leur formation linguistique, nous demandons à nouveau au migrant d'être engagé dans son apprentissage alors même qu'il n'a aucune garantie des retombées d'un tel investissement dans un contexte qui lui est plutôt hostile (cf. supra 2.1.4.3). Pourtant, Norton (1995) le rappelle dans sa théorie de l'investissement : quand on demande à quelqu'un de s'investir dans un apprentissage, il est absolument nécessaire qu'il puisse en retirer quelque chose (et c'est d'ailleurs la promesse faite dans le CIR : « en apprenant le français, vous vous intégrerez, vous trouverez un travail », etc.) :

« I take the position that if learners invest in a second language, they do so with the understanding that **they will acquire a wider range of symbolic and material resources**, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope **to have a good return on that investment** - a return that will give them access to hitherto unattainable resources. Furthermore, drawing on Ogbu (1978), I take the position that **this return on investment must be seen as commensurate with the effort** expended on learning the second language. » (p.17)

Ainsi, en tant qu'enseignant, il faut être conscient de la charge d'engagement qui est demandé à l'apprenant. Bien que ce ne soit pas le rôle d'un enseignant de français que de combler le manque de réciprocité de l'État dans le cadre du contrat, lorsqu'on travaille avec un public de migrants, ils doivent avoir le sentiment d'une certaine réciprocité à un moment pour s'engager dans cet apprentissage de la langue qui se fait dans un contexte assez anxiogène. L'enseignant n'est en effet pas en mesure d'assurer cette réciprocité en termes de garantie d'emploi ou de conditions de vie décentes, mais son action peut se situer au niveau de son

⁵⁰ Selon la définition donnée par le CNRTL du terme « charte » : <https://www.cnrtl.fr/definition/charte>, consulté le 09/12/2022.

propre engagement. Par ailleurs, l'enseignant de français, quoi qu'on en pense, représente la langue dominante. C'est pourquoi il faut penser ses démarches pédagogiques avec soin pour rompre un rapport de domination qui peut s'instaurer dans la classe et être néfaste à l'apprentissage de la langue et à l'engagement du migrant dans cet apprentissage.

2.3.4. Assigner un rôle particulier aux enseignants de français : des opérateurs de l'État ?

Enfin, cette gestion de l'immigration et cette instrumentalisation de la langue à des fins politiques nous amènent inévitablement à questionner leur impact sur le rôle de l'enseignant qui travaille auprès de ce public. Les orientations des contenus pédagogiques à enseigner dans le cadre des formations linguistiques des migrants financées par l'État prévoient un ensemble de thématiques à enseigner parmi lesquelles figurent les valeurs de la République. Elles donnent également à la formation une visée professionnelle, impliquant là aussi l'enseignement de certaines thématiques incontournables. Enfin, faire dépendre l'obtention des titres de séjour à l'atteinte d'un certain niveau de langue qui doit être certifié par un test de langue oriente là aussi l'enseignement-apprentissage de la langue. Notre question est la suivante : le rôle d'un enseignant de français langue étrangère est-il d'enseigner les valeurs de la République ? La langue ne peut-elle être enseignée ou apprise qu'à des fins utilitaires ? Les organismes de formation, associations et par extension les enseignants sont-ils destinés à n'être que des opérateurs de l'État ?⁵¹

Autrement dit, comment se positionner entre les attentes de l'État et les attentes de ces personnes ? Comment trouver sa juste place en tant qu'enseignante ?

3. *Enjeux didactiques de l'enseignement du français*

Le contexte sociopolitique que nous avons présenté invite à poser des questions didactiques sur l'enseignement du français : qu'enseignons-nous ? À qui ? Et dans quel but ? Ces questions sont importantes, car elles prendront corps ensuite dans des pratiques et des partis pris pédagogiques qui s'exerceront dans la classe face aux apprenants, face à ces adultes migrants.

⁵¹ Ces réflexions ont pris forme suite au témoignage de Emmanuelle Gallienne, directrice et coordinatrice de l'association Kolone à Paris, lors du colloque final de l'ANR Liminal organisé à l'INALCO, les 14 et 15 septembre 2021, <https://liminal.hypotheses.org/>, consulté le 28/04/2023. Kolone est une association qui propose des cours de français aux primo-arrivants, <http://kolone.org/lassociation/>, consulté le 28/04/2023.

Il s'agit dans ce dernier point d'exposer certains enjeux didactiques qui découlent du contexte dans lequel s'effectue l'enseignement-apprentissage du français. Ce point se déroulera en deux temps : nous ferons tout d'abord part de réflexions didactiques au sujet de la formation linguistique des migrants. Nous clarifierons notre position face aux différentes dénominations de la didactique des langues, puis nous saisirons l'occasion pour interroger une certaine conception de la langue à l'œuvre dans la formation linguistique des migrants. Dans un second temps, nous mentionnerons les spécificités du public migrant dont il nous faut tenir compte au plan didactique.

3.1. Réflexions didactiques sur la formation linguistique des migrants

Dans la mesure où la formation linguistique des migrants vise, entre autres, l'apprentissage de la langue, elle ne peut se passer de réflexions didactiques générales pour y parvenir. Depuis les années 2000, ces réflexions didactiques ont plus pris d'ampleur avec la mise en place d'une politique linguistique de plus en plus cadrée pour contrôler plus efficacement l'immigration (Leclercq, 2017). Chiss (2022) rappelle à ce propos que

« toute politique linguistique suppose de s'appuyer sur une didactique, une évaluation, une formation, parfois l'invention d'une nouvelle (?) discipline » comme le "Français langue d'intégration" (FLI) pour les adultes migrants en 2011 dont on peine à cerner la spécificité par rapport au Français langue seconde (FLS) dans sa version scolaire. » (p.28).

Pour Leclercq (2017), ce sont donc « des facteurs politiques, économiques ou institutionnels [qui] ont constitué un terrain favorable à l'essaimage de la didactique du français dans le secteur de la formation de base des adultes. » (p.68). Dans ce contexte, on constate un « éclatement disciplinaire » (Chiss, 2022, p.60) au sein de la didactique des langues (DDL) et du français (DFLE) pour s'adapter à l'évolution des différents contextes et publics auquel elle renvoie : français langue maternelle (FLM), français langue étrangère (FLE), français langue seconde, français langue de scolarisation (FLSco), français sur objectifs spécifiques (FOS), français sur objectifs universitaires (FOU), français langue d'intégration (FLI). Dans le cadre de notre recherche, trois de ces sigles font référence au public migrants : le FLE, le FLS, et le FLI. Comment se situer en regard de ces différentes catégories ?

3.1.1. FLE/FLS/FLI des catégories jamais satisfaisantes

Bien que les différentes catégories didactiques précisent les contextes dans lesquels se déroule l'apprentissage du français et spécifient les publics concernés par cet apprentissage, elles ne sont jamais tout à fait satisfaisantes. Lebreton (2017) s'interroge :

« il convient de se demander si ces catégories permettent de proposer des orientations didactiques en fonction des profils des apprenants, ou s'il s'agit seulement d'un simple moyen de les distinguer, et ce

au détriment de leurs parcours et de leurs projets. Autrement dit, en quoi la catégorisation, qui induit une différence entre le “nous” et le “eux” (cf. Goffman), peut-elle être pertinente ou au contraire source de confusion pour un questionnement didactique ? » (p.74-75)

Selon Chiss (2022), ces catégories n’apportent en effet rien sur le plan conceptuel à la DDL et à la DFLE, au contraire elles « alerte[ent] aussi sur les risques d’éparpillement voire de dilution d’un champ qui doit garder une unité et une consistante théorique » (p.45). Ainsi, il nous semble que l’essentiel ne réside pas tant dans la nécessité de se situer dans une catégorie précise de la DFLE, mais dans la nécessité de donner une orientation épistémologique à la DDL.

Nous pensons que l’essentiel est de tenir compte du public, dans sa dimension humaine et sociale, et du contexte dans lequel se fait l’apprentissage, dans ses dimensions politique, et institutionnelle. Ainsi, nous inscrivons notre réflexion dans une sociodidactique, c’est-à-dire tenant compte de « ses intrications politiques, socioéconomiques, idéologiques et sociolinguistiques (Rispaïl et Blanchet, 2011) » (cité par Rivière, 2012). Par extension, ce positionnement nous amène également à concevoir la didactique des langues comme une discipline permettant de penser les rapports de domination (Goudin, 2017) qui peuvent s’exercer à travers une certaine conception de la langue à l’œuvre dans les politiques linguistiques actuelles et qui peuvent peser sur les dispositifs didactiques dans la formation linguistique des migrants (Leclercq, 2017).

3.1.2. Quelle conception de la langue dans ce contexte ?

Dans le cadre de l’institutionnalisation de la formation linguistique des migrants, nous avons vu à partir des travaux de Pradeau (2018) et Mercier (2020), que les enjeux de l’apprentissage de la langue par les migrants sont avant tout idéologiques : la langue française « est le vecteur de l’identité nationale » (Pradeau, 2018, p.22) et « le symbole de la culture qu’elle représente » (Mercier, 2020, p.324). Sa maîtrise et son apprentissage conditionnent l’obtention des titres de séjours, mais aussi l’accès à un travail, l’intégration, la possibilité de faire ses courses, ses démarches administratives. Une conception utilitaire de la langue est donc à l’œuvre dans le domaine de la formation linguistique des migrants : cette conception est orientée par des décisions économiques, politiques et sociales. L’apprentissage de la langue est fonctionnel⁵² et se fait dans l’urgence, dans un objectif de communication immédiat (Lebreton, 2017 ; Ouedraogo, 2022) et de certification. Cette conception de la langue néglige ainsi le temps long du processus d’appropriation de la langue (impliquant des enjeux identitaires), mais aussi le rapport à l’altérité qui permet la relation à l’autre :

⁵² Les formations pour les migrants sont majoritairement à visée professionnelle par exemple.

« la langue n'est pas une marque de possession, le but n'est pas la parfaite connaissance de cette langue ou l'acquisition d'une forme supposée totale, **mais bien le lien qui permet alors la relation à l'autre dans sa différence** » (Canut, 2007, p.25).

Enfin la dimension émancipatrice de l'apprentissage de la langue semble également absente de la formation linguistique des migrants. L'émancipation, entendue au sens d'*empowerment* comme « un processus et un mécanisme par lequel les individus, les organisations et les communautés acquièrent la maîtrise de leur vie » (Coulibaly et Ravalihasy, 2021, p.31), devrait selon nous être un des objectifs de cette formation linguistique. La langue, elle-même enjeu de pouvoir (Blanchet, 2019), devrait aussi permettre aux migrants d'acquérir une forme de pouvoir pour agir en autonomie. Il s'agit alors de leur permettre de s'emparer de la langue et de donner du sens à cet apprentissage nécessaire, voire contraint (Adami, 2009).

3.2. Spécificités du public migrant au plan didactique

Notre expérience de l'enseignement du français auprès d'un public migrant nous a confronté à la diversité des situations rencontrées par ces personnes. Cette diversité des situations a été établie dans la littérature scientifique par de nombreux auteurs (Lebreton, 2017 ; Vadot, 2017 ; Quillot, 2019 ; Adami, 2020, pour n'en citer que quelque un). Elle ressort à différents niveaux : origine sociale et géographique, biographie langagière, niveau de scolarisation, situation socioprofessionnelle et administrative, temps de présence en France, raison de l'arrivée en France.

Nous nous centrons ici sur deux spécificités, qui, à notre sens, ont le plus d'impact sur la situation d'enseignement-apprentissage : l'hétérogénéité des niveaux de scolarisation et des biographies langagières et l'impact des parcours migratoires.

3.2.1. Une hétérogénéité marquée à différents niveaux

L'hétérogénéité est inhérente dans un groupe quel qu'il soit, mais lorsqu'elle touche certains domaines, notamment le niveau de langue et de scolarisation des apprenants, elle peut s'avérer complexe à gérer pour les enseignants.

3.2.1.1. Le niveau de scolarisation

Idéalement, sur le plan didactique, la constitution de groupes plus ou moins homogènes sur le plan des niveaux de scolarisation des apprenants est à privilégier, mais dans la réalité, ce critère est difficile à respecter, notamment pour des raisons financières et matérielles. Constituer des groupes de niveau suppose un nombre plus important d'enseignants, plusieurs salles à disposition, suffisamment d'apprenants dans chaque groupe pour viser un équilibre financier, etc. (Adami, 2020). L'association dans laquelle nous avons effectué cette recherche, Actualis,

n'avait en effet pas les moyens financiers, matériels et humains de constituer des groupes en fonction du niveau scolaire antérieur ou en fonction du niveau de langue des apprenants. Ainsi, nous avons pu faire l'expérience d'avoir dans un seul et même groupe d'apprenants : des personnes qui ont un parcours scolaire plus ou moins long et des diplômes dans leur pays d'origine ; des personnes qui ont été à l'école, mais pendant une courte durée (jusqu'en primaire seulement par exemple) avec des acquis à consolider en lecture et en écriture et des personnes qui ne savent ni lire, ni écrire dans aucune langue.

Gérer des différences de niveau de scolarisation telles au sein d'un même groupe est un véritable défi. Un apprenant qui doit développer des compétences en littéracie n'aura pas la même autonomie, pas la même vitesse d'apprentissage, pas la même capacité de mémorisation, d'attention et de concentration qu'un apprenant qui a une culture scolaire écrite. Adami (2020) rappelle qu'un apprenant qui ne maîtrise pas, ou peu, le code écrit dans sa langue première, rencontrera nécessairement plus de difficulté dans son apprentissage du français à l'oral et à l'écrit, parce qu'il doit déjà apprendre à lire et à écrire tout court. Par ailleurs, Dehaene (2018) rappelle à quel point l'apprentissage de la lecture et de l'écriture modifie considérablement la structure du cerveau. Un apprenant adulte qui n'a pas appris à lire et à écrire durant l'enfance aura donc plus de difficultés pour développer sa conscience phonologique par exemple qu'un adulte ayant déjà fait ce type d'apprentissage auparavant. Enfin, un apprenant ayant déjà été scolarisé aura, quant à lui, déjà acquis des automatismes et une autonomie qui lui permettront de pouvoir avancer par lui-même dans son apprentissage.

Cette hétérogénéité des niveaux de scolarisation nécessite une adaptation et une vigilance particulière de l'enseignant : il devra avancer à deux vitesses s'il veut pouvoir contenter tous les apprenants.

3.2.1.2. La biographie langagière et les pratiques sociolangagières des apprenants

L'hétérogénéité des groupes constitués ne tient pas qu'au niveau de la maîtrise du code écrit. Elle réside également dans la diversité des langues parlées par les apprenants. Au sein d'un même groupe, il est donc également possible d'avoir des apprenants francophones (scolarisés ou non), des apprenants ayant déjà des compétences à l'oral ou à l'écrit en français (appris de façon formelle ou informelle en France ou ailleurs) et des apprenants totalement débutants, venant tout juste d'arriver en France. Certains parlent anglais, d'autres pas. Les langues sources des apprenants varient aussi, pouvant être plus ou moins éloignées du français et ne sont pas toujours mobilisables dans une perspective d'intercompréhension pour faciliter l'apprentissage du français

Enfin, les pratiques sociolinguistiques vont aussi être très différentes en fonction de l'insertion professionnelle de la personne migrante (travaille-t-elle ou pas en France ?), des différents contacts qu'elle peut avoir avec l'administration française et la population locale, ou encore si elle a déjà eu accès ou non à des formations linguistiques. Ces différentes pratiques auront une influence sur le processus d'apprentissage de la langue qui se fera plus ou moins rapidement.

Ainsi, en tant qu'enseignant on ne peut donc pas compter sur une langue commune (orale ou écrite) pour enseigner la langue : d'autres ressources devront être mobilisées (cf. [Chapitre 2](#)).

3.2.2. L'impact des parcours migratoires sur la situation d'apprentissage

Une personne migrante arrive en France pour de multiples raisons. L'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) relève cinq motifs d'admission au séjour en France : économique, familial, étudiants, humanitaires, divers.

Une partie des adultes migrants qui sont au centre de ce travail ont migré pour des raisons humanitaires (cf. supra **1.3**). L'autre partie de notre population, n'étant pas régularisée, n'est pas comptabilisée dans les statistiques et entre dans la catégorie des migrants en situation irrégulière. Ainsi, les personnes que nous avons côtoyées sont toutes, au moment de notre recherche, dans une situation d'instabilité :

- une instabilité administrative pour la plupart : les demandeurs d'asile sont en attente de l'instruction de leur dossier, certaines sont sans papiers ;
- une instabilité familiale : dans la majorité des cas, ils sont séparés de leur famille (enfants ou parents dans un autre pays). Parmi les plus jeunes, l'un ou les deux parents sont décédés ;
- une instabilité au niveau du logement : certains sont hébergés chez des amis en attendant d'avoir leur logement ou vivent dans des centres d'hébergement. Certains ont des logements temporaires sous contrat ;
- une instabilité financière : en fonction de leur statut administratif, ils sont autorisés ou pas à travailler. Ceux qui n'y sont pas autorisés légalement travaillent au noir ;
- une instabilité linguistique : ils sont tous en cours d'apprentissage du français qui n'est pas leur langue première ;

Ces instabilités peuvent conduire à une forme d'insécurité, à des incertitudes qui risquent d'impacter les apprentissages et l'engagement en formation, comme le mentionne Vadot (2017) :

« Les incertitudes liées à l'octroi du statut de réfugié ou la délivrance du titre de séjour peuvent faire peser des hésitations importantes quant au droit à rester sur le territoire, et **influer sur l'investissement subjectif en formation.** » (p.82)

Enfin, il faut préciser que les parcours migratoires de ces personnes (depuis le départ du pays d'origine jusqu'à l'arrivée dans le pays d'accueil puis pendant l'installation) sont souvent complexes et également marqués par une grande insécurité : ils ont pour certains fui la guerre, la répression politique, pour d'autres la misère économique et sociale. Les parcours pour arriver en France ont pu être difficiles (obligation de transiter par plusieurs pays, de partir seul, sans famille) et dangereux (certains ont parfois risqué leur vie pour arriver en France).

De ces parcours de vie subsistent et persistent des angoisses, des traumatismes qui ne sont pas propices aux apprentissages (Gandon, 2021). Il s'agit alors de tenir compte de ces parcours dans le contexte de la formation linguistique (pour mieux dépasser les difficultés qui peuvent en découler), mais aussi les valoriser.

Nous avons en effet beaucoup insisté sur l'impact négatif de ces parcours migratoires et les difficultés qui peuvent en résulter, mais il nous semble que ces parcours de vie ont aussi, paradoxalement, à impact positif. Il en résulte des capacités d'adaptation (voire une forme de résilience), un vécu singulier pouvant donner lieu à des échanges très riches sur le plan humain, une volonté de fer, et probablement une capacité d'ouverture d'esprit.

La formation linguistique des migrants a donc une dimension humaine indéniable qui n'est pas toujours prise en compte et que nous souhaitons mettre en avant.

4. Conclusion du chapitre : une dimension humaine à valoriser

Ce chapitre a débuté par des précisions terminologiques et juridiques autour du terme *migrant*. Ce premier point nous a permis de mettre l'accent sur la complexité administrative qui entoure les parcours migratoires et conditionne l'accès aux formations linguistiques. Il s'agissait également d'affirmer notre positionnement : les catégories administratives sont encombrantes, mais ne doivent pas invisibiliser les personnes et leur parcours.

Dans le deuxième point, nous avons tenté de présenter les enjeux qui régissent la formation linguistique des migrants. À la lumière de différents travaux, nous avons tenté de retracer de manière synthétique l'évolution du domaine de la formation linguistique des

migrants en la croisant avec l'établissement de la politique migratoire en France depuis 1945. De cette synthèse ressortent des éléments qui nous semblent importants :

- La formation linguistique des migrants, à ce jour institutionnalisée et étatisée, est contrainte par les politiques d'immigration. Ces dernières parent l'apprentissage de la langue d'enjeux d'intégration et cadrent les contenus pédagogiques ;
- La langue et sa « maîtrise » par les migrants est largement utilisée comme un moyen de contrôle et de sélection des migrants, voire d'exclusion (Lochak, 2013) ;
- Le climat politique et social actuel, clairement xénophobe, ne nous semble pas propice pour que les migrants s'engagent dans l'apprentissage de la langue.

Forte de ces constats, nous nous sommes interrogée, dans le troisième point, sur les enjeux didactiques qui découlent de ce contexte sociopolitique. Les enjeux de l'apprentissage de la langue sont avant tout idéologiques et ne visent pas l'émancipation de ces personnes. En outre, l'engagement des apprenants risque d'être également impacté par l'insécurité inhérente à leurs parcours migratoires.

Nous rejoignons l'idée dans cette thèse que « l'apprentissage du français n'est jamais un choix, mais une nécessité, voire une contrainte » (Adami, 2009). Il est ainsi crucial de penser avec soin les démarches didactiques susceptibles d'engager ces personnes dans cet apprentissage qui s'annonce difficile. Ces spécificités et ces enjeux sociopolitiques nous incitent également à viser une dimension humaine et relationnelle – absente de la conception actuelle de la langue et des politiques d'immigration – dans les démarches didactiques à adopter dans le cadre de la formation linguistique des migrants.

Chapitre 2. Le *Silent Way* pour enseigner le français à des adultes migrants : intérêts didactiques et pédagogiques

« En soumettant dès le début l'étude d'une langue aux fins pratiques de la vie quotidienne, on s'interdit de la saisir dans sa logique interne et dans ses qualités propres, y compris ses qualités esthétiques. Or, pour aller loin, c'est par là qu'il faut commencer. » (Billeter, 2021, p.26)

Sur le plan didactique et pédagogique, malgré l'importance donnée à l'intégration par la langue dans le parcours migratoire des migrants (cf. [Chapitre 1](#)), la formation linguistique demeure un champ « encore fragile », laissant les enseignants dans de la « débrouille didactique » (Ouedraogo, 2022, p.45) et ne visant pas toujours réellement l'appropriation et l'apprentissage de la langue. Les formations linguistiques dans le cadre des contrats d'intégration visent par exemple d'autres objectifs qui tendent à se généraliser avec l'institutionnalisation du champ comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 :

- L'insertion professionnelle
- L'intégration à la société d'accueil
- La familiarisation « avec un environnement social et une perception du monde radicalement différente de ce que [les migrants] connaissent » (Fouillet, 2020, p.102)

L'orientation des programmes de la formation linguistique dépasse alors largement l'apprentissage de la langue dans une perspective d'appropriation. Nous avons donc envisagé le *Silent Way* pour réintégrer ces dimensions (appropriation et émancipation) qui nous semblent essentielles pour engager les apprenants dans cet apprentissage.

Le *Silent way* est une approche créée dans les années 60 par un pédagogue, Caleb Gattegno (1911-1988), pour l'enseignement-apprentissage des langues. Même si elle reste encore confidentielle sur le plan institutionnel, cette approche connaît néanmoins un intérêt grandissant dans le domaine de la didactique des langues pour certaines de ses caractéristiques : son potentiel multimodal qui transparait, entre autres, à travers des outils pédagogiques spécifiques et certaines propositions théoriques concernant l'enseignement et l'apprentissage. Dans le domaine de la didactique des langues, le *Silent Way* est rangé dans la catégorie des approches « non-conventionnelles » (Dufeu, 1996 ; Constantinescu-Stephanel, 2006 ; Villez, 2008), le domaine des « humanistics approaches » (Berchoud, 2008) ou encore est considéré comme une « pédagogie alternative » (Yüksel & Caner, 2014).

L'objectif de ce chapitre est d'appréhender dans le contexte qui est le nôtre ce que le *Silent Way* peut apporter à l'enseignement-apprentissage du français auprès de migrants. Il ne sera pas ici question d'aborder l'ensemble des travaux de Gattegno, mais de présenter les aspects les plus saillants de l'approche *Silent Way* qui nous intéressent en regard de notre objectif.

Nous émettons dans un premier temps certaines hypothèses expliquant un manque de reconnaissance dans le domaine de la didactique des langues. Nous présentons ensuite les principes de base qui sous-tendent l'approche en tentant de la mettre en lien avec certaines théories de l'apprentissage, puis nous présentons une lecture des travaux de Gattegno à l'aune du paradigme de l'énaction. Enfin, nous remettons au centre le potentiel multimodal de l'approche.

1. Un manque de reconnaissance de la profession : hypothèses

Notre lecture des ouvrages de Gattegno et d'auteurs s'étant intéressés à son œuvre, ainsi que l'expérience que nous avons pu faire de cette approche, sur le plan professionnel en tant que praticienne débutante ou simple observatrice, nous ont permis de saisir le potentiel de cette approche. Notre expérience au sein de l'association Actualis, qui a fondé son enseignement sur cette approche, nous a conduite à en saisir le potentiel pour l'enseignement-apprentissage des langues. Pourtant, force nous a été de constater que cette approche et les travaux de Gattegno dans son ensemble n'ont pas réussi à s'imposer ou du moins à trouver une résonance dans le monde de l'éducation. Pourquoi les travaux de Caleb Gattegno ne sont-ils pas plus (re)connus ?

Lors de nos recherches bibliographiques, nous avons pu constater que ses travaux n'apparaissent pas dans des ouvrages grand public comme *Le grand guide des pédagogies alternatives* (Deny et Pigache, 2017), ou *Les pédagogies émancipatrices* (Hedjerassi et Pereira, 2020). Il ne figure pas non plus dans l'« Index des pédagogues et penseurs sur l'éducation » qui figure à la fin de l'ouvrage de Meirieu (2015). Gattegno ne semble même pas être reconnu comme pédagogue dans la littérature scientifique (à la bibliothèque universitaire de Paris 8, par exemple, où l'on trouve certains ouvrages de Gattegno, ses ouvrages ne sont pas rangés avec les autres grands pédagogues connus comme Freinet, Freire, Montessori).

Plusieurs raisons à ce manque de reconnaissance de la profession sont évoquées, comme le précise Sagaz (2007) : « diffusion éditoriale limitée, complexité des écrits de Gattegno (notamment eu égard à l'originalité des concepts qu'il utilise et à son "style d'écriture") » (p.24). Dans notre contact à l'approche – incluant le contact avec des praticiens et praticiennes

que nous avons souvent questionné à ce propos –, le style d'écriture de Gattegno est très souvent mentionné, notamment lorsqu'il écrit en anglais. Il est vrai, pour l'avoir également lu en anglais, qu'il n'est pas toujours aisé de bien comprendre les concepts qu'il aborde, d'autant plus que parfois, il ne les définit pas toujours. Mais ce qui gêne le plus la compréhension de sa pensée, de notre point de vue, est qu'il ne fait jamais de lien avec certains concepts créés par d'autres et dont il se serait inspiré. Gattegno ne cite jamais ses sources, pire encore, Gattegno, à travers ses écrits, assume un certain dédain à l'égard de la communauté scientifique et à ses pratiques. La citation qui suit est issue de la préface de son ouvrage datant de 1952 et en témoigne :

« Ce petit livre n'est pas une œuvre d'érudition. Il se propose d'être une introduction, une invitation à considérer sous une certaine lumière, un certain nombre de problèmes que nous croyons importants à cause de la conjoncture présente. **C'est pourquoi nous n'avons pas fait usage de la méthode habituelle des érudits qui citent divers auteurs dont ils désirent utiliser les travaux pour appuyer leurs thèses ou qu'ils croient devoir critiquer.** Notre bibliographie est presque vierge, même si notre dette envers de nombreux auteurs est évidente. Les quelques références que nous faisons sont d'un caractère très général et **nous n'avons incorporé dans notre texte aucune citation** puisée dans un ouvrage quelconque. » (p.V)

Ce manque de référence à la littérature de son temps ou de ses prédécesseurs n'aide pas à crédibiliser ses propos et, il nous semble, peut aussi expliquer le caractère sectaire qui est parfois reproché à son approche. Il poursuit :

« [...] Nous avons conservé à notre texte le ton un peu **“prophétique”** que nos exposés ont eu dans nos centres. **Il semble indispensable lorsqu'on parle de ces questions, encore éloignées des préoccupations quotidiennes des universitaires, de faire appel à une note affective qui, même si elle risque de déplaire à quelques-uns, restitue au texte son ton original.** Il s'agissait de convaincre des adultes qu'une action s'imposait et de poser à nouveau dans un cadre très élargi des questions devenues si familières qu'elles avaient perdu tout pouvoir d'inspiration. Nos lecteurs qui en seront gênés sauront au moins que nous avons prévu que leurs habitudes pourraient être choquées et nous le prions de nous en excuser. » (p.V)

Ainsi, notre travail consiste justement à tenter de situer les travaux de Gattegno dans le champ de la didactique actuelle. Nous tenterons alors dans les lignes qui suivent de faire des liens avec d'autres approches.

2. Principes théoriques de base : conception de l'homme et modèle d'apprentissage

L'approche *Silent Way* s'inscrit dans le cadre de toute une pensée que nous ne présenterons pas en détail dans ce travail de recherche⁵³. Dans ce premier point, nous mentionnons les principes didactiques et pédagogiques qui fondent la démarche.

Le *Silent Way* s'inscrit dans « une science de l'éducation » développée par Gattegno (1988). Nous avons sélectionné les aspects de cette science qui nous ont semblé les plus

⁵³ Les travaux de Young (1990) et ceux de Sagaz (2007) donnent un aperçu très complet du travail de Gattegno.

pertinents en regard du public concerné et en regard de notre discipline. Les principes abordés permettront également de saisir ce que nous considérons comme le cœur de cette approche – des principes communs à d'autres démarches⁵⁴ développées par Gattegno et ses successeurs. Nous nous baserons principalement sur les travaux de Young (1990 ; 2011), Sagaz (2007), ainsi que Young et Messum (2012) pour rédiger ce point : ils explicitent, en effet, davantage les principes théoriques qui fondent le *Silent Way* que les écrits de Gattegno qui ne sont pas toujours faciles à lire.

Gattegno a développé l'approche *Silent Way* en s'appuyant sur sa propre conception de l'homme à partir de laquelle il a développé un modèle d'apprentissage. La présentation de sa conception de l'être humain et de l'apprentissage ne nous est utile que parce qu'elle nous permet de contextualiser l'élaboration de l'approche *Silent Way* et de mettre en relief certains principes qui sous-tendent l'approche. À l'instar de Sagaz (2007), notre présentation de ce modèle sera faite seulement en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2.1. La conception de l'homme selon Gattegno

Gattegno concevait l'être humain en termes d'énergie (1952). Il en distinguait trois formes : le Moi, le psychisme et l'affectivité. Il les considérait comme étant à la base de l'apprentissage (Young, 1990 ; Sagaz, 2007). Dans le modèle de Gattegno, le **Moi** est l'énergie qui permet de « rencontrer l'inconnu et d'apprendre » (Young et Messums, 2012, p.26). Le **psychisme** est l'énergie qui permet de conserver tous les automatismes acquis durant la vie et nos fonctionnements biologiques. Il a une fonction de « stockage » (Sagaz, 2007) et soutient le Moi en lui permettant de mobiliser des éléments acquis dans le passé pour être dans le moment présent. Enfin, l'**affectivité** est l'énergie mobilisée par le Moi pour aboutir des projets ou tout simplement finir ses phrases. Elle permet au Moi de « vivre le présent et l'avenir immédiat » (Young et Messum, 2012, p.65). Relativement aux apprentissages Sagaz (2007) résume :

« Pour Gattegno, c'est le Moi qui apprend ; son rôle est donc central. Le psychisme ne fait que stocker ce qui est appris. L'affectivité est ce qui permet au Moi de se maintenir dans l'apprentissage. Ces trois entités sont en constante relation. » (p.354)

2.1.1. Le Moi et ses attributs

Selon Gattegno, le Moi qui est l'énergie présente en chaque être humain et qui

⁵⁴ Nous faisons ici référence par exemple au système de la lecture en couleur, développé par Gattegno, et à la grammaire en couleurs développée par Maurice Laurent sur la base des travaux de Gattegno (Laurent, 2004 ; 2009).

« a conscience d'être le même aujourd'hui qu'hier et qu'avant-hier, tout en sachant qu'il vit dans le temps et évolue dans le temps. Le Moi, c'est cette partie de moi, qui prend conscience, qui a conscience. » (Young et Messum, 2012, p.27)

Le Moi aurait plusieurs attributs, c'est-à-dire des propriétés présentes chez chaque être humain. Gattegno en compte une vingtaine : la conscience, la concentration, la présence, le besoin de savoir, la discrimination, la perception, la volonté, l'action, l'intelligence, la sensibilité et la vulnérabilité, l'abstraction, la liberté, l'imagination, le sens de la vérité, le sens de l'harmonie, le fait de « se rendre »⁵⁵, la patience et la sagesse, l'objectivation, la passion, l'adaptation et l'apprentissage. Ces propriétés du Moi ne sont ni à acquérir, ni à apprendre, elles sont déjà-là et pour se développer nécessitent une prise de conscience du Moi. Nous n'entrons pas dans le détail de chacune de ces propriétés. En revanche, nous y ferons référence dès que nécessaire dans le déroulé de notre argumentation – nous en donnerons alors une définition.

Dans ce modèle, chaque personne devrait reconnaître à soi-même et aux autres l'inhérence de ces attributs et le fait qu'ils sont éducatifs. Autrement dit, ces attributs peuvent être affûtés et sont disponibles en permanence.

2.1.2. Le psychisme et l'affectivité

Le psychisme et l'affectivité sont les deux autres formes d'énergie qui composent l'être humain selon Gattegno. Elles soutiennent le Moi à différents niveaux. Le psychisme est tourné vers le passé et contient tous les automatismes, notamment ceux qui nous ont permis d'apprendre notre langue dite maternelle. Il est le réceptacle de nos expériences passées. Quant à l'affectivité, il s'agit de l'énergie qui maintient le Moi dans la tâche qu'il effectue. Ainsi, chez Gattegno l'affectivité fournit au Moi l'énergie nécessaire pour rester engagé dans la tâche à effectuer, elle est appelée par le Moi dès qu'un des attributs du Moi est sollicité :

« on n'a pas assez dit que l'affectivité est toujours présente à tous les niveaux dans chacune de nos expériences et qu'elle nous renseigne sur la présence du moi, plutôt qu'elle n'indique la présence de l'intérêt, forme extérieure du moi. » (Gattegno, 1952, p.93)

2.1.3. Les voies de connaissances : la perception et l'action

Selon Gattegno, il existe plusieurs points d'entrée pour parvenir à la connaissance de quelque chose : la perception et l'action, l'analyse et la synthèse, enfin l'accoutance, la

⁵⁵ Le fait de « se rendre » est la capacité à « trouver en soi une place pour ce qui dit l'autre, se rendre à son message avant de pouvoir répondre de façon adéquate » (Young et Messum, 2012, p.53).

contemplation, la foi et l'intuition⁵⁶. Pour notre propos, et en rapport avec l'enseignement-apprentissage, seules les voies de la perception et de l'action nous intéressent.

La perception selon Gattegno est ce qui permet de relier le Moi à notre environnement.

« Nous pouvons dire que la perception est concernée par la "réalité" en ce qu'elle oblige le Moi à reconnaître soit ce qui n'est pas lui-même, soit ce qui lui arrive. Ainsi, la perception contribue-t-elle directement à notre sens de la réalité et à notre sens de la vérité, comme réalité reconnue pour elle-même » (Gattegno, 1987a, p.59).

En tant qu'attribut du Moi, la perception est ce qui permet à chacun de percevoir des émotions, des sentiments, des ressentis dans un environnement. Ainsi, percevoir c'est faire usage de « ces organes de sens » (Gattegno, 1952, p.16) pour percevoir autant le monde extérieur que des changements d'énergie qui se produisent en chacun de nous.

La perception est liée à notre sens de la vérité, qui en tant qu'attribut permet au Moi

« de savoir si la réalité que nous construisons à partir de ce que nous percevons est cohérente et en adéquation avec le reste de notre réalité, et donc si nous pouvons nous y fier. » (Young et Messum, 2012, p.47).

Plus concrètement, dans une situation d'apprentissage, le sens de la vérité doit permettre à chaque apprenant de se fier à lui-même et aux critères qu'il a établis à partir de ce qu'il a perçu des situations proposées par l'enseignant. Dans leur ouvrage, Young et Messum (2012) illustrent cet attribut avec cet exemple :

« Gattegno racontait souvent comment, lors de sa visite dans une classe en Californie, il avait été scandalisé en entendant le maître demander aux enfants : "2 + 3 ?" et les enfants répondre : "5 ?". [...] Ce que l'on voit dans la réponse des enfants, c'est **qu'ils ont abdicqué leur sens de la vérité pour entrer dans un système où seul le maître a des critères pour savoir si la réponse est bonne.** [...] ils avaient appris que **seul le maître avait le droit de savoir qu'ils savaient.** » (p.48)

Ce sens de la vérité doit permettre à l'apprenant d'être sûr de lui, sans avoir besoin d'une validation de l'enseignant.

Enfin, la perception est liée à l'action en ce qu'elle ordonne au Moi d'agir pour vérifier ce qu'il perçoit. La perception guide l'action en lui indiquant la quantité d'énergie à mobiliser pour agir de façon adéquate (Gattegno, 1987a ; Young et Messum, 2012).

En contexte d'enseignement-apprentissage, il s'agit alors de donner aux apprenants la possibilité de mobiliser leur perception des situations pour leur permettre d'agir, d'entrer en contact avec la langue et ainsi donner du sens à ce qu'ils font. Un matériel spécifique, créé par

⁵⁶ Pour une présentation détaillée de ces voies de connaissances se reporter à Gattegno (1987a, p.57), disponible en français ici : <https://issuu.com/eswi/docs/la-science-de-leducation-partie-1-gattegno> ou à l'ouvrage de Young et Messum (2012, p.159).

Gattegno, permet justement aux apprenants d’user de leur sens pour comprendre la langue et son fonctionnement, nous en parlons dans le point 4.3.

2.2. Le modèle d’apprentissage de Gattegno

Selon Gattegno, « apprendre est la fonction essentielle du Moi. L’apprentissage a lieu tout le temps, faisant de chaque être humain un système d’apprentissage » (Gattegno, 1987a, p.138). Apprendre consiste à entrer en relation avec soi-même, avec l’environnement, les activités, les personnes qui nous entourent. Ces relations sont nécessaires pour créer « des expériences d’apprentissage » (*ibid.*, p.138). Ces expériences nous changent et s’élaborent après différentes prises de conscience. C’est pourquoi, dans le modèle d’apprentissage proposé par Gattegno, la prise de conscience est à la base de tout apprentissage. Avant d’entrer dans le détail de ce modèle, nous allons expliciter différentes notions qui le fondent : la présence et la concentration préalables aux prises de conscience, et la notion même de prise de conscience.

2.2.1. La présence et la concentration avant toute chose

La *présence*⁵⁷ est l’état qui permet à l’être humain d’être dans l’ici et le maintenant, disponible à ce qu’il se passe. La présence nécessite l’évacuation des pensées qui n’ont rien à avoir avec la situation (Young, s.d.). Une fois présent à la situation, les autres attributs du Moi sont disponibles et peuvent entrer en fonctionnement (la perception, le besoin de savoir par exemple). La concentration survient alors.

La concentration permet au Moi de ne pas se laisser perturber par d’autres éléments non nécessaires à la réalisation de la tâche en cours. Selon Gattegno, l’humain est en état de concentration permanente. La concentration est l’état de base du Moi, elle est présente à chaque fois que je fais quelque chose et elle ne requiert donc pas d’énergie (Young et Messum, 2012). Cette définition de la concentration est différente du sens commun qui voit dans la concentration un effort volontaire pour effectuer une tâche. Selon Gattegno, la concentration est au contraire « spontanée et naturelle » (Young et Messum, 2012, p. 32). Elle devient un effort si et seulement si elle la tâche à effectuer n’a pas de sens pour celui ou celle qui l’effectue :

« Pour beaucoup de personnes [la concentration] a perdu son caractère de spontanéité, car elle est liée de plus en plus au fait d’être attentif à ce qui n’est pas de leur création. **Ces personnes se forcent à être avec des choses qui n’ont pas de sens pour elles, ou pour lesquelles elles n’arrivent pas à créer du sens.** Pour la plupart d’entre nous, **beaucoup de ce qui nous est demandé pendant la journée vient de l’extérieur, voulu par d’autres sans notre participation, imposé à nous,** si bien que quand nous

⁵⁷ La notion de présence est centrale dans l’approche *Silent Way*, cependant, à notre connaissance, Gattegno ne la distingue pas à proprement parler de la notion d’attention. Ce sont les travaux de Young (2011), qui posent une distinction claire entre la présence et l’attention. Nous faisons un point sur cette distinction terminologique plus loin dans ce chapitre (cf. infra **2.2.3.1**).

prenons conscience de la concentration, le sentiment de la présence du Moi ne s’y trouve plus ou, si elle est là, est ressentie comme un effort, soutenu par la volonté, mais pour des fins étrangères – le plus commun étant de nous débarrasser des gens qui nous embêtent » (Gattegno, 1981, cité dans Young et Messum, 2012, p.32).

Ces deux entités, la présence et la concentration sont des préalables à toute prise de conscience selon Gattegno.

Cet aspect du modèle de l’apprentissage proposé par Gattegno nous intéresse particulièrement dans notre contexte dans lequel nous considérons l’apprentissage du français comme un apprentissage imposé.

2.2.2. La prise de conscience comme base de l’apprentissage

Gattegno part du principe que tout apprentissage naît d’une prise de conscience. C’est la plus petite unité de l’apprentissage dans son modèle. Sans prise de conscience, il ne peut pas y avoir d’apprentissage. La prise de conscience est intimement liée à la présence, elle permet à l’être humain, « chaque fois qu’[elle] se déplace, dès qu’elle s’arrête de nouveau [de] prend[re]s conscience de quelque chose » (Young et Messum, 2012, p.20).

Selon Gattegno, l’apprentissage est une succession de prises de conscience. Elles sont guidées par la présence de l’apprenant qui choisit de s’arrêter sur des éléments qui lui semblent importants. Une fois que la présence est posée sur un élément à apprendre, une activité à réaliser, un son à prononcer, l’apprenant est donc « ouvert » à la nouveauté, à la difficulté, bref au défi donné par l’enseignant. Il cerne le problème et se concentre, tente de le résoudre, est attentif aux feedbacks de l’enseignant, fait des essais, se trompe, recommence, etc. À un moment donné, grâce au guidage de l’enseignant, il est fort probable – c’est en tout cas le but ultime de l’enseignant *Silent Way* – que l’apprenant ait une sorte de déclic, un moment où il parvient à trouver la réponse, à positionner la langue comme il faut pour prononcer un son. Un moment où tout s’éclaire, où l’apprenant parvient à comprendre ce qui le bloquait pour réaliser un son, ou pour construire un énoncé syntaxiquement correct. L’apprenant fait alors une prise de conscience ; plus la prise de conscience est grande et met longtemps à surgir, plus elle est susceptible d’être visible par l’enseignant :

« Pour Caleb Gattegno un problème est une tension. [...] Si une question reste en moi, la tension dont elle s’accompagne continue à croître. Dans ce cas, quand j’ai enfin une réponse – qui vient sous forme de prise de conscience – la tension se relâche, accompagnée par un “Ah !” ? L’intensité du “Ah !” est proportionnelle à la quantité de tension créée par la question et associée avec elle. » (Young et Messum, 2012, p.21)

Même si la corrélation entre l’intensité du « ah » et la quantité de tension créée n’est évidemment pas avérée, on peut voir dans cette affirmation, un peu discutable, la place que tient

la prise de conscience dans l'approche. En effet, la prise de conscience est ce qui doit donc être recherché par l'enseignant chez ses apprenants pour leur permettre d'apprendre la langue. Pour faire naître une prise de conscience, il faut permettre à l'apprenant de percevoir.

2.2.3. Les quatre stades de l'apprentissage chez Gattegno... et leur écho chez Dehaene

Nous tenterons dans ce point de mettre en relation certaines notions élaborées par Gattegno avec des théories plus récentes, développées par les neurosciences, en nous appuyant sur les travaux du psycho-cognitiviste Stanislas Dehaene. Par ce biais, nous cherchons à confronter la pensée de Gattegno, à qui on peut reprocher de ne pas s'ouvrir à d'autres courants – la référence à d'autres auteurs n'étant pas ce qui caractérise ses écrits –, à des recherches à la fois actuelles et multiréférencées.

Gattegno propose une théorie de l'apprentissage qui met la prise de conscience au centre de n'importe quel apprentissage. Le modèle qu'il propose se déroule en quatre étapes. Chacune de ces étapes correspond à une prise de conscience.

Selon Gattegno, tout enseignant se doit d'être conscient de ce modèle pour savoir où en est l'apprenant dans son apprentissage. Ces différentes étapes sont possibles parce qu'elles reposent sur certains piliers. Chez Gattegno, ces piliers sont : tous les attributs du moi, et en particulier, la présence et la concentration, les feedbacks, la recherche par la pratique, et l'expérience.

Ces différents piliers ne sont pas sans rappeler ceux dont parle Dehaene (2018) : l'attention, l'engagement actif, le retour sur erreur et la consolidation ; ils sont « indispensables à nos constructions mentales » (p.208).

2.2.3.1. La découverte de l'inconnu : présence, attention et perception

Selon Gattegno, la première des étapes dans un apprentissage quelconque est de prendre conscience qu'il y a quelque chose à apprendre. L'apprenant est amené à mobiliser ses différents sens pour observer, percevoir la situation et ainsi prendre conscience que quelque chose de nouveau se présente et requiert une présence particulière. L'apprenant entre en contact avec l'inconnu (Gattegno, 1988, p.142). La *présence* est le point d'ancrage de l'apprenant dans la nouvelle situation. Sans elle, les prises de conscience ne peuvent pas avoir lieu, comme nous l'avons abordé plus haut (cf. supra **2.2.1**).

Chez Dehaene (2018), le premier pilier de l'apprentissage est l'*attention*. Il la définit comme « l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau sélectionne une information,

l'amplifie, la canalise et l'approfondit » (p.209). Quelle différence y a-t-il entre la *présence* et l'*attention* ? À notre connaissance, Gattegno ne distingue pas à proprement parler les deux notions (elles ne sont jamais définies et on trouve les deux termes dans ces ouvrages, que ce soit dans les traductions en français ou en anglais). En revanche, les travaux de Young (2011) établissent eux une distinction entre la *présence* et l'*attention* :

« La présence est naturelle, et ne coûte rien en énergie humaine, contrairement à l'attention, qui coûte en tension justement, même si l'origine latine de ce mot n'est pas liée à la tension. Nous sommes présents gratuitement, nous payons pour être attentifs. Le contraire de la présence, l'absence, est bien connu des enseignants. L'absence est engendrée surtout par l'ennui. [...] La présence de l'apprenant est caractéristique de tout véritable apprentissage et sera absolument nécessaire pour l'apprentissage de la langue. » (p.38-39)

L'argumentation proposée nous semble discutable, voire artificielle (l'étymologie du terme *attention*, comme précisée par l'auteurice, n'est pas liée à cette idée de tension^{58 59}). La présence seule, c'est-à-dire le simple fait d'être présent, d'être là, en opposition à l'absence, n'est selon nous pas suffisante pour garantir un apprentissage. L'attention, entendue comme mobilisation cognitive, nous semble requise. Ainsi, nous envisagerons donc les deux notions comme complémentaires⁶⁰ (il nous semble en effet difficile d'être attentif sans être présent, mais il est possible d'être présent sans être attentif).

Pour que la présence et l'attention de l'apprenant se maintiennent, la situation doit suffisamment intriguer l'apprenant pour qu'il ait envie d'aller plus loin (et passer au stage deux), sans pour autant l'effrayer de trop face à une situation qui serait irrésoluble. S'il n'y a rien, ou trop, à apprendre, alors pourquoi être présent et attentif à ce que montre l'enseignant ? Cette notion de découverte implique celle de recherche.

2.2.3.2. L'exploration et l'importance des *feedbacks*

La deuxième phase consiste à se familiariser avec l'inconnu, autrement dit avec le problème rencontré. L'apprenant entre alors dans une phase essai-erreur et s'appuie sur les *feedbacks* qu'il reçoit pour ajuster son action. Il peut s'agir de *feedbacks* donnés par l'environnement immédiat ou par une tierce personne (un enseignant par exemple, un autre apprenant, etc.). Les *feedbacks* sont d'une importance cruciale pour Gattegno en ce qu'ils

⁵⁸ D'après le CNRTL, le terme *attention* vient du latin *attentio* : « action de tendre l'esprit vers quelque chose ». <https://www.cnrtl.fr/etymologie/attention>, consulté le 12/01/2023.

⁵⁹ La distinction établie en termes d'énergie est justifiée par l'auteurice dans Young et Messum (2012, p.107) sur la base des termes anglais : « Quand je fais attention (en anglais, on dit "to pay attention" ou "payer" de l'attention) j'ai conscience de dépenser de l'énergie afin de rester avec ce que je fais. Quand je suis présente, par contre, je n'ai pas le sentiment de payer » (Young et Messum, 2012, p.107).

⁶⁰ Pour établir une véritable distinction, il faudrait selon nous plutôt regarder au niveau de la conscience (de soi, de l'environnement), en lien notamment avec les doctrines bouddhiques qui accordent une certaine importance à la méditation.

permettent à l'apprenant de confirmer ou d'infirmer les découvertes qu'il pense avoir faites (Gattegno, 1976 ; 1987a).

Les enseignants se doivent donc d'être attentifs à ce que font et disent les apprenants pour repérer les erreurs et guider les apprenants dans leurs corrections. Dans ce modèle d'apprentissage, plus que tolérées, les erreurs sont valorisées : elles renseignent autant l'enseignant que l'apprenant sur le processus d'apprentissage en cours. D'après Dehaene (2018),

« il est vrai qu'il est pratiquement impossible de progresser si l'on ne commence pas par échouer – à condition de recevoir un signal de feed-back, une rétroaction qui nous indique la bonne voie. C'est pourquoi le retour sur erreur est le troisième pilier de l'apprentissage, et l'un des paramètres éducatifs les plus influents : la qualité et la précision du retour que nous recevons déterminent la rapidité avec laquelle nous apprenons. » (p.266)

Ainsi, que ce soit chez Gattegno ou chez Dehaene, les feedbacks sont considérés comme essentiels.

C'est également lors de cette phase que l'apprenant génère le plus d'hypothèses, qu'il doit être le plus engagé possible pour favoriser l'apprentissage. L'apprenant doit être en position de chercheur (faire des hypothèses, poser des questions, essayer, se tromper, recommencer), un principe partagé par les deux chercheurs. Dehaene (2018) parle lui *d'engagement actif*, mais qui fait aussi plus largement consensus auprès des tenants du socio-constructivisme depuis Vygotsky.

2.2.3.3. *La pratique pour automatiser*

Une fois que l'apprenant a fait un certain nombre d'essais et d'erreurs, il a alors stabilisé son apprentissage et entre à présent dans la troisième phase : celle de la pratique automatisée. Dans la phase précédente, l'apprenant était également dans la pratique, mais non automatisée, elle demandait encore beaucoup d'attention et de présence. Durant cette phase, l'apprenant a de moins en moins besoin d'être vigilant ou de faire attention à ce qu'il fait ou à ce qu'il dit. D'après Dehaene (2018), il s'agit du moment de la « consolidation » : elle rendrait la pratique plus fluide, plus rapide, plus inconsciente, tout simplement plus automatique. Elle créerait des routines dans le cerveau et permettrait de libérer des zones pour les autres apprentissages à venir. Tous les savoirs consolidés seraient ainsi transférés dans d'autres régions du cerveau et pourraient « se dérouler inconsciemment, en toute autonomie, sans perturber les autres opérations en cours. » (Dehaene, 2018, p.293). À la fin de cette étape, l'apprenant parviendrait à la maîtrise de l'objet d'apprentissage.

2.2.3.4. *Le transfert : un gain d'expérience*

Enfin, une fois automatisé, l'apprentissage est considéré comme terminé. L'apprenant est supposé maîtriser l'objet et prendre conscience des possibilités de transfert qui s'offre à lui. Le savoir acquis peut alors servir de base à d'autres apprentissages, il ne nécessiterait plus de présence et d'attention. Il s'ajouterait à l'expérience de l'apprenant qui pourrait le remobiliser pour un nouvel apprentissage en tentant de se confronter à un nouveau défi (prononcer plus rapidement, changer un terme de l'énoncé, etc.).

L'*expérience* est un autre pilier de l'apprentissage dans la théorie de l'apprentissage de Gattegno. L'expérience se résumerait alors à l'ensemble des prises de conscience faites et qui permettraient d'aborder les apprentissages nouveaux à partir des anciens. C'est ce qui fait dire à Gattegno qu'« apprendre, c'est changer le temps en expérience ». L'expérience serait, avec la prise de conscience, à la base de toute connaissance (Gattegno, 1952).

2.3. Synthèse : un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, mais pas seulement

Ce modèle de l'apprentissage, bien que singulier pour l'époque, est très proche des théories socio-constructivistes de l'enseignement-apprentissage maintenant bien connues en sciences de l'éducation (Bruner, 1960 ; Vygotsky, 1985). Il met en avant :

- la construction du savoir avec l'expérience comme base de la connaissance
- le rôle central de l'erreur dans cette construction
- le rôle central des interactions avec l'enseignant (qui joue le rôle de guide avec une posture d'étayage)
- l'importance de mettre les apprenants en position de chercheur (avec l'idée qu'il y a quelque chose à découvrir et à explorer qui nécessite l'élaboration d'hypothèses)
- la nécessité de proposer des situations aux apprenants pour éveiller leur besoin de savoir et leur curiosité à partir de ce qu'ils perçoivent
- l'intérêt de pratiquer activement (d'être dans le faire)

Ce modèle de l'apprentissage ne va pas sans un modèle de l'enseignement, lui aussi en partie socio-constructiviste, qui suppose de sortir d'un modèle purement transmissif et passif des connaissances⁶¹.

⁶¹ Nous revenons plus en détail sur le rôle de l'enseignant dans le point 4 de ce chapitre.

La remise en question de ce modèle de l'enseignement-apprentissage est aujourd'hui largement partagée, citons à ce propos Meirieu (2015) pour qui

« apprendre et s'approprier des savoirs, ce n'est pas "recevoir" passivement, mais "chercher" activement. » (p.82)

Enfin, par certains aspects, nous mettons également le modèle de l'apprentissage de Gattegno en lien avec le paradigme de l'énaction. Nous présentons dans le point suivant ce que ce paradigme apporte comme éclairage complémentaire aux travaux de Gattegno.

3. *Une lecture énaclive de l'approche Silent Way*

Dans les années 50-60, moment où Gattegno développe son approche, le paradigme en vogue est celui du cognitivisme :

le cognitivisme, ou paradigme computationnel symbolique, issu de la cybernétique, fondé sur l'analogie cerveau/ordinateur et la distinction hardware/software (machine/logiciel) et incluant le générativisme chomskyen, se constitue en rejetant le mécanisme behavioriste (Bottineau, 2013, p.13).

On peut penser que Gattegno ne s'inscrivait pas dans ce paradigme : en mettant en avant le rôle de la prise de conscience, de l'affectivité et de l'expérience dans son modèle de l'apprentissage, il se détache de la vision cognitive qui se centre davantage sur les processus mentaux de l'apprentissage.

Compte tenu de ce que Gattegno nous a livré sur sa conception de l'apprentissage (cf. supra 2.2), nous avons pu trouver une résonance aux travaux de Gattegno dans le paradigme de la cognition incarnée qui émerge pourtant seulement dans les années 80.

Ce paradigme fournit alors un angle théorique complémentaire intéressant pour comprendre davantage l'approche *Silent Way* et les concepts sur lesquels elle se fonde. En effet, à l'instar de Brown et Coles (2011), nous établissons des liens entre les théories de Gattegno et l'énaction :

« Through our own work on this project, we have become convinced that Gattegno's ideas are consistent with enactivist principles, e.g., his focus on awareness and its link to action. » (p.866)

Si ces auteurs mentionnent la conscience et l'action, les relations entre énaclion et *Silent Way* sont selon notre point de vue plus larges. Nous exposons dans ce point l'état actuel de notre réflexion concernant ces liens. Nous présenterons d'abord brièvement le paradigme de l'énaction. Nous attirons ensuite l'attention sur plusieurs éléments importants au cœur de l'approche *Silent Way*, à savoir :

- le rôle de l'action et de la perception
- le rôle de la langue dans les interactions
- le rôle du corps dans les apprentissages.

Enfin, nous verrons dans quelle mesure l'apprentissage de la langue avec le *Silent Way* s'effectue dans une perspective éactive.

3.1. Le paradigme de l'éaction

L'éaction n'est pas une théorie de l'apprentissage ni un concept. C'est un paradigme de la connaissance qui donne une certaine vision du monde (Versace *et al.*, 2018). Il postule que « la connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre corporéité. » (Varela *et al.*, 1993, p.210). Il se distingue des précédents paradigmes (behaviorisme, cognitivisme, connexionnisme), car il remet en cause la distinction cœur/corps/esprit que l'on retrouve chez Descartes (Versace *et al.*, 2018). Ce paradigme souligne au contraire leur interdépendance et les interactions constantes que ces entités exercent avec leur environnement pour construire des connaissances et donner du sens aux événements. Le paradigme de l'éaction donne donc une place centrale au corps et aux émotions dans la cognition.

Le schéma ci-dessous (tiré de Varela, 1996, p.21 cité dans Aden, 2017, p.3) situe les auteurs et les disciplines qui se sont attachés à expliquer la cognition humaine selon trois grands paradigmes.

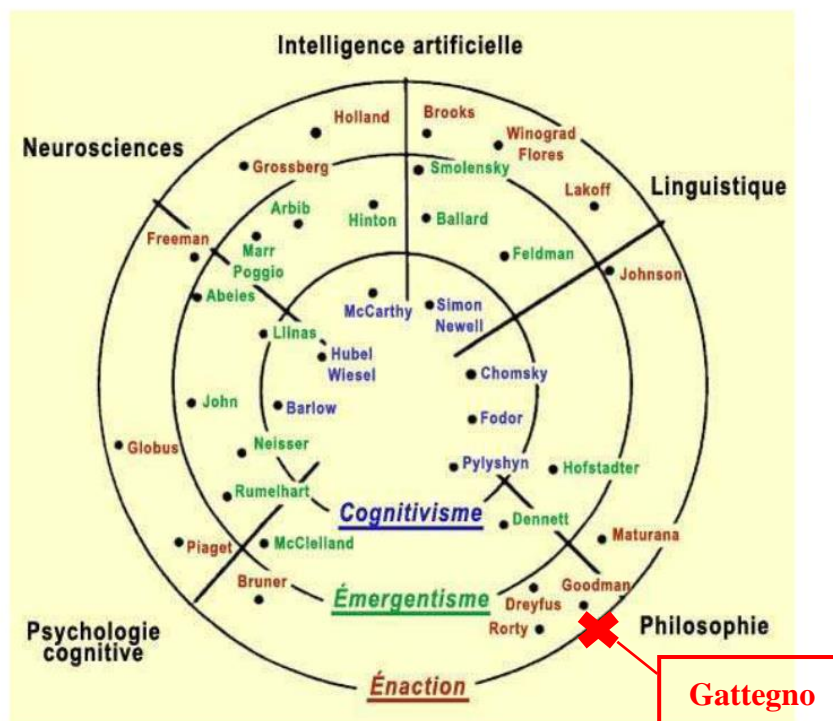


Image 1. Schéma utilisé dans Aden (2017) pour situer initialement le paradigme de l'éaction. Nous y avons ajouté en rouge la position de Gattegno.

Nous proposons alors de situer Gattegno sur le cercle de l'énaction à mi-chemin entre la linguistique et la psychologie cognitive.

3.1.1. énonction et apprentissage

Du point de vue de l'apprentissage, ce paradigme implique que :

« les connaissances ne sont jamais que l'ensemble des sensations, perceptions, mouvements, émotions, etc. mobilisé lors d'un apprentissage par un individu. » (Bara et Tricot, 2017, p.221)

Ainsi, le corps joue un rôle crucial dans les apprentissages :

« Tout apprentissage mobilise nécessairement le corps, la perception de l'environnement et l'action parce que l'humain est continuellement en train de percevoir son environnement et d'y agir. » (Bara et Tricot, 2017, p.243)

Nous retrouvons ici les notions importantes développées dans le modèle de Gattegno qui concernent la perception et l'action dont nous avons parlé précédemment (cf. supra **2.1.3**). Selon son modèle, l'action et la perception sont au centre de l'apprentissage, elles constituent des voies de connaissance et « sont à la base de notre sens de la vérité, le sens qui nous informe que nous sommes au contact de la réalité » (Young et Messum, 2012, p.160). Par ailleurs, pour Gattegno, l'action et la perception sont également étroitement liées dans la mesure où la perception guide l'action.

3.1.1.1. Perception et action

« Ici, la difficulté essentielle est que nous n'acceptons pas facilement de reconnaître que chacun de nous perçoit différemment la totalité de l'univers. » (Gattegno, 1952, p. 17)

Le paradigme de l'énaction postule que le monde que nous percevons est dépendant du sujet qui le perçoit et dépend ainsi de son histoire culturelle (Varela *et al*, 1996). Ils se « co-déterminent » (Aden, 2017, p.3). Gattegno semble s'inscrire dans cette acception. Dans son ouvrage daté de 1952, il donne à la perception un rôle important. Il postule que

« il n'y a pas un monde extérieur, il y a une réalité humaine complexe et en évolution qui est perçue sélectivement par chacun et par les générations successives, **la perception étant à définir elle-même comme une action délibérée du moi** individuel qui utilise ses organes de sens pour se structurer en images à rendre adéquates par l'action. » (p.16)

La perception jouerait un rôle fondamental dans le phénomène de prise de conscience, et par extension dans l'apprentissage (la prise de conscience étant la base de l'apprentissage chez Gattegno), parce qu'elle serait un élément déclencheur de l'action :

« **Le moment de la perception est primordial pour l'apprentissage.** Gaonac'h (1991 : 76) indique que "le problème de l'apprentissage [est] secondaire par rapport à celui de la perception : les lois de la perception sont applicables à l'apprentissage ; la découverte d'une réponse correcte dépend de la structuration du champ tel qu'il se présente à l'observation de l'apprenant ; *la difficulté d'un problème*

est donc largement d'abord un problème de perception" » (Gaonac'h, 1991 cité dans Sagaz, 2007, p.319)

La perception serait par ailleurs une action en soi et pas seulement un acte passif :

« perception is not the passive receipt of information, but an active process of categorisation made possible by our history of interaction with the world. » (Brown et Coles, 2011)

La perception, en ce qu'elle est liée à une histoire biologique et culturelle, contribuerait alors à créer des catégories nécessaires dans le processus d'abstraction des concepts et permettrait de donner du sens aux situations d'apprentissage. Nous illustrons ce processus dans les lignes qui suivent (cf. infra **3.2.1**).

3.1.2. Énaction et didactique des langues

Le paradigme de l'énaction intéresse de nombreux chercheurs et chercheuses dans le domaine de la didactique des langues et la linguistique (cf. en particulier Aden, 2017 ; Bottineau, 2017 ; Souleine, 2017 ; Eschenauer, 2020), car il donne au langage et à la langue un rôle particulier dans les interactions :

« l'énaction [...] est un paradigme de la connaissance dans lequel **le langage tient une place centrale, car il constitue la sève qui nous relie aux autres**, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi. C'est par le langage que nous co-crédons en permanence ce monde que nous habitons. Le langage ne se réduit pas aux langues, mais à l'intérieur du langage les langues orales et écrites reflètent le niveau de précision et d'abstraction totalement unique dont notre espèce est capable ainsi que le tissage de l'affectivité avec la connaissance. » (Aden, 2017, p.8)

L'approche énative dans l'enseignement-apprentissage des langues permettrait alors de dépasser la conception utilitaire dont on a vu qu'elle était actuellement à l'œuvre dans la formation linguistique des migrants (cf. supra **3.1.2** du [chapitre 1](#)) et remet au centre la dimension humaine et affective qui se joue dans le langage. Dans ce paradigme, les interactions jouent un rôle essentiel dans le développement humain (tant dans l'élaboration de la pensée, que dans la construction de connaissances). En insistant sur l'importance d'être dans le faire et dans la pratique au moment de l'apprentissage, il nous semble que Gattegno encourage le développement des interactions entre les apprenants et avec l'enseignant (nous verrons que le matériel participe grandement à la création d'interactions).

Cependant, Aden (2017) ne manque pas de rappeler que :

« Mettre en œuvre une pédagogie énative dans le système éducatif n'est pas chose aisée, car cela requiert une approche systémique et globale de la connaissance qui donne un statut central aux langues. Ce paradigme nécessite a minima de décroquer en partie les savoirs disciplinaires, de réorganiser le temps et l'espace scolaires, de sortir de la linéarité des programmes et de l'uniformisation des groupes d'âge ou de niveau. **Cela suppose également de donner une place au corps et à l'affect dans les activités langagières – et pas uniquement à l'école maternelle.** » (Aden, 2017, p.8)

Le cadre de la formation linguistique des migrants, nous l'avons déjà évoqué (cf. [Chapitre 1](#)), à l'instar du système éducatif, est parfois aussi contraint, et la langue (pourtant

objet même de l'apprentissage) n'a pas toujours ce statut central (elle est un instrument pour parvenir à d'autres fins : trouver un travail, faire ses courses, etc.). Le *Silent Way* donne-t-il à la langue un statut central ? Comment cela s'exprime-t-il dans la classe de langue ? Nous proposons des réponses à ces questions dans les lignes qui suivent (cf. infra 3.2).

Par ailleurs, nous rejoignons tout à fait les propos d'Aden (2017) qui affirme l'importance à accorder à la dimension corporelle et affective pour un public autre que des enfants. C'est dans cette optique que nous nous intéressons à l'approche *Silent Way* : elle donne une place centrale au corps et à l'affect et nous souhaitons précisément étudier ses dimensions dans le cadre d'un apprentissage pour des adultes.

3.2. Apprendre la langue dans une perspective énaïve avec le *Silent Way*

Nous souhaitons dans ce point fournir des éléments du cadre théorique de Gattegno qui inscrivent, selon nous, de fait, l'apprentissage de la langue dans une perspective énaïve.

3.2.1. Partir de situations visibles et tangibles pour construire du sens dans la langue cible

Nous avons montré que dans le modèle d'apprentissage proposé par Gattegno – et dans une perspective énaïve – la perception joue un rôle important dans les apprentissages (cf. supra 3.1.1.1). Pour permettre aux apprenants de la mobiliser lors de l'apprentissage de la langue, Gattegno propose la mise en place de situations visibles et tangibles. Ces situations doivent permettre de mener les apprenants à produire des énoncés dans la langue cible à partir de ce qu'ils perçoivent de la situation, ou bien à (inter)agir en situation, parfois les deux. L'objectif est de permettre aux apprenants de déclencher des images mentales dans la langue cible, autrement dit de créer des associations entre ce qu'ils voient, ce qu'ils font et ce qu'ils produisent dans la langue cible. Grâce à ces associations, l'apprenant est censé construire du sens plus rapidement dans la nouvelle langue (Gattegno, 1976). Sagaz (2007) résume le processus qui se joue :

« La façon de présenter les *inputs* [ndlr : les situations] est également déterminante pour **la perception du sens entre la forme de la langue présentée et le message énoncé**. Ce sens doit être univoque pour (idéalement) ne laisser place à aucun doute chez les apprenants. Pour Gaonac'h (1991 : 89), «**la perception est une décision en ce sens qu'elle doit permettre de déterminer quel est le comportement à adopter face à un objet**. Autrement dit, la véracité de la perception est liée à la construction d'un modèle prédictif relatif à l'environnement». **Lors de la phase de perception, la focalisation doit ainsi se faire sur un objet univoque, des points de vue des apprenants et de l'enseignant**. Si la focalisation est optimale, la présentation (par l'enseignant) et la perception (par les apprenants) auront plus de chances de mener à des productions correctes par les apprenants, et donc, à des feedbacks positifs de la part de l'enseignant. » (p.320)

La perception des situations est censée conduire les apprenants à l'action en lien avec ce qu'il se produit dans leur environnement immédiat d'apprentissage (incluant les interactions

avec l'enseignant, avec les autres apprenants et avec les outils pédagogiques). Cet aspect est en lien avec la perspective éactive qui envisage :

« l'apprentissage comme un système qui repose sur une vision dynamique de l'acquisition de nouveaux savoirs, avec une circulation constante entre le milieu-environnement et la personne apprenante. La situation forme un tout complexe entre la personne apprenante, la médiation de l'enseignant et l'interaction avec le milieu, explicite et implicite. » (Soullaine, 2017, p.10)

3.2.2. Construire un « savoir parler » : agir, interagir, réagir

En lien direct avec le point précédent, l'apprentissage de la langue est envisagé comme l'apprentissage d'un « savoir-faire » (Gattegno, 2010, p.2), ou plus précisément d'un « savoir parler » (Young, 2011, p.32). Dans cette optique, le moyen privilégié pour apprendre à parler une langue seconde est de la parler le plus possible. Conformément aux quatre stades de l'apprentissage (cf. supra 2.2.3), la pratique va progressivement permettre l'automatisation des structures de la langue. Gattegno ne conçoit pas l'enseignement-apprentissage d'une langue dans une visée communicative⁶², il s'agit plutôt d'apprendre à s'exprimer dans la langue, c'est-à-dire apprendre à exprimer une pensée subjective, propre à soi :

« Savoir une langue, c'est se servir avec aisance des moyens qu'elle offre pour exprimer sa pensée. » (Billeter, 2021, p.9)

En donnant la primauté à la perception des situations, l'approche *Silent Way* entend valoriser la langue comme « moyen d'expression personnelle » (Young, 2011, p.27). En outre, viser l'expression de soi a partie liée à la notion d'émancipation, elle-même liée à l'engagement.

3.2.2.1. « Entrer en réciprocité »

⁶² Selon Gattegno, les interactions verbales conduisent rarement à la communication. La communication ne surviendrait que si un ensemble de critères sont réunis, à savoir : lorsque (1) les locuteurs (émetteurs) prêtent attention à la façon dont ils s'expriment (l'expression avant la communication) et veillent à ce que leur énoncé ne soit pas équivoque ; (2) les destinataires du message écoutent et prêtent davantage attention au message qu'à ce qu'ils vont répondre ; (3) les destinataires peuvent donner du sens à ce qu'ils viennent d'entendre et (4) lorsque les destinataires du message sont capables de donner à l'énoncé entendu le même sens que celui donné par l'émetteur à son propre message (Gattegno, 1976 [2011], p.60-61). Pour Gattegno, la convocation conjointe de ces différents critères lui semble impossible, ou en tout cas rarement présente, c'est pourquoi il déclare : « Because of this we can safely say that in verbal relationships "communication is almost a miracle" » (*ibid.* p.60). C'est également pour cette raison que, dans son approche de l'enseignement des langues, il privilégie davantage un travail sur l'expression que sur la communication. Les propos de Gattegno font écho à ceux tenus par Servais et Servais (2009). Dans cet article, les autrices remettent en cause la structure classique de la communication – qui repose sur la transmission de messages identiques au départ (émetteur) et à l'arrivée (récepteur) – et plaident, au contraire, pour la reconnaissance du malentendu comme structure de la communication. Autrement dit, il s'agit de reconnaître « qu'émetteur et récepteur disposent nécessairement de versions différentes de l'interaction et qu'il n'y a pas de version plus objective qu'une autre [pour] replacer l'altérité au cœur d'une communication [...] réussie parce qu'on accepte de mal se comprendre » (Servais et Servais, 2009, p. 21). Selon ce parti pris, la communication est efficace lorsqu'elle est considérée comme médiation – et non transmission – ce qui implique de prendre en compte le caractère éactif de l'interaction : les interactants construisent leur monde à travers l'action et la perception (*ibid.*, p.23).

Dans l'approche *Silent Way*, pratiquer la langue consiste bien évidemment à produire des énoncés dans la langue, mais aussi à agir dans la langue, interagir avec les autres apprenants, et réagir aux différents feedbacks produits par l'enseignant. L'apprentissage de la langue est donc bien envisagé comme une co-construction qui se produit en situation et qui prend forme dans les interactions.

D'un point de vue éactif,

« les productions comme les *inter-actions* langagières se manifestent dans l'«entre» (inter), dans l'action individuelle et conjointe qui permet de créer du sens. Il s'agit *d'entrer en réciprocité* (p.115), de *construire un espace-temps commun* (p.116). » (Trocmé-Fabre, 2012, citée dans Eschenauer, 2020, p.1)

Nous retrouvons ainsi la notion de réciprocité qui manquait à la relation établie avec le public migrant dans le cadre des différents contrats d'intégration (cf. **2.3.3** du [chapitre 1](#)). L'approche *Silent Way* envisagée dans une perspective éactive permet de réintégrer la réciprocité dans les relations qui s'établissent entre les apprenants et avec l'enseignant pour avancer ensemble dans l'apprentissage. Il s'agit bien d'entrer en contact avec l'Autre.

3.3. Synthèse : apprendre une langue, un processus actif et incarné

En résumé, l'apprentissage dans le cadre de l'approche *Silent Way* est envisagé comme un processus actif et incarné. Cette incarnation est censée permettre de construire du sens qui, dans une perspective éactive, s'élabore dans les interactions constantes entre apprenants et avec l'enseignant, ainsi que dans la perception et la motricité. Dans le point suivant, nous verrons comment peut se mettre en place ce processus actif et incarné en mettant l'accent sur une caractéristique notoire de l'approche *Silent Way* : la multimodalité.

4. Le Silent Way, une approche multimodale

L'approche *Silent Way*, même si elle reste peu connue, intéresse de plus en plus le monde de la recherche, notamment en raison de son potentiel multimodal.

Le *Silent Way* est fondamentalement une approche multimodale. En premier lieu, les outils qu'elle propose permettent une entrée à la fois visuelle (couleurs), auditive (production orale des apprenants) et kinésique (prise en main du pointeur) et donc un traitement multisensoriel de différentes informations. Deuxièmement, cette multimodalité est également présente dans la communication même entre les apprenants et l'enseignant, dans les modes d'interaction. L'enseignant est amené à adopter une posture silencieuse à laquelle nous nous intéresserons particulièrement dans une perspective multimodale, car elle implique d'avoir recours à un langage corporel particulièrement manifeste et maîtrisé (cf. [Chapitre 7](#)).

Après avoir précisé le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons pour définir la multimodalité, nous aborderons les aspects multimodaux du silence et des outils.

4.1. Notre acception de la multimodalité

La multimodalité est à la fois une approche pour étudier la communication humaine, et un objet d'étude en soi pluridisciplinaire⁶³ « particulièrement actuel et dynamique » (Mazur-Palandre et Colón de Carvajal, 2019, p.12). Cette popularité entraîne une pluralité définitionnelle du concept qui exige alors de préciser d'emblée notre emploi du terme. Dans notre recherche, nous nous intéresserons à la multimodalité au sens de multisensorialité : elle s'exprime notamment à travers les outils de l'approche *Silent Way* qui offrent aux apprenants des

« représentations multiples [des sons de la langue par exemple], au sens de plusieurs, mais aussi multimodales, dans le sens où elles sollicitent différents registres sensoriels et donc différents types d'information à traiter (Hamon, 2008 : 125). » (Magnat, 2013, p.105)

La multimodalité de façon générale

« réfère à la pluralité et à l'articulation des modes de communication comme le **langage verbal**, le **langage corporel** ou encore, dans un sens plus large, réfère à **l'articulation de ces deux derniers dans l'espace** ou encore à l'usage et à la **manipulation d'artefacts**. » (Rivière, 2022, p.2)

Le *Silent Way* demande justement à l'enseignant par exemple de faire usage d'un langage verbal et corporel pour guider l'apprentissage, nous l'évoquerons longuement dans la partie résultat de notre travail (cf. [Chapitre 7](#)).

À l'instar d'Eschenauer (2020), nous ferons toujours référence à

« **une multimodalité élargie au sens éactif. La multimodalité est parfois invisible, inaudible, mais elle est toujours perceptible.** Le langage a ainsi une fonction de médiation de sens entre soi et autrui, mais aussi entre soi et soi au travers des perceptions, de l'imaginaire, de la génération d'idées, de pensées silencieuses ; et entre soi et l'environnement (l'environnement prend sens et se construit dans la relation avec le sujet) » (p. 3).

Le silence de l'enseignant (cf. infra **4.2**) sera ainsi étudié sous l'angle de la multimodalité élargie au sens éactif, en tant que modalité de la communication invisible, inaudible, mais toujours perceptible. Dans le point concernant les outils, nous aurons également ce regard éactif ; nous ferons par exemple référence à certaines capacités liées au paradigme de l'éaction, telles que la proprioception ou la perçaction par exemple.

4.1.1. Langage verbal et langage corporel

⁶³ Le concept de multimodalité est mobilisé dans de nombreux domaines : psychologie du développement, ethnologie, sémiotique, analyse conversationnelle, didactique, linguistique interactionnelle (Mazur-Palandre et Colón de Carvajal, 2019).

Ayant clarifié notre approche de la multimodalité, nous souhaitons présent à faire un point terminologique. Dans notre travail, nous parlerons de langage verbal pour faire référence à ce que disent les acteurs de la classe (posture énonciative, modalité orale et écrite), et nous parlerons de langage corporel pour faire référence à l'ensemble des modalités corporelles utilisées dans les interactions. Ce terme nous permet d'englober à la fois l'attitude, le regard, les mimiques faciales, les gestes de la main, le mouvement, la proxémie. Il nous permet alors d'éviter de hiérarchiser les éléments multimodaux de la communication et d'opposer le verbal au non verbal et nous évite l'utilisation du terme « gestes » qui recouvre plusieurs dimensions⁶⁴.

4.2. Le silence de l'enseignant : outil et posture pédagogiques

Dans l'approche *Silent Way*, ou *approche silencieuse* pour la version française – formule peu utilisée à notre connaissance –, il va sans dire que le silence tient une place particulière. Quelle place a-t-il et quel est son rôle dans le cadre un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante ?

Dans ce travail, nous envisagerons le silence en tant que dimension multimodale de la communication de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants :

« Au même titre qu'une mimique ou un geste, [le silence] n'incarne pas une passivité soudaine de la langue mais une **inscription active** de son usage. Il participe à la communication **à part égale avec le langage et les manifestations du corps** qu'il accompagne. La parole se passe même moins aisément du silence que l'inverse. » (Le Breton, 1997, p.19)

Adopter ce point de vue, nous permet d'envisager le silence comme central dans la communication de l'enseignant avec ses apprenants et d'envisager alors le langage corporel de l'enseignant en lien d'abord avec le silence, puis avec le contenu verbal⁶⁵.

Nous verrons dans un premier temps que Gattegno considère le silence comme l'un des outils les plus puissants dont dispose l'enseignant pour enseigner et qu'un usage revendiqué du silence est lié à certains principes sous-jacents sur lesquels repose l'approche *Silent Way*. Nous rendrons compte ensuite d'autres travaux qui accordent également au silence une place de choix dans les apprentissages.

4.2.1. Les principes sous-jacents à un usage revendiqué du silence chez l'enseignant

4.2.1.1. Faire preuve de bon sens

⁶⁴ Tellier et Cadet (2014) recensent pas moins de cinq types de « gestes » différents : le geste co-verbal, extra-communicatif, professionnel, pédagogique et vocal.

⁶⁵ Cet aspect nous semble important pour nous décentrer de la supériorité donnée à la parole. Le langage corporel de l'enseignant (ses gestes, sa posture, ses regards, etc.) est donc à mettre en lien direct avec le silence avant d'observer son lien avec le contenu verbal.

« For a number of years our way of working, known as “The Silent Way”, was notorious mainly because of the strange proposal that teachers should be silent when teaching language. Those who saw how effective a silent teacher could be, as compared to a teacher who talks a lot, gave silence a halo which needs to be removed. Silence is not one teacher’s bright idea: it has a definite place in teaching, neither more nor less than its reason for being there demands. » (Gattegno, 1976, p.57)

Comme en témoigne la citation ci-dessus tirée de son ouvrage phare *The common sense of teaching foreign languages* (1976), le silence de l’enseignant ne relève ni plus ni moins du bon sens, ou encore de l’évidence dans une pratique enseignante. Cependant, Gattegno insiste pour ne pas lui donner trop d’importance, en effet, on croit souvent à tort qu’un enseignant de *Silent Way* est muet. Sagaz (2007) rappelle à ce propos :

« On se méprend souvent – si l’on ne connaît pas ses concepts sous-jacents – sur l’appellation “Approche *Silencieuse*”. On pense que l’enseignant ne parle pas, alors que ce n’est absolument pas le cas. » (p.436)

Il s’agit en effet de bien comprendre la différence entre être silencieux par défaut et savoir se taire quand il faut. Meirieu (s.d.) résume bien en une phrase la distinction que Gattegno et Sagaz expriment :

« Il faut donc sortir de l’opposition entre le “maître cleric” et le “maître ressources”, celui qui parle sans transmettre et celui qui prétend transmettre sans parler. **Il faut affirmer que, précisément, la complexité du métier d’enseignant tient à ce qu’il sait parler et qu’il sait aussi se taire.** » (p.2)

Cette différence est importante et nous permet de préciser ce qu’il se joue dans le silence :

« Quand l’homme se tait, il n’en communique pas moins. **Le silence n’est jamais le vide** mais le souffle entre les mots, le cours repli qui autorise **la circulation du sens, l’échange des regards, des émotions**, la brève pesée de propos qui se pressent sur les lèvres, l’écho de leur réception, le tact qui permet le tour de parole par une légère inflexion de la voix aussitôt mise à profit par celui qui attendait le moment favorable. » (Le Breton, 1997, p.25)

Cette distinction faite, nous pouvons alors redonner au silence la place centrale qui lui revient – quel intérêt d’appeler son approche *Silent Way* si le silence n’y a pas une place singulière ?

« To close this chapter, let us repeat that **we use only silence when it’s appropriate** ; if it such the case, it is only because it is **the students who have to do the work to own a language and we should let them do it without interference**. But we use so much more the silence in the Silent Way ! It is the way of sensitive, responsible teachers who know that their job is to be on the side of learners. » (Gattegno, 1976, p.67)

Le silence fait donc partie intégrante d’un système de pensée de l’enseignement-apprentissage sur lequel Gattegno a travaillé toute sa vie. Il définit clairement le rôle de l’enseignant et également celui des apprenants.

4.2.1.2. Subordonner l’enseignement à l’apprentissage

Pour Gattegno, le silence découle d'un principe plus fondamental encore : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage.

Ce principe demande à l'enseignant d'être attentif à ce que les apprenants produisent en classe à partir des situations ou activités proposées pour (1) évaluer continuellement leur progression et (2) être capable de rebondir à chaque instant sur leur proposition, soit pour leur permettre de corriger l'énoncé produit, soit pour les encourager à poursuivre. Dans ce cadre, on comprend davantage le rôle du silence : l'enseignant doit être constamment à l'écoute et observer attentivement ce que font et disent les apprenants.

Subordonner l'enseignement à l'apprentissage, c'est mettre l'emphase davantage sur le processus d'apprentissage (Young, 1990 ; Sagaz, 2007) que Gattegno évalue à la lumière des prises de conscience réalisées durant le cours (cf. supra point 2). C'est également insister sur le fait que le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre un savoir « préexistant » (Gattegno, 1987b, p. 7), qui consisterait en l'accumulation de connaissance sur la langue, mais de guider les apprenants dans la construction d'un « savoir-parler » (Young, 2011, p.32), comme on l'a déjà évoqué (cf. supra 3.2.2).

4.2.1.3. Rendre les apprenants responsables, autonomes et indépendants

« [...] the aim of good teaching is to make students independent, autonomous and responsible. » (Gattegno, 1976, p.45)

Envisager l'enseignement-apprentissage de la langue comme la construction d'un savoir-parler va de pair avec les principes de responsabilité, d'autonomie, et d'indépendance qui constituent selon Gattegno des objectifs clairs à atteindre pour les apprenants. Ces objectifs incombent autant à l'enseignant qu'aux apprenants.

Ces trois notions recouvrent différents aspects qui résultent tous d'une prise conscience en tant que locuteur de sa propre langue source.

L'indépendance consiste à prendre conscience que, en tant qu'être humain, nous sommes constamment en train d'apprendre⁶⁶. Nous disposons alors de toutes les capacités nécessaires pour apprendre une nouvelle langue. Nous sommes indépendants parce qu'on peut produire par nous-mêmes les sons de la langue (anatomiquement parlant) et parce qu'on est conscient de pouvoir contrôler, d'être en état de contrôler ce qu'on fait, produit, dit.

On trouve chez Gattegno une autre notion centrale qui se distingue de l'indépendance : l'autonomie. Elle consiste à prendre conscience de notre libre arbitre. En tant que locuteur, nous sommes libres de choisir les mots ou expressions qui vont nous permettre de mieux exprimer

⁶⁶ Chez Gattegno, le besoin de savoir et l'apprentissage sont innés chez l'homme.

notre pensée, on dispose d'un bagage de mots à notre disposition qu'on peut utiliser pour dire les choses de telles ou telles façons, choisir un mot plutôt qu'un autre, etc. : pour Gattegno c'est ce qui nous permet d'être des locuteurs autonomes de la langue.

Enfin, la notion de responsabilité consiste à prendre conscience que notre volonté induit une intentionnalité dans nos actions (dans ce qu'on fait, dans ce qu'on dit). Ainsi, chaque individu est responsable de ce qu'il dit, des mots qu'il choisit dans telle ou telle situation. Être conscient de notre responsabilité en tant que locuteur met en avant le rôle de la volonté, un attribut du Moi chez Gattegno. Ainsi Gattegno considère qu'on est responsable de ce qu'on met en place pour prononcer tel ou tel son.

Dans le cadre de cette théorie, ces trois notions représentent des objectifs à atteindre, car c'est ce qui leur permettra de construire ce savoir-parler. Dans le contexte même d'enseignement-apprentissage, ces trois objectifs sont supposément atteignables via le principe de subordination de l'enseignement-apprentissage qui vise justement à laisser les apprenants faire des erreurs puis à leur donner un feedback pour les corriger. Le matériel pédagogique également a été conçu spécifiquement avec cet objectif (cf. infra **4.3**). Les situations proposées permettent à l'enseignant de renforcer l'autonomie des apprenants en proposant des situations dans lesquelles les apprenants peuvent faire des choix dans la langue cible en se basant sur ce qu'ils perçoivent de la situation (cf. supra **3.2.1**). Par ailleurs, les apprenants sont invités à tester physiquement et anatomiquement les sons de la langue plutôt qu'à imiter un modèle.

Ces trois notions – la responsabilité, l'autonomie, et l'indépendance – confèrent à l'approche une dimension émancipatrice dans l'usage et l'apprentissage d'une langue qui fonde en partie notre intérêt pour le *Silent Way*, au regard de notre public d'adultes migrants. Le silence de l'enseignant contribue également au développement d'une pensée autonome chez les apprenants (Rousseaux, 2003).

4.2.2. Les implications d'un silence qui incombe à l'enseignant

D'après Stoltz et Panissal (2021), les études concernant le silence en éducation sont rares et concernent principalement le silence des apprenants. En effet, dans le domaine de l'éducation, le silence est plutôt l'apanage de l'apprenant :

« Dans les institutions scolaires, confessionnelles et plus tard laïques, le silence est imposé dès l'aube des Temps modernes. **Il est conçu tout à la fois comme une marque de respect à l'égard du maître** et du régent, comme le signe d'une maîtrise de soi qui évite la dissipation, comme condition de l'attention. Se taire en effet, permet de bien écouter. En outre, fait remarquer Alain, en 1927, le silence est contagieux, aussi bien que le rire. Il importe donc de faire en sorte qu'il triomphe de son rival. Jean-Luc Noël a montré qu'au XIXe siècle, **l'apprentissage du silence s'effectuait dès l'école maternelle.** » (Corbin, 2016, p.48)

Dans l'approche *Silent Way*, au contraire, il importe davantage que l'enseignant se taise pour laisser aux apprenants la place de s'exprimer. Ce renversement du schéma classique proposé dans l'approche a un impact sur le plan des interactions entre les acteurs de la classe, sur la notion de temps, et sur la manière de concevoir l'apprentissage de la langue.

4.2.2.1. Donner la parole à des personnes qui l'ont peu

Yüksel et Caner (2014) rappellent que le *Silent Way* est une approche qui a été proposée

« as a response to traditional language teaching methods in which teachers do the majority of the talking and are very active in dominating classroom activities » (p.41)

Ainsi, le silence de l'enseignant est censé offrir aux apprenants un espace libre dans lequel les apprenants pourront s'exprimer librement. Dans notre recherche, il ne s'agit pas de n'importe quels apprenants, il s'agit d'adultes migrants qui de par leur statut sont aux prises avec différents rapports de domination. À ce titre, le silence de l'enseignant pourrait agir comme facteur d'émancipation pour ces adultes considérés comme des « indésirables » (Agier, 2008). Dans les médias, le migrant est constamment évoqué comme figure de l'Autre dont on doit se méfier, mais il a rarement la parole dans l'espace public (Leconte, 2016). Demander à l'enseignant de se taire revient alors à accorder une place à ces adultes : l'enseignant n'est plus le seul à avoir droit à la parole, les apprenants l'ont aussi et ont le droit de s'en emparer.

4.2.2.2. Construire du sens

« Le silence n'est pas seulement une modalité du son, il est d'abord une certaine modalité du sens. » (Le Breton, 1997, p. 152).

Dans le silence, chemine la pensée, émergent les souvenirs et l'affectivité : le sens ainsi circule (Le Breton, 1997). Le silence indique à l'apprenant que quelque chose est en train de se passer, qu'il y a quelque chose à changer dans l'énoncé produit ou qu'il y a quelque chose à faire. Le silence prend sens dans l'interaction qui se poursuit en lien avec ce qu'il se passe dans la classe. Le silence de l'enseignant laisse alors de la place pour que les apprenants développent leur pensée, pour que se construise l'apprentissage de la langue par la pratique et les erreurs commises.

C'est dans cette lenteur que se construit la réflexion, qu'émergent les prises de conscience, que s'ancrent les apprentissages.

4.2.2.3. Ralentir le rythme

« Dans l'apprentissage, le seul luxe peut-être que l'on puisse offrir à un élève, c'est du temps, donc du silence. » (Rousseaux, 2003, p.5)

Le silence est indissociable de la notion de temps. Il est une « étendue temporelle perforée par des bruits » (Sontag, citée dans Bruneau, 1996, p. 5) qui s'installe dans la situation d'enseignement-apprentissage et vient ralentir le rythme.

Sur le plan cognitif, ce ralentissement aurait des vertus. Il laisse ainsi le temps aux apprenants d'intégrer les informations et ainsi de mieux les stocker en mémoire (Trocmé-Fabre 1994, cité dans Sagaz, 2007).

Sur le plan pédagogique, le silence de l'enseignant est une aubaine pour les apprenants : chacun peut saisir l'opportunité, ou non, « d'agir par soi-même » (Le Breton, 1997, p. 237), de prendre le temps qu'il lui faut pour intervenir, interagir, comprendre. En utilisant le silence au moment opportun, l'enseignant accorde du temps à ces apprenants (Rousseaux, 2003), il respecte le rythme de chacun, il accompagne l'élaboration de la pensée (Rousseaux, 2003 ; Meirieu, s.d. ; Stoltz et Panissal, 2021). Il permet alors aux apprenants de prendre des responsabilités dans leur apprentissage et contribue au développement de leur autonomie.

Le *Silent Way* invite à la lenteur via le silence de l'enseignant. À ce titre, la patience joue un rôle clé autant chez l'enseignant que chez les apprenants. Pour Gattegno, la patience est une qualité intrinsèque de l'être humain : tout le monde la possède (Young et Messum, 2012). Elle

« consiste à savoir que les processus prennent du temps, et que d'être "avec" un processus quelconque veut dire donner le temps qu'il faut pour faire ce que ses demandes intérieures requièrent. » (Gattegno, 1986, cité dans Young et Messum, 2012, p.53)

Il s'agit alors pour l'enseignant de faire prendre conscience à ses apprenants de la nécessité de développer cette qualité notamment lors de l'apprentissage d'une langue qui requiert du temps (Sagaz, 2007). Mais il s'agit également que l'enseignant lui-même soit conscient de la nécessité d'être patient vis-à-vis de ses apprenants et un bon usage du silence est un indicateur intéressant de cette patience.

4.2.2.4. *Incarner le silence*

Le silence de l'enseignant n'implique pas l'arrêt total de l'activité et des interactions. Il ne s'agit pas de « ne rien faire », d'être passif durant les moments de silence. Quand l'enseignant se tait, il est amené à faire usage d'autres modalités pour continuer à guider les apprenants dans leur apprentissage : regards, sourires, pointages, gestes de la main, etc. Ainsi, le silence se doit d'être incarné : il prend sens dans une attitude corporelle, des gestes pédagogiques qui supposent

« quantité et qualité énergétiques suffisantes, régulation de la tension corporelle, détente, projection ou rétention, intention variée (qui créera l'intonation variée), présence (Edmée Runtz-Christian, 2000) à la

situation (ce que je vis *hic et nunc*), pleine conscience de l'effet produit par mon discours chez l'autre, tant du point de vue intellectuel que du point de vue émotionnel, etc. » (Rousseaux, 2003, p.3)

Il faut ainsi un certain aplomb pour assumer pleinement et maîtriser l'usage en situation d'enseignement-apprentissage du silence, car s'il est à disposition de chacun (Rousseaux, 2003), il n'est pas toujours facile de trouver un équilibre dans la gestion des temps de paroles et des temps de silence (Mariscalchi, 2021).

4.2.3. Synthèse : le silence de l'enseignant un choix stratégique

Le silence de l'enseignant est une invitation à repenser le rôle de l'enseignant qui, selon Gattegno, n'est pas de transmettre, mais de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, c'est-à-dire guider les apprenants, être à leur écoute, être patient et attentif à leurs erreurs. Plus qu'un simple instrument pour l'enseignant, il s'agit d'une véritable posture à adopter, un positionnement tactique (nous traiterons de cette question dans la partie analyse). Il convient alors de l'assumer pleinement pour en tirer le plus de bénéfices : laisser du temps au développement de la réflexion, à la construction du sens, à la prise d'initiative chez les apprenants. Dans l'approche *Silent Way*, le maintien de cette posture silencieuse est facilité par l'usage d'un matériel spécifique qui est l'objet du point suivant.

4.3. Le matériel pédagogique : fonction heuristique, économique et évolutive

Le matériel pédagogique de l'approche a été à la fois pensé pour que l'enseignant puisse maintenir une posture silencieuse et ainsi respecter le principe de subordination de l'enseignement à l'apprentissage, mais également pour donner aux apprenants une liberté d'agir. Nous ne présenterons pas ici le matériel de l'approche⁶⁷, mais souhaitons insister ici sur ses caractéristiques. Pour en faire une brève description, le matériel principal du *Silent Way* se compose :

- D'un tableau de sons qui représente l'ensemble des phonèmes de la langue à l'aide de rectangles colorés qui permet notamment une désynchronisation de l'enseignement des compétences orales et écrites de la langue (Goudin, 2017).
- De plusieurs tableaux de mots sur lesquels on trouve des mots choisis pour enseigner la structure de base de la langue. Ils sont écrits en couleur suivant le code établi par le tableau de sons.

⁶⁷ Nous présentons le matériel pédagogique en détail dans la partie résultats, cf. [Chapitre 6](#).

- D'un Fidel. Il s'agit d'un panneau sur lequel on trouve pour chaque son toutes les graphies possibles existantes dans la langue. Elles sont également écrites selon le même code couleur.
- De réglettes Cuisenaire. Il s'agit de bâtonnets colorés (indépendamment du code établi par Gattegno). Elles ont été créées par Georges Cuisenaire, un pédagogue belge, pour enseigner les mathématiques. Gattegno en a détourné l'usage : dans le cadre de l'approche *Silent Way*, elles servent à enseigner les premiers automatismes dans la langue (Raynal, 1995).
- D'un pointeur. Le pointeur se présente sous la forme de n'importe quel type d'objet, pourvu qu'il soit long et fin. Généralement, il s'agit d'une baguette télescopique en métal, mais un tuteur pour plantes peut très bien faire l'affaire. Le principal intérêt de cet objet est qu'il relie les apprenants, et l'enseignant aux différents panneaux et l'enseignant aux apprenants.

Dans ce point, nous proposons une lecture transversale des outils en nous focalisant sur leurs trois principales fonctions qu'on peut qualifier d'heuristique, économique, et évolutive. Ils sont multimodaux dans la mesure où ils proposent aux apprenants différentes modalités sensorielles pour apprendre.

4.3.1. Les trois fonctions du matériel pédagogique du *Silent Way*

4.3.1.1. Fonction heuristique

La fonction la plus facilement reconnaissable du matériel est sa fonction heuristique. En effet, Gattegno considère les apprenants comme des « explorers of the unknown » (Gattegno, 1976, p.11). L'ensemble du matériel a donc été conçu pour placer l'apprenant en tant que chercheur et l'encourager à se poser des questions et à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, un processus qui serait bénéfique pour l'apprentissage (Meltcafé, 2017). Le matériel a également été pensé pour enseigner la langue de façon inductive.

Typiquement, on retrouve cette fonction heuristique dès les premiers pas avec l'approche *Silent Way* lors de l'entrée dans la langue qui s'effectue à partir du tableau de sons. Les couleurs vont permettre aux apprenants de visualiser tous les sons de la langue, de s'en faire une représentation. Les indices quant à leur réalisation acoustique sont donnés par l'enseignant qui, à l'aide de mimes et de gestes, doit amener progressivement l'apprenant à réaliser le son attendu et correspondant à la couleur. L'apprenant doit alors tenter de produire des sons qui correspondent à ce qu'il perçoit du langage corporel de l'enseignant.

La prononciation est envisagée comme une activité physique où l'apprenant (ré)apprend à adapter son appareil phonatoire à la langue cible. Il cherche où placer sa langue, comment positionner ses lèvres, etc. En ce sens, l'approche propose une phonologie perçactive qui insiste sur le ressenti proprioceptif de l'apprenant et au sein de laquelle l'expérience est primordiale (Bottineau, 2013). En revanche, l'approche *Silent Way* ne repose pas sur des principes clairement définis de phonétique corrective. Autrement dit, Gattegno n'a pas proposé de gestes articulatoires spécifiques pour encoder, en plus des couleurs, chaque son de la langue française. Pourtant, Lauret (2007) rappelle

« qu'il est essentiel que le geste physique soit une métaphore précise de la réalité acoustique ou articulatoire du geste vocal [...] et donc susceptible d'être expliqué. » (p.147)

Il s'agit à nos yeux d'une lacune de l'approche qui peut avoir des incidences sur les pratiques des enseignants lorsqu'il s'agit de proposer des corrections à certaines prononciations. L'approche *Silent Way* gagnerait sans doute à emprunter à la méthode verbo-tonale (désormais MVT) certaines techniques de remédiation. En effet, la MVT accorde autant d'importance à la production qu'à la perception de l'apprenant et propose ainsi de rééduquer la production des apprenants en partant de l'erreur produite au niveau de la prononciation. Cette méthode

« offre une approche de l'enseignement de la prononciation dans un cadre méthodologique cohérent vis-à-vis des recherches en perception de la parole et en psycholinguistique. Elle tient compte des éléments fondamentaux de la production et de la perception de la parole comme les aspects suprasegmentaux ou la multimodalité (recours aux gestes facilitants). Et l'approche non intellectualisée de la prononciation rejoint les récentes hypothèses psycholinguistiques sur l'acquisition et le développement de connaissances procédurales. » (Alazard, 2013, p.63).

Selon notre expérience de l'approche, en tant qu'enseignante ou en tant qu'observatrice, nous avons en effet constaté que le *Silent Way*, en tant que tel, ne permettait pas de fournir aux apprenants les moyens techniques de se corriger.

4.3.1.2. Fonction économique

Les outils de l'approche ont également été pensés pour respecter un principe d'économie :

« ces outils ont été inventés pour répondre à une recherche bien précise : avec quels instruments un enseignant de langue peut-il provoquer un très grand nombre de prises de conscience chez les élèves dont il se charge ? Et **comment peut-il le faire en s'appuyant autant que possible sur ce que les élèves apportent avec eux quand ils arrivent dans la classe ?** Ces outils répondent à cette demande » (Young, 1990, p. 418).

Il s'agit en effet dans cette approche de partir du « déjà-là », signifiant ainsi deux choses : (1) la possibilité pour l'enseignant de s'appuyer sur ce que diront ou feront les apprenants en situation, respectant ainsi le principe socio-constructiviste de « centration sur l'apprenant » et de co-construction du savoir ; (2) la prise en compte du savoir antérieur des apprenants : les

apprenants ne sont pas des enveloppes vides (Gattegno, 1987b). Ils connaissent probablement déjà des choses dans la langue cible – ce peut être le cas avec des adultes migrants qui apprennent le français en France et qui y résident depuis plus ou moins longtemps – et peuvent aussi avoir eu des expériences d'apprentissage dans d'autres langues. Ces expériences d'apprentissages serviront de base aux nouveaux apprentissages.

Les outils ont été pensés pour « faire beaucoup avec peu », ainsi un même outil peut être utilisé à des fins différentes, c'est notamment le cas des réglettes : elles peuvent être utilisées pour faire de la grammaire, travailler les couleurs, ou encore étudier certaines relations (plus grand que, plus petit que). Nous reviendrons sur cette polyvalence, et parfois ces limites dans les chapitres 6 (cf. 1.2.2) et 8 (cf. 3.2.1).

Enfin, les outils reposent sur un principe d'économie de temps et d'énergie : les couleurs ont notamment cette fonction : sur un seul panneau se trouve l'ensemble des sons du français, représentant ainsi un apprentissage irréductible. Mais, une fois le code couleur-phonème établi et après un travail sur des enchaînements de sons, le passage sur les autres panneaux (de mots et le Fidel) est guidé par la couleur qui met en évidence la relation phonie-graphie. Dans le même sens, sur le Fidel on trouve pour chaque son de la langue, l'ensemble des graphies correspondant représentant ainsi :

« visually the extent of what students had to know in order to be at peace with their utterances and their writing. » (Gattegno, 1976, p.25)

Nous aurons l'occasion de discuter de cette finalité économique recherchée à travers les outils dans le chapitre 8 (cf. point 3.2.2.2).

4.3.1.3. Fonction évolutive

La dernière fonction, évolutive, est à nos yeux une caractéristique essentielle des outils de l'approche qui contribue à son dynamisme.

Le matériel proposé se veut être une représentation possible (parmi d'autres) de la langue à enseigner (phonologique, grammaticale, graphique). En ce sens, il est possible, en tant que praticien ou en tant que chercheur, de réfléchir aux différentes façons de représenter les sons de la langue et d'en proposer d'autres représentations⁶⁸. Par ailleurs, les fournisseurs

⁶⁸ À ce titre, nous pouvons notamment citer le projet Kinéphone, un projet exploratoire qui revisite l'organisation spatiale du tableau de son de Gattegno : <https://kinephones.hypotheses.org/> ; ainsi que les travaux d'Alexandre DO, formateur et spécialiste du *Silent Way*, qui propose notamment de remplacer la forme rectangulaire par une forme plus représentative des sons : <https://alem.hypotheses.org/754>.

« officiels »⁶⁹ proposent également régulièrement des modifications en collaboration avec des formateurs praticiens.

Cette fonction évolutive permet également d'introduire du matériel qui ne ferait pas initialement partie de l'approche et d'en faire un usage « *Silent Way* »⁷⁰ : en conservant une posture silencieuse par exemple ou en mettant les apprenants en position de chercheur (cf. supra 2.2.3.2).

De notre point de vue, la fonction évolutive des outils et de l'approche en générale est à souligner et valoriser : il s'agit d'une garantie contre l'enfermement et le côté « sectaire » qui peut parfois être reproché à l'approche. Il s'agit aussi de pouvoir remettre l'approche en question dans l'objectif d'une adaptation constante au terrain et aux réflexions didactiques d'aujourd'hui.

Nous inscrivons ainsi dans cette mouvance dynamique qui vise à faire évoluer l'approche avec son temps.

5. Conclusion : une approche systémique a priori adaptée au public d'adultes migrants

Dans ce chapitre, nous souhaitons voir ce que le *Silent Way* pouvait apporter à l'enseignement-apprentissage du français auprès de migrants, sans pour autant le remettre en question (nous abordons les limites de l'approche dans la partie résultats).

S'agissant d'une approche peu connue, nous avons présenté les principes théoriques de base qui sous-tendent l'approche – et de façon plus générale la pensée de Gattegno – dans le paysage des théories de l'apprentissage, en la mettant en lien parfois avec le domaine des sciences cognitives et le modèle socio-constructiviste, voire enactiviste pour certains aspects, de l'apprentissage. Parmi ces principes nous retenons :

- le modèle d'apprentissage en quatre étapes qui met en avant le rôle central des interactions enseignant-apprenants dans la construction de la connaissance, la nécessité de positionner l'apprenant en recherche ;

⁶⁹ Le matériel est proposé à l'achat sur ce site : <https://www.pronunciationscience.com/>.

⁷⁰ Dans l'approche Montessori par exemple, il n'est pas possible d'utiliser n'importe quel outil et de se réclamer de l'approche. Les outils pédagogiques de l'approche Montessori sont listés et répertoriés : l'enseignant n'a donc pas autant de liberté dans son usage de la démarche (Courtier, 2019).

- la subordination de l’enseignement à l’apprentissage qui donne à l’apprenant un rôle actif et à l’enseignant un rôle et une posture spécifiques s’incarnant notamment à travers une gestion maîtrisée du silence ;
- une vision positive de l’être humain postulant une capacité d’apprentissage inhérente à cette condition.

Dans cette approche, la langue n’est pas envisagée à des fins utilitaires : il ne s’agit pas de faire apprendre par cœur des éléments de la langue ou des règles grammaticales, mais de permettre aux apprenants de « capter l’esprit de la langue » (Gattegno, 1976), autrement dit de saisir l’essence même de la langue française résidant, entre autres, dans la perception des éléments suprasegmentaux (sons, mélodie, intonation, rythme, etc.), ou encore dans l’expression du rapport au temps et à l’espace par exemple.

Enfin, au plan didactique, notamment à travers les outils qu’elle propose, l’approche semble a priori adaptée pour un public migrant. Elle rejoint certaines lignes de force qui semblent se dégager pour l’enseignement-apprentissage du français pour ce public (Adami, 2020) :

- donner la priorité à l’oral
- travailler la phonétique
- faire de la grammaire inductive
- donner la priorité au sens.

Un dernier aspect de l’approche semble, à nos yeux, important à prendre en compte dans notre contexte :

- un potentiel multimodal censé faciliter l’apprentissage de la langue et engager les apprenants dans leur apprentissage.

L’ensemble de ces éléments de la démarche – dans une dimension systémique – sont censés concourir à engager les apprenants dans leur apprentissage, l’unique but de l’enseignant selon Gattegno. Mais que recouvre concrètement le terme d’engagement ? Ce sera l’objet du prochain chapitre.

Chapitre 3. Le concept d'engagement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues

Les deux premiers chapitres ont permis de faire ressortir une problématique autour du phénomène de l'engagement : le contexte dans lequel se fait l'apprentissage est peu engageant pour ces adultes migrants et l'approche *Silent Way* se veut être une approche engageante par son aspect multimodal. Que recouvre ce phénomène ? Comment l'observer ?

L'engagement est un concept complexe et polysémique qui a été mobilisé dans de nombreux domaines (éducation, formation des adultes, politique, religion, art) et qui peut être abordé sous différents angles (sociologie, économie, psychologie sociale et culturelle) (Teko et De Amaral, 2022). De ce fait, il s'agit d'un concept ambigu (Becker, 2006) qui nécessite d'être clarifié d'emblée lorsqu'il est invoqué dans une recherche (Maugis, 2020).

Notre recherche n'a pas pour objectif de déterminer si chacun des acteurs de la classe (apprenants et enseignant), de façon individuelle, est engagé dans « des trajectoires d'activités cohérentes » (Becker, 2006, p.2) tel que ce concept est étudié dans une perspective sociologique. Notre objectif est de mobiliser le concept d'engagement dans le domaine de la didactique des langues, et plus précisément celui de la didactique du français langue étrangère, dans un objectif bien précis : l'observer dans la salle de classe pendant les séances, directement dans les tâches d'enseignement-apprentissage, en situation naturelle.

Pourtant, dans notre domaine, en France, le concept d'engagement a été peu⁷¹ mobilisé pour étudier l'implication des apprenants, et en particulier l'implication d'adultes migrants, dans leur apprentissage, qui lui préfère le concept de motivation. Nos recherches sur ce concept nous ont donc amenée à regarder du côté des sciences de l'éducation et de la formation pour adultes. Ces domaines ont largement étudié ce concept en tant que moyen pour lutter contre le décrochage scolaire (Fredricks *et al.*, 2004 ; Archambault *et al.*, 2009 ; Bernet *et al.*, 2014). Dans le champ de la formation des adultes, il est envisagé dans une perspective sociale pour « susciter une implication plus forte et plus entière » chez le travailleur ou le chômeur (Bourgeois, 2019, p.235). Dans ce domaine, il est davantage mobilisé pour comprendre l'entrée en formation de ces adultes plutôt que pour observer l'implication des sujets pendant leur formation qui fait l'objet de recherche surtout dans le domaine éducatif (Bourgeois, 2019).

⁷¹ Ce concept connaît néanmoins une mobilisation croissante dans le domaine très large des didactiques et notamment en didactique du français dans la recherche québécoise dans le domaine du français langue seconde (Teko et De Amaral, 2022). Le concept d'engagement a également été largement mobilisé dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde dans la recherche anglophone : Hiver et al. (2021) proposent une revue de la littérature sur l'utilisation de ce concept. Par ailleurs, récemment, en France, un numéro entier du *Français aujourd'hui* (2021), coordonné par Boch, Frier et Rinck, a été dédié au concept d'engagement dans le domaine de la didactique de l'écrit comme vecteur d'émancipation (au sens d'*empowerment*) des élèves.

L'objectif de ce chapitre est de définir et caractériser le concept de l'engagement dans le domaine de la didactique des langues, en espérant ainsi modestement contribuer à sa conceptualisation.

Dans ce chapitre, nous aurons tout d'abord une partie définitoire pour circonscrire les éléments importants du concept d'engagement que nous retiendrons dans notre contexte. Cette partie définitoire nous permettra également de nous positionner vis-à-vis de la notion de motivation. Dans un second temps, nous nous attacherons à décrire les caractéristiques de l'engagement dans la perspective resserrée de l'observer en situation d'interaction pédagogique. Nous aborderons alors son aspect multidimensionnel et ses indicateurs potentiels. Seront également abordés, dans ce second point, les facteurs qui sont censés permettre de faire émerger l'engagement chez les apprenants. Enfin, adoptant cette fois-ci une perspective interactionniste, nous terminerons ce chapitre en évoquant l'engagement de l'enseignant que nous considérons dans ce travail comme un préalable à l'engagement des apprenants.

1. L'engagement : un vaste concept qui nécessite d'être défini

1.1. Les trois axes de l'engagement : ce qu'en dit le CNRTL

D'après le CNRTL⁷², l'engagement se définit selon trois grands axes :

1) autour de l'action de « mettre en gage quelque chose ». Cet axe insiste sur l'investissement matériel (meubles, argent) ou immatériel que suppose l'engagement et qui le garantit. De ce premier axe ressort une certaine notion de risque. Guillaume Plaisance, docteur en sciences de gestion, s'est intéressé de près à l'engagement chez les jeunes. Il note que pour cet axe « l'engagé mise sur son action, mais les jetons ne sont rien d'autre que sa vie personnelle, sa carrière ou son temps libre » (2017, p.20). La notion d'investissement indique que la personne qui s'engage s'attend à voir les retombées de son investissement.

2) autour de la notion de contrat. L'engagement serait un « contrat oral ou écrit par lequel une personne engage ses services ou les services d'une autre personne ». Il peut ne pas y avoir de contrat, mais l'engagement est moral (promesse) ou acté (convention, obligation) dans un contexte donné. Ce deuxième axe, en mettant en avant la notion de contrat dans l'engagement, fait ressortir son caractère partagé, réciproque et conditionnel.

3) autour de la notion de participation. L'engagement, c'est aussi l'« action d'engager quelque chose ou quelqu'un dans un espace généralement resserré ou dans une situation difficile ; fait de s'y engager ». Dans un sens plus figuré, il s'agit de la « participation active,

⁷² Le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) propose plusieurs ressources linguistiques, dont un portail lexical qui donne accès à un dictionnaire.

par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps ». Ce dernier axe souligne que l'engagement est aussi un acte qui implique la personne en profondeur, car elle touche les convictions. Il mentionne également une notion de difficulté liée à la situation rencontrée.

Dans notre travail, nous mentionnons souvent que l'apprenant doit s'engager dans son apprentissage. À nouveau, le CNRTL définit « s'engager dans + substantif »⁷³ comme « l'action de mettre en train quelque chose de compliqué, d'important » et conserve ainsi l'idée de difficulté et de longueur.

Regardons à présent comment est envisagé l'engagement d'abord dans l'approche *Silent Way*, puis dans la communauté scientifique pour compléter sa définition.

1.2. Engagement et prises de conscience : ce qu'en dit Gattegno

Dans l'approche *Silent Way*, l'engagement n'est pas conceptualisé en tant que tel. Gattegno emploie ce terme dans de nombreux écrits (1976, 1985, 1987a, 1987b) sans forcément le définir de façon précise. L'engagement doit découler logiquement de la situation d'apprentissage, car sans lui l'apprentissage ne peut pas avoir lieu. L'enseignant a la tâche d'engager les apprenants dans leur apprentissage de la langue. Il le fait en leur proposant des activités ou des situations qui leur permettent de construire du sens *sur* la langue cible et *dans* la langue cible et de l'employer dans un contexte réel qu'ils perçoivent directement. Les apprenants entrent dans l'apprentissage de la langue cible par la pratique. Cette pratique – le fait de prononcer des sons, de faire des phrases, de parler – demande aux apprenants d'être présents à ce qu'ils font et attentifs aux feedbacks de l'enseignant sur les éléments à corriger (Young, 2011 ; Young et Messum, 2012). Associé aux situations perçues par les apprenants, le guidage de l'enseignant doit leur permettre d'enchaîner les prises de conscience pour apprendre la langue.

Pour engager un apprenant dans son apprentissage, d'après Gattegno, il faut donc lui donner les moyens de faire des prises de conscience qui ne peuvent surgir que si l'enseignant propose des situations visibles et tangibles (Gattegno, 1976 ; Young, 2011). Les apprenants doivent pouvoir dire ce qu'ils voient, faire ce qu'ils disent et saisir les situations proposées pour capter le fonctionnement de la langue. Ce travail est possible grâce au matériel que nous décrivons dans la partie résultats de notre recherche (cf. point 1.2 du [chapitre 6](#)). Ce matériel a été conçu pour que les apprenants usent de leurs sens pour interagir dans la langue.

⁷³ <https://www.cnrtl.fr/definition/engager>, consulté le 04/02/2023.

Pour un enseignant qui utilise cette approche, les prises de conscience qui surgissent pendant le cours sont des indicateurs très clairs de l'engagement des apprenants. Elles témoignent de l'attention, de la présence et de la concentration des apprenants (Young, 2011).

Les prises de conscience, en tant qu'indicateur, sont intéressantes et peuvent parfois s'observer (cf. point 2.2.2 du [chapitre 2](#)), mais elles sont insuffisantes pour rendre compte de l'engagement des apprenants. En effet, elles ne sont pas toujours visibles puisqu'il s'agit d'un processus cognitif : si l'apprenant ne les explicite pas, elles passeront inaperçues aux yeux de l'enseignant (Ninomiya, 2015).

D'autres indicateurs devront être donc être trouvés pour observer l'engagement des apprenants. Pour l'heure, voyons à présent la définition de l'engagement dans la littérature scientifique.

1.3. Engagement et processus d'enseignement-apprentissage : ce qu'en dit le séminaire « Pédagogies engageantes et littéracies »

Nous avons participé pendant l'année 2020-2021 au séminaire « Pédagogies engageantes et littéracies » (laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes) organisé par F. Boch et C. Frier. L'un des objectifs de ce séminaire consistait à définir de façon plus précise le concept d'engagement, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des littéracies. L'ensemble des présentations et des échanges autour de ce concept nous a conduits à le définir comme suit :

« Il s'agit d'une action qui prend sa source dans une motivation qui doit être intrinsèque. L'engagement prend corps dans des actes, il mène à une pratique. Il est le résultat d'une rencontre entre un individu et un contexte. Dans le contexte éducatif, l'enseignant est central en tant que médiateur. Celui-ci pour susciter l'engagement peut agir sur différents leviers : susciter l'adhésion par un cadre pédagogique clair et négocié où chacun peut trouver une place, ménager toujours une part d'autonomie et de liberté de choix pour l'apprenant ; apporter un étayage aux apprenants au travers des schémas d'action proposés et par une posture d'étayage de l'enseignant. L'engagement est synonyme de durée malgré l'effort. »⁷⁴

Cette définition, élaborée collectivement, reprend un certain nombre de caractéristiques de l'engagement tel que défini par le CNRTL : il s'agit d'une action, il est synonyme de difficulté et de longueur. En revanche, cette définition nous emmène plus loin que celle du CNRTL puisqu'elle mentionne que l'engagement est lié à la motivation, ce qui n'apparaît pas dans la définition du CNRTL. La suite de notre propos a donc pour objectif de passer en revue la notion de motivation et d'étudier ses liens avec l'engagement.

1.3.1. Engagement et motivation : des concepts différents

⁷⁴ Notes prises collectivement, non publiées.

En nous intéressant au concept de l'engagement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, nous nous sommes rendu compte assez rapidement du flou terminologique qui régnait entre ce concept et celui de motivation. Il nous est apparu que dans le domaine de la didactique des langues, c'est davantage le concept de motivation qui est invoqué pour comprendre ce qui suscite l'envie d'apprendre la langue chez des adultes migrants (Raby et Narcy-Combes, 2009). Nous nous sommes alors demandé si nous devions mobiliser le concept de motivation plutôt que celui d'engagement. Que recouvre ce concept et qu'est-ce qui le différencie du concept d'engagement ?

1.3.1.1. La motivation : un concept flou, mais largement utilisé

Les théories concernant la motivation ne manquent pas⁷⁵. Elles sont tellement nombreuses que nous avons d'ailleurs eu du mal à nous y retrouver⁷⁶. Elles proviennent principalement du domaine de la psychologie et tendent toutes à expliciter les mécanismes sous-jacents des comportements humains. Nos recherches dans le champ de la formation pour adultes nous ont menée à la note de synthèse rédigée en 2011 par Fenouillet, professeur de psychologie cognitive, sur la place du concept de motivation en formation pour adulte. Il définit la motivation de façon très générale comme :

« une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. » (Fenouillet, 2011, p.19)

Même si, dans sa note de synthèse, l'auteur défend l'idée que le concept de motivation est un bon concept pour saisir les raisons de l'engagement en contexte de formation pour adulte, il reconnaît tout de même que c'est un concept complexe, qui « ne se suffit pas à lui-même » (*ibid.*, p.17), et « semble assez mal s'exporter en dehors de [la] sphère [de la psychologie] » (*ibid.*, p.13). Dans le champ de l'acquisition langue seconde, Raby et Narcy-Combes (2009) font le même constat dans l'article préliminaire du numéro 40 du *Lidil* dédié à la motivation et notent que ce domaine de recherche est fragilisé par la confusion qui y règne.

Malgré cela, la notion de motivation a été largement étudiée sous l'angle de la psychologie dans le domaine des sciences de l'éducation (Pelletier et Vallerand, 1993 ; Viau, 2009), de l'acquisition en langue seconde (Dörnyei et Ushioda, 2009 ; Gagné et Popica, 2017) et aussi dans le domaine de la formation pour adultes (Carré, 2001 ; Bourgeois, 2011 ; 2019 ;

⁷⁵ Fabien Fenouillet, chercheur en psychologie cognitive à l'université Paris Nanterre, recense pas moins d'une centaine de théories motivationnelles sur son site personnel : <https://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique7>, consulté le 27/01/2023.

⁷⁶ Parmi les plus connues, nous pouvons citer par exemple l'auto-efficacité de Bandura (1986) ; l'auto-détermination de Ryan et Deci (1985) ; l'expectancy-Value de Eccles et Wigfield (1989) ; la pyramide des besoins de Maslow (1954) ; la théorie socio-éducative de Gardner (1985).

Maugis, 2020). Ayant pour public des adultes, nos recherches nous ont menée dans le champ de la formation pour adultes. Dans ce domaine, le concept de motivation a été largement mobilisé pour comprendre ce qui amène des adultes à s'engager en formation dans une dynamique individuelle (Fenouillet, 2011 ; Bourgeois, 2019 ; Maugis, 2020) et dans une moindre mesure mobilisée pour les questions d'apprentissage en formation.

Pourquoi le concept d'engagement n'est pas davantage mobilisé dans ces différents domaines ? L'article de Bourgeois (2019) nous a permis de clarifier les liens qu'entretiennent engagement et motivation.

1.3.1.2. La dynamique motivationnelle pour comprendre les liens qui unissent engagement et motivation

La dynamique motivationnelle de l'adulte en formation élaborée par Étienne Bourgeois nous a apporté un éclairage important pour comprendre les liens qu'entretiennent engagement et motivation. Pour Bourgeois (2019), la notion de motivation seule, dans une visée psychologique, ne peut suffire à rendre compte des raisons pour lesquelles des adultes s'engagent dans un apprentissage ou une formation. Il propose donc de « transformer la notion de motivation en différents construits » (p.237) pour rendre compte plus précisément de la « dynamique motivationnelle » des sujets en formation. Dans son approche, nous retrouvons à la fois le concept d'engagement, toutes les théories psychologiques liées à la notion de la motivation, ce qu'il appelle des « construits motivationnels » et les facteurs individuels et situationnels qui vont conditionner les construits.

Dans son modèle, le concept d'*engagement* lui sert d'observable. Le concept est mobilisé sous son aspect tridimensionnel (comportemental, cognitif, émotionnel) pour servir deux objectifs : (1) étudier les raisons d'entrée en formation et (2) pour évaluer l'implication des sujets pendant leur formation.

Les construits motivationnels des sujets en formation permettent à Bourgeois de conserver toutes les théories psychologiques de la notion de motivation. Ces théories insistent sur l'importance de prendre en compte les perceptions des apprenants à propos de leur capacité à apprendre, et permettent de lister les facteurs psychologiques qui vont avoir un impact sur l'engagement des apprenants.

Enfin, selon Bourgeois, ces construits motivationnels sont conditionnés par des *facteurs individuels et situationnels*. Cette catégorie de la dynamique motivationnelle permet à l'auteur d'articuler tout ce qui relève de l'apprenant et dépend de lui (image de soi, dynamique identitaire, etc.) et le contexte dans lequel a lieu la formation (le type de dispositif mis en place, les pratiques de l'enseignant/formateur et le contexte institutionnel). Il insiste sur le fait que ces

facteurs fonctionnent en interaction et que c'est cette interaction qui joue sur les construits motivationnels qui auront eux-mêmes un impact sur l'engagement des apprenants. Sa dynamique motivationnelle montre la complexité de s'intéresser au concept d'engagement. Il conclut par ce paragraphe que nous tenons à citer en entier, car il résume bien la théorie de la dynamique motivationnelle :

« Le paradigme social-cognitif insiste tout particulièrement sur l'idée que les construits motivationnels qui jouent un rôle déterminant dans l'engagement du sujet dans son activité de formation ne résultent ni des seuls facteurs individuels, ni des seuls facteurs situationnels, mais bien de l'interaction entre les deux. Ni toute-puissance pédagogique donc (croyance qu'on peut entièrement contrôler de l'extérieur l'engagement des apprenants), ni, à l'inverse, renoncement pédagogique (croyance que les jeux sont faits d'avance, que l'environnement de formation ne peut que très peu agir sur l'engagement des apprenants) : le formateur – et plus largement la situation de formation dans son ensemble – peut réellement agir sur l'engagement de l'apprenant, mais l'impact réel de cette situation sera au bout du compte conditionné, modulé par un certain nombre de caractéristiques de l'apprenant. Et inversement. » (Bourgeois, 2019, p.237)

Pour Bourgeois, la motivation est donc un ensemble de construits en interaction parmi lesquels se trouve l'engagement. Dans cette approche l'engagement et la motivation sont donc deux concepts différents. Les construits motivationnels s'observent dans la perception que les sujets en formation ont de leur propre motivation, tandis que l'engagement s'observe dans son aspect dimensionnel pour évaluer l'engagement des sujets pendant la formation. Les construits motivationnels ne sont donc pas l'unique point de focal. Ils permettent de comprendre seulement en partie l'engagement des sujets en formation. Les facteurs individuels et situationnels auront également un rôle central à jouer. Dans notre contexte, nous tentons de comprendre l'impact des facteurs situationnels sur l'engagement des apprenants.

1.3.1.3. La motivation : un concept insuffisant pour rendre compte de l'engagement d'adultes migrants

À la suite de ces lectures, nous avons choisi de ne pas inscrire notre travail dans le champ des théories motivationnelles pour différentes raisons. La principale raison concerne le contexte dans lequel nous avons effectué notre recherche. Nous considérons que le contexte social, politique et économique joue un rôle important dans l'engagement des apprenants en imposant, d'une manière ou d'une autre, l'apprentissage du français à ces adultes migrants : il rend ainsi caduque la notion de motivation. En s'intéressant à la motivation chez ces adultes, on supposerait que l'apprentissage ou la maîtrise de la langue ne dépendrait que du migrant et qu'il serait « le principal décideur de sa formation » (Fenouillet, 2011, p.14). Nous considérons le concept de motivation intéressant, mais insuffisant pour rendre compte seul de l'engagement d'apprenants adultes migrants. Pour comprendre et expliquer l'engagement de ces adultes, en dehors des facteurs situationnels (dispositif mis en place, activités proposées, relationnel avec

l'enseignant et le groupe, etc.), nous nous appuyerons plutôt sur la théorie de l'investissement développée par Norton (1995) qui tient compte des facteurs étatiques et insiste sur l'importance pour des adultes migrants de voir les retombées de leur investissement dans leur apprentissage.

Par ailleurs, Fenouillet (2011) et Raby et Narcy-Combes (2009) notent que la motivation ne peut pas s'observer telle quelle. Elle se déduit du comportement de l'apprenant et de l'intentionnalité qu'il y a derrière : c'est un construit hypothétique du chercheur. Dès lors, il serait tout à fait vain d'essayer dans notre recherche de comprendre la motivation alors que notre protocole repose principalement sur de l'observation. Nous avons donc choisi de considérer la motivation comme une variable possible parmi d'autres pour comprendre l'engagement de nos apprenants adultes dans leur apprentissage. Dans ce travail, nous nous focaliserons précisément sur les facteurs situationnels pour observer et analyser l'engagement des apprenants : les interactions avec l'enseignante et le groupe, l'approche pédagogique *Silent Way* et les activités proposées dans ce cadre.

Notre objectif étant de pouvoir trouver des indicateurs de l'engagement à partir de nos observations, nous avons porté notre intérêt sur l'aspect dimensionnel de l'engagement qui lui est observable : c'est l'objet du deuxième point de ce chapitre.

1.4. Synthèse : l'engagement, c'est quoi ?

Au terme de cette partie définitoire, nous conservons du terme engagement plusieurs éléments importants :

- Il s'agit d'une action ;
- Il s'observe grâce à son aspect dimensionnel sur la base d'indicateurs (qu'il nous reste à définir) ;
- Il diffère de la notion de motivation et peut émerger sans motivation intrinsèque préalable grâce à des facteurs situationnels (activités proposées, démarche pédagogique) ;
- Il demande un investissement personnel fort et implique la personne en profondeur ;
- Il implique une part de réciprocité, car il est lié à la notion de contrat. C'est-à-dire que (1) plusieurs parties sont impliquées ; (2) l'engagement est soumis à certaines conditions tacites ou clairement explicitées et (3) la personne qui s'engage s'attend à voir les retombées de son engagement. Ces retombées peuvent être symboliques (reconnaissance, meilleures conditions de vie) ou matérielles (argent par exemple) ;

Ces différentes caractéristiques nous conduisent alors dans la suite de ce chapitre à aller trouver dans la littérature scientifique des moyens d’observer l’engagement à la fois chez les apprenants, mais également chez l’enseignant et à réfléchir aux différents facteurs qui peuvent le faire émerger.

2. *L’engagement des apprenants : le décrire (ses dimensions), l’observer (ses indicateurs), le faire émerger (les facteurs, l’intérêt)*

La définition de l’engagement étant posée, il convient à présent d’en donner ses principales caractéristiques pour pouvoir l’observer en situation d’enseignement-apprentissage. Dans ce cadre, l’engagement a été principalement étudié du point de vue des apprenants ou des stagiaires dans le milieu scolaire, académique ou la formation pour adultes.

Malgré un manque de consensus de la part de la communauté scientifique pour conceptualiser l’engagement (Zio, 2018), il lui est néanmoins reconnu sa multidimensionnalité. Cet aspect de l’engagement nous intéresse, car il nous donne des axes pour l’observer en situation et lui trouver des indicateurs. Pour saisir son aspect dimensionnel, nous nous sommes appuyée sur plusieurs articles de chercheurs qui ont principalement travaillé sur l’engagement dans le contexte scolaire (Fredricks *et al.*, 2004 ; Archambault *et al.*, 2009 ; Bernet *et al.*, 2014) ou la formation d’adultes (Zio, 2018 ; Bourgeois, 2019 ; Maugis, 2020).

2.1. *L’aspect dimensionnel de l’engagement*

Selon Maugis (2020), qui a travaillé sur l’engagement dans le domaine de la formation pour adultes, l’engagement est depuis les années 80 envisagé selon trois composantes interdépendantes : cognitive, affective et comportementale. Cette conception de l’engagement s’inscrit dans le paradigme socio-cognitiviste selon lequel l’apprentissage est envisagé comme un processus à la fois cognitif, c’est-à-dire nécessitant un travail de réflexion, et un processus social, c’est-à-dire s’effectuant avec et par d’autres.

2.1.1. La dimension cognitive

Globalement, dans cette approche, la dimension cognitive de l’engagement, fait référence à l’ensemble des stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l’apprenant pour apprendre efficacement :

- (se) fixer des objectifs par rapport à la tâche ;
- élaborer des stratégies d’auto-régulations (mémorisation, planification des tâches à réaliser) ;

Cette dimension fait également référence à l’engagement psychologique de l’apprenant :

- la perception que l'apprenant a de ses propres compétences ;
- sa volonté à s'engager dans un apprentissage exigeant ;
- sa persévérance dans la tâche ;
- l'effort mental mis en œuvre lors d'une activité.

D'après Zio (2018), il s'agit de la composante la plus difficile à observer en situation puisqu'elle fait référence à un processus mental et peut donc être invisible. Elle doit donc être mise en lien avec une autre composante pour l'observer. Les travaux de Molinari *et al.* (2016), cités dans Zio (2018), proposent de la mettre en lien avec la composante comportementale, notamment grâce à la notion d'effort mental : l'effort serait un comportement observable et le mental ferait référence à la partie cognitive du processus (p.85). Cependant, la composante comportementale, nous allons le voir, est assez floue, nous proposons alors plutôt de la mettre en lien avec la dimension corporelle (l'effort mental s'observe physiquement parlant aussi).

2.1.2. La dimension sociale ou comportementale

La dimension comportementale est la dimension qui a été le plus étudiée, car elle serait la plus simple à observer (Zio, 2018). Elle se réfère :

- aux conduites positives de l'apprenant (adhérer aux normes de la classe, respect des règles, présence au cours) ;
- à son implication dans les apprentissages (poser des questions, persévérer, être attentif...) ;
- à sa participation aux activités académiques, sociales ou extrascolaires (faire ses devoirs par exemple) ;
- à sa participation active dans les activités d'apprentissage ;

Les travaux de Zio (2018) nous apprennent que cette dimension est parfois qualifiée de « sociale », ou de « socio-relationnelle » des termes que nous préférons au terme « comportemental » qui renvoie, lui, à des acceptions différentes :

« Pour Nuttin (1991), le terme comportement a un double sens : “au sens restreint, on désigne surtout l'action que le sujet exerce sur une situation (la réaction à un stimulus dans le modèle béhavioriste) [...] dans un sens plus large, le terme comportement réfère à l'ensemble des fonctions et processus psychologiques” (p. 39). [...]Effectivement, la psychologie cognitive, contrairement au béhaviorisme, se permet d'aller au-delà de la simple observation. » (Nuttin, 1991 cité dans Fenouillet, 2011, p.28)

La référence au comportement dans la description de l'engagement nous semble alors trop large, et risque donc de constituer une catégorie « fourre-tout ». Nous lui préférons alors le terme « social » pour caractériser l'engagement des apprenants. Tel que défini par les travaux Barth (2013), il fait référence à « la place que chacun peut avoir dans [l]e scénario [de la situation d'enseignement-apprentissage], [au] relationnel, [aux] structures d'interactions » (p.76).

2.1.3. La dimension affective

Cette composante de l'engagement a été ajoutée dans les années 80. Un peu oubliée, d'après Maugis (2020), elle revient en force notamment avec les travaux de Damasio (2010) sur les émotions qui lui redonnent ses lettres de noblesse. Elle concerne :

- les ressentis (réactions affectives lors des tâches scolaires) ;
- les intérêts, les représentations (attraits et valorisation de l'école, sentiment d'appartenance, bénéfices tirés des apprentissages) ;
- les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'école, du professeur et des camarades ;

2.1.4. La dimension corporelle

Si nous résumons rapidement, l'engagement aurait donc un aspect cognitif, affectif, et social. Cependant, le paradigme socio-cognitivistique dans lequel il s'inscrit nous semble insuffisant pour caractériser complètement l'engagement des apprenants dans leur apprentissage, notamment dans le cadre d'un enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way*. Cette approche privilégie le faire et la pratique : l'apprenant doit dire ce qu'il fait et faire ce qu'il dit. Par ailleurs, le matériel de l'approche oblige l'apprenant à se lever régulièrement pour aller pointer au tableau, pour donner ou prendre une règle et l'invite à aborder l'apprentissage de la prononciation par une approche physique.

Ainsi, il y a une dimension corporelle très forte dans cette approche qui nous semble faire partie intégrante de l'engagement ou qui du moins devrait l'être et ne l'est pas dans la conceptualisation socio-cognitivistique de l'engagement. Nous justifions l'ajout de cette composante grâce au paradigme de la cognition incarnée qui donne une place fondamentale aux corps dans les apprentissages :

« Tout apprentissage mobilise nécessairement le corps, la perception de l'environnement et l'action parce que l'humain est continuellement en train de percevoir son environnement et d'y agir. » (Bara et Tricot, 2017, p.243)

Appréhender le concept de l'engagement dans une perspective énonciviste nous conduit à véritablement considérer l'engagement comme sensori-moteur. C'est-à-dire qu'il relève à la fois des sens, des sensations et du corps, de la motricité. Dans l'approche *Silent Way*, l'apprenant doit réellement s'engager corporellement dans son apprentissage, la dimension corporelle doit donc figurer comme un des aspects de l'engagement.

2.2. Les indicateurs de l'engagement

2.2.1. Des dimensions pas toujours observables

L'ensemble des chercheurs et chercheuses qui se sont attelés à définir l'engagement s'accorde à dire que les composantes de l'engagement sont « malléables », donc pas forcément équivalentes et qu'elles sont surtout interdépendantes. Pour saisir complètement l'engagement des apprenants, les travaux devraient donc s'intéresser à l'ensemble de ses composantes. Cependant, Fredricks, *et al.* (2014) notent que bien souvent les éléments de chaque composante peuvent se chevaucher. La notion de « persévérance » par exemple se retrouve à la fois dans la composante cognitive et comportementale sans qu'elle soit particulièrement explicitée dans les écrits. Ils notent également que bien souvent, même s'il est admis que les composantes sont interdépendantes, de nombreux travaux continuent à ne traiter qu'une ou deux composantes.

De notre côté, ces différentes dimensions nous donnent une idée de la forme que peut prendre l'engagement en situation. Pour autant, elles ne nous donnent pas d'indicateurs très précis à observer dans la classe et semblent ainsi difficilement observables.

2.2.2. Observer l'engagement des apprenants à l'œil nu

Les travaux de Barth (2002, 2013) nous renseignent davantage sur ces indicateurs, c'est-à-dire sur les traces visibles de l'engagement chez les apprenants. Elle en propose un certain nombre dans son ouvrage rédigé en 2002. Rappelons que pour cette chercheuse en éducation, l'engagement est « cognitif (ce qu'il faut faire pour apprendre), affectif (l'assurance d'aide, ce qui rassure) et social (la place que chacun peut avoir dans ce scénario, le relationnel, les structures d'interactions) » (Barth, 2013, p.76). Ces indicateurs sont les suivants :

- une participation très active
- un haut niveau de concentration qui se manifeste par l'étonnement des apprenants que le temps est passé vite. Ils continuent à travailler alors que c'est la pause (*dimension cognitive*) ;
- des initiatives spontanées pour aider un camarade, pour proposer des solutions, poser des questions afin de confirmer ce qui a été compris (*dimensions sociale et cognitive*) ;
- une attitude énergique qui se manifeste dans la participation active des apprenants à la discussion tout en respectant les règles de prise de parole (*dimensions sociale, affective, cognitive et corporelle*) ;
- un climat de libre-échange et d'écoute de l'autre qui transparait dans les nombreuses interactions apprenants-apprenants et apprenants-enseignant et par les questions posées (*dimension sociale et affective*) ;
- une expression de plaisir partagé dont témoignent des expressions du visage (*dimensions sociale, affective et corporelle*)
- une expression de confiance : les apprenants n'ont pas peur de se lever pour aller au tableau, ils n'ont pas peur de se tromper (*dimensions sociale, affective, cognitive et corporelle*) ;

Ces indicateurs nous donnent une idée plus précise de ce qu'il est possible d'observer à l'œil nu en situation de classe. Même si pour Barth (2002), ces indicateurs relèvent de la motivation intrinsèque des apprenants, la description qu'elle fait de la motivation des apprenants et les caractéristiques qu'elle lui attribue nous amènent à penser qu'il s'agit justement d'engagement. La plupart de ces indicateurs reposent sur des actions et on aperçoit les différentes dimensions propres à l'engagement. Ces indicateurs nous « parlent », car ils sont directement transférables à ce qu'on a pu observer pendant notre phase de terrain. Nous le verrons dans la partie dédiée à la méthodologie, mais ces indicateurs nous ont servi pour construire notre grille d'analyse (cf. point **2.1.3.2** du [chapitre 4](#)).

2.3. Comment et pourquoi faire émerger l'engagement des apprenants ?

Maintenant que nous avons une idée de ce à quoi ressemble l'engagement chez les apprenants, deux questions se posent : quels sont les facteurs qui vont permettre de le faire émerger ? et quel est l'intérêt de susciter l'engagement chez les apprenants ?

2.3.1. Les facteurs d'engagement

2.3.1.1. Donner du sens à l'apprentissage

Le premier facteur pour que l'engagement des apprenants émerge en situation d'apprentissage est lié au « sens » même du contenu enseigné. Pour Barth (2002), comme pour Gattegno (1976), le sens se construit progressivement dans l'interaction enseignant-apprenants. Construire du sens consiste à mettre l'apprenant en position de chercheur, lui exposer qu'il y a un problème, lui donner les outils pour le résoudre et en tant qu'enseignant, lui donner la confiance nécessaire dont il aura besoin pour s'engager pleinement dans son apprentissage.

Pour Gattegno, la découverte est au centre de l'apprentissage (cf. point **2.2.3** du [chapitre 2](#)). Pour Barth (2013) aussi l'engagement des apprenants part de cette découverte qu'

« il y a une situation concrète, un problème à résoudre, une question. [...] Même le savoir le plus abstrait – comme une formule mathématique – se construit à partir de l'observation de situations concrètes, contextualisées, où l'on cherche à répondre à une question » (p.74).

La situation mise en place par l'enseignant doit être un défi à relever collaborativement par les apprenants qui pourront avancer dans sa résolution grâce aux feedbacks réguliers de l'enseignant. Le défi doit avoir du sens pour les apprenants, il doit être atteignable, réalisable et défini dans le temps.

Cette notion de « situation » est importante, en effet : il ne s'agit pas de faire faire des exercices répétitifs aux apprenants sur tel ou tel point de grammaire ou de conjugaison, mais de leur permettre de faire usage de leurs différentes perceptions sensorielles et de leurs capacités

relationnelles pour évoluer dans la pratique de la langue. Pour des adultes migrants, et encore plus si le niveau de scolarisation est faible ou inexistant, il est en effet vain de leur proposer ces types d'exercices qui ne leur seront d'aucune utilité (cf. Adami, 2020).

Ainsi, les apprenants s'engagent s'ils comprennent ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent.

2.3.1.2. *Le rôle de l'enseignant : un guide*

L'enseignant joue un rôle essentiel dans l'émergence de l'engagement chez les apprenants. C'est lui qui propose les activités, qui met en place les situations, qui amène l'apprenant à découvrir qu'il y a quelque chose à apprendre, qui propose des corrections, etc. Il doit donc être particulièrement attentif à ses pratiques :

« l'enseignant devrait être autant un spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même. L'important n'est pas seulement ce que sait l'enseignant ; **compte autant la façon dont il aide l'élève à "savoir connaître". Le savoir de l'enseignant est donc d'abord au service de l'élève.** » (Barth, 2002, p.21)

L'enseignant a donc avant tout un rôle de guide, d'accompagnateur. Dans l'approche *Silent Way*, ce rôle est prégnant : la posture silencieuse de l'enseignant incite l'enseignant à prendre moins de place dans la classe et à trouver différents moyens – autres que la parole – pour participer à la construction de l'interaction pédagogique (cf. point 4.2 du [chapitre 2](#)).

Par ailleurs, la relation qui s'établit lors de ces interactions nous semble également une part importante de l'engagement des apprenants. En adoptant cette posture de guide, l'enseignant instaure un climat de confiance et de bienveillance propice à l'engagement des apprenants (Barth, 2002).

2.3.2. *Susciter l'engagement : une nécessité*

Susciter l'engagement des apprenants devrait être une nécessité pour au moins deux raisons :

- favoriser l'apprentissage de la langue
- viser l'émancipation des apprenants

L'engagement est envisagé dans cette thèse, à l'instar de Boch *et al.* (2021), comme levier didactique pour l'apprentissage et l'appropriation du français et levier de la construction du sens. Sur le plan cognitif, l'engagement, entendu comme mouvement cognitif (élaboration d'hypothèses, génération de concepts) serait un préalable aux apprentissages : un organisme passif n'apprendrait pas (Dehaene, 2018). L'enjeu est donc bien d'engager les apprenants pour déclencher le processus d'apprentissage.

En outre, s'agissant d'une formation pour adultes, un autre enjeu réside dans la mobilisation de l'engagement comme levier d'apprentissage dans la formation linguistique des migrants : viser l'émancipation (au sens *d'empowerment*) afin de permettre à ces adultes d'obtenir une forme de pouvoir par l'apprentissage de la langue (cf. point 3.1.2 du [chapitre 1](#)).

3. *L'engagement de l'enseignant : un préalable à celui des apprenants*

3.1. *Je m'engage si tu t'engages*

Dans le chapitre 1 consacré au contexte de la recherche et aux spécificités de l'enseignement du français à des populations migrantes, nous avons soulevé le déséquilibre créé entre l'engagement de l'État vis-à-vis de l'accueil et de l'intégration des migrants, qui n'est pas à la hauteur de l'engagement demandé aux migrants (atteinte d'un niveau de langue de plus en plus élevé, temps de formation de moins en moins long, demandes croissantes de preuves d'intégration de la part de l'État). Ce déséquilibre peut être facteur d'insécurité et impacter l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage de la langue. De notre point de vue, ce manque de réciprocité ne peut pas rester tel quel, car il peut avoir un impact sur l'engagement des apprenants durant la formation linguistique et donc sur l'apprentissage même de la langue (nous avons vu qu'un organisme passif n'apprend rien). Nous avons alors émis l'hypothèse que pour rétablir ce manque de réciprocité, l'enseignant qui se trouve être, malgré lui, l'intermédiaire entre l'État et les apprenants migrants pouvait avoir un rôle crucial pour contrecarrer cet effet du contexte politique au niveau de son propre engagement, au moins pour permettre aux apprenants de s'engager dans l'apprentissage de la langue. En effet, le rôle de l'enseignant semble déterminant dans l'engagement des apprenants. L'enseignant est celui qui propose les activités, encourage les apprenants dans la réalisation des tâches, oriente le déroulement des séances :

« Le rôle de l'enseignant est essentiel. **C'est son propre engagement et son invitation à relever un défi qui vont d'abord donner envie [aux apprenants] de se lancer dans les activités proposées.** Cette attitude, ou posture est au cœur de la démarche [engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens] » (Barth, 2013, p.75)

Ainsi, dans notre travail, il nous est également nécessaire d'observer les actions de l'enseignant. De fait, le concept d'engagement, de par sa définition et le lien qu'il entretient avec la notion de contrat, implique une réciprocité de la part de toutes les parties⁷⁷. Nous nous astreignons donc aussi à l'observer dans les pratiques de l'enseignante en émettant l'hypothèse qu'il sera un moteur dans l'émergence de celui des apprenants dans un rapport de réciprocité.

⁷⁷ Nous avons d'ailleurs montré dans le chapitre 1 (cf. point 2.3.3) que les contrats d'intégration proposés aux migrants ne respectaient pas cette réciprocité à cause du caractère obligatoire de leur signature (Mercier, 2020).

À l'instar de l'engagement des apprenants, l'engagement de l'enseignant est aussi : cognitif, affectif, social et corporel. Nous souhaitons alors l'observer de la même façon directement en situation d'enseignement-apprentissage. Dans l'approche *Silent Way*, l'enseignant s'astreignant à une posture silencieuse, le rôle du corps tient un rôle central dans la construction de l'interaction pédagogique. Nous allons donc lui accorder une importance particulière dans l'observation de l'engagement de l'enseignant. Cette focale nous a conduite à nouveau dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation qui a très largement théorisé ce concept.

3.1.1. L'engagement professionnel : une définition intéressante

Dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, le concept d'engagement chez les enseignants a souvent été étudié dans une perspective sociologique en s'appuyant sur le modèle de l'engagement organisationnel proposé par Meyer et Allen dans les années 80 (Bentein, 2006 ; Saèz *et al*, 2009). Selon ce modèle, l'engagement des enseignants serait de trois ordres :

- un engagement affectif envers l'institution (manifestation du désir de rester dans l'institution) ;
- un engagement de continuité (manifestation de loyauté envers l'institution ou l'école) ;
- un engagement normatif (manifestation du devoir).

Dans cette perspective, les travaux de Jorro et De Ketele (2013) définissent l'engagement professionnel comme :

« l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste **l'attachement à la profession, les efforts consentis** pour elle ainsi que le **sentiment du devoir** vis-à-vis d'elle et **qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle**. [...] Il s'agit d'un ensemble dynamique de comportements dans le sens où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres. L'attachement, les efforts et le sentiment du devoir ne désignent l'engagement que s'ils **se traduisent ou se manifestent par des comportements et non simplement par des représentations ou des déclarations**. Plus ces trois dimensions sont présentes et interagissent plus **elles donnent du sens à la vie professionnelle** (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005) et **forment l'identité professionnelle de la personne et deviennent une part importante de l'identité personnelle**. [...] Comme l'engagement professionnel [...] est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées [...]. » (p. 11)

Même si la perspective sociologique de l'engagement des enseignants, comme celle des apprenants d'ailleurs, n'est pas la perspective que nous avons retenue pour étudier le concept de l'engagement, cette définition nous permet néanmoins de noter que, potentiellement, plus l'engagement professionnel du sujet est fort, moins il est facile de déceler ce qui relève de

l'identité personnelle de ce qui relève de l'identité professionnelle. Les auteurs rapportent en effet que l'engagement professionnel suppose de « mettre en gage quelque chose de soi-même » (*ibid.*, p.9) et demande un investissement fort dans ses pratiques (donner et recevoir). Nous supposons donc que ces deux identités, personnelle et professionnelle, finiront donc probablement par se confondre à un moment donné si l'engagement est fort.

Cette définition souligne également que l'engagement s'observe à partir de « comportements » que les auteurs rattachent « aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées » (*ibid.*, p.11).

Dans notre travail, nous souhaitons précisément observer « les pratiques », c'est-à-dire l'activité de l'enseignant en situation réelle. Nous nous sommes donc tournée du côté de l'agir professoral pour décrire et observer ces pratiques.

3.2. L'agir professoral pour saisir l'engagement des enseignants en situation

L'agir professoral, ou « agir enseignant » ou encore « agir professionnel de l'enseignant », a été conceptualisé et modélisé pour comprendre l'action des enseignants en situation réelle⁷⁸. Tel que proposé par Jorro (2002 ; 2004 ; 2006 ; 2018), il nous offre un cadre intéressant pour saisir l'engagement des enseignants en situation, notamment à travers « l'épaisseur de l'activité enseignante » (Jorro, 2006, p.1) qui s'observe à travers le corps des enseignants. Cette épaisseur s'exprime dans :

- des gestes professionnels,
- une « subjectivité émotive et affective » qui traverse l'activité enseignante (Jorro, 2002, p.77),
- une intentionnalité qui oriente l'activité (Jorro, 2002, p.79).

Ces trois aspects de l'agir professoral conduisent Jorro à déclarer cet agir « incarné » en lien avec trois ancrages théoriques :

- un ancrage phénoménologique à partir des travaux de Merleau-Ponty (1945) qui mettent en avant le rôle médiateur du corps avec autrui et dans la relation au monde pour construire de la connaissance.
- un ancrage ethnologique à partir des travaux de Mauss (1934) qui soulignent l'efficacité des techniques du corps.

⁷⁸ L'agir professoral a été largement conceptualisé dans le domaine de la didactique des langues à partir de travaux de Cicurel (2011) (cf. Cadet *et al.*, 2017). Dans notre travail, nous avons assis notre cadre théorique sur des recherches relevant des sciences de l'éducation, et notamment les travaux de Jorro (2002), car ils nous offraient un arrière-plan théorique différent (ancrage anthropologique, sociologique et phénoménologique). Nous l'expliquons dans le corps de texte.

- un ancrage anthropologique et sociologique à partir des travaux de Gebauer et Wulf (2004) et Joas (1999) qui eux mettent en avant le rôle médiateur du corps dans la situation sociale.

Dans ce cadre, l’agir professoral chez Jorro propose une approche globale pour étudier l’activité de l’enseignant au sein de laquelle l’action est « plus symbolique qu’instrumentale » (Jorro, 2004, p.2) : cet agir professoral tient compte du caractère adressé de l’action. Il « engage l’enseignant à considérer les effets potentiels de son activité » (*ibid.*, p.2) et permet « l’instauration d’une co-activité professeur-élèves » (*ibid.*, p.2). L’interaction a donc également une place centrale dans l’agir professoral.

Nous retrouvons ainsi dans ce cadre théorique des aspects de la cognition incarnée dont nous nous sommes servis pour apporter une dimension corporelle à l’engagement (cf. supra 2.1.4). Les travaux de Jorro pourraient, nous semble-t-il, tout à fait s’inscrire dans ce paradigme, car ils proposent une lecture incarnée de l’agir professoral.

3.2.1. Observer la corporéité de l’activité enseignante

Le caractère incarné de l’activité l’enseignante s’observe à travers la corporéité. Ce terme « englobe à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs » (Varela, *et al*, 1993, p.318). Cette acception phénoménologique de la corporéité souligne le rôle central du corps dans la relation à autrui et au monde, comme médiateur entre le sujet et le monde. La corporéité de l’activité enseignante nous permet simplement d’envisager le corps de l’enseignant comme plus qu’un simple instrument dans la communication avec les apprenants : il véhicule aussi un rapport au monde qui est visible de tous, y compris des apprenants.

Dans une situation d’enseignement-apprentissage, le corps de l’enseignant est l’objet d’interprétation de la part des apprenants. Avec une approche comme le *Silent Way*, où l’enseignant s’astreint à maintenir une posture silencieuse, les interprétations des apprenants concernant le corps de l’enseignant sont centrales, elles fondent la relation avec l’enseignant et permettent de co-construire la séance.

Plus encore, le corps de l’enseignant est vecteur de sens, comme le montre l’anecdote citée dans Jorro (2006) :

« dans une situation de lecture littéraire en classe de CM2, une enseignante valorise le travail interprétatif des élèves, elle s’engage dans la situation au point que la séance est particulièrement bien vécue par les élèves, qui lors d’un entretien avec le chercheur, révéleront leur perception positive du professeur, en insistant sur sa gestuelle : “la maîtresse elle fait comme ça avec ses yeux, on voit qu’elle cherche avec nous” (Jorro et Croce-Spinelli, 2003). Dans cette situation la gestuelle joue un rôle incitatif,

elle peut parfois contrarier l'interaction professeur-élèves, c'est le cas dans le témoignage suivant : une élève de CE2 est sensible à l'attitude du maître en situation de mathématiques : **«le maître, il dit que c'est pas grave si on se trompe, mais, je vois bien que ses yeux sont en colère»** ! » (p.6)

Ainsi, le corps de l'enseignant véhicule son engagement dans la situation d'enseignement-apprentissage :

« Le fait de comprendre l'activité humaine, non pas seulement du point de vue de la transcendance de la pensée, mais, avec la corporéité, permet de saisir l'engagement de l'acteur en situation. » (Jorro, 2018, p.10)

3.2.1.1. Observer la posture de l'enseignant

D'après Jorro (2018), la corporéité de l'activité enseignante s'observe entre autres par les attitudes et les postures des enseignants :

« La corporéité au travail est observable dans les attitudes des acteurs qui manifestent alors des intentions d'agir. Autrement dit, les postures marquent un positionnement réfléchi du praticien qui agit selon des objectifs précis dans une situation. Les postures annoncent en quelque sorte le mouvement intentionnel de l'acteur que les gestes prolongeront. » (p.11)

La posture, d'après sa définition, est stratégique et constitue un positionnement tactique : dans l'approche *Silent Way* le silence est une véritable posture de l'enseignant⁷⁹ parce qu'elle est volontaire et sciemment utilisée pour engager les apprenants dans leur apprentissage (Mariscalchi, 2021). La posture du professionnel en action, donc ici celle de l'enseignant, « relève de l'intention de mettre en acte un projet particulier » (Jorro, 2002, p.71). Ce caractère intentionnel et réfléchi laisse ainsi transparaître les valeurs de l'enseignant, sa vision de l'enseignement, son rapport aux apprenants :

« Agir une posture suppose un travail d'élaboration autant physique que psychique en fonction du contexte dans lequel évolue le professionnel. La posture professionnelle relève de l'attention que les formateurs et les enseignants accorderont aux relations qu'ils entretiennent avec les stagiaires ou avec les élèves, ou avec d'autres professionnels. Ainsi, agir une posture c'est revenir tout à la fois sur les valeurs qui nous meuvent, sur les aspects que nous délaissions pour instaurer une certaine forme d'unité de soi devant autrui. » (*ibid.*, p.72)

La posture est le produit d'un travail personnel long et en constante évolution : elle témoigne donc de l'investissement de l'enseignant dans son travail et ses pratiques. Cet investissement fait partie intégrante de l'engagement :

« L'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s'y investisse (**donne de sa personne**) et fasse des investissements (y recueille des bénéfices). **L'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement.** L'engagement professionnel se traduit par un investissement dans et sur des tâches liées à la profession. » (De Ketele, 2013, p.10)

⁷⁹ Nous avons abordé ce point plus en détail dans le chapitre 2, point 3.2.

S'agissant d'une manifestation, l'investissement, au même titre que la posture, se remarque⁸⁰ : il est donc observable par autrui (le chercheur, les apprenants, etc.). En situation d'enseignement, la posture de l'enseignant, qui témoigne de son investissement et donc de son engagement, se remarque à différents niveaux : son langage corporel et son langage verbal. Le langage corporel, nous l'avons défini dans le chapitre précédent, réfère aux regards, aux mimiques faciales, aux gestes de la main, de la tête, aux mouvements, aux déplacements, aux sourires. Quant au langage verbal, il se réfère aux différentes modalités du langage : orale et écrite, et de façon plus globale à la posture énonciative (manière d'exprimer ce que l'enseignant a à dire à l'oral ou à l'écrit).

3.2.1.2. Observer les pratiques de l'enseignant

Enfin, la corporéité de l'activité enseignante s'observe également à travers des *gestes professionnels* qui « prolongent » la posture incarnée par l'enseignant : ils témoignent alors aussi de son engagement dans la situation. Ces gestes s'inscrivent dans une vision englobante de la corporéité :

« Conçu comme un mouvement du corps irrigué d'opérations mentales, d'affects, le geste professionnel apparaît comme un savoir de l'action qui est validé par le collectif tout en étant reconfiguré par le praticien dans le contexte précis de sa réalisation. » (Jorro, 2018, p.13)

Ces *gestes professionnels* témoignent de la singularité des pratiques de l'enseignant et de l'« investissement subjectif [...] dans l'action formative » (Jorro, 2002, p.75).

Pour observer ces gestes, Jorro (2004) a élaboré une grille d'analyse qui s'appuie sur l'ancrage théorique décrit précédemment :

Cette grille est basée sur quatre types de « gestes » que nous présentons à la lumière des travaux de Jorro, datant de 2002 et 2004 et 2018 et également à partir de l'article de Jorro et Dangouloff, datant de 2018 également :

- 1) **Les gestes langagiers**, relatifs à la posture énonciative de l'enseignant. Ils permettent de prêter attention à la tonalité langagière employée par l'enseignant qui oriente l'activité des apprenants, au lexique employé (spécifique ou commun), aux accents didactiques qui structurent le déroulement du cours (reformulation des consignes, gestion de classe, clarification d'un concept, mobilisation de l'attention, etc.), à sa posture d'écoute.

⁸⁰ La définition donnée par le CNRTL, du mot posture est la suivante : « Attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance ».

- 2) **Les gestes de mise en scène du savoir**, relatifs aux enjeux didactiques poursuivis par l'enseignant. Ils permettent de relier ces enjeux aux activités réalisées par les apprenants. Ils concernent « les gestes de monstration » du savoir : comment l'enseignant présente un contenu à apprendre aux apprenants. Le terme *mise en scène* n'est pas à entendre comme la recherche d'un effet de théâtralisation.
- 3) **Les gestes d'ajustement de l'action**, relatifs à l'intervention de l'enseignant durant le déroulement de l'activité. Ils manifestent la capacité de l'enseignant à saisir le moment opportun, appelé *kairos*⁸¹, pour réagir dans la situation : modification d'une consigne, correction d'une erreur, prise en compte d'une demande des apprenant, ralentissement du rythme, etc.. Le sens du kairos est révélateur de l'engagement de l'enseignant dans la situation, de sa présence et « en particulier [de] son attention à l'autre » (Jorro, 2002, p.81).
- 4) **Les gestes éthiques**, relatifs à la relation instaurée entre les apprenants et l'enseignant. « Il s'agit de regarder comment le professeur occupe le devant de la scène ou reste en retrait afin de favoriser l'activité dans la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie des élèves » (Jorro, 2004, p.5). Ils sont liés à « l'aiguillon éthique » (Jorro, 2002, p.83) qui conduit l'enseignant à tenir compte et intégrer l'Autre, c'est-à-dire les apprenants, dans son projet. Ce peut être des paroles d'encouragements ou, pour engager les apprenants dans l'activité, une invitation à ralentir.

3.2.2. « Gestes professionnels » de l'enseignant vs « pratiques enseignantes »

Terminons par un point terminologique sur le terme de *gestes*. Nous l'avons rapidement abordé dans le chapitre précédent (cf. point 4.1.1 du [chapitre 2](#)), mais le terme renvoie à des acceptions différentes selon les contextes : il en existe au moins cinq.

Dans son cadre théorique, Jorro (2002) distingue ces gestes professionnels, des *gestes du métier* : des « gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier » qui structure le métier d'enseignant (2002, p.75), des invariants en somme, dont nous ne traiterons pas dans cette recherche.

Si le terme de *geste* fait tout à fait sens dans le cadre théorique développé par Jorro (2004, 2006), puisqu'elle sépare les gestes de métier (dimension externe et générique), des

⁸¹ Le kairos est un « concept platonicien qui évoque le saisissement de l'occasion favorable, le sens de l'opportunité » (Jorro, 2002, p.81)

gestes professionnels (dimension singulière et contextuelle), nous opterons plutôt dans cette recherche pour le terme *pratiques* pour faire référence à l'action enseignante.

Ces pratiques sont entendues comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2003, p.37). Plus englobant, ce terme nous permet de garder la notion de « savoir de l'action » qui définit le geste professionnel, nécessitant une lecture en situation (Jorro, 2018). Il s'agit en effet d'observer un savoir-faire (Jorro et De Ketele, 2013), voire un savoir-agir (Joffray-Carré, 2014). Dans le même temps, le terme *pratiques* nous permet d'éviter la confusion qui règne autour du terme de « gestes ». Dans ce travail, les *gestes* feront donc uniquement référence aux gestes de la main.

4. Conclusion du chapitre : l'engagement un concept opérationnel

Ce chapitre s'est déroulé en trois temps. Dans un premier temps, nous avons circonscrit la définition de l'engagement (1) à partir de trois sources : la définition donnée par le CNRTL, celle élaborée dans le cadre d'un séminaire de recherche dédié à ce concept et enfin, son acception dans l'approche *Silent Way*. Les éléments retenus pour le définir, et notamment son caractère réciproque et multidimensionnel, nous ont amenée dans un second et dans un troisième temps à décrire l'engagement des apprenants (2) et celui de l'enseignant (3) dans la perspective resserrée de pouvoir l'observer en situation chez les apprenants et chez l'enseignant. Nous proposons ainsi d'énoncer notre définition du concept de l'engagement tel que nous l'entendons dans cette recherche. À ce stade de notre réflexion, il s'agit de

L'ensemble des actions produit par l'apprenant ou l'enseignant lors d'une activité. L'engagement est ainsi directement observable dans la classe de langue. Cet engagement est cognitif, affectif, social et corporel.

L'engagement naît parce que l'apprenant construit du sens à travers ce qu'il fait et ce qu'il dit dans un contexte donné (Barth, 2002). Le sens émerge des situations mises en place par l'enseignant qui demandent à l'apprenant de partir de ce qu'il perçoit (l'ensemble de ses sens) pour (inter)agir dans son environnement, ici et maintenant.

L'engagement demande une forte concentration, une attention et une présence particulière (Ouedraogo, 2022).

Pour clore ce chapitre, nous souhaitons apporter un élément de réponse à la question posée par Teko et De Amaral (2022) à propos du concept d'engagement – « S'agit-il d'un concept opérationnel ou plutôt d'une notion empirique difficile à saisir de manière univoque ? » –.:

Selon nous le concept d'engagement est bien un concept opératoire dans le domaine de la didactique des langues. Une fois bien défini, il permet de mettre en place une démarche

adaptée et s'observe directement dans la classe de langue (ce que nous verrons, cf. [Chapitre 4](#)).
Il se construit empiriquement.

Dans notre travail, nous abordons ce concept dans une perspective énonctiviste pour tenir compte de sa dimension corporelle et interactionnelle pour inclure l'enseignant dans le processus.

Problématique de la recherche

Le contexte politique et social dans lequel se déroulent les formations linguistiques des migrants apparaît peu propice pour engager des adultes migrants dans leur apprentissage du français – malgré l’accent mis sur l’importance de la maîtrise de la langue : climat hostile à la figure du migrant, politique linguistique de plus en plus restrictive, pression à apprendre le français de plus en plus vite pour garantir une stabilité administrative, conception utilitaire de la langue. À cela, s’ajoute un parcours migratoire marqué par une insécurité à différents niveaux (administrative, familiale, financière, psychologique), lui aussi peu propice à favoriser l’engagement de ces personnes dans cet apprentissage qui peut alors paraître secondaire.

Comme réponse à ce problème, nous proposons alors une démarche supposée engageante pour l’enseignement-apprentissage des langues : *le Silent Way*. Cette approche privilégie une conception moins utilitaire de la langue – qu’elle envisage comme un moyen d’expression personnelle – et vise la construction du sens et le développement de l’autonomie des apprenants.

L’engagement semble en effet nécessaire pour déclencher le processus d’apprentissage, donner du sens à cet apprentissage et viser l’émancipation.

Nous mobilisons ainsi l’engagement dans notre recherche comme concept opérationnel pour relier à la fois notre public (qui cherche à apprendre et s’appropriier la langue), le contexte (anxiogène et désengageant) et l’approche (qui vise cet engagement).

Ainsi sommes-nous à présent en mesure de formuler notre question de recherche :

Dans quelle mesure l’approche Silent Way permet-elle d’engager des adultes migrants dans leur apprentissage du français ?

Entrons à présent dans la deuxième partie de ce travail pour décrire la démarche méthodologique mise en place pour traiter cette question.

**DEUXIÈME PARTIE – UNE DÉMARCHE
ANTHROPOLOGIQUE, DES DONNÉES
ETHNOGRAPHIQUES**

Chapitre 4. L'enquête de terrain au cœur de la recherche : une démarche anthropologique et des données ethnographiques

Ce chapitre présente la méthode mise en place pour répondre à notre question de recherche :

dans quelle mesure l'approche Silent Way permet-elle d'engager des adultes migrants dans leur apprentissage du français ?

Nous ancrons notre recherche dans une épistémologie du terrain (Beaud et Weber, 2003 ; Olivier de Sardan, 2008) qui nécessite, au même titre que n'importe quel autre type de recherche, « une quête de rigueur » (Olivier de Sardan, 2008, p.7). Essentiellement qualitative, notre recherche tend vers cette rigueur : l'objectif de ce chapitre est donc précisément d'en rendre compte par un examen minutieux de la méthode qui la sous-tend.

Nous exposons dans un premier temps les grands principes de la démarche adoptée ainsi que les objectifs de la recherche. Nous présentons ensuite les différents modes de production de données que nous avons choisis pour « donner à voir et à entendre notre terrain » (Olivier de Sardan, 2008, p.138) : observations, entretiens, questionnaires et feedbacks ; nous détaillons les objectifs visés par chaque recueil. Enfin, nous revenons sur les limites de notre méthode de conduite de la recherche.

1. Démarche et objectifs de la recherche

1.1. Une démarche anthropologique, des données ethnographiques

La démarche pour laquelle nous avons opté peut être qualifiée d'anthropologique, car, elle se fonde sur une enquête de terrain de plusieurs mois et repose sur des données ethnographiques : observations de classe (prises de note et enregistrement), entretiens avec les acteurs de la recherche (apprenants et enseignante) et questionnaires. À travers cette approche, nous tenterons de « rendre familiers et compréhensibles les sujets de notre enquête » (Olivier de Sardan, 2008, p.21), et de rendre familier notre terrain de façon générale. Pour ce faire, il nous faut rendre compte de ce qu'Olivier de Sardan appelle le « "réel de référence", c'est-à-dire le petit morceau d'espace social et de temps social » (*ibid.* p.8) que nous avons choisi comme terrain de recherche. Notre réel de référence inclut la salle de classe et tous les éléments et acteurs liés à ce contexte précis : le dispositif d'enseignement *Silent Way*, les apprenants, l'enseignante, mais il comprend aussi l'ensemble théorique relatif à la pensée de Caleb Gattegno, à la didactique des langues et au contexte d'enseignement du français pour des adultes migrants.

Les procédés d'enquête que nous avons sélectionnés pour rendre compte de notre réel de référence nous donnent accès à des données essentiellement qualitatives qui n'ont donc pas pour objectif d'énoncer des vérités, d'aboutir à des généralisations ou encore d'établir des lois (Olivier de Sardan, 2008 ; Blanchet, 2012). Cependant, ils doivent nous permettre « de donner du sens à des événements spécifiques » (Blanchet, 2012, p.34), de les décrire et d'en comprendre le fonctionnement en proposant des interprétations argumentées. Selon Olivier de Sardan (2008), tout le travail de l'anthropologue, et du chercheur en sciences sociales en général, réside dans « la recherche de l'adéquation empirique » (p.10), c'est-à-dire l'adéquation entre les données du terrain et le réel de référence d'une part, et les données du terrain et l'argumentation d'autre part. Nous considérons également cette recherche d'adéquation empirique essentielle et pertinente pour saisir la complexité de notre terrain et tâchons d'opérer constamment ce va-et-vient entre nos données, nos interprétations et notre réel de référence tout au long de notre recherche pour apporter des réponses à notre problématique.

1.2. Rappel des objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est de rendre compte de l'engagement de deux groupes d'apprenants dans l'approche pédagogique *Silent Way* qui leur est proposée, à travers une pratique individuelle et singulière – celle de l'enseignante observée – et dans un contexte spécifique – celui de chacun des groupes.

Afin d'opérationnaliser notre questionnement, on cherchera :

- D'une part à étudier les manifestations observables de l'engagement des apprenants durant les séances ;
- D'autre part, à partir de ces manifestations, à identifier ce qui les provoque dans les pratiques de l'enseignante.

Sur le plan méthodologique, il s'agit de trouver un moyen de répondre à la question suivante : comment observer l'engagement dans un contexte d'enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way* ? Le point suivant présente la démarche méthodologique que nous avons construite pour répondre à cette question.

2. Observer pour mieux comprendre : méthode de conduite des observations

En tant que technique de récolte des données propre à la recherche de terrain (Olivier de Sardan, 2008), l'observation, selon nous, est le meilleur moyen pour proposer une description de notre terrain. Elle nous permet d'être à la fois impliquée (présence constante sur

le terrain) et en même temps de pouvoir garder une certaine distance vis-à-vis de nos objets d'étude (l'enseignante, les apprenants, l'approche *Silent Way*, la classe de langue) dans la mesure où nous n'avons aucun rôle à jouer dans la situation d'enseignement-apprentissage, en dehors de celui d'observatrice. Nous avons observé en prenant des notes et avons filmé en temps réel ce qu'il se passait dans la classe. Ces données sont autant de « traces » qui permettront aux lecteurs d'être au plus près de la réalité de référence (Olivier de Sardan, 2008). Cependant, nous restons consciente que nos observations sont des « produits », c'est-à-dire qu'ils sont le résultat de certains de nos choix (angle d'observation et d'analyse, position de la caméra, sélection de certaines séquences, etc.) et de notre point de vue en tant que chercheuse « appui[ant] [notre] compréhension d'un système, d'une pratique ou d'un événement par le récit d'une expérience personnelle en tant que pris dans le système, praticien[nne] ou acteur[ice] de l'événement » (Copans et Adell, 2019, p.226). Nous sommes en effet assez familière de notre terrain de recherche : nous avons étudié l'approche *Silent Way* pour notre mémoire de master 2 ; nous connaissons bien les lieux pour y avoir travaillé en tant que salariée ; nous nous sommes formée à l'approche *Silent Way* avec la formatrice dont nous étudions les pratiques enseignantes dans cette recherche et avons personnellement utilisé l'approche pour enseigner le français. Cet historique est autant un gage d'authenticité et de sincérité dans nos propos que le vecteur d'éventuels biais dans nos analyses et interprétations. Cette implication et cette subjectivité sont néanmoins inhérentes à toute recherche en sciences sociales (Olivier de Sardan, 2008 ; Blanchet, 2012) et nous mentionnons tous ces éléments pour mieux contextualiser notre recherche aux yeux des lecteurs. Dans cette recherche, nous avons pratiqué deux types d'observations : des observations libres et des observations filmées.

2.1. Les observations libres

Nous entendons par « observation libre » des observations réalisées en situation naturelle durant les séances sans grille élaborée au préalable. Cette façon de procéder s'explique en regard de nos différentes expériences précédentes et en regard des objectifs que nous nous sommes fixés.

2.1.1. Le choix du format des prises de notes, résultat de nos expériences

L'observation est une méthode d'enquête de terrain que nous avons pratiquée plusieurs fois. C'est en effet la méthode que nous avons choisie lors de notre Master 2 pour rendre compte de notre terrain d'alors : des cours de français langue seconde avec l'approche *Silent Way* au sein de la structure Actualis. Nous avons élaboré une grille d'observation sur Word avec des

items à remplir de façon manuscrite directement durant la séance. Elle avait comme objectif principal de nous permettre d'observer le fonctionnement d'une séance avec l'approche *Silent Way* sous l'angle, notamment, de la multimodalité. Notre grille se composait de six items :

1. Le contexte
2. L'utilisation du matériel pédagogique
3. La multimodalité
4. L'apprentissage de la langue
5. Les interactions enseignant-apprenants
6. Remarques, commentaires et notes supplémentaires

Cette grille nous a servi dans le cadre de notre recherche de master 2, mais nous l'avons aussi éprouvée par la suite pour d'autres séances d'observation de l'approche *Silent Way* avec des publics et des enseignants différents⁸².

Au fur et à mesure de son utilisation, nous avons finalement trouvé l'utilisation de la grille trop contraignante, notamment sur le format. Les feuilles agrafées (5 pages) ne nous permettaient pas de faire des aller-retour aisément entre les items, de plus nous avons manqué d'espace pour prendre des notes. Remplir les items pendant l'observation de classe était très difficile et nous avons donc consigné la plupart de nos observations directement dans la partie « remarques et commentaires ». Par ailleurs, la grille d'observation telle que nous l'avions conçue était très précise, car axée sur un angle particulier que nous souhaitions observer. Dans le cadre de la présente recherche, notre questionnement porte sur un ensemble de facteurs. Nous souhaitions pouvoir noter tous les petits événements – verbaux et non verbaux – qui font une séance, en focalisant notre regard d'abord sur les pratiques enseignantes.

Pour toutes ces raisons, nous avons donc délibérément choisi de ne pas utiliser de grille formatée lors de nos observations et avons opté pour un format de prise de notes plus libre, s'apparentant à la technique du « journal d'enquête » (Weber, 1991). Nous avons testé cette façon de procéder lors d'observations pilotes qui se sont déroulées quelques mois avant le début de notre enquête.

2.1.2. Les observations pilotes

⁸² Dans le chapitre précédent, nous avons mentionné la réalisation d'un Service civique au sein de la structure Actualis. Lors de ce Service civique, nous avons eu l'occasion d'observer deux enseignants spécialistes de l'approche *Silent Way* dans le cadre d'une formation d'anglais à destination de demandeurs d'emploi. Nous avons ainsi pu éprouver notre grille durant 32h de séances.

Les observations pilotes se sont déroulées entre les mois de juin et juillet 2019. Il s'agissait de la première session de formation linguistique au sein de la structure pour des adultes migrants réfugiés.

Les observations pilotes ont eu plusieurs avantages. Elles nous ont tout d'abord permis de prendre nos marques : comment procéder, où se placer pendant les observations, ajuster la méthode liée à la prise de notes, comprendre le fonctionnement et les routines de l'enseignante dans sa classe, etc. C'est lors de ces observations que nous avons testé la prise de note libre sur un cahier. C'est également ce qui nous décidera à opter pour la prise de note sur ordinateur pour des questions de rapidité et de lisibilité pour les observations analysées dans cette thèse.

Le tableau suivant synthétise l'évolution de notre prise de notes :

	Observations lors du master 2 et du Service civique	Observations pilotes (pré-terrain de la thèse)	Observations pour le terrain de la thèse
Temporalité	avril 2017 – mars 2018	juin – juillet 2019	septembre 2019 – juillet 2020
Objectif de départ	Observer les pratiques multimodales des enseignants	Observer le déroulement du cours et les pratiques de l'enseignant	Observer le déroulement du cours et les pratiques de l'enseignant
Format de la grille d'observation	Préétablie, rubriques contenant des items précis à remplir	Non-formatée, type « journal d'enquête », observation libre	Non-formatée, type « journal d'enquête », observation libre
Support de la prise de notes	Feuilles A4 agrafées	Cahier	Fichiers Word sur ordinateur
Écriture	Manuscrite	Manuscrite	Numérique

Tableau 7. Évolution de la prise de notes pour les observations

Ces observations pilotes nous ont également permis de nous faire accepter progressivement dans la classe vis-à-vis de l'enseignante. En effet, lors de ces premiers mois d'observations, nous avions un double statut :

- jeune chercheuse mettant au point ses procédés d'observation au sein des séances dispensées par notre enseignante dans le cadre de la formation linguistique
- et dans le même temps, jeune enseignante chargée d'enseigner le français en parallèle avec le même groupe⁸³.

Ce double statut nous a, il nous semble, permis d'être considérée par notre enseignante lors des premières observations comme davantage « en formation » qu'en « recherche ». Nos observations, à ce moment-là, semblaient donc destinées uniquement à enrichir notre pratique

⁸³ Dans le cadre des missions de la CIFRE, nous avons aussi une mission d'enseignement.

d'enseignante avec l'approche *Silent Way* et non pas à prendre pour objet de recherche ses pratiques à elle.

Les observations pilotes ont constitué une étape essentielle pour notre futur terrain puisqu'en procédant de cette façon, l'enseignante s'est habituée à notre présence et à l'idée que ses pratiques seraient l'objet d'observations pour une recherche scientifique.

2.1.3. Les observations de notre enquête de terrain

Les observations que nous analysons dans cette recherche se sont déroulées de septembre à juillet 2020. Nous avons observé deux groupes : le groupe Actualis et le groupe Solférino. Les deux groupes avaient la même enseignante, mais les séances se déroulaient dans deux lieux différents (cf. [Contexte de la recherche](#)).

2.1.3.1. Observer les pratiques de l'enseignante et les interactions

Pendant les séances, nous avons axé nos observations sur l'enseignante et ses pratiques, les interactions entre les apprenants et avec l'enseignante et tout événement observable qui nous a semblé digne d'intérêt. Rappelons ici que l'objectif n'était pas d'évaluer ou juger la pratique de notre enseignante, mais de nous permettre de « décrire et d'analyser les phénomènes [propres à la classe de langue] étudiés » (Weber, 1991, p.72). L'objectif établi était volontairement assez large pour éviter toute contrainte dans la prise de notes et rester centrée sur le moment présent pour saisir des moments auxquels nous n'étions pas nécessairement préparée (Olivier de Sardan, 2008).

Nous avons analysé les pratiques de l'enseignante à l'aune de la matrice de l'agir professoral développée par Jorro (2004). Dans ce cadre conceptuel, la chercheuse propose une grille pour observer ce qu'elle nomme les « gestes professionnels » de l'enseignant, composée de quatre catégories⁸⁴ :

1. Les gestes langagiers
2. Les gestes de mise en scène du savoir
3. Les gestes d'ajustement de l'action
4. Les gestes éthiques

Cette grille nous a permis d'analyser la posture silencieuse et énonciative de l'enseignante, mais aussi ses réactions dans les situations.

2.1.3.2. Observer l'engagement des apprenants : élaboration de la grille

⁸⁴ Nous décrivons plus précisément ces quatre gestes dans la partie théorique de ce travail (cf. point **3.2.1.2** du [chapitre 3](#)).

Dans la perspective resserrée d'étudier les manifestations de l'engagement, nous avons analysé l'ensemble du corpus de notes à partir d'une grille. Cette grille a été élaborée pour repérer des indicateurs d'engagement des apprenants durant les séances. Nous l'avons construite sur la base des travaux de Barth (2002)⁸⁵ dans lesquels elle donne des critères pour repérer l'engagement des apprenants, nous les rappelons ici :

- « – un haut niveau de *concentration* : les apprenants constatent avec étonnement que le temps est déjà passé et ils ne veulent pas s'arrêter avant d'avoir "fini" ; ils restent "après l'heure" quand cela est possible : ils continuent à discuter pendant la récréation ou la pause ; la qualité de leur production en sous-groupe témoigne également de cette concentration ;
- des *initiatives spontanées* pour proposer des solutions, des exemples ; propositions pour aider un voisin de table qui n'a pas encore trouvé. Une expression orale spontanée pour poser une question de clarification ou pour vérifier ce qui a été compris ;
- une *attitude énergique*, une sorte d'ardeur ou de fébrilité pour participer à la discussion, tout en respectant les règles de prise de parole ;
- un *climat de libre-échange et d'écoute* de l'autre, par l'acceptation des réponses ouvertes, par la volonté de les discuter et d'en tenir compte, par les nombreuses questions posées ; des échanges entre apprenants d'une part, et entre apprenants et formateur, d'autre part, participant à un projet commun, d'égal à égal ;
- une expression de *plaisir partagé* dont témoignent des expressions du visage ; une conscience d'apporter quelque chose au groupe par la participation individuelle ; un plus grand intérêt pour la valeur de la production que pour la "note" ; une certaine *fierté* de produire et de partager la production avec les autres ;
- une *expression de confiance* : les apprenants se proposent de passer au tableau, ne craignent pas de faire une erreur ou d'exprimer des divergences avec l'enseignant. » (Barth, 2002, p.148)

Ces différents indicateurs que Barth considère comme des « signes d'une grande qualité de participation » (2002, p.149) ont été une porte d'entrée dans l'analyse du corpus de notes. Rappelons à ce propos que nous envisageons l'indicateur comme un élément permettant d'illustrer un phénomène, l'engagement (Boch *et al.*, 2021). L'objectif est de comprendre, ce qui, dans l'approche *Silent Way* telle que pratiquée par notre enseignante, suscite de l'engagement chez les apprenants – et quels types de manifestations lui sont associés.

Nous avons par la suite élaboré notre propre grille, avec nos propres indicateurs ayant émergé de la première analyse du corpus de notes. Nous avons alors proposé des catégories d'indicateurs, qui, contrairement aux propositions initiales de Barth, désignent des actions (cf. les intitulés formulés à l'aide de verbes à l'infinitif). Nous souhaitons ainsi conserver les marqueurs de l'engagement (cf. point 2.2.2 du [chapitre 3](#)).

Nous avons ainsi identifié au fur et à mesure de notre analyse six catégories adaptées à notre contexte :

- Témoigner d'un haut de niveau de concentration
- Faire preuve d'initiatives spontanées

⁸⁵ Nous abordons l'apport des travaux de Barth à notre recherche dans la partie théorique de ce travail (cf. point 2.2.2 du [chapitre 3](#)).

- Exprimer la confiance
- Exprimer un plaisir partagé
- Sortir du cadre
- Exprimer la compréhension

L'analyse de nos résultats a permis d'affiner encore cette grille ; considérant ainsi cet outil comme un des résultats de recherche (qui se situe sur le plan méthodologique), nous la présenterons dans le chapitre 6 (cf. point 3).

2.1.3.3. *Observer les alertes de désengagement des apprenants*

Dans notre travail, nous n'avons pas observé de résistance frontale des apprenants dans la réalisation des activités proposées par l'enseignante. Autrement dit, nous n'avons pas observé d'apprenants manifester un désengagement total dans leur apprentissage de la langue (passivité continue). En revanche, nous avons parfois observé des apprenants manifester ce que nous appelons des alertes de désengagement. Elles sont de deux ordres :

1. Action orientée vers autre chose que l'activité en cours
2. Action manifestant un besoin de faire autre chose, d'aller plus loin dans l'activité proposée

Dans le premier cas, il s'agit par exemple d'un apprenant qui est sur son téléphone portable, manifestant ainsi son désengagement dans l'activité en cours. Dans le second cas, il s'agit par exemple d'un apprenant qui sort du cadre strict de l'activité, dépassant ainsi le cadre de la démarche *Silent Way* (en substituant le mot *réglettes* à un autre mot plus concret). Dans ce cas précis, cette manifestation montre un engagement de l'apprenant dans son apprentissage, mais aussi un manque d'adhésion à la démarche qui pourrait à terme conduire à un désengagement de l'apprenant dans son apprentissage.

Nous considérons alors ces manifestations comme des alertes parce qu'elles signalent un risque potentiel de désengagement de l'apprenant.

2.1.3.4. *Notre insertion dans les groupes*

Nous avons justifié notre présence dans la classe auprès des sujets de notre enquête de la façon suivante. Nous avons donné à notre enseignante un objectif assez large concernant nos observations, à savoir que nous souhaitions observer le déroulement de ses séances et la progression des apprenants en français, sans plus de précisions. Ce flou était volontaire et avait pour objectif de ne pas la stresser davantage. Nous savions en effet que notre présence en tant

qu'observatrice extérieure pouvait être source d'angoisse ; inutile donc de lui préciser tout ce que nous voulions observer (gestes, regards, discours, proxémie, activités proposées, etc.), même si nous savions toutes deux qu'elle n'était pas dupe : mon discours avait pour seul motif de la rassurer.

De leur côté, les apprenants savaient que nous étions là pour observer les séances dans le cadre d'une recherche doctorale, et que notre objectif était de voir leur progrès en français, un objectif assez large également pour influencer le moins possible leur comportement dans la classe.

Notre présence dans la classe peut donc avoir eu une influence sur les actions de notre enseignante et celles des apprenants. De son côté, notre enseignante a pu se sentir obligée de respecter strictement la démarche *Silent Way* et ses principes, bridant ainsi sa créativité. Du côté des apprenants, notre présence a pu donner de l'importance à la situation, les encourageant ainsi à s'engager dans les activités proposées. Au contraire, ils ont aussi pu être impressionnés par la situation et être ainsi moins enclins à s'engager.

En outre, nous avons observé deux groupes dans deux contextes différents⁸⁶. Ces deux contextes ont eu un impact sur notre « insertion dans le milieu » (Olivier de Sardan, 2008, p.42). Dans le cadre du terrain principal au sein de la structure Actualis, nous avons plus qu'un rôle d'observatrice : nous étions également impliquée dans la gestion administrative du groupe. Nous avons alors eu différentes missions :

- Conduite de l'entretien préalable avec les apprenants (en binôme avec notre enseignante) pour évaluer le niveau de français et vérifier que leur statut juridique était bien éligible à la formation.
- Création et vérification des feuilles d'émargement (signatures, absences), de progression et de feedbacks.
- Dialogue avec les conseillers des apprenants pour faire le bilan de la formation.

Ces différentes missions nous ont donné un statut privilégié au sein du groupe. Nous étions bien évidemment reconnue comme observatrice et les apprenants étaient bien conscients de ce rôle, mais nous avons également un rôle de « référente administrative ». Ce rôle nous conférait une légitimité plus importante au sein de la classe, et nous apparaissions, nous semblait-il, moins étrangère au groupe-classe et davantage considérée comme « agent actif et membre intégré » (Copans et Adell, 2019, p.27). Enfin, le lieu où se déroulait la formation, à Versailles,

⁸⁶ Nous mentionnons cet aspect de notre recherche dans la partie « Contexte de la recherche ».

étant également notre lieu de travail, nous n'avions aucune difficulté pour réserver une salle isolée pour réaliser les entretiens individuels avec les apprenants.

Notre statut au sein du groupe Solférino était bien différent puisque nous n'avions pas ce rôle administratif au sein du groupe. Ce rôle incombait uniquement à l'enseignante. Par ailleurs, du fait de son statut de terrain complémentaire, nous avons intégré le groupe après sa constitution, soit trois semaines après le début de la formation ; nous n'avons donc pas pu faire connaissance avec les apprenants dès le départ. Nous n'avions qu'un seul rôle dans ce groupe, celui « d'observatrice extérieure » (Copans et Adell, 2019, p.27). De ce fait, nous avons ce qu'on pourrait appeler un « quotient d'étrangeté » nettement plus élevé que dans le groupe Actualis.

En outre, dans ce groupe, l'ensemble des acteurs – apprenants et enseignante – étaient hispanophones, ce qui n'était pas notre cas. Ainsi, cette barrière de la langue a également contribué à rendre moins aisée notre insertion dans le groupe. Enfin, le lieu où se déroulaient les séances, à Paris, était une salle louée par notre enseignante pour son activité d'indépendante. Nous avons alors plus de difficultés pour réaliser nos entretiens individuels avec les apprenants dans un lieu tranquille⁸⁷.

2.1.3.5. Notre positionnement physique dans la classe

Dans la classe, nous avons pris le parti de nous placer au côté des apprenants, ou tout du moins de façon à voir systématiquement ce que font les apprenants et l'enseignante en même temps, ce qui est tout à fait possible dans une classe de *Silent Way* puisqu'il n'y a pas de tables (cf. **Figure 1** ci-dessous). Notre position dans la classe pouvait varier, mais la plupart du temps nous étions assise dans le demi-cercle à une extrémité, parfois un peu plus en retrait, mais nous n'étions jamais complètement du côté de l'enseignante. Notre observation était directe et à découvert (Arborio *et al.*, 2015) : nous avions un ordinateur sur les genoux pour la prise de notes, ce qui marquait clairement notre rôle.

⁸⁷ Nous avons pu réaliser les entretiens de présentation dans une salle attenante à la salle de classe après avoir demandé la clé à la propriétaire de la salle.

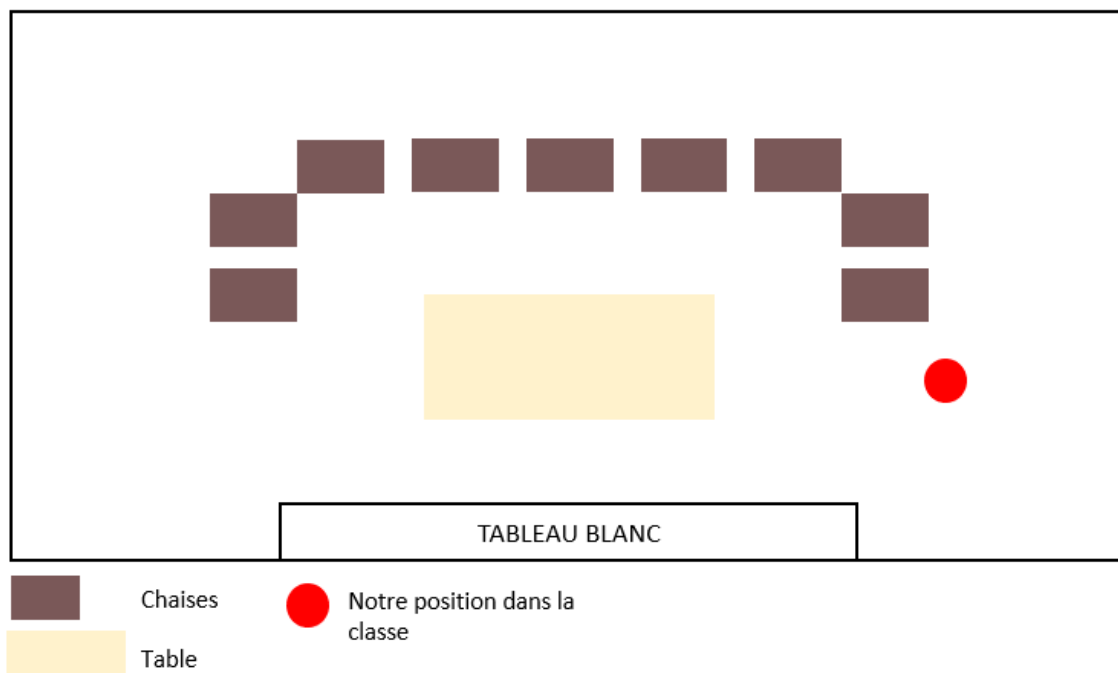


Figure 1. Schéma du plan de la classe *Silent Way*⁸⁸

Au total, nous avons observé 105 heures de cours de français, ce qui constitue une source de données importantes que nous avons enrichies par des photographies. Cependant, sachant que nos observations étaient (1) orientées, et sujettes à notre subjectivité (Olivier de Sardan, 2008) ; (2) nécessairement partielles, puisqu’il est évident que nous n’avons pas pu intégralement tout consigner à l’écrit, nous les avons complétées avec des observations filmées.

2.2. Les observations filmées, un complément d’enquête

Les séances qui ont fait l’objet d’un enregistrement audiovisuel se sont déroulées au mois de juillet 2020. Nous avons pu filmer des séances dans chacun des deux groupes. Au total, nous avons pu filmer 8 séances de classe, soit 18 heures. Nos observations filmées sont des données audiovisuelles brutes destinées uniquement à compléter nos observations écrites pour rendre compte de notre terrain de façon encore plus fiable, plus plausible (Olivier de Sardan, 2008). Ces séances filmées permettent d’avoir des « inputs “vrais”, non inventés, absorbés par l’observateur ou la caméra en situation naturelle, et qui ne sont donc pas des produits d’imagination ou de fiction » (Olivier de Sardan, 2008, p.144). Elles peuvent donc permettre au lecteur d’avoir un accès concret, visible, à une partie de notre terrain. Pourtant, là encore, ces séances filmées restent des « produits », puisqu’elles résultent de choix que nous avons fait

⁸⁸ Les schémas de classe sont largement inspirés de ceux proposés dans la thèse d’Azaoui (2014).

quant au placement de la caméra dans la salle de classe, quant aux séquences retenues pour l'analyse.

2.2.1. L'objectif : illustrer les analyses issues de nos observations

Dans ce travail, les séances filmées ne sont pas le matériau premier sur lequel nous avons fondé nos analyses et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les séances filmées n'ont pas été filmées au moment où nous l'avions initialement décidé. Nous avions prévu de faire ces séances filmées au mois de mars 2020, à la fin de la formation pour chacun des groupes. Cependant, à ce moment-là une épidémie mondiale se déclarait et la France entrait dans son premier confinement. Cette interruption des séances pendant plusieurs mois et la fermeture définitive de l'association à la suite (cf. [Contexte de la recherche](#)) nous a contrainte à filmer les séances seulement au mois de juillet 2020. Dès lors, l'ensemble de la situation d'enseignement-apprentissage s'est trouvée modifiée :

- la formation pour les deux groupes se déroulait désormais uniquement à Paris (et non plus à Versailles pour le groupe Actualis) ;
- plusieurs apprenants du groupe Actualis n'ont pas pu participer à ces séances qui se déroulaient trop loin de chez eux (seuls 4 apprenants du groupe initial ont pu poursuivre) ;
- seuls 5 apprenants du groupe Solférino ont repris les cours en juillet 2020.

Ces différences notoires entre le contexte initial des observations libres et celui des observations filmées nous ont amenée à considérer notre corpus vidéo comme secondaire par rapport à nos observations libres. Il n'a donc pas fait l'objet d'une analyse aussi rigoureuse que celle de nos observations et n'a, dans cette recherche, pour seul objectif que d'illustrer nos analyses.

Par ailleurs, nous avons à cœur de valoriser nos observations directes en lien avec notre approche que nous avons qualifiée d'anthropologique. Nos enregistrements audiovisuels sont en effet très intéressants, car ils nous permettent de « donner du corps » à nos analyses, mais en tant que traces d'événements ponctuels, ils ne résument pas l'ensemble de notre enquête de terrain. Notre corpus vidéo n'a donc de sens, dans ce travail, qu'en lien avec nos observations directes qui, courant sur un temps plus long, incluent l'idée de récurrence, quand bien même celle-ci n'est pas analysée en tant que telle.

2.2.2. De la difficile introduction d'une caméra dans la classe

Si pénétrer dans la classe en tant qu'observateur extérieur n'est pas aisé, introduire une caméra l'est encore moins. Nous avons pris le parti de faire nos observations filmées à la fin de l'enquête parce que nous savions que ce ne serait pas facile d'intégrer une caméra dans la salle de classe. Nous avons donc procédé par étapes. Nous avons d'abord fait en sorte d'être intégrée dans chaque groupe, de nous faire connaître des apprenants, de créer un climat de confiance vis-à-vis des apprenants comme de l'enseignante. Puis, fin février début mars 2020, nous avons annoncé aux apprenants et à l'enseignante notre intention de filmer certaines séances au cours du mois de mars. Malheureusement, la situation sanitaire mondiale a décalé notre projet. Lorsque nous avons repris les cours en juillet 2020, il nous a fallu à nouveau réinstaller un climat de confiance et réintroduire notre intention de filmer. Nous avons davantage senti de réticences du côté de l'enseignante. Même si elle a fini par accepter la proposition pour la séance du 20 juillet, le stress de notre enseignante lors de la première séance était tel, qu'elle nous a d'ailleurs demandé de stopper l'enregistrement au bout de 10 minutes. Cette séance a servi d'introduction. Il fallait qu'il y ait une première fois pour désacraliser la caméra au sein de la classe. Nous avons ensuite systématiquement enregistré les séances suivantes pour créer une habitude (22, 25, 27 et 29 juillet). Nous tenions à filmer plusieurs séances de classe spécifiquement pour permettre à notre enseignante non pas d'oublier la caméra, mais de normaliser sa présence au sein de la classe, et ainsi lui permettre de retrouver une certaine aisance.

2.2.3. Notre positionnement physique dans la classe lors des enregistrements

Comme représenté dans le schéma (cf. infra **Figure 2**), nous avons positionné deux caméras dans la salle afin d'avoir deux angles d'observation. La première caméra est fixe et positionnée sur un trépied dans un coin de la salle de classe. Elle permet de filmer un plan d'ensemble de ce qu'il se passe dans la classe et notamment d'enregistrer les réactions, et actions des apprenants.

La deuxième caméra est un téléphone portable et sert de « caméra embarquée », tenue par nous derrière les apprenants, face à l'enseignante pour filmer ses pratiques. Nous avons également eu la possibilité de mettre notre téléphone sur un trépied pour stabiliser la vidéo et rendre l'exercice moins fatigant. Le téléphone nous a permis de pouvoir nous rapprocher ou de changer d'angle quand nous l'avons jugé nécessaire (toujours de sorte à voir ce que fait

l'enseignante). Nous avons cependant essayé de bouger le moins possible, surtout lors des premières séances, pour atténuer notre présence.

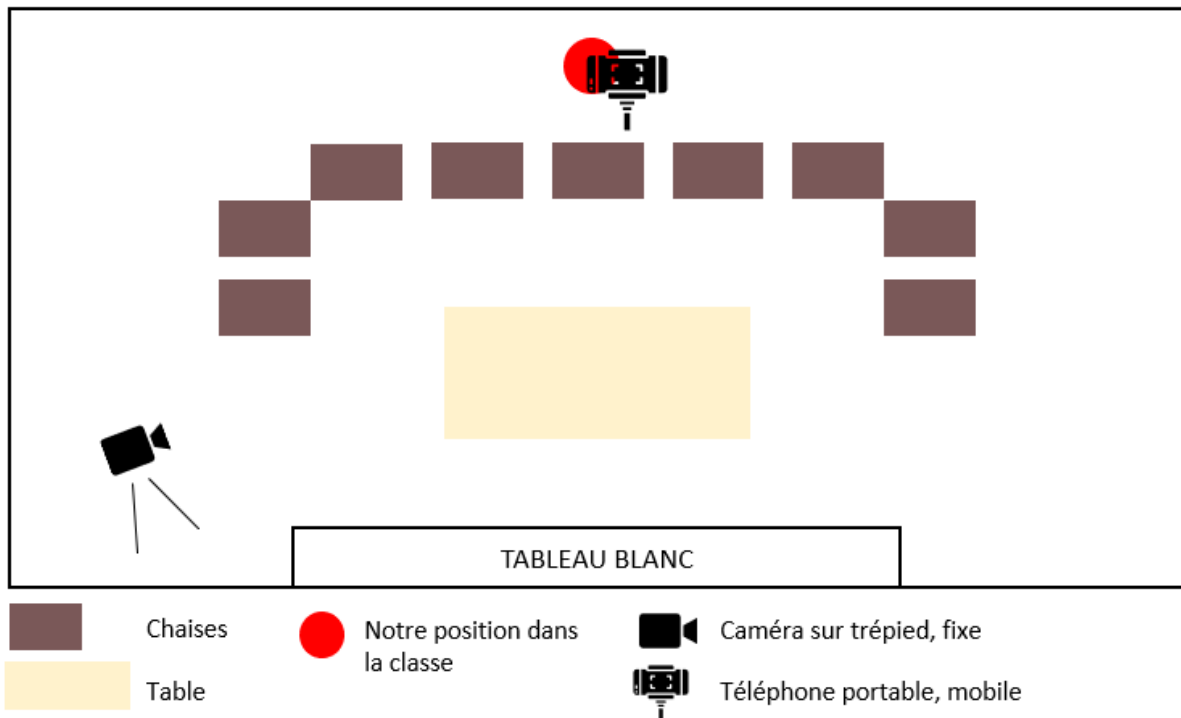


Figure 2. Schéma du plan de classe et position des caméras lors des séances filmées

3. *Recueillir le point de vue des acteurs : méthode de conduite des entretiens, des questionnaires et des feedbacks*

La deuxième étape de notre enquête de terrain a consisté à recueillir le point de vue des acteurs, afin de fournir une dimension émique à notre recherche. Nous nous situons, d'après les travaux d'Olivier de Sardan (2008, p.116), au niveau 1 du registre émique, c'est-à-dire dans le registre de l'exprimé.

Pour recueillir le point de vue de nos acteurs, nous avons eu recours à différents types de procédé : des entretiens menés avec l'enseignante et les apprenants, conduits à l'issue de la formation, des questionnaires de retour d'expérience donnés aux apprenants à la fin de la formation et les feedbacks recueillis à chaud à la fin de chaque séance. Nous présentons dans ce point les moyens mis en place et les objectifs de chacun de ces recueils.

3.1. *Connaitre le parcours de l'enseignante et comprendre ses pratiques : entretiens avec l'enseignante*

Nous avons été en contact étroit avec notre enseignante tout au long de l'enquête. Nous avons pu nous entretenir avec elle de façon informelle et ponctuelle à la suite des séances d'observations et avons le loisir de lui poser les questions que nous souhaitions. En plus de ces

discussions informelles, nous avons tenu à réaliser des entretiens enregistrés⁸⁹. Nous avons conduit deux types d'entretiens pour répondre à deux objectifs différents détaillés dans les deux points suivants.

3.1.1. Un premier entretien de type informatif : l'entretien semi-directif

Le premier entretien avec notre enseignante a été réalisé le 30/07/2020, soit à la toute fin de la formation linguistique de chacun des deux groupes. La date de l'entretien a été repoussée plusieurs fois par notre enseignante. Nous l'avons interprété comme un signe de stress de sa part vis-à-vis de l'enregistrement. L'entretien a finalement été réalisé dans un restaurant, à Paris, à l'heure du déjeuner. Il a duré 1h07. L'objectif de cet entretien était d'apprendre à connaître davantage la formation et le parcours professionnel de notre enseignante, son rapport à l'approche *Silent Way* et de recueillir son ressenti vis-à-vis de la formation linguistique menée avec chacun des deux groupes. Nous avons en amont préparé un canevas pour nous guider dans la conduite de notre entretien. Cet entretien a fait l'objet d'une retranscription (cf. point 2.2.1.2 du [chapitre 5](#)).

3.1.1.1. Le guide de l'entretien

Quatre grandes thématiques ont structuré notre guide d'entretien :

- 1) Formation et parcours professionnel
- 2) Vision de l'approche *Silent Way*
- 3) Multimodalité au sein de l'approche *Silent Way*
- 4) Ressenti vis-à-vis de la formation linguistique pour les deux groupes

Nous avons ensuite attribué à chacune de ses thématiques une question principale et avons également réfléchi à des questions complémentaires à poser pour relancer la discussion au besoin. Nous avons veillé à ce que nos questions soient toujours ouvertes pour laisser à notre enseignante une certaine liberté dans ses réponses.

Nous fournissons notre guide complet d'entretien en annexe (cf. [Annexe 1](#)).

3.1.2. Un deuxième entretien plus approfondi : l'entretien dit d'« autoconfrontation explicite »

3.1.2.1. L'autoconfrontation pour saisir l'inobservable de l'activité

⁸⁹ L'ensemble des entretiens, lorsqu'ils ont été réalisés en présentiel, ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur. Il s'agissait d'un enregistreur de la marque Zoom, H2n 4 pistes.

Notre premier entretien nous a permis d'obtenir des informations générales et factuelles concernant notre enseignante. Il ne nous a pas permis de revenir en détail sur le déroulement de la formation dans chacun des deux groupes et sur les pratiques de notre enseignante durant les séances. Notre problématique et nos objectifs évoluant, nous avons ressenti la nécessité de réaliser un second entretien pour comprendre davantage ce que nous avons pu observer des pratiques de notre enseignante. Il s'agissait également d'avoir un retour plus précis de son expérience propre lors des séances observées dans chacun des deux groupes, notamment en regard de la thématique de l'engagement. Nous avons alors proposé à notre enseignante de se confronter à ses pratiques. Ce type d'entretien est dit « d'auto-confrontation » :

« La confrontation aux traces place l'acteur dans une posture réflexive vis-à-vis de sa propre activité. Ces traces sont un support, un médiateur, soit pour se rappeler et décrire l'activité juste passée, soit pour la réélaborer. La situation de confrontation fournit une occasion instrumentée de faire retour sur son expérience, de s'y arrêter quelque temps, de s'extraire du feu de l'action dans laquelle le vécu était inscrit pour déplier ce qui s'y passe, en le mettant en mots, en prenant le temps d'essayer de retrouver finement ce qui s'y déroulait, d'analyser, comparer, évaluer pour produire et reformuler le sens de l'activité autour de ces traces. » (Cahour et Licoppe, 2010, p. 247)

Dans notre cas, nous avons choisi de confronter notre enseignante à des traces écrites, c'est-à-dire à nos notes prises durant les séances. Plusieurs raisons nous ont amenée à faire cet entretien d'autoconfrontation à partir de nos prises de notes plutôt qu'à partir de nos données audiovisuelles :

– Nos notes retracent la quasi-intégralité des séances suivies avec l'enseignante avant que la situation sanitaire mondiale liée à l'épidémie de COVID19 n'arrête la progression. Les vidéos ont été filmées plus de trois mois après l'arrêt des cours avec des groupes ayant subi des modifications (lieu, nombre d'apprenants, nouveaux apprenants). Notre corpus vidéo nous a donc semblé peu représentatif de la centaine d'heures d'observation réalisées pendant sept mois.

– Les traces écrites nous paraissaient moins perturbantes que les traces audiovisuelles qui confrontent de façon très brutale et crue à l'image de soi en situation professionnelle.

– Nos notes, puisqu'elles ont été consignées par nos soins, sont investies de notre subjectivité. Elles reflètent ce que nous avons perçu de notre place – une vision forcément limitée (Cahour et Licoppe, 2010). Confronter notre enseignante à notre regard, plutôt qu'à celui de la caméra, nous semblait plus propice pour créer un terrain de discussion. Cet écart entre notre subjectivité et ce qui s'est passé réellement laisse un espace pour permettre à notre enseignante d'apporter son vécu à des situations dont elle a fait l'expérience. Cette expérience lui confère de fait « un droit à en disposer et une autorité particulière à en parler » (Cahour et Licoppe, 2010, p.245). Nous avons souhaité y avoir accès pour « saisir quelque chose de la part

non observable de l'activité vécue et le sens [qu'elle en a produit] au fil de l'action » (Cahour et Licoppe, 2010, p.248).

– Il nous semblait également que les observations écrites favoriseraient un ancrage sensoriel peut-être plus fort et ainsi favoriseraient un meilleur rappel en mémoire des événements survenus lors des séances observées. Les vidéos donnent quant à elles beaucoup d'informations qui peuvent alors parasiter le vécu réel de la personne interviewée.

3.1.2.2.L'explicitation pour mettre notre enseignante en situation d'évocation

Nous avons réalisé cet entretien le 29/07/2021, soit un an après la fin de la formation. Ce décalage temporel important est dû en partie à la situation sanitaire – qui ne s'est pas améliorée durant la fin d'année 2020 et le début de l'année 2021 – et a entraîné une succession de confinements. Nous tenions à faire cet entretien en présentiel pour permettre d'établir un climat de confiance et faciliter les échanges. Pour pallier ce décalage important entre les observations et le moment de l'autoconfrontation, nous avons intégré à notre entretien certaines techniques propres à l'entretien d'explicitation que nous avons découvertes lors d'une formation proposée par l'URFIST de Rennes⁹⁰.

L'entretien d'explicitation, contrairement à l'entretien d'autoconfrontation, demande à mettre l'acteur en situation d'évocation sans avoir recours à un support mnésique quelconque (Cahour, *et al.*, 2018). L'évocation consiste alors à permettre à l'acteur de se remettre dans la situation au moment où elle a été vécue en procédant à un ancrage sensoriel durant l'entretien. Il s'agit alors davantage de « laisser revenir à soi » plutôt que « d'aller chercher ». Lors de notre entretien, nous avons donc tenté d'établir cet ancrage sensoriel avec des questions du type :

[>AM] : est-ce que ce jour-là vous vous souvenez euh du positionnement de la classe en fait si vous laissez revenir

[>AM] : d'accord donc vous y êtes vous voyez là où vous êtes à ce moment-là ?

[>AM] : d'accord et donc il se passe ce qu'il se passe dans la classe et qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ? (extraits tirés de l'entretien)

Nous avons tenté de provoquer des évocations chez notre enseignante en lui demandant de se remémorer les lieux où se déroulaient les séances, l'agencement de la classe, sa position dans la classe au moment où l'événement se passait. L'objectif principal était de retourner au plus près de l'activité au moment où elle s'est déroulée, de permettre à notre enseignante de réincarner le moment et de lui faire expliciter ses pratiques en situation. Nous nous sommes

⁹⁰ Nous avons participé à deux journées de formation les 24 et 25 juin 2021 intitulées : « Initiation à la technique de l'entretien d'explicitation » et « Approfondissement de la technique d'entretien de l'explicitation » (Vermersch, 1994). Ces deux journées de formation ont été menées par Isabelle Danet, formatrice-consultante habilitée par le GREX (Groupe de recherche en explicitation).

également intéressée à ce que Vermersch (1994) appelle « les satellites de l'action », notamment aux buts, intentions, au contexte et valeurs, autrement dit au sens que donne notre enseignante à ses pratiques.

Lors de cet entretien, nous avons imprimé l'ensemble de nos notes écrites. Nous avons donc un support mnésique, ce qui nous permet de dire que nous avons réalisé un entretien dit « d'autoconfrontation explicite » (Cahour *et al.*, 2018). La technique de l'autoconfrontation nous a alors permis de prendre appui « sur le produit de nos observations » (Theureau, 2010, p.299) et d'y confronter notre enseignante. Les techniques de l'explicitation nous ont quant à elles permis de centrer « l'interviewé sur le moment vécu pendant une activité située dans le temps et l'espace, en l'amenant à ce qu'on peut appeler, suite à Varela, Thompson et Rosch (1991) une “position de parole incarnée” » (Cahour *et al.*, 2018, p.177). Ces deux types d'entretiens visent le même objectif : « documenter une pratique telle qu'elle s'est effectivement déroulée, [...] d'étudier l'expérience cognitive, affective et corporelle des acteurs » (Rix-Lièvre, 2010, p.365).

3.1.2.3. *Un entretien difficile à mener*

Nous avons procédé en deux temps : nous sommes d'abord revenues ensemble sur les observations du groupe Actualis, puis sur celles avec le groupe Solférino. En amont de cet entretien, nous avons transmis nos notes écrites à notre enseignante avec pour simple objectif qu'elle puisse les lire et qu'elle puisse déjà entamer le processus de rappel en mémoire. Nous avons de notre côté consciencieusement préparé la consigne à lui donner pour poser les objectifs et le cadre lors de l'entretien :

L'objectif de cet entretien est, à partir des observations que j'ai réalisées pendant vos cours, de recueillir la description de ce que vous avez vécu pendant les cours. En tant que doctorante et future enseignante, j'ai observé vos pratiques et l'objectif maintenant est de confronter ma prise de notes sur vos pratiques directement à votre expérience personnelle réalisée pendant les séances. Mon objectif est de vous accompagner durant l'entretien et vous permettre de vous remettre parfois dans certaines situations vécues dans le passé. Il ne s'agit pas d'évaluer votre pratique, d'émettre un jugement sur ce que vous auriez pu faire, sur la justification, ou l'auto-évaluation, mais plutôt d'être au plus près de votre expérience afin de comprendre vos pratiques, donc davantage dans la description de votre vécu tout au long de votre pratique pendant les cours réalisés à Actualis et à Solférino. L'idée c'est d'éviter les propos généralisant sur votre pratique, mais d'arriver à verbaliser vos pratiques. Donc dès que quelque chose vous revient à l'esprit, il ne faut pas hésiter à le verbaliser.

Nous avons ensuite prévu deux phases :

- 1) Demander à l'enseignante de sélectionner des moments qui font sens pour elle.
- 2) Revenir sur des moments que nous avons trouvé saillants et la faire expliciter ses pratiques et recueillir son vécu.

La première phase a été difficile à mettre en place. Au début de l'entretien, rien ne lui revenait, rien ne suscitait son attention. Nous avons donc embrayé sur la seconde phase

directement. Au fur et à mesure de l'entretien, notre enseignante s'est arrêtée sur certaines séances, certains moments de nos prises de notes et nous l'avons suivie à ces moments-là. À chaque fois, nous avons proposé un ancrage sensoriel pour l'aider à se remémorer. Ce type d'entretien demande un rythme plutôt lent pour laisser le temps aux situations de revenir en mémoire. Notre entretien a duré 2h30 et a été réalisé en une fois dans un lieu familier pour notre enseignante : son lieu de résidence.

3.1.2.4. Les limites de notre conduite de cet entretien

Nous le mentionnions précédemment, le déroulement de l'entretien n'a pas été facile. Notre manque de formation à ce type d'entretien y est pour beaucoup. Il s'agissait d'une première expérience lors de laquelle nous avons tenté de mettre en pratique des techniques apprises lors de notre courte formation à l'entretien d'explicitation et des techniques propres à l'autoconfrontation. Ce type d'entretien demande une formation plus longue et une pratique régulière, notamment pour s'approprier les techniques d'évocation et maîtriser les relances. En outre, nous n'avons pas toujours réussi à amener notre enseignante à un niveau satisfaisant de réflexivité sur ses pratiques. Nous nous sommes parfois heurtée à des réticences dans les réponses de notre enseignante lorsqu'il s'agissait d'explicitation sa pratique. Il nous est par exemple parfois arrivé, après avoir posé une question à notre enseignante pour expliciter certaines pratiques, qu'elle nous réponde par une question en retour, nous demandant notre avis à nous. Selon nous, ce problème n'est pas que le reflet d'une difficulté à adopter un point de vue réflexif sur ses pratiques d'enseignante, un exercice qui reste très difficile. L'adhésion forte de notre enseignante à l'approche *Silent Way* et à ces principes peut, il nous semble, avoir joué un rôle. L'approche demande en effet à ce que l'apprenant soit en situation de réflexion constante et qu'il réfléchisse seul, à son rythme pour comprendre, guidé par l'enseignant. Il semblerait que lors de notre entretien, notre enseignante nous ait assigné d'office la place de « jeune enseignante à former à l'approche *Silent Way* » et que nous n'ayons pas réussi à être considérée comme « jeune chercheuse ». Notre expérience au contact de plusieurs formateurs ou praticiens du *Silent Way* et de façon plus générale de la pédagogie Gattegno, nous a montré qu'il s'agit d'une pratique courante que de laisser son interlocuteur dans l'incertitude, même en situation de formation à l'approche afin qu'il trouve lui-même sa voie de compréhension.

3.2. Connaître le parcours de ces adultes migrants : entretiens avec les apprenants

Nous avons à cœur dans cette recherche de recueillir le point de vue des apprenants sur la formation qu'ils ont suivie pendant plusieurs mois. Nous avons donc cherché à nous entretenir avec les apprenants lors d'entretiens. Nous avons opté pour des entretiens semi-

directifs qui ont fait l'objet d'une retranscription dont nous précisons les conventions dans le chapitre suivant, dédié au traitement des données.

Nous avons prévu de réaliser les entretiens directement à la fin de la formation avec l'ensemble des apprenants volontaires, mais à nouveau la situation sanitaire a considérablement perturbé la récolte de ces données, tant sur le plan des conditions de réalisation que sur le plan humain. Pendant plusieurs mois, j'ai tenté de tisser des liens avec l'ensemble des apprenants dans chacun des deux groupes. Les apprenants s'étaient habitués à ma présence dans la classe. L'arrêt de la formation pendant trois mois a cependant étioilé ces liens.

Pour les apprenants du groupe Solférino, la langue a davantage été une barrière : je ne parlais pas espagnol et l'ensemble des apprenants ne parlaient pas l'anglais. Une apprenante parlait le français avec un niveau suffisant pour réaliser l'entretien, mais elle n'a pas répondu favorablement à ma requête.

En raison du contexte, nous avons proposé aux apprenants de faire les entretiens à distance, mais l'enregistrement à distance a de toute évidence posé problème aux apprenants. C'était le cas pour Benoit, du groupe Actualis, qui a dans un premier temps accepté notre entretien à condition d'avoir accès aux questions. Nous lui avons donc fourni notre guide d'entretien traduit en anglais. Il souhaitait également ne pas être filmé durant l'entretien, ce qui était prévu ; seul l'enregistrement audio était requis. Cependant, puisque nous devions réaliser l'entretien à distance via la plateforme Zoom, il ne semblait pas du tout à l'aise à l'idée que potentiellement nous puissions filmer ce qu'il aurait à nous dire. L'entretien n'a donc jamais été réalisé. Nous gardons de toute façon à l'esprit que les adultes avec lesquels nous avons travaillé dans cette recherche avaient de bonnes raisons de ne pas vouloir être filmés ou tout simplement enregistrés : dans le groupe Actualis, nous travaillions avec des réfugiés ou demandeurs d'asile (c'était le cas de Benoit) ayant quitté leur pays suite à des persécutions, et dans le groupe Solférino, nos adultes étaient en situation irrégulière. Nous n'avons donc jamais insisté lorsque nous sentions la moindre réticence.

Nous avons finalement mené des entretiens avec cinq apprenants volontaires : 4 du groupe Actualis et 1 du groupe Solférino. Avant de dresser le portrait des cinq apprenants que nous avons interviewés, nous présentons le canevas qui nous a permis de guider nos entretiens.

3.2.1. Le guide de l'entretien des apprenants

L'objectif de ces entretiens avec les apprenants était d'apprendre à connaître davantage leur parcours, et d'avoir un retour de leur expérience de l'approche *Silent Way* et de la formation suivie de manière globale. Ainsi, nous avons prévu d'aborder quatre thématiques :

- 1) Les principaux éléments des conditions de vie en France
- 2) Les conditions d'arrivée en France
- 3) Le rapport à la langue française
- 4) Le rapport à la formation

Dans chacune des thématiques, nous avons prévu quelques questions pour nous guider dans la conduite de l'entretien ; nous avons toutefois tâché de rester souple et ouverte aux imprévus. Nous avons d'ailleurs systématiquement commencé notre entretien par la même question : « pouvez-vous vous présenter ? ». Ils étaient alors libres de dire ce qu'ils voulaient. En moyenne les entretiens ont duré une quarantaine de minutes. Nous précisons davantage les conditions de l'entretien dans le point suivant dédié à chaque apprenant. Le guide d'entretien complet est disponible en annexe (cf. [Annexe 2](#)).

3.2.2. Portrait des cinq apprenants interviewés

Nous présentons dans ce sous-point les caractéristiques socioprofessionnelles des apprenants et leur parcours langagier pour rendre compte de l'hétérogénéité de leurs parcours et contextualiser davantage leurs propos que nous avons analysés dans le dernier chapitre de cette thèse (cf. [Chapitre 8](#)). Fiona, Arthur, Iseult et Hélène faisaient partie du groupe Actualis, Michael du groupe Solférino.

3.2.2.1. Fiona

Fiona est Ivoirienne ; elle a 23 ans au moment de l'entretien. Elle arrive en France en 2018 pour rejoindre de la famille. Elle est orpheline de père (décédé à sa naissance) et de mère (décédée en 2008). Elle est titulaire d'un baccalauréat qu'elle a passé en candidat libre en Côte d'Ivoire. Elle est francophone et parle également le akan. En France, elle vit chez sa tante. Elle n'a pas de titre de séjour et travaille lorsqu'elle le peut comme aide-ménagère ou baby-sitter. Concernant ses pratiques langagières, elle a déclaré vouloir mieux parler et mieux écrire le français. Elle nous a également parlé de ses difficultés en lecture et compréhension de texte. Elle nous a également fait part de tensions qu'elle ressent entre le français qu'elle parle avec sa famille ou ses amis originaires de la Côte d'Ivoire et celui qu'elle apprend durant la formation.

L'entretien avec Fiona s'est déroulé le 17/07/2020 à Versailles sur la terrasse d'un café fermé. Son entretien s'est déroulé dans l'une des langues premières de l'apprenante, le français. Son entretien a duré 42 minutes.

3.2.2.2.Arthur

Arthur est Afghan ; il a 33 ans au moment de l'entretien. Il quitte son pays en 2015, et séjourne quelque temps en Allemagne où sa femme et ses enfants le rejoignent. Ils arrivent en France en 2016. Il a une carte de séjour pluriannuelle et est bénéficiaire de la protection internationale⁹¹. En Afghanistan, il était agriculteur, mais a aussi déclaré travailler dans le bâtiment. En France, il ne travaille pas, mais lors de notre entretien il indique qu'il va prochainement débiter un stage de peintre en bâtiment. Lui et sa famille vivent dans une maison, logés par Cité Caritas⁹² de façon temporaire. Dans son pays, il a été scolarisé seulement deux ans. Il parle le pachto, le persan (appelé aussi farsi) et a quelques notions d'anglais, d'allemand et de hindi. Il déclare pratiquer le français avec ses voisins et utiliser des applications sur son téléphone pour poursuivre l'apprentissage du français en dehors de la formation.

L'entretien d'Arthur s'est déroulé le 22/07/2020 à Paris, dans une salle de cours. Arthur ayant un niveau de français oral assez faible, nous savions alors que la conduite de l'entretien ne serait pas aisée puisque nous n'avions pas de langue commune (nous ne parlons ni le pachto ni le persan, et Arthur ne parle pas bien l'anglais). Nous avons réalisé l'entretien juste après la fin d'une séance. Ce jour-là, il y avait également la présence d'une autre collègue venue observer notre enseignante. Nous avons appris qu'elle parlait persan lors d'une discussion. Nous avons alors saisi l'occasion et lui avons demandé de participer à notre entretien avec Arthur. L'entretien d'Arthur est le seul pour lequel nous avons eu recours à une interprète. Nous avons alors posé nos questions en français et lorsqu'Arthur ne comprenait pas, l'interprète traduisait en persan. Il est intéressant de noter que finalement, nous n'avons pas vraiment eu besoin de passer par le persan. Arthur a en effet tenu tout au long de son entretien à s'exprimer en français et a compris un certain nombre de nos questions. L'entretien a duré 38 minutes.

3.2.2.3.Iseult

⁹¹ Nous présentons les différents statuts liés à une protection internationale dans la 1^{re} partie de la thèse (cf. point 1 du [chapitre 1](#)).

⁹² Cité Caritas est une association catholique qui œuvre pour l'inclusion des personnes en situation de grande précarité. <https://acsc.asso.fr/site/#>, consulté le 04/02/2023.

Iseult est Tibétaine ; elle a 27 ans au moment de l'entretien. Elle est arrivée en France depuis 2019 avec son mari, qui faisait aussi partie de la formation. Elle a deux enfants qui sont en Inde lors de l'entretien. Avant d'arriver en France, elle et son mari sont passés par le Népal pendant trois mois. Ils ont fui le Tibet, car ils étaient persécutés par les autorités locales chinoises. Elle est logée dans un Centre provisoire d'hébergement (CPH) durant un contrat d'un an qu'elle a obtenu grâce à une assistante sociale. Elle ne travaille pas. Elle est reconnue réfugiée et, au moment de l'entretien, attend de recevoir son titre de séjour. Elle déclare ne pas avoir l'occasion de parler le français en dehors de la formation. Elle dit discuter parfois avec ses voisins et poursuivre son apprentissage à partir de livre ; elle dit également écouter de la musique. Lors de notre entretien, qui s'est déroulé après la fin de la formation, elle suit la formation linguistique obligatoire prescrite par l'OFII. Elle parle tibétain, et a appris l'anglais en autonomie lors de son séjour au Népal ; elle a également quelques notions de hindi.

L'entretien avec Iseult s'est déroulé le 07/12/2020 à distance⁹³ dans nos résidences respectives. Nous avons mené l'entretien en anglais. L'entretien a duré 35 minutes.

3.2.2.4.Hélène

Hélène est Tibétaine ; elle a 30 ans au moment de l'entretien. Elle est en France depuis 2019. Elle est demandeuse d'asile lors de la formation et nous informe lors de son entretien qu'elle a récemment reçu son titre de séjour. Elle a probablement obtenu une protection internationale (statut de réfugié ou bénéficiaire de la protection internationale). Elle est venue seule en France ; son père est resté au Tibet. Elle loge chez des amis tibétains dans un appartement à Paris. Avant d'avoir trouvé cette solution, elle s'était tournée vers la Croix-Rouge. Elle ne travaille pas et n'a pas d'assistante sociale pour l'aider dans ses démarches. Lors de notre entretien, elle nous informe qu'elle suit des cours de français avec Pôle Emploi. Elle déclare que l'apprentissage du français est sa priorité pour trouver un travail par la suite. En dehors des cours, elle dit apprendre le français sur YouTube, regarder des dessins animés en français et écouter la radio lors de ses trajets en transports en commun. Elle déclare ne pas avoir l'occasion de parler français en dehors des cours et elle « reste silencieuse dès qu'elle quitte la classe ». Chez elle, elle parle le plus souvent tibétain, sa langue source. Elle parle également l'anglais qu'elle a appris en autonomie.

⁹³ Tous les entretiens réalisés à distance ont été réalisés sur l'application Zoom. L'Université Grenoble Alpes fournissait une licence.

L'entretien avec Hélène s'est déroulé le 07/01/2021 à distance dans nos résidences respectives. Nous avons mené l'entretien en anglais. Son entretien a duré 33 minutes.

3.2.2.5. *Michael*

Michael est Américain, il a 39 ans au moment de l'entretien. Il est arrivé en France en 2019 avec sa femme et ses enfants dans le cadre de son travail – il est pasteur aux États-Unis – pour développer de nouvelles églises protestantes en France. Ils vivent dans un appartement qu'ils louent et qu'ils ont trouvé grâce à son travail. Il est titulaire d'un master, parle l'anglais, sa langue source, l'espagnol couramment et a étudié le grec ancien et l'arabe littéraire à la fac. Il déclare avoir besoin d'apprendre le français pour être capable de discuter avec les gens autour de la Bible. Il déclare avoir parfois l'occasion de parler français lors des activités organisées par l'église, mais pratique surtout le français grâce à ses enfants, lorsqu'il discute avec les autres parents ou les amis de ses enfants. Il a également l'occasion de parler le français avec ses voisins, notamment grâce au groupe WhatsApp des habitants de l'immeuble. Il a un partenaire de langue dans la nouvelle école où il prend des cours.

L'entretien avec Michael s'est déroulé le 27/05/2021 à distance dans nos résidences respectives. Nous avons mené l'entretien en anglais. Son entretien a duré 49 minutes.

3.3. *Évaluer l'adhésion à l'approche Silent Way : les questionnaires de retour d'expérience*

Le questionnaire, contrairement à nos autres techniques de récolte de données précédemment décrites, est une forme d'investigation empirique propre à la sociologie (Olivier de Sardan, 2008). Il vise de façon générale à produire des données quantitatives, mais n'est pas exempt des interprétations du chercheur à propos de ces dernières (Olivier de Sardan, 2008). Nous restons alors bien dans « le registre de l'exprimé » (Olivier de Sardan, 2008, p.116).

Dans cette recherche, le questionnaire visait à compléter les observations réalisées pour enrichir les données recueillies sur le ressenti des apprenants par rapport à la formation suivie en prévision des entretiens. Ce questionnaire a été réalisé dans l'optique d'évaluer l'adhésion des apprenants à l'approche *Silent Way*.

3.3.1. *Évaluer l'adhésion et comprendre l'engagement des apprenants*

Nous avons tenté d'extraire de ces questionnaires des éléments pour évaluer l'adhésion des apprenants vis-à-vis de la formation dans sa globalité et vis-à-vis de l'approche employée. Par la suite, notre questionnement évoluant, nous avons tenté de déceler dans les réponses des apprenants de potentiels facteurs plus subjectifs qui expliqueraient l'engagement observé

durant les séances. L'adhésion est entendue ici comme la réception qui a été faite de l'approche et de la formation par les apprenants. L'engagement, quant à lui, est ce que nous avons observé sur la base des actions des apprenants durant les séances.

3.3.2. De la construction du questionnaire...

Pour construire ce questionnaire, nous nous sommes dans un premier temps tournée vers le modèle de base proposé par Kirkpatrick (1959, cité dans Yennek, 2015) qui propose d'évaluer l'efficacité de la formation selon quatre niveaux : les réactions des apprenants (satisfaction), les apprentissages, les comportements (évaluer si la formation a modifié les comportements en situation de travail) et les résultats finaux (retour sur investissement). Cependant, puisque nous n'avons pas pour objectif d'évaluer l'efficacité de la formation (dans une visée économique), et pour éviter le principal écueil de ce modèle soulevé par Yennek (2015) qui voit une relation causale entre satisfaction et apprentissage (ce qui n'a pas été démontré), nous avons adapté ce modèle.

Notre questionnaire est organisé selon trois parties. Nous avons conservé la partie qui vise à évaluer la réaction des apprenants, puis nous avons dédié une partie entière à l'évaluation des outils de l'approche *Silent Way*, et enfin nous avons réservé une partie à l'évaluation de la progression dans l'apprentissage. Nous présentons chaque partie plus en détail dans les points qui suivent. Nous souhaitons que les apprenants soient le plus à l'aise possible pour répondre au questionnaire, il a été ainsi proposé en trois langues : français, anglais et espagnol.

3.3.2.1. Évaluer les réactions des apprenants

La première partie visait non seulement à évaluer la satisfaction générale des apprenants quant à la formation, mais aussi à voir si certains aspects de la philosophie de l'approche avaient pu être appréciés par les apprenants. Il n'existe pas de cadre conceptuel clairement établi pour définir la satisfaction (Yennek, 2015). De ce fait, dans ce questionnaire et dans notre travail, nous avons envisagé la satisfaction comme synonyme de plaisir en tant que dimension affective pouvant potentiellement avoir un impact sur la réception de l'approche proposée.

Si les apprenants sont satisfaits de l'expérience globale de la formation, autrement dit s'ils ont pris du plaisir lors de la formation, alors nous pouvons faire l'hypothèse que cette satisfaction peut être envisagée comme un facteur jouant un rôle dans leur engagement durant les apprentissages.

Pour évaluer cet aspect, nous avons proposé une série d'affirmations auxquelles les apprenants devaient dire s'ils étaient « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord »,

« tout à fait d'accord ». Notre échelle est une échelle de type Likert dans laquelle nous avons remplacé les traditionnels chiffres (de 1 à 4), par des smileys pour faciliter la compréhension. Elle est à choix forcé puisque nous avons volontairement retiré le point médian qui correspondait au « sans avis » pour éviter d'avoir une valeur « refuge » et ainsi obliger les apprenants à se positionner.

			
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Figure 1. Échelle de Likert avec des smileys, élaborée pour la première partie du questionnaire de retour d'expérience

Au total, nous avons formulé dix-huit affirmations qui ont trait à l'appréciation des cours, des outils et de l'approche. Les items que nous avons proposés concernent quatre thématiques :

1. Rapport à l'approche pédagogique et au contexte de la formation
2. Rapport à l'enseignante
3. Utilité perçue de la formation et satisfaction globale
4. Difficulté perçue

Cette première partie était suivie de trois questions ouvertes pour permettre aux apprenants d'exprimer davantage ce qui leur avait plu ou déplu pendant les séances et leur permettre de proposer des suggestions d'amélioration.

Enfin, cette partie se terminait par deux questions, une fermée et une ouverte :

- Avez-vous déjà suivi des cours de français avant celui-ci ?
- Si oui, en quoi ces cours de français sont-ils différents des autres cours de langue que vous avez pu suivre ?

A posteriori, ces deux questions auraient tout à fait pu être retirées du questionnaire. Elles n'apportent pas grand-chose à notre enquête et la question ouverte est mal tournée. En effet, on ne comprend pas bien de quel cours il s'agit. Il aurait été préférable d'utiliser le terme « formation » pour clarifier notre question. Par ailleurs, posée de cette façon, la question ouverte ne nous apprend pas grand-chose. Nous pouvons assez aisément supposer que la formation suivie avec l'approche *Silent Way* est différente en tout point d'autres formations dispensées avec d'autres approches. Par ailleurs, cette question ne risquait pas de nous apprendre grand-chose de l'adhésion (ou de la non-adhésion) des apprenants à l'approche, car elle amenait les apprenants à faire une simple description et ne les encourageait pas à donner leur avis.

3.3.2.2. Évaluer le rapport aux outils du *Silent Way*

Dans la deuxième partie, nous avons voulu en savoir davantage sur le rapport des apprenants aux outils de l'approche *Silent Way* utilisés pendant les cours. Le questionnaire ayant été réalisé pendant la phase d'observation, nous avons pu observer des réactions particulières des apprenants face aux outils. Nous avons donc voulu comprendre ces réactions et avons ainsi proposé aux apprenants dans le questionnaire de classer de 1 à 5 certains outils du *Silent Way*, 1 représentant l'outil avec lequel ils ont préféré travailler et 5 étant celui avec lequel ils ont le moins aimé travailler. Pour faciliter le classement et pour être sûre que les apprenants aient les bonnes références, nous avons mis des photos de chaque outil en plus de leur nom. Ce classement était suivi de deux questions ouvertes visant à comprendre leur choix numéro un et leur choix numéro cinq.

Dans cette partie, *a posteriori* également, nous regrettons de ne pas avoir pensé à mettre le pointeur, un outil pourtant indispensable dans le cadre du *Silent Way* ou encore certains outils utilisés par notre enseignante (chapeau, miroir, etc. cf. point **1.2** du [chapitre 6](#)). Il aurait été intéressant d'avoir l'avis des apprenants sur ces différents outils, de recueillir leur ressenti sur l'utilisation de ces outils durant les séances. En outre, nous aurions finalement préféré opter pour une question ouverte, plutôt qu'un classement, pour obtenir des commentaires plus libres des apprenants, même si les questions ouvertes allongent considérablement le temps de réponse – et de traitement – au questionnaire.

3.3.2.3. Évaluer le ressenti des apprenants sur leurs apprentissages

La troisième partie du questionnaire était destinée à évaluer le ressenti des apprenants sur leurs apprentissages durant la formation. La première question, ouverte, visait à évaluer les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage. La suite des questions visait à recueillir l'auto-évaluation des apprenants sur leur progrès à l'oral et à l'écrit. Nous leur avons demandé d'évaluer sur une échelle de 0 à 10 leur niveau à l'oral et à l'écrit avant la formation puis de l'évaluer à nouveau après la formation. L'objectif de cette question était de pouvoir voir si oui ou non ils estimaient avoir progressé.

3.3.3. ... à sa diffusion auprès des apprenants

Le questionnaire a été distribué aux apprenants du groupe Solférino le 19/02/2020 soit cinq mois après le début de la formation pour le groupe Solférino. Pour le groupe Actualis, le questionnaire a été distribué le 20/01/2020, également cinq mois après le début de la formation.

Certains apprenants étant arrivés plus tard dans la formation, nous leur avons fait remplir le questionnaire plus tardivement, pour leur laisser suffisamment de temps pour se faire une

idée de la formation. Dans le groupe Actualis, trois apprenants ont rempli le questionnaire les 16 et 17/07/2020, soit environ six mois après leur arrivée dans la formation.

Le questionnaire a été initialement élaboré au format papier. Pour le groupe Actualis, nous avons laissé les apprenants le remplir chez eux, mais nous n'avons pas pu récupérer tous les questionnaires⁹⁴. Pour le groupe Solférino, nous l'avons donc plutôt fait remplir sur place à la fin d'une séance pour pouvoir le récupérer immédiatement. Lorsque la situation sanitaire s'est détériorée, nous avons passé notre questionnaire au format numérique pour permettre aux apprenants arrivés plus tardivement dans la formation de le remplir (quatre apprenants l'ont rempli par ce biais).

Nous avons laissé le choix aux apprenants de remplir le questionnaire dans la langue qu'ils souhaitent. Nous avons récolté dix-sept questionnaires dont deux répondu en tibétain, neuf en espagnol, trois en anglais, un en persan, un en créole haïtien et un en français⁹⁵.

3.4. Exploiter les retours à chaud des apprenants : méthodologie du recueil des feedbacks

Enfin, nous présentons dans ce point un dernier type de données recueillies durant l'enquête de terrain : les feedbacks des apprenants. Nous nous en sommes servis comme données complémentaires pour enrichir le point de vue des apprenants. Dans cette recherche, nous pouvons les considérer comme une source de données orales non enregistrées recueillies dans le cadre des observations.

3.4.1. Un retour à chaud de leur expérience

À la fin de chacune des séances observées, notre enseignante prend un moment pour laisser les apprenants faire un feedback de la séance. Ils sont alors amenés à faire un retour libre sur le déroulement de la séance dans la langue de leur choix : ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont trouvé difficile ou facile, comment ils se sont sentis, ce qui leur a plu, déplu. Ils sont également libres de ne pas s'exprimer. Les feedbacks des apprenants sont faits en anglais, en français, ou en espagnol, des langues que maîtrise notre enseignante.

3.4.2. Consignation des feedbacks

Dans le groupe Actualis, les feedbacks sont réalisés systématiquement, car ils font partie des documents obligatoires à fournir dans le cadre de la réglementation des organismes de

⁹⁴ Les apprenants ont oublié de ramener le questionnaire, puis il y a eu le confinement.

⁹⁵ Nous abordons le traitement et l'analyse des questionnaires dans le chapitre suivant.

formation (au même titre que l'émargement par exemple). Dans le groupe Solférino, ce n'est pas le cas. Les feedbacks ne sont donc pas aussi réguliers. Lors de ces moments, nous consignons les paroles des apprenants telles qu'elles sont produites dans la langue choisie par l'apprenant (sauf lorsque la langue choisie est l'espagnol, puisque nous ne le parlons pas). Nous les consignons en instantané, soit directement sur notre ordinateur, soit sur une feuille dédiée. Ils ont parfois été consignés par l'enseignante elle-même.

4. « Notes pour trop tard »⁹⁶ : les limites de notre méthode de conduite de la recherche

« La pratique anthropologique n'est pas qu'une simple question de "feeling", elle incorpore et mobilise formation et compétence. Tout le problème est que cette compétence relève d'un savoir-faire, et que la formation y est de l'ordre de l'apprentissage. Autrement dit, l'enquête de terrain ne peut s'apprendre dans un manuel. » (Olivier de Sardan, 2008, p.44)

En nous inscrivant dans une démarche de type anthropologique et en optant pour l'enquête de terrain comme forme d'investigation, nous avons accepté d'être confrontée à l'à-peu-près, d'apprendre à nous inspirer du terrain, mais pas de faire n'importe quoi (Olivier de Sardan, 2008).

Comme le dit Olivier de Sardan (2008), Beaud et Weber (2003), mais aussi Copans (2011), l'enquête de terrain ne peut s'apprendre dans un manuel. Notre travail s'est donc construit au fur et à mesure au contact de notre terrain en nous adaptant aux aléas, contretemps, et obstacles survenus tout au long de cette recherche et que nous avons mentionnés précédemment (cf. [Contexte de la recherche](#)). Ces « notes pour trop tard » mentionnent des éléments ou des pratiques qu'a posteriori nous aurions réalisées différemment. Pour autant, ces éléments à améliorer ont, nous nous en rendons compte, largement contribué à l'élaboration d'un savoir-faire. « C'est ainsi que fonctionne la recherche, à tâtons, avec une petite lanterne qui ouvre sur des espaces plus éclairés » (Beaud et Weber, 2003, p.251).

Ces éléments, que nous considérons comme des apprentissages, témoignent de notre évolution dans le milieu de la recherche. « Notes pour trop tard » ce sont des conseils qui arrivent trop tard, parce que notre terrain est terminé et qu'il n'est pas question de défaire ce qui a été fait, mais qui, nous l'espérons, nous seront utiles pour plus tard, lors d'une recherche

⁹⁶ *Notes pour trop tard* est le titre d'une chanson du rappeur Orelsan dans laquelle il donne des conseils à l'adolescent qu'il était. Ces conseils arrivent trop tard pour lui, mais pourront peut-être servir à d'autres.

future. Si ces conseils peuvent aussi être utiles à de futurs jeunes chercheurs souhaitant mettre en place ce type de démarche méthodologique, alors ces notes n'arrivent peut-être pas si tard.

4.1. Affiner davantage la technique du journal de terrain

Notre technique de l'observation s'est affinée au fil de nos recherches entre le master 2 et notre doctorat (cf. supra point 2). Cependant, il semble que nous aurions pu aller encore plus loin dans la prise en notes lors des observations. Nous avons réalisé nos observations dans le cadre d'une CIFRE et nos observations du groupe Actualis se déroulaient dans les locaux de la structure d'accueil. Nous avons, dans la partie [Contexte de la recherche](#), mentionné nos différentes missions au sein de l'association. Ces différentes missions ont parfois débordé sur notre terrain de recherche, si bien qu'il nous arrivait parfois d'être interrompue dans nos observations. Nous n'avons pas consigné de façon systématique ces interruptions, les considérant sur le moment probablement anecdotiques ou, à l'inverse, impossibles à oublier. Pourtant ces interruptions ont pu nous faire manquer des interactions essentielles lors des séances. Par ailleurs, en relisant nos notes, nous nous sommes aperçue qu'elles manquaient parfois d'explicitation (des détails dans le déroulement des interactions, les noms des apprenants qui parlaient). Sur le moment, ces détails nous semblaient probablement aller de soi (Beaud et Weber, 2003, p.242), mais le temps passant, nous les avons oubliés. Une reprise systématique des notes d'observations en fin de journée aurait pallié ce problème. Nous n'avons pas toujours pu le faire, souvent par manque de temps. Avec le recul, nous aurions aussi aimé avoir des informations sur notre ressenti de la séance observée (la dynamique de la séance par exemple) ou encore sur notre état d'esprit lors de la séance, afin d'en tenir compte lors de l'analyse et pour mieux recontextualiser les observations.

4.2. Assumer clairement sa posture de chercheuse et sa démarche méthodologique

À la fin des séances d'observation, nous avons souvent eu la possibilité d'échanger avec notre enseignante lors de discussions informelles, mais nous n'avons pas toujours profité pleinement de ces échanges, car nous ne savions pas quelle posture adopter vis-à-vis d'elle. À quel point pouvions-nous échanger avec elle à propos de notre recherche sans infléchir de biais dans notre enquête ? Que pouvions-nous vraiment partager avec elle de notre vécu lors des observations ? Pouvions-nous lui faire part de nos réflexions sur ses pratiques ? Nous n'avons donc pas posé nos questions immédiatement, préférant le faire lors des entretiens. Nous avons éprouvé des difficultés à assumer notre posture de chercheuse, à légitimer nos questions de recherche et à poser un cadre lors de ces échanges.

A posteriori, nous pensons même qu'il aurait fallu inclure davantage notre enseignante dans notre enquête pour instaurer un climat de confiance et nous mettre davantage à l'aise toutes les deux. Nous aurions ainsi adopté une méthodologie davantage phénoménologique en donnant une place centrale au vécu des acteurs (Deschamps, 1993) ou tout simplement plus collaborative (Robbes, 2020) pour co-construire la recherche.

Par ailleurs, nous n'avons jamais consigné par écrit ces échanges qui, bien qu'informels, nous renseignaient déjà sur les pratiques de notre enseignante. Nous aurions pu considérer ces échanges comme des données orales, au même titre que les feedbacks des apprenants. Nous ne nous rendions pas compte de la valeur de ces informations et n'avons pas assumé d'emblée notre démarche méthodologique basée sur des données ethnographiques.

4.3. Donner davantage la parole aux apprenants

Nous tenions dans ce travail à obtenir le point de vue des apprenants sur la formation, ce que nous avons tâché de faire en élaborant les questionnaires et en réalisant les entretiens. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons pas réussi à obtenir autant d'entretiens qu'espéré pour différentes raisons. Nous avons évoqué la situation sanitaire, la barrière de la langue (cf. supra 3.2), des raisons valables qui n'expliquent pas tout. Le peu d'entretiens obtenus montre aussi que les liens établis pendant plusieurs mois auprès de l'ensemble des apprenants n'ont pas été suffisamment solides pour résister aux différents événements survenus (cf. [Contexte de la recherche](#)). Une autre raison à cet échec réside probablement dans notre manière de conduire notre recherche. Au point de départ, nous envisagions d'évaluer la progression en français de nos apprenants, nous avons alors réalisé de courts entretiens au format assez rigide en début et en fin de formation lors desquels nous leur faisons faire des exercices de conscience phonologique, de lecture, d'écriture⁹⁷. Nous apparaissions alors probablement plus comme examinatrice, évaluant un niveau, que comme profondément intéressée par ce qu'ils avaient à dire. Lors d'une prochaine recherche, nous privilégierons des entretiens plus longs pour, non pas évaluer le niveau de langue, mais pour apprendre à connaître les apprenants. Enfin, pour établir une réelle relation de confiance, nous pensons qu'il nous faudrait multiplier les entretiens avec les personnes concernées et ne pas nous contenter seulement d'un.

Enfin, dans ce travail, nous nous sommes intéressée à l'engagement notamment en observant attentivement les actions, les mouvements, le corps des apprenants et de l'enseignante

⁹⁷ Nous n'avons finalement pas tenu compte de ces données pour notre recherche.

dans une perspective multimodale. Nous avons observé et identifié des indicateurs objectifs et subjectifs de cet engagement chez les apprenants et chez notre enseignante. Du côté de l'enseignante, nous avons pu, grâce à un entretien dit d'auto-confrontation explicite, interroger le vécu de notre enseignante durant ses pratiques et ainsi avoir accès à l'intentionnalité de ses pratiques. Mais du côté apprenant, nous n'avons pas eu accès à ce vécu puisque nous n'avons réalisé que des entretiens semi-directifs. Il aurait été intéressant, notamment dans une perspective de théorisation d'un agir de l'apprenance (Carré, 2020), de réaliser également des entretiens d'auto-confrontation explicite. Mais réaliser ce type d'entretien pose une question méthodologique importante : dans quelle langue le réaliser ? Au premier abord, il nous semble évident qu'il faille le faire dans la langue première de l'apprenant pour lui permettre d'être très à l'aise et de pouvoir expliciter son agir. Mais ne maîtrisant pas les langues des apprenants, nous aurions donc eu besoin d'interprète⁹⁸, ce qui d'un point de vue économique est difficilement réalisable, sauf à se situer dans le cadre d'une recherche collaborative par exemple.

5. Conclusion du chapitre : dissiper le « flou du terrain »

« Le terrain, à l'évidence, est une réalité floue à propos de laquelle l'information est de nature variée. » (Copans, 2011, p.11)

« L'enquête de terrain n'est qu'un mode parmi d'autres de production de données en sciences sociales. Elle a, comme les autres, mais à sa façon, ses avantages et ses inconvénients. Elle a ses propres formes de vigilance méthodologique, et a tout à gagner à expliciter la "politique" qui la guide. Ce "flou" du terrain doit donc être autant que possible dissipé. » (Olivier de Sardan, 2008, p.43)

L'objectif de ce chapitre était de dissiper ce « flou » qui semble caractériser le travail d'enquête de terrain de façon inhérente. En présentant dans le détail la nature de chaque mode de production de données, leur format, les objectifs visés par chacun d'eux et enfin les limites, nous espérons avoir contribué à rendre explicite notre démarche.

En guise de synthèse, nous proposons un tableau récapitulant les différents modes de production de données mobilisés dans notre travail, leurs formats et leurs objectifs.

⁹⁸ L'autre solution à envisager est l'apprentissage par nos soins de la langue des apprenants. Copans et Adell (2019) rappellent en effet que dans le cadre d'une enquête de terrain, c'est au chercheur de s'adapter aux participants de son enquête et d'apprendre leur langue pour s'insérer dans leur milieu et « accéder aux catégories émiques des acteurs, c'est-à-dire à leur façon de formuler des problèmes, de se poser des questions, de concevoir des solutions » (p.221). Bien évidemment, dans le cas d'un travail sur le public migrant en France, les langues parlées par les migrants sont nombreuses et diverses. Il ne s'agirait alors pas d'apprendre toutes les langues de la migration, mais peut-être de viser l'apprentissage de l'une d'entre elles (par exemple, le tibétain ou le persan) pour faire un travail ciblé.

MODE DE PRODUCTION DES DONNÉES	FORMAT	OBJECTIF
OBSERVATIONS	Prises de notes en situation écologique	Observer les pratiques enseignantes, les interactions entre les apprenants et avec l'enseignante
	Prises de notes en situation écologique	Observer l'engagement ou les alertes de désengagement des apprenants
	Enregistrements vidéo	Illustrer les analyses du corpus de prises de notes
ENTRETIENS AVEC L'ENSEIGNANTE (SEMI-DIRECTIFS ET D'AUTOCONFRONTATION EXPLICITANTE)	En présentiel	Connaitre le parcours de l'enseignante
	En présentiel	Comprendre et faire expliciter les pratiques de l'enseignante
	En présentiel et en distanciel	-Connaitre le parcours de notre public d'adultes migrants -Recueillir le point de vue des apprenants concernant la formation suivie (vis-à-vis de la démarche <i>Silent Way</i> , du contenu d'apprentissage) -Identifier des facteurs subjectifs de l'engagement ou du non-engagement des apprenants
QUESTIONNAIRES DE RETOURS D'EXPÉRIENCE	Papier et dématérialisé	Évaluer l'adhésion des apprenants à l'approche <i>Silent Way</i> Identifier des facteurs subjectifs de l'engagement ou du non-engagement des apprenants
FEEDBACKS DES APPRENANTS RECUEILLIS À CHAUD DURANT LES SÉANCES	Prise de notes par nos soins ou par l'enseignante	Enrichir le point de vue des apprenants

Tableau 8. Synthèse des modes de production de données : leurs formats et leurs objectifs

Il convient maintenant d'aborder le traitement de ces données.

Chapitre 5. Traitement des données

Dans ce chapitre nous allons détailler le processus de traitement de nos données, toujours en nous situant dans cette quête d'une rigueur du qualitatif.

Nous présentons dans un premier temps le type d'analyse choisie et rappelons nos objectifs. Nous abordons ensuite le traitement de nos données issues de nos observations et de nos entretiens à l'aide du logiciel SONAL, puis nous présentons le traitement de nos données issues des questionnaires et de feedback à l'aide du logiciel Excel. Enfin, nous évoquons « le nécessaire risque interprétatif » (Olivier de Sardan, 2008) auquel nous nous sommes confrontée pour rendre compte de notre enquête.

1. *L'analyse de contenu thématique pour rendre compte de nos données*

1.1. *Les objectifs*

Rappelons ici nos objectifs. Il s'agit dans un premier temps de décrire le fonctionnement des séances observées avec l'approche *Silent Way* (quelle structure, quelles activités, quels outils, quelles modalités de travail, etc.). Ce cadre pédagogique établi, nous pouvons alors rendre compte de l'engagement des apprenants durant les séances (cf. [Chapitre 6](#)). Dans un deuxième temps, nous souhaitons déterminer des facteurs de cet engagement en observant les pratiques de notre enseignante et donnons à voir son propre engagement à travers l'explicitation de ses pratiques (cf. [Chapitre 7](#)). Enfin, nous interrogeons le point de vue des apprenants pour trouver des indicateurs subjectifs de leur engagement et ainsi tenter de comprendre l'engagement observé durant les séances (cf. [Chapitre 8](#)).

Pour atteindre ces objectifs, nous avons soumis l'ensemble de nos données à une analyse de contenu thématique.

« Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.123)

L'analyse du contenu thématique nous donnait alors la possibilité de questionner l'ensemble de notre corpus pour repérer des thèmes en lien avec nos objectifs, et découvrir des récurrences et des régularités dans les thèmes abordés (Mucchielli et Paillé, 2003). Pour procéder aux analyses de nos données issues des observations et des entretiens, nous avons utilisé le logiciel SONAL. Pour les analyses de nos données issues des questionnaires et des

feedbacks, nous nous sommes servie d'Excel. Nous décrivons les différentes étapes de nos analyses et nos manières de procéder dans les lignes qui suivent.

1.2. Les étapes du traitement des données

Avant de procéder à l'analyse propre des données, Beaud et Weber (2003) insistent sur la nécessité de transformer nos données brutes « en matériaux écrits ». Ils recommandent alors de trier les entretiens et notes d'observations à analyser et sélectionner parmi cet ensemble de données les entretiens les plus pertinents ou les séances d'observations les plus marquantes (p.239).

Dans notre cas, nous avons tenu compte de l'ensemble de nos entretiens et de l'ensemble de nos notes d'observation pour l'analyse afin de déterminer des récurrences dans l'ensemble de notre corpus.

Ils mentionnent ensuite les étapes suivantes :

- mise au propre du journal de terrain
- transcription des entretiens

Ces différentes étapes concernent alors le traitement des données. Quant à l'analyse, elle peut alors enfin commencer une fois les données préparées. Concernant l'analyse thématique pour laquelle nous avons opté, il s'agira de procéder à ce que Peretz (2007) appelle le « codage des données », c'est-à-dire la catégorisation générale et la sous-thématisation en lien avec l'objectif de l'analyse. Enfin, l'interprétation des données viendra clore notre travail sur nos données pour donner du sens et de la cohérence à notre analyse (Beaud et Weber, 2003).

2. SONAL : logiciel de traitement et d'analyse des observations et des entretiens

Au point de départ, nous avons commencé l'analyse thématique de nos observations sur support papier, mais la quantité importante de feuilles (une centaine) nous a rapidement convaincue de changer de support et de privilégier l'utilisation d'un logiciel pour mener nos analyses. Nous avons alors découvert le logiciel SONAL.

L'objectif de ce point est de présenter notre utilisation de ce logiciel pour le traitement et l'analyse de nos données issues de nos observations directes et de nos entretiens.

2.1. Présentation technique de l'outil

SONAL est un logiciel libre de droits créé par Alex Alber, sociologue et enseignant-chercheur à l'Université de Tours. Il a été conçu pour le traitement et l'analyse de données

qualitatives (Alber, 2010). Il permet de « archiver, encoder, annoter, retranscrire puis analyser des documents sonores, des vidéos et des documents textuels »⁹⁹. Nous pouvions alors grâce à un seul logiciel traiter l'ensemble de nos données et réaliser toutes les étapes de l'analyse.

La prise en main du logiciel a été très simple. Le mode d'emploi rédigé par Alex Alber est très complet et nous a permis d'apprendre à utiliser le logiciel pas à pas de façon autonome dans un premier temps. Puis, nous avons également suivi deux formations¹⁰⁰ pour approfondir notre connaissance du logiciel et vérifier l'usage que nous en faisons.

SONAL permet d'effectuer différents types d'analyses tant qualitatives que quantitatives : thématique, lexicométrique, chronométrique. Dans le cas de notre recherche, c'est l'analyse qualitative et thématique qui nous intéressait. Le logiciel nous proposait alors différentes fonctionnalités pour coder nos données à différents niveaux : thématique, famille de thématique (plus général), puis à un niveau de granularité plus fin, d'attribuer des mots-clés à certains extraits, et à un niveau encore plus fin, de pondérer certains énoncés, c'est-à-dire de relever dans les transcriptions ou les notes écrites des passages qui nous semblaient intéressants. Nous détaillons ces procédés plus en détail dans les lignes qui suivent pour rendre compte de notre processus d'analyse.

2.2. Traitement et analyses des observations et des entretiens

Le logiciel demande la création de corpus pour pouvoir fonctionner. Un corpus regroupe l'ensemble de nos données par type de recueil. Nous avons ainsi créé trois corpus différents. Un était dédié à nos notes d'observations, un autre dédié aux entretiens menés avec les apprenants et enfin, un dernier était dédié aux entretiens menés avec notre enseignante. Notre corpus vidéo, qui est un corpus complémentaire dans notre recherche, n'a pas fait l'objet d'un travail d'analyse aussi poussé que l'ensemble de nos autres données et n'a donc pas été intégré à SONAL¹⁰¹. Nous avons utilisé VLC, un lecteur multimédia, pour le visionnage de nos vidéos et avons utilisé le logiciel de montage vidéo Wonderhare Filmora pour le découpage de certains extraits présentés dans cette thèse pour illustrer l'analyse de nos observations (cf. [Chapitre 7](#)).

⁹⁹ Extrait du mode d'emploi de Sonal, disponible sur <http://www.sonall.info/sites/all/exec/Mode%20d%27emploi%20Sonal.pdf>

¹⁰⁰ Nous avons suivi une formation proposée par l'URFIST de Paris et menée par Nicolas Naiditch, sociologue. Une autre était proposée sous forme d'atelier par le laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes. Elle était dispensée par Isabelle Rousset, ingénieure de recherche dans cette université et ce laboratoire. Les deux formations proposées ont duré six heures et ont été suivies à distance. La formation de l'URFIST s'est déroulée le 17/05/2021, celle du laboratoire LIDILEM s'est déroulée sur deux matinées, le 20 et 27 mai 2021.

¹⁰¹ Le corpus vidéo aurait pu être intégré à SONAL puisque ce logiciel permet aussi la gestion de données vidéos. Nous envisageons de tester cette fonctionnalité avec notre corpus vidéo ultérieurement.

2.2.1. Mise au propre des observations et transcription des entretiens

2.2.1.1. La mise au propre des données des observations directes

Dans le logiciel, nous avons intégré nos notes d'observation par date. La première étape a consisté à mettre au propre nos notes, c'est-à-dire repréciser certains éléments ou expliciter certains passages lorsque c'était nécessaire. Cette étape a pu être faite directement dans le logiciel.

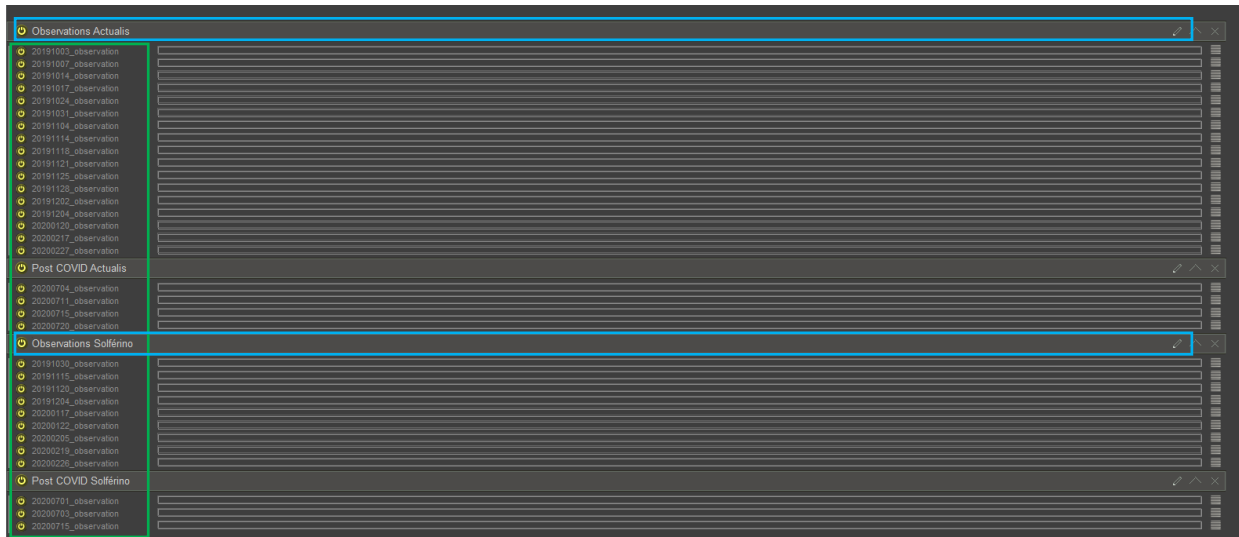


Image 2. Présentation du corpus des observations dans SONAL

L'image ci-dessus est une capture d'écran de notre corpus dans le logiciel. On peut voir nos observations classées par date, en ordre chronologique (colonne verte) et également par groupe d'apprenants (bandeaux bleus).

2.2.1.2. La transcription des entretiens

Concernant les entretiens, il s'agissait de transformer nos données orales en données écrites analysables. Nous avons effectué la retranscription de chacun de nos entretiens directement dans le logiciel, après y avoir intégré l'ensemble de nos documents sonores. Les retranscriptions étaient facilitées par le logiciel qui proposait un système de dictée (arrêt de la piste audio par tranche de 5 secondes) pour nous laisser le temps de transcrire. Il permettait aussi le paramétrage de raccourcis clavier pour chaque locuteur (ajout automatique du nom de chaque locuteur, sauts de ligne automatique entre chaque locuteur, etc.).

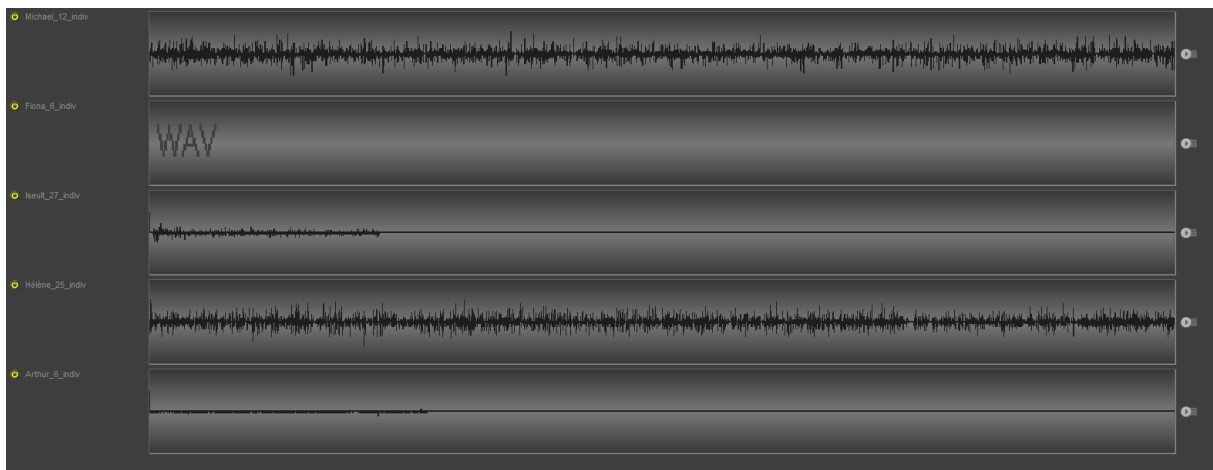


Image 3. Présentation du corpus des entretiens apprenants dans SONAL

Sur l'**Image 2**, on voit l'ensemble des entretiens réalisés avec les cinq apprenants. Ils sont représentés chacun par une piste audio et apparaissent dans l'ordre dans lequel nous les avons intégrés dans le logiciel.

Convention de transcription des entretiens

Nous avons choisi des conventions de transcription simples pour faciliter la lecture et le travail de transcription. Nous avons préservé l'anonymat des apprenants en changeant leurs prénoms. Les retranscriptions de l'ensemble des entretiens ne sont pas proposées en annexe dans un souci d'éthique, de préservation de l'anonymat des participants et du respect de leur vie privée. Les entretiens menés avec les apprenants ont fait l'objet d'une retranscription intégrale. Ceux menés avec l'enseignante, en revanche, ont fait l'objet d'une retranscription partielle, seuls les passages qui nous semblaient importants pour notre recherche ont été transcrits.

[>AM]:	Enquêtrice
[>Prénom]:	Prénom de l'enquêté
< >	Encadre les chevauchements de paroles entre l'enquêté et l'enquêteur
[]	Encadre les chevauchements de paroles entre l'enquêté et l'interprète
= =	Encadre les chevauchements de paroles entre l'enquêteur et l'interprète
/	Mot pas prononcé en entier, mot coupé
+	Pause (plus il y a de +, plus la pause est longue)
...	Phrase en suspens, non terminée
xx	passage incompréhensible (plus il y a de croix, plus il est long)
:	Allongement de la syllabe plus ou moins long (plus il y a de :, plus l'allongement est long)
(rires)	Indications non et para verbale

mm	Approbation affirmative
?	Interrogatif : lorsque le ton est clairement de l'interrogation
MOST	Majuscules pour les mots accentués

Tableau 9. Conventions de transcription des entretiens

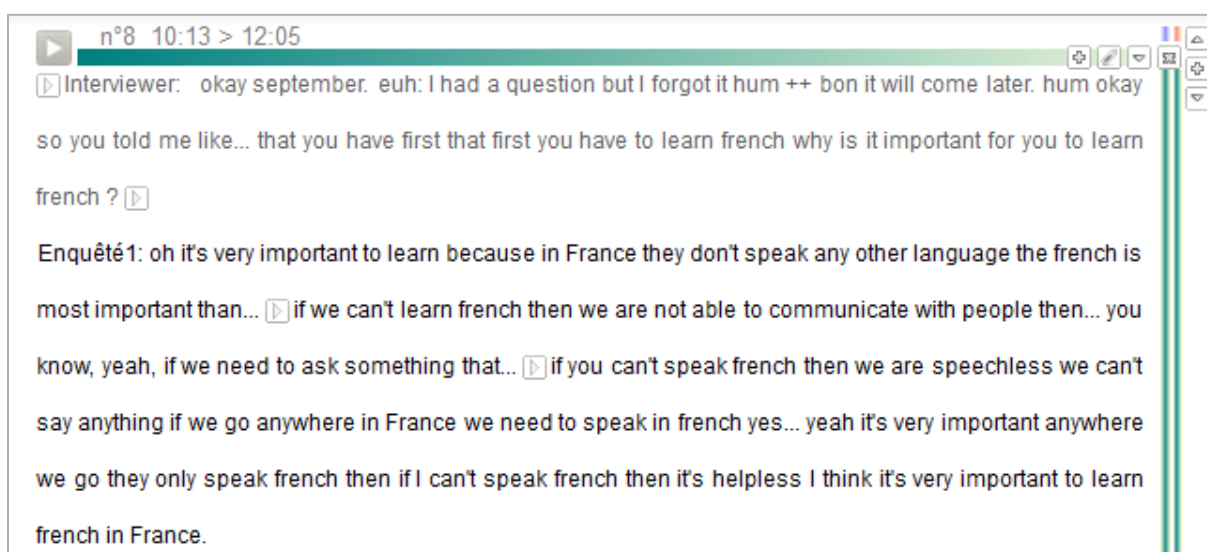
2.2.2. Découpage des extraits et codage des thématiques

2.2.2.1. Segmenter nos données écrites pour faciliter la thématisation

L'utilisation du logiciel SONAL nous a permis de faire plusieurs choses en même temps. Ainsi, pendant la retranscription des entretiens, nous avons segmenté au fur et à mesure notre transcription ; autrement dit, nous avons découpé des extraits. Chaque extrait contient « des parties de discours traitant d'un même sujet ou ayant des caractéristiques communes »¹⁰². Dans notre cas, cette segmentation s'est faite en fonction des thématiques abordées lors de l'entretien. Elles avaient pour la plupart été prédéfinies dans le cadre de notre guide d'entretien (cf. [Annexe 2](#)).

Nous avons fait le même travail de segmentation pour les notes de nos observations, en fonction cette fois-ci des activités réalisées lors de la séance. Comme le recommande Alber, le créateur du logiciel, nous avons toujours veillé à ne pas avoir des extraits trop longs pour éviter d'avoir par la suite un extrait trop encodé (au niveau des couleurs, des pondérations ou des tags).

Nous nous sommes astreinte à travailler sur chaque entretien ou chaque note d'observation l'un après l'autre.



¹⁰² Extrait du mode d'emploi de SONAL, disponible ici : <http://www.sonal-info.com/sites/all/exec/Mode%20d%27emploi%20Sonal.pdf>

Image 4. Exemple d'un extrait issu d'un de nos entretiens sur SONAL

L'**Image 3** est une capture d'écran d'un extrait issu de nos entretiens. En gris apparaît la question que nous avons posée à l'apprenant (Interviewer), en noir sa réponse (Enquêté1). Dans l'analyse, dans un souci de lisibilité pour le lecteur, nous avons remplacé les termes *Interviewer* par nos initiales (AM) et *Enquêté1* par le prénom de l'apprenant concerné par l'entretien.

2.2.2.2. *Thématiser en couleurs nos extraits*

Le découpage des extraits est nécessaire pour pouvoir ensuite attribuer une ou plusieurs thématiques à l'extrait. Dans SONAL, chaque thématique est associée à une couleur que nous avons choisie de façon arbitraire pour encoder chacun de nos extraits. Le principal avantage de SONAL est qu'il nous permet de créer et d'attribuer des thématiques directement durant la phase de retranscription, sans avoir besoin d'avoir au préalable une grille thématique. Nous étions donc déjà dans l'analyse au moment de la retranscription des entretiens ou pendant la relecture de nos notes d'observations. Nous avons construit nos différentes thématiques au fur et à mesure de la transcription de nos entretiens ou de la lecture de nos notes d'observation, suivant alors une logique de thématisation continue (Mucchielli et Paillé, 2003). Si nous ne trouvions pas immédiatement de thématique à l'extrait, nous avons également la possibilité de laisser l'extrait vierge et d'y revenir plus tard pour lui attribuer une thématique. Nous avons ensuite hiérarchisé les thématiques en « famille de thématiques » (cf. **Image 4**).



Image 5. Exemple de familles thématiques et de thématiques dans le corpus des observations (à gauche) et des entretiens des apprenants (à droite)

Concernant les entretiens, on retrouve alors dans nos familles de thématiques les grandes thématiques pensées en amont dans notre guide d'entretien. Concernant les observations, nos familles thématiques reflètent notre façon d'interroger notre corpus¹⁰³. Nous retrouvons par exemple une famille thématique liée à l'engagement, composée de thématiques qui correspondent à nos catégories d'engagement préalablement pensées dans le cadre de notre grille (cf. 2.1.3.2 du chapitre précédent). Nous avons également une famille thématique liée à la structure des séances identifiée en repérant dans nos notes des régularités dans le déroulement des séances.

2.2.2.3. Observer et interroger notre « mur » coloré

Une fois l'ensemble des entretiens ou notes d'observations codés, nous nous retrouvons alors avec un « mur » coloré qu'il convient d'observer et d'interroger (cf. **Image 6** ci-dessous).

¹⁰³ Nous avons mis en annexe l'ensemble de nos familles thématique (cf. Annexe 3).

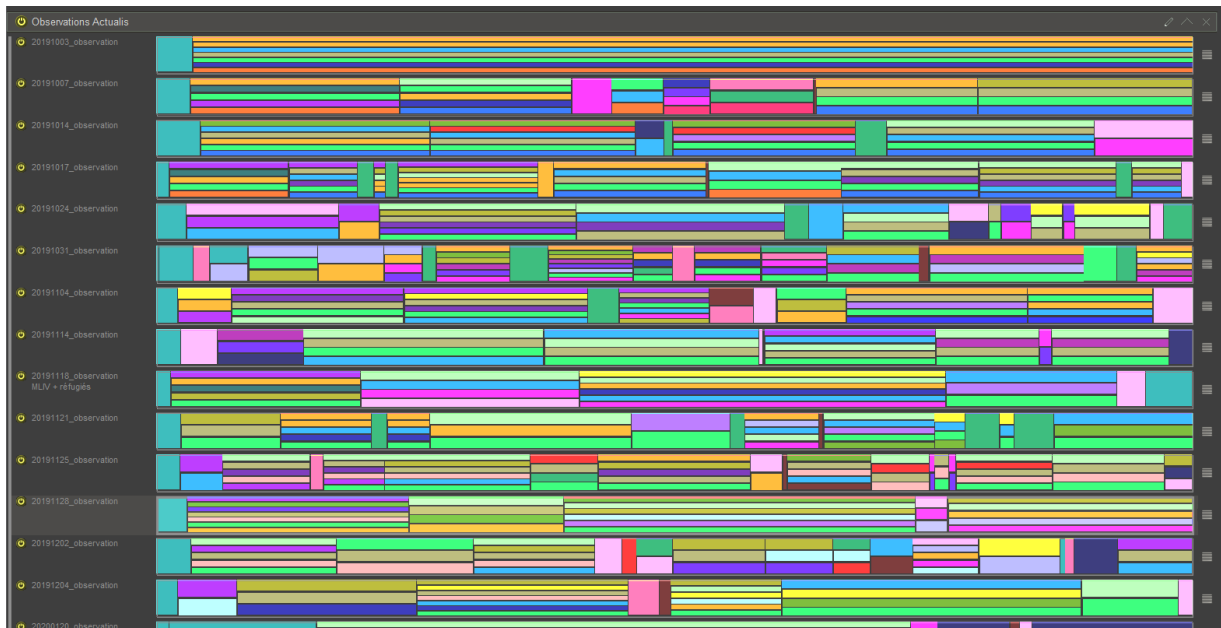


Image 6. Mur coloré de nos notes d'observations dans SONAL

L'encodage des extraits via des thématiques colorées (un extrait peut se voir attribuer plusieurs thématiques sans problème), nous permet de visualiser très facilement les thématiques qui ressortent, celles qui se recoupent, et ainsi de déterminer des récurrences. Le logiciel offre également une fonction de filtrage qui nous permet alors d'isoler les thématiques qui nous intéressent et d'avoir ainsi accès à tous les extraits concernés. Pour illustrer de façon plus précise notre utilisation des thématiques et de cette fonction de filtrage, nous allons prendre un exemple.

Illustration de l'utilité des thématiques et de la fonction filtrage

Pour la recherche des indicateurs d'engagement dans nos notes d'observation, une fois nos six thématiques (correspondant à nos indicateurs) codées dans le logiciel (cf. **Image 4**), nous avons pu demander au logiciel via un simple clic droit de ne faire apparaître que la famille « engagement » (cf. **Image 6**).

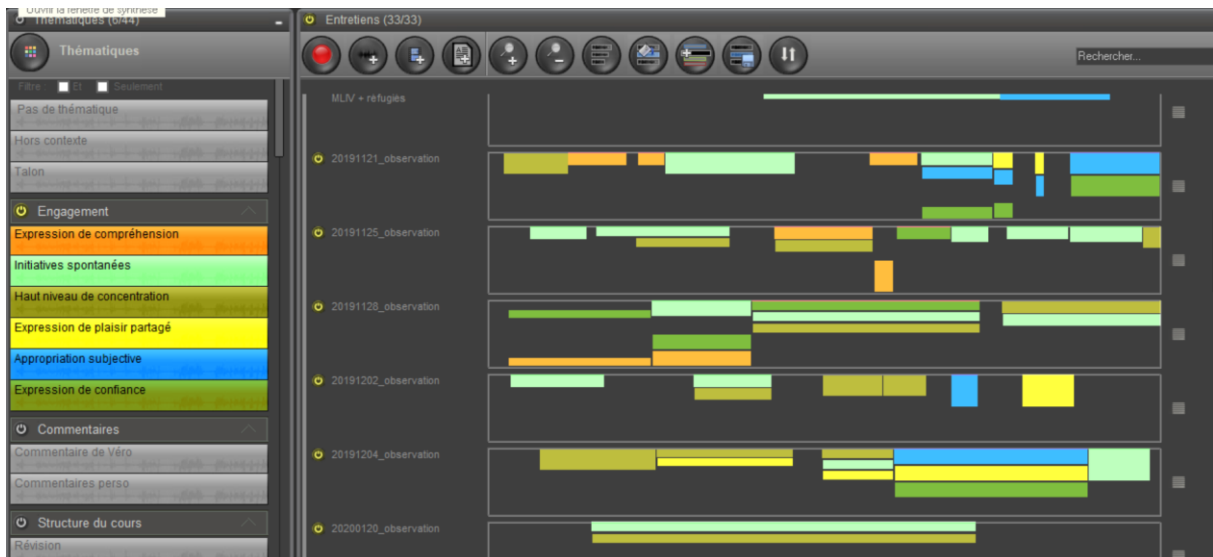


Image 7. Exemple de filtrage de la famille thématique « Engagement » dans notre corpus des observations

Pour travailler sur un indicateur en particulier, nous n'avons alors qu'à sélectionner la thématique associée pour la faire apparaître dans l'ensemble de notre corpus (cf. **Image 7**).

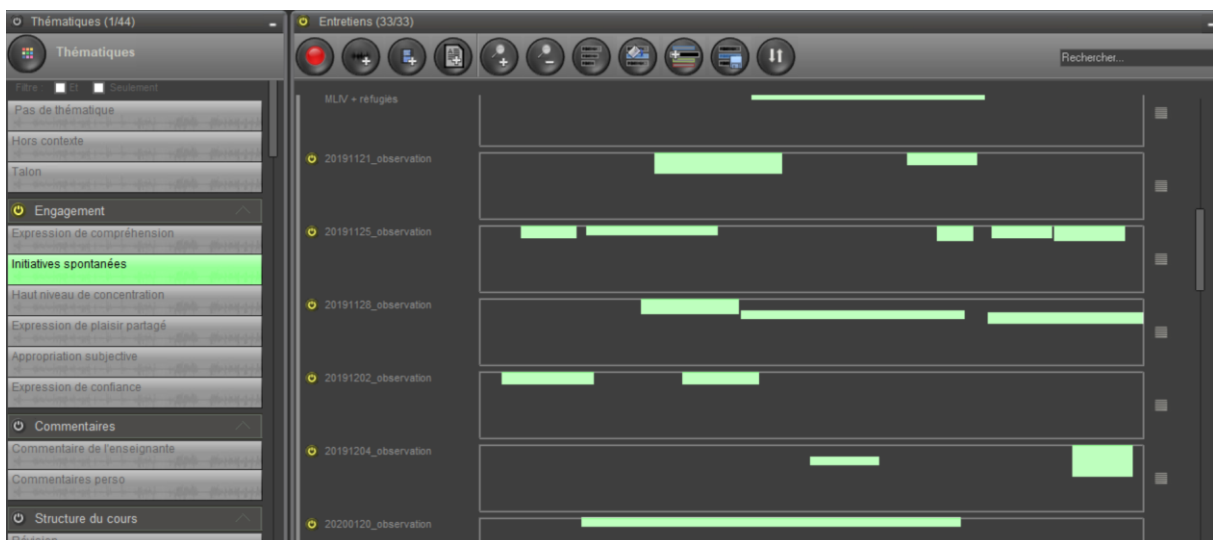


Image 8. Filtrage de la thématique « Initiatives spontanées » de notre corpus des observations dans SONAL

Chaque bande colorée en vert représente ici la thématique « initiatives spontanées » de notre famille thématique « engagement ». Nous pouvons ensuite cliquer sur chaque bande d'extrait colorée pour avoir directement accès à nos notes (cf. **Image 8**).

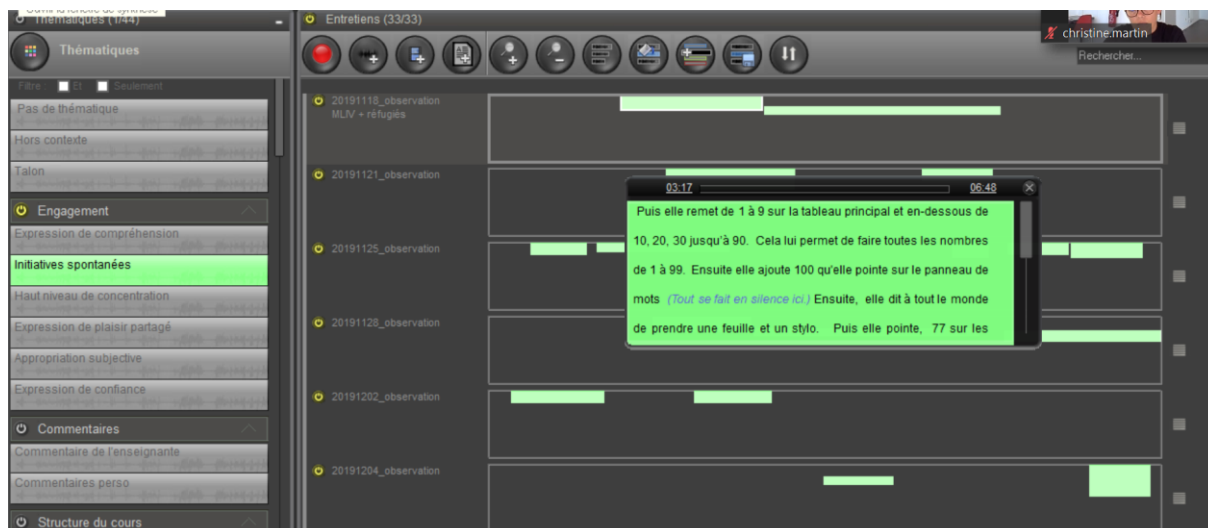


Image 9. Accès à un extrait lié à une thématique dans notre corpus des observations

Nous avons effectué ce travail sur nos notes d'observations et également sur nos retranscriptions d'entretiens. Nous avons tâché de travailler par séance ou par entretien pour systématiser notre travail. Le travail sur les observations nous a, il nous semble, pris plus de temps que celui sur les entretiens, car nos prises de notes étaient libres et ne se basaient sur aucun guide contrairement aux entretiens que nous avons menés. Nous avons alors été amenée à relire nos notes plusieurs fois lorsque nous souhaitions interroger notre corpus sous un autre angle (notamment lorsque nous avons souhaité décrire la structure des séances).

2.2.3. Pondération des verbatims intéressants

Lors de la retranscription, en plus du découpage des extraits et de l'encodage thématique, nous sommes allée à un niveau de granularité plus fin dans l'analyse grâce à la fonction de pondération proposée par le logiciel. La pondération consiste à indiquer en gras et en plus ou moins grande police les verbatims que nous jugeons intéressants à partir d'un système à cinq étoiles. Cela revient à attribuer un « poids » à certains passages dans le texte. Pour les entretiens, nous avons simplement, au fil de la retranscription, indiqué les verbatims les plus frappants que nous estimions pouvoir réutiliser pour notre analyse. Pour les observations, nous avons légèrement détourné l'usage de la pondération et avons établi un code personnel pour repérer certains détails, nous avons ainsi attribué :

- 5 étoiles aux énoncés qui relevaient de l'engagement ;
- 4 étoiles pour ceux qui marquaient le non-engagement ou le désengagement ;
- 3 étoiles pour les notes qui montraient des initiatives de la part de l'enseignante ;

- 2 étoiles pour un usage de la multimodalité (gestes, regard, mimiques, hochements de tête, utilisation des doigts pour la correction) ;
- 1 étoile indiquait les feedbacks donnés par l'enseignante ;

Cette adaptation nous permettait là encore de filtrer plus rapidement les passages intéressants pour trouver des récurrences, des régularités.

Par exemple, nous demandons à SONAL de filtrer tous les extraits dans lesquels apparaissent des énoncés pondérés à cinq étoiles. Une liste de tous les extraits apparaît (cf. **Image 9**).

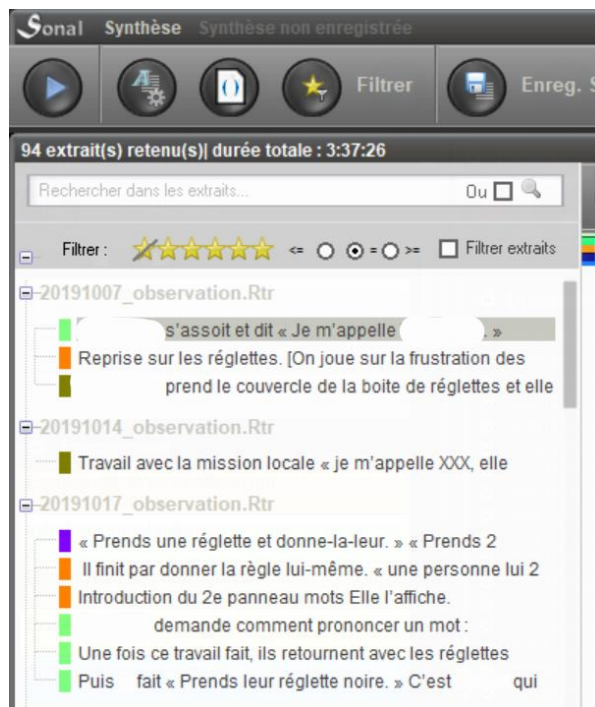


Image 10. Synthèse des extraits dans lesquels apparaissent des verbatims pondérés à 5 étoiles

Nous pouvons ensuite lui demander de ne faire apparaître que les verbatims pondérés sans le contexte dans lequel ils apparaissent (cf. **Image 10**).

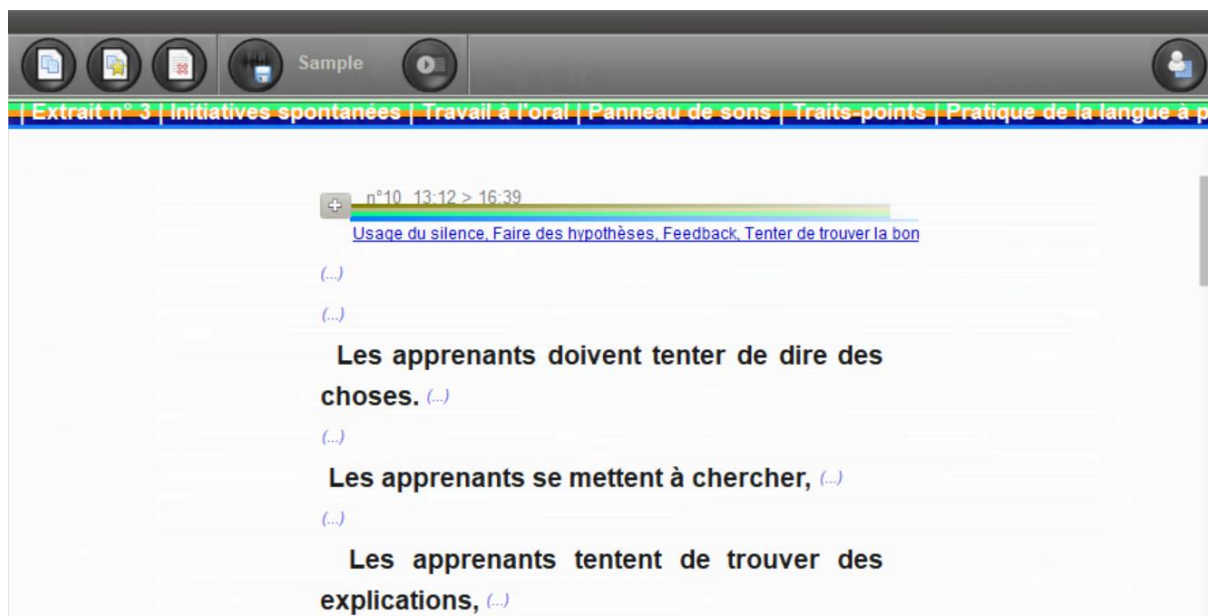


Image 11. Extrait faisant apparaître uniquement les verbatims pondérés à 5 étoiles, sans le contexte

Le filtrage fait ainsi ressortir de nos notes des éléments que nous avons considérés comme relevant de l'engagement (car pondéré à 5 étoiles). Nous retrouvons les différentes thématiques associées (les bandes colorées) et également les mots-clés que nous avons associés à l'extrait en question. Dans notre cas, ces mots-clés jouent un rôle important, comme nous l'expliquons dans le point suivant.

2.2.4. Création des tags

SONAL offre enfin une dernière fonctionnalité : les tags ou mots-clés. Ils permettent de faire ressortir les caractéristiques communes à différents extraits et nous pouvons en créer autant que voulu. Dans le cadre de notre analyse, les tags ont joué le rôle de « sous-thématique » nous évitant ainsi d'ajouter une thématique supplémentaire et donc une couleur supplémentaire à notre mur. Pour les observations, les tags nous ont par exemple permis de noter les indicateurs d'engagement (faire des hypothèses, essayer de comprendre, faire des tentatives, etc.) ou encore l'usage du silence. À nouveau, les mots-clés nous permettent de filtrer nos extraits et d'avoir accès à tous ceux qui y font référence. La synthèse des mots-clés proposée par le logiciel nous permet également de voir ceux qui sont le plus fréquemment utilisés en apparaissant en plus ou moins grand et en étant surlignés en gras (cf. **Image 11**).

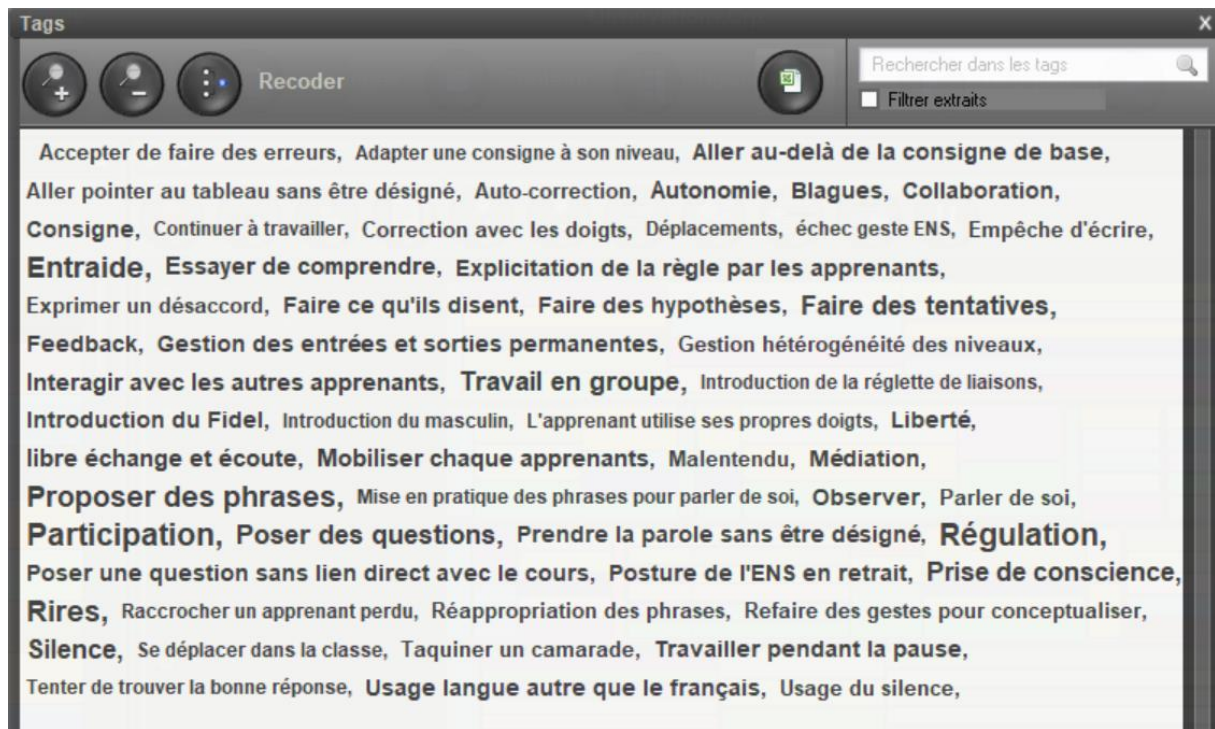


Image 12. Les tags créés dans notre corpus de notes d'observation

Le logiciel nous a permis d'organiser notre travail, mais surtout de systématiser notre démarche d'analyse et d'avoir accès à différentes fonctionnalités particulièrement intéressantes pour repérer, filtrer et extraire nos données (Mucchielli et Paillé, 2003). Nous en aurons besoin pour l'interprétation.

3. *Excel : outil d'analyse des questionnaires et outil de traitement des feedbacks*

Le traitement des questionnaires ont été réalisés sur le logiciel tableur EXCEL. Nous avons un total de 17 questionnaires à traiter, un corpus peu volumineux qui ne nécessitait donc pas l'utilisation d'un logiciel spécialisé. En fonction du type de questions (ouverte ou fermée), les questionnaires ont été soumis tantôt à une analyse de type statistique, tantôt à une analyse de contenu thématique. Concernant les feedbacks, s'agissant de données complémentaires, nous sommes contentée de traiter les données dans EXCEL, sans les soumettre à une analyse exhaustive.

3.1. *Mise au propre des questionnaires et des feedbacks*

3.1.1. La traduction des réponses au questionnaire

Comme nous le mentionnons dans le chapitre précédent (cf. point 3.3.3), les apprenants ont eu la possibilité de remplir le questionnaire dans la langue de leur choix. En rappel, parmi les dix-sept questionnaires, deux apprenants y ont répondu en tibétain, neuf ont répondu en

espagnol, trois en anglais, un en persan, un en créole haïtien et un en français. La première étape du traitement des questionnaires a alors consisté à traduire ou faire traduire les questionnaires. Les questionnaires répondus en anglais et en espagnol ont été traduits par nos soins, aidée du logiciel Deep-L¹⁰⁴. Nous avons par la suite fait vérifier ces traductions à un collègue maîtrisant ces deux langues. Enfin, pour les questionnaires en tibétain, celui en créole haïtien et celui en persan, nous avons contacté des spécialistes et locuteurs de ces langues qui ont accepté de réaliser à titre gracieux la traduction des questionnaires¹⁰⁵.

3.1.2. La compilation des feedbacks

Les feedbacks ont été consignés pour la plupart sur support papier, sur des feuilles dédiées par séance d'observation. Ils ont été consignés soit directement par notre enseignante soit par nous. La mise au propre des feedbacks a consisté à intégrer dans EXCEL l'ensemble des feedbacks par séance (colonnes) et par apprenant (lignes). De cette façon, nous avons pu avoir sur un même support une vue d'ensemble de l'ensemble des feedbacks. Un onglet était dédié aux feedbacks des apprenants du groupe Actualis, un autre à ceux du groupe Solférino.

3.2. Analyse des réponses au questionnaire

Les réponses des apprenants au questionnaire, une fois traduites, ont été transférées dans un classeur EXCEL : nous avons attribué un onglet par question. En fonction du type de question posée, le traitement différait. Les questions fermées (Q1, Q7, Q11, Q12 et Q13) ont fait l'objet d'un traitement statistique simple ; les questions ouvertes, quant à elles, ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique comme nos précédentes données. Si le traitement des questions fermées n'a posé aucune difficulté particulière et ne fait donc pas ici l'objet d'un sous-point, le traitement des questions ouvertes, en revanche, nous a posé des questions. Nous avons donc souhaité en rendre compte.

3.2.1. La partie thématique de l'analyse des questions ouvertes

Dans notre questionnaire, sept questions étaient des questions ouvertes (Q2, Q3, Q4, Q6, Q8, Q9, Q10). Nous les avons conçues spécifiquement pour recueillir le point de vue individuel des apprenants. De ce fait, les réponses obtenues sont toutes par nature assez

¹⁰⁴ Deep-L est un logiciel de traduction automatique reconnu pour la fiabilité de ses traductions.

¹⁰⁵ Nous tenons ainsi sincèrement à remercier Camille Simon, MCF à l'Université d'Amiens, spécialiste des langues de la zone tibéto-birmane pour la traduction des réponses au questionnaire en tibétain. Merci à Mideline Dragon, doctorante en syntaxe et sémantique à l'Université Paris 8, spécialiste du créole haïtien pour sa traduction du questionnaire répondu en créole haïtien. Et enfin, merci à Azadeh Pizooz, doctorante en science du langage à l'Université Grenoble Alpes, locutrice native du persan et à Elham Wardak, étudiant à l'INALCO, locuteur natif du persan pour leur traduction du questionnaire répondu en persan.

différentes. Certaines réponses sont longues, d'autres plus courtes. Certaines réponses se ressemblent, d'autres énoncent un point de vue singulier. Nous nous sommes alors demandé comment rendre compte, de façon fidèle, du contenu des réponses. À nouveau, l'analyse de contenu thématique nous a semblé appropriée. Pour ce faire, le traitement ne pouvait être que manuel :

« Les questions ouvertes sont, par définition, des questions qui appellent à des réponses très diverses, sur la forme comme sur le fond. Les répondants peuvent écrire ce qu'ils souhaitent dans un espace de commentaire. Il est donc impossible d'extraire des informations facilement et rapidement de ces données au contraire de questions fermées de type vrai-faux où seules deux variables existent » (Bayle, 2018, p.2).

Une fois que nous avons une vue d'ensemble de toutes les réponses des apprenants dans notre onglet EXCEL, il nous restait à extraire des thématiques communes qui ressortaient des réponses. Ce travail était facilité, car notre corpus de réponse était petit. Une fois les thématiques créées, nous attribuions un 1 lorsque la réponse de l'apprenant entraînait dans la thématique. Une réponse pouvait donc se voir attribuer plusieurs thématiques. Finalement, chaque thématique choisie comptabilisait un certain nombre de points nous permettant d'affirmer que telle thématique était plus abordée qu'une autre dans les réponses.

L'analyse était effectuée pour chaque groupe séparément dans un premier temps (Actualis et Solférino), puis mise en commun dans un tableau récapitulatif.

Nous nous en sommes tenu là concernant l'analyse des questions ouvertes. Nous aurions pu faire de la lemmatisation automatique (regrouper sous un même terme différents mots) pour observer des récurrences dans les expressions utilisées par les apprenants, mais la taille réduite de notre corpus ne se prêtait pas vraiment à l'exercice. En effet, il était assez facile de repérer d'un seul coup d'œil les expressions les plus récurrentes sans recourir à un logiciel.

4. L'interprétation des données

L'objectif de l'analyse thématique que nous avons menée sur l'ensemble de nos données n'avait pas « pour fonction essentielle ni d'interpréter [...], ni de théoriser [...], ni de dégager l'essence d'une expérience [...] » (Mucchielli et Paillé, 2003, p. 136). Elle nous a permis de faire une synthèse des thèmes de l'ensemble de nos corpus de données (entretiens, observations, questionnaires) en regard de nos interrogations. Pourtant, cet aspect montre que malgré tout l'interprétation de nos données s'est jouée au moment même de leur analyse, voire au moment même de la transcription pour les entretiens (Beaud et Weber, 2003, p.248), puisqu'en interrogeant nos corpus sur tel ou tel sujet, nous avons orienté notre thématisation en regard de

nos objectifs. Nous ne souhaitons de toute façon pas nous cantonner à l'analyse thématique¹⁰⁶. En effet, la démarche dans laquelle nous nous sommes inscrite, de type anthropologique fondée sur des données ethnographiques, nous conduit à proposer une interprétation de notre analyse. Cette interprétation est inhérente à une épistémologie du terrain (Beaud et Weber, 2003 ; Olivier de Sardan, 2008) et vise à donner corps à l'analyse et à construire sa cohérence (Beaud et Weber, 2003, p.264). Il s'agissait donc d'une étape incontournable.

4.1. Difficultés et « garde-fou » méthodologiques

Bien que l'analyse ait considérablement avancé le travail d'interprétation, le travail interprétatif reste complexe pour rendre compte de notre terrain de façon aussi fiable et plausible¹⁰⁷ que possible.

Les difficultés rencontrées sont multiples. Il s'agit dans un premier temps d'être capable de prendre le recul nécessaire face à notre terrain et dans le même temps de rester au plus près de nos données (s'en tenir à la matérialité du discours des apprenants et de l'enseignante par exemple). Nous avons, dans la partie [Contexte de la recherche](#), mentionné notre rapport au terrain, à nos sujets de recherche et revendiqué notre subjectivité, justement dans l'optique de donner au lecteur des clés de compréhension de notre travail¹⁰⁸. Nous avons essayé de garantir cette distanciation en nous focalisant sur nos données empiriques et en les questionnant à la lumière de nos lectures théoriques et scientifiques.

Dans un second temps, il s'agit également d'être capable d'argumenter à partir de nos données les hypothèses interprétatives émises et les développer suffisamment pour les rendre convaincantes. La démarche méthodologique pour laquelle nous avons opté dans ce travail, à savoir la recherche d'une adéquation empirique, doit nous aider dans cette tâche. Elle vise précisément à rechercher :

- « (a) un lien entre le réel de référence et les données produites à son sujet par les opérations de recherche ;
- (b) un lien entre ces données et les énoncés interprétatifs proposés » (Olivier de Sardan, 2008, p.266)

Dans nos chapitres dédiés à nos résultats d'analyses, nous intégrons donc systématiquement des citations issues de nos corpus et étayons nos propos de descriptions ou d'exemples.

¹⁰⁶ D'après Mucchielli et Paillé (2003), l'analyse thématique peut se suffire à elle-même et se passer de commentaires interprétatifs. Nous ne partageons pas ce point de vue.

¹⁰⁷ Olivier de Sardan (2008) parle de « plausibilité empirique ».

¹⁰⁸ Pour autant, nous n'avons pas à proprement parler réalisé notre « auto-analyse » comme le propose l'anthropologue Florence Weber (1991) pour donner des clés de compréhension supplémentaires au lecteur.

L'incapacité à surmonter ces difficultés nous exposait à deux écueils, assez courants d'après Olivier de Sardan (2008) dans le cadre d'une enquête de terrain, à savoir la découverte d'éléments ou de phénomènes auxquels on s'attend déjà et la sur-interprétation¹⁰⁹. Nous avons tenté de les éviter grâce à l'éclectisme de nos données (observations, entretiens, questionnaires) et en triangulant différents points de vue : notre point de vue de jeune chercheuse, celui des apprenants et celui de l'enseignante, toujours en lien avec l'objet de la recherche. Ces éléments sont censés être des « garde-fou » contre les généralisations hâtives (Beaud et Weber, 2003, p.252) et la sur-interprétation.

Les interprétations proposées dans la troisième et dernière partie de cette thèse n'engagent donc que nous. Elles sont à envisager comme des « hypothèses souples, des interprétations prudentes » (Olivier de Sardan, 2008, p.11). Elles ne demandent qu'à être remises en question par d'autres travaux réalisés par nous-mêmes ou par d'autres chercheurs ou chercheuses potentiellement intéressés par le *Silent Way* comme démarche pédagogique multimodale engageante.

5. Conclusion du chapitre : pour un traitement rigoureux de nos données ethnographiques

Dans ce chapitre, nous nous sommes attelée à montrer le processus du traitement de nos différents corpus de données. Nous avons présenté SONAL, un logiciel libre de droits qui nous a servi pour le traitement de notre corpus de données issues des observations (pour les trier) et des entretiens (pour les retranscrire). Il nous a également permis de réaliser l'analyse thématique de leur contenu. Nous avons détaillé les étapes du processus de traitement de nos données qualitatives et l'usage que nous avons fait des différentes fonctionnalités proposées par le logiciel, visant ainsi la transparence dans ce processus, qui, initialement, a semblé un peu abstrait et particulièrement difficile à lancer¹¹⁰. Les données complémentaires de notre recherche, à savoir les questionnaires et les feedbacks des apprenants, ont fait l'objet d'un traitement sur le logiciel tableur EXCEL. Nous avons sur ce point précisé le traitement que nous avons réservé aux questions ouvertes des questionnaires qui ont nécessité un traitement manuel et thématique spécifique. Enfin, nous avons évoqué la dernière phase du traitement de nos

¹⁰⁹ Olivier de Sardan (2008) définit la sur-interprétation de cette façon : « la notion de sur-interprétation implique que quelque chose ne va pas dans le couple empirie/interprétation. Comme cela a déjà été souligné plus haut, on en fait dire trop aux données, on ne tient pas compte de faits avérés, on invoque à tort un réel qui est en fait autre, on impose un excès de sens ou un sens erroné aux phénomènes étudiés, on n'apporte aucun élément solide à l'appui de ses dires. » (p.269)

¹¹⁰ Beaud et Weber (2003) affirment que la phase de traitement et d'analyse des données est « la plus angoissante pour la plupart [des étudiants qui souhaitent entreprendre une enquête de terrain] » (p.235) et cela a été notre cas.

données : leurs interprétations, nécessaires pour « éclairer » notre terrain à l'aune des concepts mobilisés dans la partie théorique de notre travail (Beaud et Weber, 2003, p.264). La partie suivante présente les résultats issus de ce traitement et de l'interprétation de nos données.

**TROISIEME PARTIE – INDICATEURS ET FACTEURS
D’ENGAGEMENT**

Précisions typographiques et méthodologiques utiles pour la lecture des chapitres de la partie résultats

Dans ces chapitres, nous aurons recours à un grand nombre de verbatims et de notes d'observations. Ainsi, nous avons opté pour une typographie particulière pour les distinguer. Nous en profitons également pour rappeler quelques informations importantes.

Concernant les notes d'observations, elles apparaîtront sous ce format :

L'enseignante prend le couvercle de la boîte de réglettes et met des réglettes d'une seule et même couleur dedans. Ensuite, elle donne la boîte à un apprenant, et désigne de la tête un autre apprenant dans la salle, en faisant mine de lui demander quelque chose avec la boîte de réglettes. Les apprenants doivent tenter de dire des choses. Elle valide quand l'un d'eux dit « prends une réglette bleue ». Les apprenants se passent la boîte de réglette et chacun demande de prendre une ou plusieurs réglettes bleues. Quand vient la toute dernière réglette, l'apprenant quasi automatiquement dit : « Prends une réglette bleue. » L'enseignante intervient et dit : « Problème ».

Les apprenants se mettent à chercher, soit quelqu'un trouve, soit elle donne la solution en pointant le « la » au panneau, pour avoir l'énoncé « Prends la réglette. » Ce nouvel élément pose beaucoup de questions par rapport à son utilisation. Les apprenants tentent de trouver des explications, Chiara propose « Parce que c'est la dernière ? » Mais elle restera sans réponse.

Concernant les entretiens :

Nous nous sommes entretenue avec 5 apprenants. Nous avons modifié leurs prénoms et avons supprimé tout élément susceptible de les identifier. Les citations des extraits apparaîtront sous ce format :

[>Iseult] : le cours de madame est le meilleur cours que j'ai jamais eu et madame nous a enseigné avec beaucoup de patience et nous avons compris très très merveilleux le cours de madame + madame ne parle pas, mais l'action qu'elle fait avec nous est très agréable et très facile à comprendre et hum j'aime la manière dont madame enseigne j'aime sa technique oui

Concernant les feedbacks réalisés à la fin de chaque séance par les apprenants, pour y faire référence nous indiquerons le nom modifié de l'apprenant et la date à laquelle il a été produit. Par exemple :

Aujourd'hui un peu difficile pour moi, mais je comprends lentement parce que l'enseignante se concentre sur les étudiants.
Gabin, cours du 10/02/2020

Concernant les questionnaires :

Nous avons récolté 17 questionnaires au total (7 du groupe Actualis, 10 du groupe Solférino). Les réponses aux questionnaires étant anonymes, nous avons numéroté les questionnaires. Pour faire référence aux réponses des apprenants, nous utiliserons le code suivant : la lettre A (pour apprenant) associée à un chiffre. De cette façon, les questionnaires du

groupe Actualis s'étendent de A1 à A7 et ceux du groupe Solférino de A8 à A17. Les réponses des apprenants apparaîtront de cette façon dans le texte :

J'ai aimé la façon dont les professeurs donnent des explications, la façon dont les cours ont été dispensés. Vous étiez très gentils. La façon dont vous êtes nous a aidé à progresser. C'est une chance que nous avons de participer dans ce cours. Merci beaucoup de votre patience.

(A4, réponse à Q2)

Chaque extrait sera numéroté.

Chapitre 6. Observer l'engagement des apprenants lors de séances de classe avec l'approche *Silent Way*

Dans ce chapitre, nous rendons compte de façon synthétique de nos observations de classe sous l'angle de l'engagement des apprenants. Il répond en cela à une partie de la problématique qui vise à comprendre dans quelle mesure l'approche *Silent Way* permet d'engager les apprenants, en particulier un public d'adultes migrants, dans l'apprentissage du français. L'objectif de ce chapitre est de présenter la grille des indicateurs de l'engagement conçue spécifiquement pour observer l'engagement des apprenants dans le contexte du *Silent Way*. Nous tentons alors de répondre dans ce chapitre à la question suivante : quels sont les indicateurs de l'engagement des apprenants dans notre contexte ?

Pour répondre à cette question, nous sommes partie de nos données empiriques recueillies durant nos observations dont nous avons extrait des données pertinentes pour illustrer l'engagement des apprenants durant les séances. Le présent chapitre débute par une brève description de la structure générale des séances observées. Ce descriptif donne au lecteur une vision d'ensemble de la manière dont les séances ont été menées et du milieu dans lequel elles se sont déroulées. Il permet également de contextualiser l'analyse des extraits illustrant six grands types d'indicateurs de l'engagement, présentés dans le second point. Nous terminons ce chapitre avec un point dans lequel nous présentons les apports de notre grille d'indicateurs à notre recherche et remobilisons notre cadre théorique pour mieux comprendre l'engagement des apprenants.

1. Structure générale des séances observées

Nous proposons dans ce premier point de décrire dans ses grandes lignes le déroulement d'une séance type de *Silent Way* observée avec notre¹¹¹ enseignante afin de fournir au lecteur un aperçu global de la démarche et d'en comprendre l'effet systémique.

1.1. Une grande régularité dans les séances observées

1.1.1. Partir de ce que les apprenants connaissent déjà

L'analyse de nos observations nous a permis de voir que l'enseignante démarrait chaque séance par une reprise des éléments travaillés les fois précédentes. Lors des premières séances,

¹¹¹ Pour des raisons de commodité de lecture, l'enseignante observée dans cette recherche sera désignée par l'expression « notre enseignante ».

le panneau de sons est régulièrement utilisé pour travailler la prononciation en début de séance. Le code couleur-son est donc révisé fréquemment au début. Puis au fur et à mesure de l'avancée dans la formation, nous avons noté que les séances débutent par la reprise d'une activité réalisée durant la séance précédente, mais enrichie par un nouvel élément à travailler (21 des séances observées sur 33 observent cette structure). Cette remarque nous permet de dire que l'enseignante repart de ce que les apprenants connaissent déjà pour les emmener plus loin dans leur apprentissage de la langue, respectant ainsi un apprentissage spiralaire¹¹².

1.1.2. Proposer des activités et des tâches aux apprenants

Le déroulement de la séance s'opère à partir de différentes activités réalisées. L'activité démarre par une mise en situation proposée par l'enseignante et se termine souvent par un report à l'écrit – soit dans le cahier de chacun des apprenants soit au tableau – des différents énoncés produits durant l'activité. Lors d'une séance, une seule activité peut être réalisée, mais chaque activité se compose de différentes tâches avec des objectifs distincts. Ces tâches s'accompagnent souvent d'une alternance dans les modalités de travail et se structurent autour du matériel utilisé. Régulièrement, la lecture collective de tous les énoncés écrits au tableau pour travailler la prosodie et la prononciation indique la fin de la séance (un tiers des séances observées).

1.1.3. Faire des pauses

La structure générale des séances est rythmée par une pause effectuée à la moitié de la séance¹¹³. D'une durée de 10 à 15 min, elles permettaient un temps de socialisation important autour d'une boisson chaude et permettaient surtout aux apprenants et à l'enseignante de récupérer cognitivement.

1.1.4. Donner son feedback sur la séance

À la fin de chaque séance, un feedback est réalisé. Il a été plus régulièrement réalisé dans le groupe Actualis que dans celui de Solférino, car inscrit dans l'activité pédagogique du centre de formation et donc obligatoire. Il s'agit d'un moment privilégié, mais facultatif, où chaque apprenant a la possibilité d'exprimer son ressenti sur la séance, de dire ce qu'il a appris ou ce qu'il n'a pas compris, dire ce qui a été difficile. À travers ces feedbacks, l'enseignante

¹¹² Au sens de Bruner (1960), un apprentissage spiralaire demande à l'enseignant de construire de nouveaux savoirs à partir de ce que savent déjà les apprenants, de ce qui est déjà acquis.

¹¹³ Au bout d'1h30 pour les séances du groupe Actualis qui duraient trois heures et au bout d'1h pour les séances du groupe Solférino qui duraient deux heures.

obtient un retour direct, à chaud, sur le déroulement de la séance. L'enseignante quant à elle ne délivre pas de feedback aux apprenants.

1.2. Outils pédagogiques et activités proposées

Dans les séances observées, les activités se structurent autour des outils propres à la démarche, et autour de certains outils ajoutés par l'enseignante.

1.2.1. La part relative d'improvisation dans la démarche

Les séances débutent toujours par une proposition de l'enseignante qui s'adapte ensuite aux actions des apprenants. Dans l'approche *Silent Way*, la part d'improvisation de l'enseignant est grande : l'enseignant de *Silent Way* est censé construire sa séance sur ce qu'apportent les apprenants. Il est donc communément admis qu'un enseignant de *Silent Way* ne prépare pas ses séances, mais les post-pare (Young, 2011). Autrement dit, l'enseignant s'appuie sur la séance qui vient de se produire pour ajuster ses pratiques et construire la séance suivante. La formule nous semble un peu excessive, ne serait-ce que pour préparer la première séance, et de manière générale prévoir une progression de la séance et de la formation dans son ensemble. En effet, dans les séances observées, la part d'improvisation nous a semblé plus partielle, car l'enseignante a suivi une certaine progression¹¹⁴. Les différents moments d'improvisation sont donc toujours restés en lien avec cette progression. Par ailleurs, les activités étant directement amorcées par l'enseignante, la séance se construisait donc bien en fonction de cette progression, les activités proposées étant au service de cette dernière. Nous ne doutons donc pas qu'il y ait eu improvisation de la part de notre enseignante dans sa pratique, seulement, au vu de son expérience dans la pratique du *Silent Way* et avec ce public, l'improvisation ne peut donc qu'être relative. Concernant le groupe Actualis en particulier, ce constat est sans doute à mettre en relation avec les contraintes institutionnelles inhérentes au contexte dans lequel se sont déroulées les séances qui imposent un objectif d'atteinte d'un certain niveau en français.¹¹⁵ Nous préférons donc parler d'adaptation que d'improvisation à proprement parler.

1.2.2. Les outils pédagogiques classiques du *Silent Way*

¹¹⁴ Dans un de ses entretiens, l'enseignante mentionne bien « un fil conducteur » qui guide le déroulement de ses séances. Nous en parlons dans le chapitre suivant.

¹¹⁵ Dans le groupe Actualis, le format de la formation prévoyait le passage d'un TCF à la fin de chaque session. La formation étant financée par une instance départementale, elle devait venir en complément des formations OFII et donc permettre aux stagiaires qui n'avaient pas atteint le niveau A1 de l'acquérir.

Les outils propres à l'approche exploités durant les séances que nous avons observées sont les suivants : le panneau de sons, les panneaux de mots, le Fidel, les réglettes, le pointeur, les images. Chacun de ces outils a un emploi bien précis.

Le panneau de sons est utilisé pour enseigner les phonèmes du français, il s'agit du premier outil que rencontrent les apprenants puisque les premières séances ont pour objectifs d'instaurer le code couleur/son.

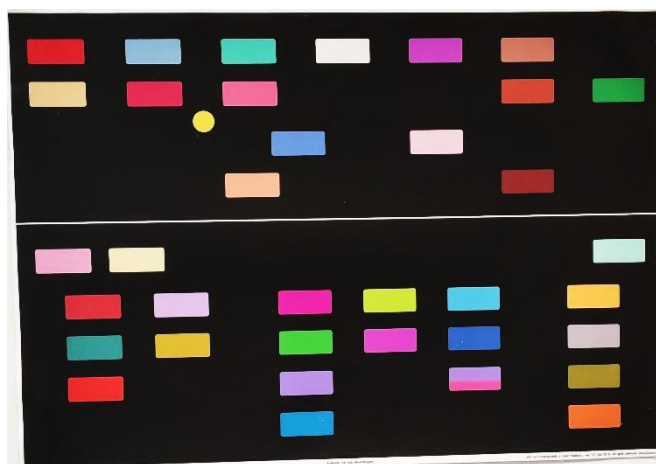


Image 13. Panneau de sons du français¹¹⁶

Les sons voyelles (au-dessus de la ligne blanche) sont les premiers sons introduits dans la classe via le langage corporel de l'enseignante (mimiques faciales, gestes de la main) et les essais-erreurs des apprenants. Au départ, il s'agit de faire travailler les sons seuls (pour les sons voyelles), puis avec des sons consonnes pour former des syllabes. Les premières tâches liées à ce panneau concernent ce que Gattegno appelle « l'algèbre de la langue » : l'expression désigne à faire des opérations d'inversion, de suppression, d'ajout et d'insertion avec les phonèmes dans les différentes syllabes pour développer sur la conscience phonologique des apprenants. Une fois que plusieurs phonèmes ont été vus, les tâches peuvent alors être plus sociopragmatiques, tournées vers le sens. Lors de la première séance, il est déjà possible de travailler des énoncés comme *je m'appelle, j'habite* etc. uniquement à l'oral, mais matérialisées sous forme de traits-points au tableau pour installer les codes de l'écrit (sens de l'écriture). Dans le groupe Actualis, trois séances de trois heures ont été nécessaires pour aborder l'ensemble des couleurs du panneau. L'enseignante exploite ensuite ce panneau en filigrane pendant toute la formation pour travailler spécifiquement la prononciation d'un mot nouveau ou qui pose problème.

¹¹⁶ Photo prise par mes soins.

Puis interviennent les **panneaux de mots** au fur et à mesure des séances. Ils permettent une première entrée dans l'écrit et établissent la correspondance couleur/phonie/graphie.



Image 14. Les quatre premiers panneaux de mots du français¹¹⁷

Ils sont généralement accrochés sur le tableau blanc à proximité du panneau de sons et sont introduits progressivement tout au long de la formation. Les apprenants sont amenés à venir pointer sur ces panneaux les énoncés qu'ils produisent en lien avec les réglettes. Il existe 12 panneaux pour le français.

Les réglettes sont utilisées pour enseigner les bases de la structure de la langue.



Image 15. Les réglettes Cuisenaire¹¹⁸

Elles ont pour vocation d'encourager les interactions entre les apprenants. Elles ont aussi pour fonction de rendre les apprenants attentifs à ce qu'ils perçoivent dans la classe. Durant les premières séances, elles permettent de créer du lien entre les apprenants et avec l'enseignante. Elles servent de référence commune aux apprenants qui peuvent s'en saisir pour faire des

¹¹⁷ Crédits photo : PronSci, <https://www.pronunciationscience.com/materials/silent-way-for-french/silent-way-alpha-fle/>, consulté le 05/07/2023.

¹¹⁸ Crédits photo : <https://kotonoha-orleans.fr/les-outils-du-silent-way/>, consulté le 05/07/2023.

Image 16. Le Fidel du français¹¹⁹

Dans les séances que nous avons observées, il a été introduit plus tardivement que les autres outils¹²⁰. Ce panneau n'a en effet pas pour objectif d'être présenté d'emblée aux apprenants, car très chargé. Il est utilisé de façon ponctuelle pour travailler l'orthographe de mots inconnus des apprenants. Dans les séances observées, ce panneau a également été utilisé pour faire des « dictées visuelles » : l'enseignante pointe un ou des énoncés travaillés durant la séance (à l'oral) sur le Fidel, les apprenants suivent son pointage du regard et lisent progressivement l'énoncé à haute voix ou dans leur tête, puis ils l'écrivent. Il s'agit d'un exercice courant en *Silent Way* (Gattegno, 1976) pour engager les apprenants dans le travail de l'orthographe : ils sont placés en position de recherche et d'attente et peuvent tenter d'anticiper la construction du mot en cours.

Les dix images du *Silent Way* représentent des situations de la vie quotidienne et ont été pensées par Gattegno pour permettre d'étudier de façon concrète le vocabulaire et les expressions de la vie quotidienne.



Image 17. Les images du *Silent Way*¹²¹

¹¹⁹ Crédits photo : PronSci, <https://www.pronunciationscience.com/materials/silent-way-for-french/silent-way-alpha-fl/>, consulté le 05/07/2023.

¹²⁰ Lors de la 10^e séance dans le groupe Actualis, et lors de la 11^e séance dans le groupe Solférino, soit respectivement après 30h et 22h de formation. Les séances du groupe Actualis duraient 3h et celles du groupe Solférino, 2h.

¹²¹ Crédit photo : UEPD, http://www.uneeducationpourdemain.org/wp-content/uploads/2014/10/sw_2008_les-images_SiteUEPD.pdf, consulté le 05/07/2023.

Dans ces séances, l'enseignante a utilisé l'image de la chambre jaune pour travailler le masculin, le féminin et le pluriel des substantifs, ainsi que les prépositions de localisation et l'image de l'homme bleu pour travailler sur le discours indirect et la construction des questions.

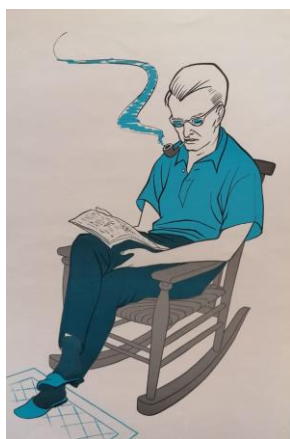


Image 18. Les images de l'homme bleu et de la chambre jaune¹²²

De notre point de vue, même si ces images sont utiles pour travailler du vocabulaire dans la langue cible, elles sont datées¹²³ et mériteraient d'être remplacées pour correspondre davantage à l'époque d'aujourd'hui.

Enfin, élément crucial dans l'approche, **le pointeur** est l'outil qui relie l'enseignant et les apprenants aux autres outils. L'enseignante s'en sert pour « pointer » sur les différents panneaux, sur le tableau ou encore pour marquer le rythme d'un énoncé. Quant aux apprenants, le pointage leur permet de prendre possession de l'espace. Ils sont amenés à aller pointer sur les panneaux une suite de sons pour former un mot ou une suite de mots pour former un énoncé. Selon Ninomiya (à paraître), le pointeur a également d'autres fonctions essentielles :

- il catalyse l'attention de l'apprenant puisqu'il oblige l'apprenant à regarder très précisément ce qu'il pointe ;
- il rend explicite le cheminement cognitif de l'apprenant en train de chercher le bon mot à pointer ou le bon son. L'enseignante a donc accès à toutes ses hésitations et peut ainsi évaluer clairement où l'apprenant se trouve dans son apprentissage.

Enfin, Colletta (2009) montre que le geste de pointage, notamment sur le panneau de sons, permet de préparer l'entrée dans la lecture :

¹²² Photo prise par mes soins.

¹²³ Les images du *Silent Way* datent en effet des années 60 et certaines ne sont donc plus appropriées. Ces images sont désuètes : l'image de l'homme bleu par exemple représente un homme assis en train de fumer la pipe dans un rocking-chair.

« Avec un tel support [le panneau de sons], les activités métaphonologiques préparatoires à la lecture se pratiquent par pointage sur le support à l'aide d'un pointeur. Inscrite dans la conception même du support, puisque des couleurs et des emplacements symbolisent des sons, la multimodalité est aussi présente à chaque étape de son utilisation, **puisque pointer un son ou une séquence de sons revient à « écrire » ce ou ces sons, et observer ce pointage ou ces pointages successifs revient à « lire » les sons correspondants.** » (p.5)

Chacun de ses outils amenant une dimension sensori-motrice à l'apprentissage, l'approche *Silent Way* est dite multimodale (au sens de multisensoriel) : les outils invitent les apprenants à faire usage de tous leurs sens et sensations pour apprendre.

1.2.3. Les outils ajoutés par l'enseignante

En plus des outils spécifiques au *Silent Way*, notre enseignante a fait usage de plusieurs autres outils pour enseigner durant ses séances.

1.2.3.1. Le miroir pour accentuer le ressenti proprioceptif de l'apprenant

Pour la prononciation, en plus du panneau de sons, l'enseignante donne parfois un miroir¹²⁴ à l'apprenant avec qui elle est en train de travailler. Le miroir est utilisé lorsqu'un apprenant est en difficulté avec la prononciation d'un son et que l'observation des mimes articulatoires de l'enseignante n'a pas suffi à l'apprenant pour parvenir à prononcer le son correctement. L'apprenant peut ainsi se regarder faire et observer très précisément le placement de ses lèvres, de sa langue et ainsi prendre conscience de ce qu'il doit changer par rapport aux mimes articulatoires de l'enseignante pour atteindre la prononciation attendue. D'après Bottineau (2013), le miroir impose à l'apprenant d'être attentif, non plus seulement à ses perceptions, mais à sa motricité, à la façon dont certaines parties de son corps sont positionnées, autrement dit d'être sensible à son ressenti proprioceptif. Le miroir ancrerait ainsi un peu plus encore l'apprentissage des sons de la langue dans une expérience physique, corporelle, invitant l'apprenant à prendre appui sur ce qu'il perçoit (sa perception de la gestuelle visuo-faciale de l'enseignante) et ce qu'il fait (sa motricité) pour apprendre la nouvelle langue (Bottineau, 2013).

1.2.3.2. Le chapeau pour matérialiser et théâtraliser le vouvoiement

Certains éléments propres à la langue française sont parfois abstraits pour les apprenants. Les pronoms personnels sujets, par exemple, sont des entités abstraites de la langue française. Pour les enseigner, le travail se réalise à partir de l'utilisation des réglettes, mais aussi par une importance particulière accordée au regard qui donne du sens à ce qui est dit. Lorsqu'un apprenant dit à un autre *tu as une réglette bleue* (parce qu'il en a effectivement une dans la main), l'enseignante insiste pour que l'apprenant qui produit l'énoncé regarde celui à qui il

¹²⁴ Le miroir est également souvent utilisé en formation de formateur.

s'adresse. Le regard est souvent accompagné d'un pointage déictique en direction de la personne concernée pour donner du sens à l'énoncé. Pour enseigner le vouvoiement, l'enseignante se sert des termes *madame* et *monsieur*. Lorsqu'elle a le matériel nécessaire – c'était le cas dans le groupe Solférino – elle matérialise ces deux termes en distribuant deux chapeaux aux apprenants. Ceux qui les portent se transforment ainsi en inconnus qu'il faut dorénavant vouvoyer ; ils incarnent alors, en quelque sorte, un personnage. Indépendamment du sens concret qu'ils confèrent à l'emploi du vouvoiement dans la classe, les chapeaux apportent aussi une dimension théâtrale qui donne du corps à l'apprentissage. Ils génèrent du rire quand les apprenants sont amenés à les utiliser. Cet apport théâtral engage aussi l'affect dans la situation d'apprentissage et l'incarnation du vouvoiement permettrait alors une meilleure mémorisation (Aden, 2013).

1.2.3.3. Les cartes de verbes et des images de bandes dessinées pour pratiquer la langue

Les cartes de verbes et les images de bandes dessinées sont utilisées pour réaliser des activités différentes.

Les cartes de verbes proviennent d'un jeu intitulé *Le grand jeu des verbes* (1999) que notre enseignante a customisé. Sur les cartes, des images représentent des actions correspondant à des verbes simples, tels que cuisiner, dormir, manger, etc.



Image 19. Cartes de verbes illustrées du jeu « Le grand jeu des verbes »¹²⁵

Sur les cartes originales, sous l'image, le verbe correspondant à l'action est inscrit à l'infinitif. Sur celles de notre enseignante, les verbes à l'infinitif ont été découpés pour ne laisser apparaître que l'image. Le but est que les apprenants proposent eux-mêmes un verbe correspondant à l'image, le principe de la démarche *Silent Way* étant de mobiliser le plus souvent possible l'activité mentale de l'apprenant et, en l'occurrence, la rétention du

¹²⁵ Photo prise par mes soins.

vocabulaire. À ces cartes, sont associés dans le jeu original 3 dés : un sur lequel se trouve les pronoms personnels sujets, un sur lequel se trouve des éléments de ponctuation et un dernier sur lequel se trouve les différents temps et modes (sur une face on peut trouver indicatif présent par exemple). Ces deux derniers dés ne sont pas du tout utilisés par l'enseignante. Dans la version customisée, ils sont remplacés par des petits bouts de papier sur lesquels on trouve les pronoms personnels sujets que les apprenants doivent tirer au sort pour faire leurs énoncés. Ces différentes adaptations réalisées par l'enseignante permettent alors à ces cartes de répondre aux différents principes de l'approche *Silent Way* : le métalangage disparaît et l'écrit est absent pour placer les apprenants dans une posture de recherche.

Dépourvues de tout texte, **les images de bandes dessinées** utilisées lors des séances servent de support à la pratique orale les apprenants.



Image 20. Exemple d'images de bandes dessinées utilisées durant les séances¹²⁶

Il s'agit de scènes représentant la vie quotidienne d'un personnage. On le voit se laver les dents, s'habiller, etc. Leur usage dans la classe correspond là encore à un principe fort de la démarche qui consiste à privilégier dans un premier temps l'oral, le passage à l'écrit s'effectuant dans un second temps (cf. supra point 1.3.2). Notre enseignante les exploite en lien avec les autres panneaux du *Silent Way* pour travailler le vocabulaire, la prononciation, etc.

1.3. Les activités : « Des boucles d'apprentissage »

Revenons plus en détail sur le déroulement des activités proposées par l'enseignante. Dans les séances que nous avons observées, nous l'avons déjà évoqué, les activités se structurent autour des outils pédagogiques. Les séances débutent toujours par une mise en

¹²⁶ Ces images-ci proviennent du manuel *Je pratique, Exercices de grammaire A1* (Beaulieu, 2005).

situation proposée par l'enseignante. Suite à cette proposition, les apprenants réagissent et l'enseignante s'adapte à leurs propositions (actions, énoncés produits). Les apprenants sont donc amenés dans un premier temps à observer très attentivement ce que fait l'enseignante (l'installation du matériel, son langage corporel). Ensuite, l'enseignante invite par une consigne les apprenants à intervenir. En fonction de la situation, les apprenants pourront se lever pour aller pointer, prendre ou donner une réglette, ou produiront un énoncé. Suite à la première intervention, l'enseignante sera amenée à donner un feedback positif ou négatif à l'apprenant¹²⁷, pour l'encourager à poursuivre ou à modifier son action ou son énoncé si nécessaire. L'apprenant concerné devra alors soit passer la main à un autre apprenant soit procéder à la correction demandée. Les activités se déroulent donc sous la forme de « boucles d'apprentissage » : perception – action – feedback de l'enseignant – réaction (Soulaine, 2017).

Dans l'approche *Silent Way*, il n'y a pas de manuel avec des activités ou des tâches précises à réaliser. L'enseignant de *Silent Way* est donc tout à fait libre de proposer les activités qu'il souhaite. Toutefois, certaines d'entre elles sont présentées dans l'ouvrage de Gattegno (1976) et de manière plus récente dans l'ouvrage de Young (2011) pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais et peuvent être considérées comme des « classiques » dans l'approche *Silent Way*. Si elles sont exploitées par notre enseignante, d'autres activités sont de son invention. Dans chacune des activités, l'action et le mouvement ont un rôle central à jouer. En effet, les apprenants sont très fréquemment amenés à se déplacer dans la classe pour aller pointer quelque chose sur les panneaux, ou bien pour aller écrire au tableau. Avec les réglettes, ils sont amenés à les prendre, se les donner, les poser. L'interaction verbale se construit ainsi à travers le mouvement, l'action et l'interaction corporelle entre les apprenants (Soulaine, 2017).

1.3.1. Des consignes qui n'en ont pas toujours l'air

Dans toute approche pédagogique, selon Rivière (2008), la consigne donnée par un enseignant dans sa classe doit permettre à l'apprenant d'être dans le *faire*. Ce principe semble très appliqué dans la démarche *Silent Way*. En outre, dans le cadre de nos observations, les consignes ont différentes caractéristiques :

- elles reposent pour une part importante sur le langage corporel et la posture de l'enseignante
- elles peuvent être verbales, mais elles seront très souvent non explicites
- elles fixent les conditions dans lesquelles seront effectués les apprentissages.

¹²⁷ Par un signe de la tête par exemple ou un énoncé court qui indique une erreur. Nous étudions ces feedbacks plus en détail dans le chapitre suivant (cf. points 1 et 2).

Cela étant, les consignes non explicites dans le cadre de l'approche *Silent Way* sont volontairement sujettes à interprétation de la part des apprenants. Elles laissent une part de liberté aux apprenants qui peuvent alors orienter le déroulement de l'activité. La posture et/ou l'énoncé produit par l'enseignante ont ainsi une fonction performative dans la mesure où ils déclenchent une action chez les apprenants¹²⁸.

1.3.2. L'oral avant l'écrit

Dans les principes de base du *Silent Way*, l'apprentissage de la langue commence à l'oral. Cette caractéristique se retrouve tout à fait dans les séances que nous avons observées. Les premières séances sont entièrement dédiées à la découverte des sons de la langue à partir du panneau de sons. Ce travail se poursuit durant toute la durée de la formation où tous les éléments de la langue, et en particulier les nouveaux éléments, sont abordés d'abord par le truchement de l'oral. Ce principe est maintenu à tel point que l'enseignante empêche les apprenants d'écrire dans leur cahier pendant le travail qui est effectué à l'oral. Dans cette démarche, l'oral et l'écrit sont considérés comme deux activités complémentaires qui ne doivent pas se réaliser simultanément. Cela dit, l'écrit n'est pas absent des séances : il n'est simplement pas l'élément central autour duquel se fait l'apprentissage de la langue et arrive toujours après un travail effectué à l'oral. De ce fait, dans les séances que nous avons observées, les passages à l'écrit structurent et rythment les séances.

1.3.3. Passage à l'écrit : tableau ou cahier

Le passage de l'oral à l'écrit se fait progressivement via certains outils du *Silent Way*. La couleur opère ce passage entre la phonie et la graphie pour guider l'apprenant. Une fois que tous les sons du panneau de rectangles ont été vus, le premier panneau de mots est affiché dans la classe. L'enseignante guide ensuite les apprenants pas à pas pour établir le lien couleur/son/graphie. Les premiers passages à l'écrit, avant même l'introduction d'une quelconque graphie, se font sous la forme des « traits-points ».

Le trait-point est une schématisation spécifique considérée comme maillon transitoire vers l'écriture dont se sert l'enseignante pour matérialiser le découpage et les sons d'un mot au tout début de l'apprentissage. Le trait représente le mot prononcé, le point représente le son. Le découpage syllabique est symbolisé par un arrondi sous le trait et entre les points.

¹²⁸ Nous abordons la gestion des consignes par l'enseignante plus en détail dans le chapitre suivant.

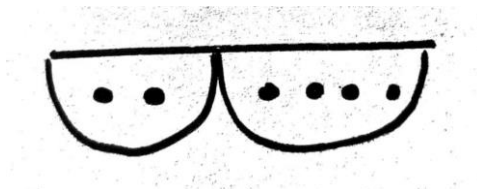


Image 21. Exemple du mot « réglette » schématisé en trait-points.

Au départ, les apprenants sont invités à utiliser ce type de schéma pour représenter les sons, les mots ou les syllabes pointés sur les panneaux de mots sur le tableau. La routine pointage/passage au tableau se met alors en place. En avançant dans la formation, le trait-point aura pour fonction de matérialiser les énoncés faits à l'oral tout en retardant l'écriture avec des lettres. Au fil de l'avancement de la formation, les points (qui représentent les sons) disparaissent et seuls sont conservés les traits pour représenter les mots d'un énoncé.

Dans les séances que nous avons observées, le passage à l'écrit intervient régulièrement et permet de :

- rythmer la séance : quand un énoncé est prononcé, une fois qu'il est bien établi, correct syntaxiquement et grammaticalement, les apprenants sont invités à aller l'écrire au tableau.
- structurer la séance : une fois un travail à l'oral terminé, le passage à l'écrit, dans le cahier notamment, vient clore l'activité et permet le début d'une nouvelle.

L'oral et l'écrit alternent pour former une dynamique durant la séance.

1.4. Proxémie et modalités de travail

La proxémie, qui désigne ici le rapport que vont entretenir les différents acteurs de la classe avec l'espace de la classe, joue un rôle très important dans une classe de *Silent Way*. Elle se construit dans un premier temps à travers la disposition des chaises qui doit permettre une circulation optimale dans la classe. Dans chacun des deux groupes observés, les chaises étaient positionnées en demi-cercle face au tableau blanc sans tables. Cet agencement de la salle est pensé pour faciliter les déplacements dans la classe pour aller pointer ou simplement effectuer une action. Par ailleurs, les chaises ainsi positionnées offrent aux apprenants une vue d'ensemble de la salle de classe et de tout le groupe censée faciliter les interactions par la suite. L'absence de table individuelle annonce d'emblée que la priorité sera donnée à l'oral et expose les apprenants à la vue de tous ; ils ne peuvent pas se cacher derrière leur table et doivent être présents à ce qu'il va se produire dans la classe. L'absence de table favorise également la mobilité de l'enseignante dans la classe et celles des apprenants.



Image 22. Position en demi-cercle de la salle de classe. Actualis. 27/07/2020.

Pour certaines activités, l’enseignante peut avoir besoin d’une table pour poser son matériel (notamment les réglottes). Une table est donc placée au centre de la pièce entre le tableau et les chaises. Les apprenants peuvent la contourner ou s’asseoir autour et ont ainsi toujours accès au tableau. La plupart des activités ont été réalisées dans la configuration que nous venons de décrire. Mais, parfois, l’enseignante peut être amenée à modifier l’agencement de la salle et à proposer aux apprenants de venir travailler tous ensemble autour de la table par exemple, ou debout.



Image 23. Les apprenants autour de la table. Actualis. 27/07/2020.

L’absence de table rend l’espace de la classe facilement modulable. Ces changements viennent aussi rythmer les séances en marquant le début d’une nouvelle tâche à réaliser.

Enfin, l'espace inoccupé donne aussi la possibilité à l'enseignante de varier facilement les modalités de travail. Ainsi, régulièrement elle propose des temps de travail en petits groupes ou en binômes. Le changement de modalité de travail implique aussi une modification de l'espace et marque le début d'une nouvelle tâche, limitée dans le temps.

2. Les six catégories d'indicateurs de l'engagement des apprenants

Maintenant que la structure des séances menées avec le *Silent Way* a été présentée, nous allons pouvoir entrer facilement dans le cœur de nos observations.

L'objectif de ce point est d'exposer les différentes catégories d'indicateurs observés lors des séances. Chaque catégorie fera l'objet d'une présentation dans laquelle chaque indicateur sera illustré par des extraits de nos observations. Ces indicateurs sont le fruit d'un travail d'analyse de contenu de nos notes écrites et constituent le cœur de notre recherche. Certaines de ces catégories sont identiques à celles présentées dans les travaux de Barth (2002) : elles nous ont servi de base pour observer l'engagement des apprenants dans notre contexte (cf. [Chapitre 4](#)). Nous les avons enrichies avec des indicateurs de l'engagement des apprenants propres au contexte dans lequel les séances ont eu lieu.

2.1. Témoigner d'un haut niveau de concentration/ou d'attention

La concentration est envisagée ici comme désignant l'état de conscience qui permet à l'apprenant d'être en recherche durant la séance. Cet état va de pair avec une participation active et une attention particulière à ce qui se passe ici et maintenant dans la classe. Il est facilement observable : les actions des apprenants et leur langage corporel en disent long sur leur état de concentration.

2.1.1. Émettre des hypothèses

Dans cette approche, l'objectif principal est de mettre les apprenants en recherche pour les engager dans leur apprentissage. Lorsque les apprenants émettent des hypothèses pour tenter de saisir ce qui est en train de se produire dans la classe, ils sont engagés dans la tâche. Tous les moyens sont bons pour éveiller cet état de curiosité. Dans les séances observées, la technique employée par l'enseignante pour éveiller la curiosité des apprenants est de mettre en place des situations avec les réglettes, par exemple, sans dire un mot. Les apprenants sont alors très attentifs à ce qu'elle fait et sont amenés à se poser des questions pour comprendre où veut en venir l'enseignante. Pour illustrer davantage cet indicateur, nous présentons un extrait de nos observations : lors d'une séance,

L'enseignante a pour objectif de travailler sur l'ensemble des questions posées dans le cadre de l'état civil des apprenants. Elle débute sa séance en introduisant le calendrier français avec les réglettes. L'installation des réglettes sur la table demande quelques minutes que l'enseignante exploite dans le silence le plus total. Elle place dans un premier temps 31 réglettes blanches au centre de la table, rangées par paquet de 5, et une réglette seule au bout. Ensuite, elle prend 12 réglettes bleues, qu'elle installe au-dessus des réglettes blanches, rangées par paquet de 3. Puis, elle prend 7 réglettes vert foncé qu'elle place sous les blanches : les 5 premières sont placées à distance les unes des autres et les 2 dernières forment un paquet à part. Elle installe enfin une réglette rouge sur la 11e réglette bleue, une autre sur la 21e réglette blanche et une dernière sur la 4e réglette verte :

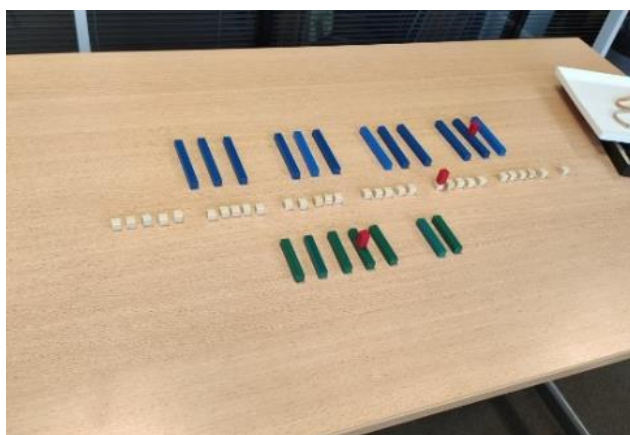


Image 24. Photo de la mise en situation des réglettes représentant le calendrier.¹²⁹

Pendant cette installation, je note que les apprenants comptaient, réfléchissent entre eux. En bref, ils émettent des hypothèses. Ils sont très concentrés et attentifs aux gestes de l'enseignante. Ils semblent assez intrigués. Une fois l'installation terminée, l'enseignante est allée s'asseoir et a attendu dans le silence. Une des apprenantes a demandé un indice auquel l'enseignante a répondu : « Réfléchis. » Mais les apprenants ne savent toujours pas de quoi il s'agit. Après plusieurs secondes de silence, l'enseignante intervient pour leur donner un indice. Elle leur dit : « Comptez les réglettes. À quoi ça vous fait penser ? ». Toujours rien. L'enseignante leur donne un nouvel indice : elle leur demande de regarder sur quelle réglette blanche est placée la réglette rouge. Sur la 21^e (nous étions le 21 novembre). Les apprenants comprennent immédiatement : il s'agit des mois (les réglettes bleues), du numéro du jour (les réglettes blanches) et des jours de la semaine (les réglettes vertes). L'énigme est résolue.

Extrait 1. Observation du 21/11/2019. Actualis. Segments n°2.

Cet extrait illustre parfaitement le travail de réflexion engendré par la situation. Le silence de l'enseignante pendant le temps de préparation sert dans un premier temps à capter l'attention des apprenants sur la mise en place de la situation. Les gestes de l'enseignante et la façon dont sont installées les réglettes sont évidemment des indices censés permettre aux apprenants de construire leurs hypothèses. Dans un second temps, ce temps de préparation silencieux ouvre un espace de réflexion qui donne du temps aux apprenants pour émettre des hypothèses. Lors de cette séance, nous avons constaté à quel point le silence de l'enseignante instaure une tension énigmatique qui incite les apprenants à vouloir trouver la réponse et à

¹²⁹ Photo prise par nos soins pendant la séance.

comprendre. Les indices donnés par l'enseignante, qui interviennent petit à petit, entrecoupés de silence, contribuent à renforcer cette tension et guident étroitement les apprenants dans leur réflexion. À l'image d'un *escape game* ou d'un jeu vidéo, il y a d'abord une étape de réflexion autonome, où le joueur est amené à observer son environnement et à prendre des initiatives pour avancer dans le jeu. Si le silence se prolonge, juste avant que le joueur ne décroche, un indice surgit pour relancer sa recherche et lui permettre d'avancer dans le jeu. Ce processus nous paraît hautement engageant, car le joueur sait qu'il n'est pas seul dans son apprentissage. Le processus est le même dans les situations proposées dans le *Silent Way*. Les apprenants tâtonnent et émettent des hypothèses ; nos observations montrent qu'ils s'y adonnent facilement, sans doute parce que leurs tentatives sont encouragées et jamais critiquées, et parce qu'ils savent, qu'à un moment donné, ils trouveront une réponse. Nous verrons dans le chapitre dédié à l'analyse du point de vue des apprenants (à partir des entretiens, des questionnaires et des feedbacks) que ce soutien constant de l'enseignante a été un point positif important pour les apprenants dans leur appréciation de la formation (cf. point **2.1.2** du [chapitre 8](#)). Le chapitre dédié aux pratiques de notre enseignante, nous permettra, lui, de voir que c'est un aspect de sa pratique (cf. [Chapitre 7](#)).

2.1.2. Faire des tentatives

Ces hypothèses vont de pair avec les tentatives que peuvent faire les apprenants pendant les séances. Les énoncés que formulent les apprenants sont souvent le fruit d'hypothèses plus ou moins conscientes sur le fonctionnement de la langue qu'ils tentent pour obtenir un feedback de l'enseignante. Illustrons cet indicateur à partir d'un extrait de la séance du 22/01/2019 :

Il s'agit de la reprise d'un travail déjà commencé sur la conjugaison des verbes. L'enseignante travaille cet aspect à partir des cartes de verbes [cf. *supra* point **1.2.3.3**]. Lors de cette séance, sept cartes de verbes, choisis spécifiquement par l'enseignante, sont accrochées au tableau face cachée. Les cartes de verbes choisis sont des verbes du premier groupe qui ont été travaillés la semaine d'avant au présent. L'enseignante retourne la première carte de verbes. Au-dessus de ces cartes, l'enseignante écrit sur le tableau « Vendredi dernier... ». Sans qu'il y ait de consigne énoncée par l'enseignante, les apprenants doivent formuler un énoncé. Ils ont l'habitude, ils savent ce qu'ils doivent faire. « Vendredi dernier » est l'indice indiquant aux apprenants que l'énoncé doit être au passé composé. Aucun métalangage n'est utilisé pendant la séance par l'enseignante. Le travail est entièrement effectué à l'oral : la prononciation et la prosodie sont travaillées. Voici les six premiers énoncés réalisés par les apprenants :

1. *Il a regardé la télévision.*
2. *Elle a téléphoné. /Elle a parlé au téléphone.*
3. *Il a préparé le repas. /Il a fait la cuisine.*
4. *Elle a coupé le pain.*
5. *Elle a joué de la guitare.*
6. *Ils ont dansé la salsa.*

Pour la septième carte, Michael, un apprenant, propose *Il a écrité*.¹³⁰ Il reçoit alors un feedback négatif de l'enseignante qui lui demande un autre verbe (le verbe *écrire* ne peut pas fonctionner puisque c'est un verbe du 1^{er} groupe). Michael propose alors : *il a étudié*. Une fois le feedback positif reçu, l'enseignante demande aux apprenants d'aller écrire l'ensemble des énoncés produits au tableau. Quand c'est nécessaire, les apprenants passent par le Fidel pour orthographier les énoncés.

Extrait 2. Observation du 22/01/2020, Solférino. Segments n°2 et 3.

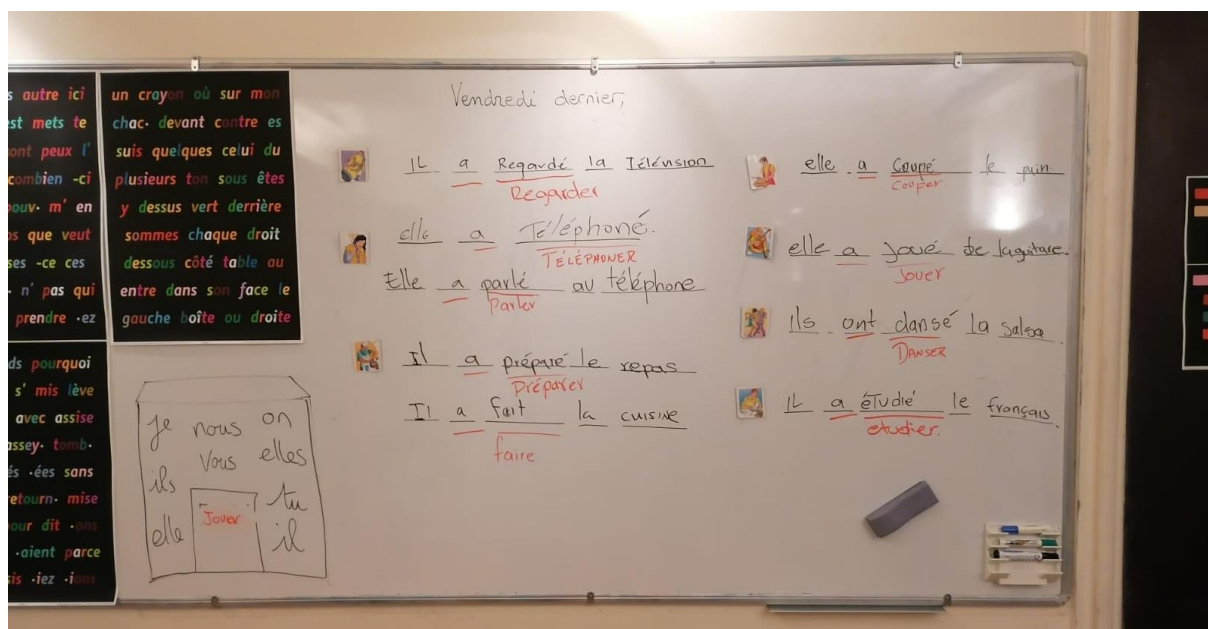


Image 25. Travail autour de la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe. Séance du 22/01/2020. Solférino.

Dans cet extrait, Michael a tout simplement conjugué le verbe *écrire* comme les précédents. Nous interprétons cet énoncé produit comme une tentative de généralisation de sa part d'une règle de conjugaison pour le passé composé des verbes. Il connaissait le verbe *écrire* et a souhaité l'employer. Sa proposition correspondait à l'image présentée sur la carte et aurait pu faire l'objet d'un travail. Mais l'enseignante a donné un feedback négatif à l'énoncé produit, car *étudier* était le verbe qui était attendu par l'enseignante. Le verbe *écrire* n'est en effet pas un verbe du premier groupe, il ne pouvait donc pas faire partie de la tâche¹³⁰.

Dans ce cas de figure, l'énoncé proposé par Michael nous montre vraiment qu'un apprentissage est en cours. Nous ne pouvons bien évidemment pas affirmer qu'il a suggéré cet énoncé parce qu'il souhaitait vérifier une hypothèse. En revanche, nous pouvons facilement dire qu'il s'agit là d'un indicateur de son engagement. Il pense avoir compris le fonctionnement, il fait sa proposition, mais reçoit un feedback négatif. Ce dernier lui permet au moins de savoir

¹³⁰ Ce n'est pas l'objet de ce point, mais cet extrait fait écho à nos propos tenus à la page 3 concernant l'improvisation. Ici, l'enseignante choisit de ne pas rebondir sur cette proposition de l'apprenant, car le verbe *écrire* n'entre pas dans la tâche qui vise à faire découvrir aux apprenants le passé composé des verbes du 1^{er} groupe. Il nous semble que cela montre bien que l'enseignante suit une progression, a une idée précise du déroulement de son activité et que peu d'écart sont possibles. C'est là que réside aussi toute la singularité de sa pratique.

que ce verbe ne fonctionne pas de la même manière que les autres, même si à ce stade il ne sait pas encore comment il se conjugue, ni que d'autres verbes se conjuguent comme celui-ci, puisque ce n'est pas le sujet de la séance.

Les tentatives faites par les apprenants sont aussi faites pour trouver la réponse attendue par l'enseignante. Lorsqu'un apprenant se trompe et qu'il doit revoir son énoncé, s'il n'y arrive pas, les autres apprenants peuvent être amenés à l'aider. Chacun fait donc des essais pour trouver la correction du mot erroné dans l'énoncé et indiqué comme tel par l'enseignante. Ils sont donc tous engagés vers un seul objectif : trouver la forme correcte.

2.1.3. Poser des questions pour essayer de comprendre

Les questions que posent les apprenants sont des indicateurs très clairs de leur engagement dans la classe : les situations mises en place par l'enseignante demandent parfois aux apprenants un cheminement plus ou moins long. Inévitablement, certaines situations amènent les apprenants à questionner l'enseignante. Plusieurs options sont alors possibles : l'enseignante peut soit amener l'apprenant à produire un nouvel énoncé qui répondra en partie à sa question, soit mettre en place une nouvelle situation avec les réglettes pour refaire le cheminement, soit répondre par une question ou bien ne pas répondre du tout. Nous proposons trois extraits qui illustrent nos propos :

1. Lors d'un travail assez classique en *Silent Way* qui permet d'introduire la différence entre l'article défini *la* et l'article indéfini *une* :

L'enseignante prend le couvercle de la boîte de réglettes et met des réglettes d'une seule et même couleur dedans. Ensuite, elle donne la boîte à un apprenant, et désigne de la tête un autre apprenant dans la salle, en faisant mine de lui demander quelque chose avec la boîte de réglettes. Les apprenants doivent tenter de dire des choses. Elle valide quand l'un d'eux dit « prends une réglette bleue ». Les apprenants se passent la boîte de réglette et chacun demande de prendre une ou plusieurs réglettes bleues. Quand vient la toute dernière réglette, l'apprenant quasi automatiquement dit : « Prends une réglette bleue. » L'enseignante intervient et dit : « Problème ».

Les apprenants se mettent à chercher, soit quelqu'un trouve, soit elle donne la solution en pointant le « la » au panneau, pour avoir l'énoncé « Prends la réglette. » Ce nouvel élément pose beaucoup de questions par rapport à son utilisation. Les apprenants tentent de trouver des explications, Chiara propose « Parce que c'est la dernière ? » Mais elle restera sans réponse.

Extrait 3. Observation du 07/10/2019, Actualis. Segment n°10.

2. Lors d'un travail sur le passé composé (séance du 04/11/2019).

Des réglettes sont sur la table et les apprenants prennent, posent, donnent des réglettes. Chaque apprenant a déjà des réglettes en sa possession. Chiara a deux réglettes noires, Eliott en a deux vertes. L'échange suivant se produit :

Arthur : « Daphné, prends deux réglettes vertes et donne-les à Chiara. Et Chiara, mets-les sur cette table. »

L'enseignante s'aperçoit que l'énoncé n'est pas correct, puisque Arthur demande à Daphné de prendre des réglottes qui appartiennent déjà à Eliott. Elle lui dit « problème ».

Arthur corrige : « Daphné, prends-lui deux réglottes vertes, donne-les à Chiara. »

ENS : « Qu'est-ce qu'elles ont fait ? »

Arthur : « Elle lui a pris deux réglottes vertes, elle les a données à Chiara et elle les a mises sur cette table. »

La construction des énoncés prend du temps, mais le résultat est parfait. L'enseignante ne corrige pas tous les problèmes des énoncés en une seule fois, mais petit à petit.

Arthur va ensuite pointer l'énoncé sur le panneau de mots puis l'écrit sur le tableau. L'orthographe de « mises » ne manque pas de poser des questions¹³¹.

Chiara demande : « Pourquoi on dit *mises* ? »

ENS : « On parle de quoi ? On a combien de réglottes ? »

Extrait 4. Observation du 04/11/2019, Actualis. Segments n°4, 5 et 6.

3. Lors d'une autre séance, toujours avec les réglottes, les apprenants travaillent sur une mise en situation à partir des réglottes :

A : « Je mets mes crayons sur la table. »

ENS : « Fiona, qu'est-ce qu'il a fait ? »

Fiona : « Il a mis ses réglottes sur la table. »

ENS : « Arthur, qu'est-ce que tu as fait ? »

A : « J'ai mis mes réglottes et mon crayon sur la table. »

C : « Et si y a deux personnes qui a fait ?* »

ENS : « Essaie. »

C : « Benoit et Arthur, prenez une réglotte chacun et mettez-la sur la table. »

ENS : « Qu'est-ce que vous avez fait ? »

Arthur : « Nous a mis... * »

ENS : « hum hum¹³² »

Arthur : « Nous avons mis les, des, nous* »

Comme ils ne trouvent pas, Daphné intervient, mais l'enseignante lui dit de faire son propre énoncé parce qu'elle ne l'a pas fait.

D : « Ils ont pris chacun une réglotte et ils l'ont mise sous la table. »

ENS : « Encore une fois. » Daphné refait son énoncé puis Daphné va le pointer. C'est comme un défi.

Ensuite l'enseignante revient sur l'énoncé que Arthur et Benoit devaient faire.

ENS : « Qu'est-ce que vous avez fait ? »

Benoit : « Nous avons pris chacun une réglotte et nous avons... »

ENS : « hum hum »

Arthur et Benoit : « nous avons pris une réglotte bleue et nous l'avons mise sous la table. »

Extrait 5. Observation du 02/12/2019, Actualis. Segment n°4.

¹³¹ Il ne s'agit pas ici de notre propos, cependant il faut noter que le choix d'accorder le participe passé avec l'auxiliaire *avoir* antéposé aurait pu être omis et ne pas faire l'objet d'un apprentissage, surtout à ce stade (Surcouf et Boch, 2022). En outre, l'emploi du « nous » dans l'énoncé qui suit est discutable (tout natif aurait utilisé un « on »). Il renvoie à une posture assez puriste de la langue chez certains enseignants de *Silent Way* : on privilégie l'oral, certes, mais un oral un peu éloigné de celui que parle tout locuteur natif.

¹³² L'enseignante produit souvent des onomatopées de ce type pour indiquer aux apprenants qu'il y a une erreur. Elles suffisent aux apprenants pour comprendre qu'il y a un problème dans leur énoncé, sans que l'enseignante ait besoin d'en dire plus. La production d'onomatopée (chargée d'un sens toujours identique et connu de tout le groupe) est importante dans les stratégies de l'enseignante, au même titre que son langage corporel (cf. point 2 du [chapitre 7](#)).

Dans ces trois extraits, les questions posées par les apprenants, souvent par Chiara, montrent leur engagement dans la tâche. Ils demandent des éclaircissements. La posture adoptée par l'enseignante dans chacun de ces trois extraits reste la même : les apprenants doivent trouver la réponse par eux-mêmes. Quand c'est possible, elle guide les apprenants en recréant une situation qui leur permettra de débloquer la situation, sinon, elle ne répond tout simplement pas¹³³. Le cheminement de chacun, qui implique notamment un travail cognitif, compte davantage que la réponse (Le Breton, 1997 ; Azaoui, 2016). Nos observations nous amènent à considérer cette stratégie pédagogique comme efficace et fondée : donner la réponse c'est stopper net la curiosité, le besoin de savoir et de comprendre, indispensable pour mettre les apprenants en recherche active durant la séance. La réponse à leurs questions peut parfois survenir plus tard : la prise de conscience sera alors d'autant plus intense qu'elle a été attendue.

2.1.4. Refaire des gestes pour se représenter un mot, une idée, un énoncé

Nous avons observé certains apprenants pendant les séances avoir recours aux gestes pour matérialiser plus facilement le sens d'un mot ou encore pour construire un énoncé à l'oral. Les gestes semblent les avoir aidés dans leur processus d'apprentissage et ils ont été réalisés sans que l'enseignante leur demande.

Dans le premier cas, lors d'une séance sur les prépositions de lieu, nous avons observé une apprenante refaire le geste pour bien ancrer la différence entre *sous* et *sur* (segment n°18, 25/11/2019, Actualis). Dans le second cas, nous avons observé une apprenante utiliser son doigt pour pointer dans l'air un énoncé qu'elle était en train de construire (segment n°3, 26/02/2020, Solférino).

Ces deux cas semblent anecdotiques, mais ils restent selon nous révélateurs de l'engagement cognitif de ces deux apprenantes pendant la séance. Elles n'étaient pas obligées de faire des gestes, mais elles en ont ressenti le besoin à ce moment-là. Elles ont fait preuve d'autonomie dans leur processus d'apprentissage.

2.1.5. Continuer de travailler même lorsque ce n'est pas demandé

Les temps de pause, nous l'avons vu (cf. supra point **1.1.3**), offrent un temps de socialisation aux apprenants et un temps de repos. Mais, bien souvent, les apprenants profitent de ce moment-là, dépourvu d'enjeux, pour poursuivre leur apprentissage. Ils posent des

¹³³ Dans le chapitre suivant, nous abordons les différentes fonctions du silence de l'enseignante dans sa pratique. L'absence de réponse de l'enseignante donne au silence une fonction que nous avons qualifiée de réflexion pour engager l'apprenant dans une recherche active.

questions sans lien direct avec la séance (cf. infra point 2.3.2), retournent voir les panneaux de plus de près, ou encore testent des énoncés appris durant la séance dans un autre contexte (cf. infra 2.3.2.2). Les apprenants s'approprient ce temps.

Nous avons également constaté que les apprenants continuaient à travailler alors même qu'ils ne sont pas expressément concernés. Par exemple, lors de la séance du 31/10/2019, nous notons :

Pendant que Daphné est au tableau, les autres apprenants continuent à travailler et réfléchissent aux autres mots (je les ai entendus dire « oreiller »).

Extrait 6. Observation du 31/10/2019, Actualis. Segment n°16.

Le travail de cette séance portait sur la découverte des mots de vocabulaire de l'image de la chambre jaune. Chaque apprenant devait choisir un mot, aller le pointer sur le Fidel et venir l'écrire au tableau. Lors du passage au tableau de Daphné, les autres apprenants ont continué de travailler alors qu'ils n'étaient pas directement concernés et qu'ils auraient pu simplement rester passifs.

Ce travail supplémentaire qu'ils se donnent nous semble un indicateur fort de leur engagement et témoigne de leur concentration.

2.1.6. Observer attentivement

Nous mentionnons ce dernier critère, l'observation, car il pourrait être facilement oublié. Il suffit d'observer ce que font les apprenants pour s'apercevoir que le tout premier signe de leur engagement est leur capacité à regarder attentivement ce que fait l'enseignante ou ce que font les autres apprenants en train de travailler¹³⁴. Notamment parce que l'enseignante use du silence régulièrement, les apprenants doivent particulièrement être attentifs à ses gestes, à ses pointages, sans quoi ils seront perdus. L'observation attentive des apprenants est facilement observable dans la classe. Elle se voit à leur attitude, à leurs regards (buste en avant, tête tenue, regard soutenu en direction de la situation ou de l'enseignante). Cet engagement est manifeste, car très corporel.

¹³⁴ Cependant, il convient de préciser que ce n'est pas parce qu'ils ne regardent pas fixement ce que fait l'enseignante qu'ils ne sont pas engagés dans la tâche. Les apprenants peuvent par exemple être en pleine réflexion et regarder ailleurs. Il s'agit alors de tenir compte du contexte dans lequel se produisent les manifestations de l'engagement.



Image 26. Illustration de l'engagement corporel des apprenantes. Capture d'écran de la séance filmée du 25/07/2020.

2.2. Faire preuve d'initiatives spontanées

Cette catégorie nous paraît essentielle dans le cadre de la démarche *Silent Way*. Par initiative spontanée, nous entendons par là toute action réalisée par les apprenants sans avoir été nommément tenus de le faire par l'enseignante. Sans initiative spontanée de la part des apprenants, la dynamique de la séance serait fortement impactée et l'essence même de l'approche absente.

2.2.1. Prendre la parole sans être désigné par l'enseignante

Prendre la parole sans avoir été désigné par l'enseignante est autant un indicateur d'engagement de la part des apprenants qu'une caractéristique principale de l'approche *Silent Way*. Dès la première séance, lors de l'introduction du panneau de sons, les apprenants sont invités à prendre la parole spontanément grâce au silence de l'enseignante. La mise en circulation du premier son dans la classe est réalisée par un apprenant qui tente de prononcer un son d'après les mimes visuofaciaux et la gestuelle de l'enseignante. Il peut se passer plusieurs minutes avant qu'un son ne soit produit. Durant ce laps de temps, les règles de prises de paroles s'établissent. L'enseignante ne prononcera pas un seul son, donc pour débloquer la situation un apprenant doit dire quelque chose, n'importe quoi pourvu que l'enseignante puisse donner d'autres indications pour faire avancer la séance.

Une fois que le ton est donné, l'ensemble des activités qui se sont déroulées tout au long de la formation l'ont été de cette manière. Parfois l'enseignante montre quelque chose, puis va

s'asseoir et attend¹³⁵. Qu'attend-elle ? Qu'un apprenant dise ou fasse quelque chose. Prenons un exemple concret, observé durant les séances.

Nous sommes le 7 octobre 2019, c'est la 4^e séance à laquelle assistent les apprenants, nous notons :

L'enseignante s'assoit et dit : « Je m'appelle XXXX. »

Là, les apprenants enchainent : « Je m'appelle Benoit. » ; « Tu t'appelles Arthur. » « Elle s'appelle Chiara. » **L'enseignante n'a pas donné de consigne. Les apprenants se mettent à parler.** Et elle prend tout ce qui vient. Le regard est très important : les apprenants doivent regarder en direction de la bonne personne en fonction de l'énoncé produit (on ne peut pas dire « tu t'appelles Arthur » en regardant Chiara par exemple).

Extrait 7. Observation du 07/10/2019, Actualis. Segment n°3.

L'enseignante n'a donné aucune consigne, n'a désigné aucun n'apprenant et pourtant les apprenants ont compris les attentes de l'enseignante et ont pris la parole spontanément.

Prenons un autre exemple :

L'enseignante installe une table au milieu de la salle (les apprenants sont assis en demi-cercle, sans table) et elle y met des Playmobil. Puis elle met des réglettes de différentes couleurs sur la table. Puis elle dit : « **Vous vous souvenez de ce que vous avez fait la semaine dernière ? Alors, allez-y.** »

Rosa : « Louis, prenez une réglette noire. » (Il a le chapeau)

Claire : « Madame Mirjana, prenez une réglette jaune et une verte. »

Virginie : « Prends une réglette verte. »

Stéphane : « Prends une réglette noire. »

Extrait 8. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°7.

À nouveau, l'enseignante n'a désigné aucun apprenant. Elle a donné une consigne que seuls les apprenants pouvaient comprendre, en lien avec la séance précédente. L'un d'eux s'est alors décidé à prendre la parole le premier et l'activité a commencé. Il s'agit là d'un schéma interactif routinier dans les séances que nous avons observées. Les apprenants comprennent très rapidement que sans leur participation spontanée, la séance ne peut pas avoir lieu. C'est pourquoi les initiatives spontanées sont si nombreuses dans une séance de *Silent Way*¹³⁶.

2.2.2. Se mouvoir dans la classe

À l'instar de l'indicateur précédent, le fait de se mouvoir est aussi une des caractéristiques de l'approche *Silent Way*. Le mouvement est au cœur du processus

¹³⁵ La posture joue en effet un rôle déterminant dans le déroulement des activités. Nous en parlons dans le chapitre suivant consacré à l'enseignante et ses pratiques (cf. [Chapitre 7](#)).

¹³⁶ À titre indicatif, nous avons codé 155 extraits comprenant des traces d'engagement dans nos notes d'observations. 81 de ces extraits relèvent des traces d'initiatives spontanées. À titre de comparaison, 57 relèvent de la catégorie « témoigner un haut niveau de concentration », 15 relèvent de la catégorie « sortir du cadre », 16 relèvent de la catégorie « exprimer la confiance », 26 relèvent de la catégorie « exprimer un plaisir partagé », et 25 relèvent de la catégorie « exprimer la compréhension ».

d'apprentissage. Il concerne à la fois le fait de se déplacer dans la classe pour aller pointer, et l'action de se mettre en mouvement : prendre/donner une réglette à un autre apprenant par exemple.

Le pointeur déclenche et justifie les déplacements fréquents des apprenants. L'enseignante possède le sien, mais plusieurs pointeurs sont à la disposition des apprenants pour que chacun puisse venir pointer sans passer par l'intermédiaire de l'enseignante. Dans le cadre d'une activité, l'enseignante invite les apprenants à se saisir d'un pointeur en faisant mine de passer le sien. Elle regarde l'ensemble du groupe tout en tendant son pointeur dans leur direction. Tout comme lors de la prise de parole, particulièrement au début, un apprenant doit se lancer pour aller pointer sur les panneaux. Il s'agit d'une prise de risque, mais les apprenants comprennent rapidement le fonctionnement et acceptent ce risque en se levant pour aller au tableau¹³⁷.

Début du travail à partir du son après m'être présentée : l'enseignante pointe mon prénom au panneau. Ensuite elle donne le pointeur pour que quelqu'un y aille.

Extrait 9. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°2.

L'enseignante affiche le 2e panneau de mots et fait lire les mots par le groupe. [...]

ENS : "OK. Deux personnes. (*Elle dit ça en tendant les pointeurs.*) Un choisit un mot sur le panneau de mots et l'autre le pointe sur le panneau de rectangles."

Les apprenants sont libres de passer le pointeur dès qu'ils en ont marre. Il y a une grande liberté dans la classe, mais dans le respect des autres en même temps.

Extrait 10. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°11.

Ces deux extraits ne le montrent pas explicitement, mais à chaque fois, des apprenants se sont levés spontanément. Il ne s'agit pas toujours des mêmes apprenants. Ces extraits nous montrent aussi clairement que ces déplacements interviennent dans un contexte d'interactions didactiques et surviennent après une sollicitation de l'enseignante qui s'exprime par un geste : donner le pointeur. Du côté de l'apprenant, il s'agit tout de même d'une initiative spontanée puisque l'enseignante n'a pas désigné quelqu'un en particulier. Même si, bien souvent, le passage au tableau pour écrire ou pointer se fait sur la base d'une initiative individuelle, nous avons aussi observé l'enseignante désigner certains apprenants parfois pour effectuer un travail en particulier. Notre enseignante n'hésitait pas non plus à désigner les apprenants les moins enclins à se lever. En effet, en misant beaucoup sur les initiatives spontanées, le risque est grand

¹³⁷ Nous émettons l'hypothèse que la prise de risque est moins grande au fil des séances. Par ailleurs, le temps d'attente avant que les apprenants se lèvent pour aller au tableau varie en fonction de la tâche demandée. Le laps de temps qui s'écoule peut être plus ou moins long en fonction de la situation : il n'est pas nécessairement le signe d'un manque d'engagement, mais peut aussi indiquer une consigne peu claire.

que ce soit toujours les mêmes apprenants qui se lèvent en premier. Pour autant, nous ne l'avons jamais observée insister pour qu'un apprenant se lève et nous n'avons pas non plus rencontré de situation dans laquelle un apprenant a refusé d'aller pointer.

Enfin, nous avons aussi observé une mise en mouvement spontanée des apprenants induite par le caractère intrinsèque des interactions produites lors de certaines activités au sein de la classe. Cette mise en mouvement intervient dès le départ, quand les apprenants sont amenés à donner ou prendre des réglettes. Puisque l'enseignante demande de façon tacite aux apprenants de faire ce qu'ils disent, les apprenants se retrouvent nécessairement engagés dans une mise en action. Cette mise en action incite dans le même temps à entrer en interaction avec les autres apprenants. À tel point que si l'apprenant dit *je te donne deux réglettes rouges* en regardant l'enseignante pendant qu'il donne les réglettes à un autre apprenant, l'énoncé sera considéré incorrect par l'enseignante. L'apprenant devra alors refaire son énoncé et refaire l'action qui y est associée en regardant précisément celui qui recevra la réglette. L'action et la parole doivent correspondre¹³⁸. Le mouvement est alors porteur de sens et l'engagement corporel de l'apprenant nécessaire.

La séance du 04/12/2019 avec le groupe Solférino illustre notre propos. Les apprenants travaillent sur les prépositions de lieu. L'enseignante a installé des réglettes un peu partout dans la salle de classe, par terre et sur la table qui se trouve au milieu de la pièce. Les apprenants font des énoncés à partir de cette situation. L'objectif de l'enseignante était de travailler sur *cette, celle-là et celle-ci*.

Thomas : « Je prends la réglette et je la mets contre le mur »

Les apprenants doivent dire ce qu'ils font pendant qu'ils le font sinon ce n'est pas vrai, pas correct. En tout cas, ça ne peut pas être dit après avoir fait l'action, sans quoi l'énoncé devrait être au passé. [...]

Virginie : « Je prends les crayons sur la table et je les mets sur la table. »

ENS : « Combien de tables ? » Pour faire sortir cette table et celle-ci.

Virginie : « Je prends les crayons sur cette table et je les mets sous celle-ci. »

L'apprenante répète plusieurs fois le temps que l'énoncé soit bien fluide (correction de la syntaxe, puis de la prononciation, puis de la prosodie). Lors d'une dernière répétition lorsqu'elle joint le geste à la parole, au lieu de mettre les crayons sous elle les met sur la table. Ce décalage entre le geste réalisé et l'énoncé produit déclenche alors le rire de tout le monde. En effet, suite à cette nouvelle erreur, l'enseignante doit normalement lui demander de répéter à nouveau pour que l'énoncé corresponde au geste.

Extrait 11. Observation du 04/12/2019, Solférino. Segment n°7.

¹³⁸ Même si dans la vraie vie, on ne commente que rarement ce qu'on est en train de faire... Le contrat didactique implicite (mais qui fonctionne) fait qu'on doit dire ce qu'on fait et faire ce qu'on dit parce que l'objectif est d'apprendre à parler. Mais on n'apprend pas ici à communiquer comme on le ferait dans la démarche actionnelle.

Lors de cette séance, l'énoncé a été répété plusieurs fois en lien avec le mouvement. Le rire des apprenants se déclenche à cause du décalage créé entre ce que Virginie dit et ce qu'elle fait réellement, mais surtout parce que malgré plusieurs répétitions – pour corriger la syntaxe, puis la prononciation, et enfin la prosodie – il subsiste encore un problème. Malgré l'erreur, notre enseignante n'a pas demandé à l'apprenante de répéter à nouveau, considérant probablement qu'il s'agissait d'une erreur d'inattention.

À propos de l'association geste/parole, il faut également noter qu'il n'est pas très naturel de commenter au présent ce qu'on est en train de faire, mais cette stratégie pédagogique de mise en situation de communication – certes artificielle, mais basée sur ce qu'il se passe ici et maintenant – semble bien fonctionner et ne pas gêner les apprenants pour s'appropriier le présent de l'indicatif. En outre, l'objectif sous-jacent est de permettre aux apprenants de donner du sens à ce qu'ils disent dans la langue, de sorte qu'ils puissent se créer une image mentale par l'action. Cette composante motrice serait en outre bénéfique pour le rappel de la composante verbale et favoriserait la mémorisation (Hainselin *et al*, 2013).

2.2.3. S'entraider

L'entraide, en plus d'être le signe d'une bonne cohésion de groupe, nous indique un engagement fort de la part des apprenants, notamment lorsqu'il devient spontané. L'enseignante, dans ses séances, a installé d'emblée cette notion d'entraide. Pour l'enseignement de la prononciation par exemple, lorsqu'un apprenant ne prononce pas un son correctement, elle demande toujours à un autre apprenant de prononcer le son en question. Également, lorsqu'un apprenant est au tableau en train de pointer et qu'il se retrouve en difficulté, elle invite toujours un autre apprenant à aller aider avec un énoncé type : « Est-ce que quelqu'un veut venir l'aider ? ». Les apprenants sont donc vivement encouragés à s'entraider. Cette entraide ne se fait pas de n'importe quelle manière. Il ne s'agit pas de donner *la* bonne réponse, mais plutôt de tenter de guider l'apprenant en difficulté dans sa recherche. La tâche est donc plus difficile à réaliser pour l'apprenant qui souhaite venir en aide. Nous avons en effet observé l'enseignante insister régulièrement sur la nécessité de ne pas « voler la recherche de l'autre »¹³⁹.

2.2.3.1. Souffler n'est pas jouer...

Nous l'avons dit plus haut (cf. supra point **2.1.3**) : dans cette démarche, le cheminement de chacun importe davantage que de trouver la réponse. C'est pourquoi lorsqu'un problème se

¹³⁹ Nous étudions cet aspect des pratiques de l'enseignante dans le chapitre suivant.

pose, l'objectif est que chaque apprenant puisse parvenir à une conclusion par lui-même. Ce principe, qui implique de respecter le rythme de chacun, impose au groupe de ne pas interrompre le processus de compréhension en cours de l'apprenant. Il repose sur l'idée, explicitée par l'enseignante au groupe, que donner la réponse n'aide pas nécessairement l'apprenant à comprendre. Au plan théorique – et ce principe inhérent à la démarche rejoint en cela les avancées actuelles en neurosciences –, la durée de l'effort cognitif fourni par l'apprenant serait corrélée avec la force de la prise de conscience qui en découle. Autrement dit, l'élément qui aura posé problème aura plus de chance d'être retenu s'il a fait l'objet d'un effort cognitif important (Dehaene, 2018).

Dans l'extrait ci-dessous, lors d'une séance, les apprenants sont en train de réfléchir au fonctionnement de *dessous* et *dessus*. Ils cherchent à comprendre comment les employer dans un énoncé. Nous notons qu'à plusieurs reprises, l'enseignante demande aux autres apprenants qui ont compris de se taire. Pour vraiment aider le camarade en difficulté, il ne faut donc pas donner la bonne réponse, mais lui proposer des énoncés pour faire jaillir le sens et faire ressortir le fonctionnement.

Dessus et *dessous* font l'objet d'un travail de prononciation approfondi. C'est important pour les distinguer. Elle fait travailler individuellement et collectivement. Tous les apprenants s'entraînent. Mirjana ne comprend pas la différence entre les deux mots.

ENS : « **Mais laissez-la réfléchir.** » Les apprenants réfléchissent sur le sens de 'dessus' et 'dessous' et pourquoi on ne peut pas mettre 'dessus' ou 'dessous' n'importe quand dans l'énoncé. Travail de réflexion réalisé par les apprenants en espagnol. **L'enseignante n'intervient que si les autres apprenants donnent la solution à l'apprenante qui pose la question.** Elle doit faire la prise de conscience seule.

ENS : « Si tu ne laisses pas les autres travailler, comment vont-ils progresser ? »

Extrait 12. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n°10.

Dans cet extrait, nous notons que de nombreuses réflexions – formulées en espagnol – sont en cours d'élaboration. Nous notons surtout que l'enseignante n'intervient que pour empêcher un apprenant de donner la réponse. En effet, même si l'intention de l'apprenant qui pense aider est bonne et qu'elle indique selon nous une forme d'engagement, souffler n'est jamais jouer. L'enseignante insiste pour que les apprenants émettent des hypothèses, peu importe le temps que cela prendra. L'objectif de l'enseignante est de mettre les apprenants en recherche. Le double principe mis en œuvre ici par l'enseignante consiste d'une part à déclencher et soutenir toute tentative de formulation, et d'autre part d'éviter toute explication. Expliquer, c'est prendre le risque de rendre encore plus confuse la situation avec du métalangage (Young, 2011).

2.2.3.2. Collaborer avec l'enseignante, c'est gagné

Pour aider un apprenant à comprendre, celui qui aide doit donc procéder par étapes en donnant seulement des indications. L'extrait ci-dessous, qui relate un moment d'une séance, illustre nos propos :

Chiara ne comprend pas la différence entre *les* et *des*. Pour ce faire, utilisation des réglettes. L'enseignante met plusieurs réglettes de différentes couleurs sur la table et **un des apprenants dit à Chiara** : « Prends des réglettes. » Elle prend tout au début, **puis les autres apprenants lui disent que non, il ne faut pas tout prendre**. Donc, elle s'exécute et n'en prend que quelques-unes. L'enseignante ajoute ensuite d'autres réglettes sur la table. L'enseignante désigne juste les réglettes jaunes, **les apprenants disent** : « Prends les réglettes jaunes. ». Chiara hésite puis prend toutes les réglettes jaunes. L'exercice est fait plusieurs fois jusqu'à ce que Chiara comprenne.

Extrait 13. Observation du 28/11/2019, Actualis. Segment n°3.

Cette séance avait débuté par une révision de l'ensemble des adjectifs possessifs et des articles. Lors de cette révision, Chiara s'aperçoit que la différence entre les articles *les* et *des* n'est pas claire pour elle. La technique adoptée par l'enseignante pour répondre à sa question a été de recréer une situation à partir des réglettes pour concrétiser, rendre palpable la différence entre ces deux déterminants. Nous avons constaté que lors de ce travail, l'ensemble des apprenants étaient impliqués. Pour aider Chiara à comprendre cette distinction à partir de la situation mise en place par l'enseignante, les apprenants ont produit des énoncés pour amener Chiara à pratiquer afin qu'elle perçoive la différence entre le défini et l'indéfini. La collaboration entre l'enseignante et les apprenants est forte. Les apprenants ont à la fois accompagné l'enseignante dans son guidage, en maintenant le principe de base de l'approche – ne pas expliquer – et accompagné l'apprenante en difficulté pour répondre à sa question en lui permettant de pratiquer.

2.2.3.3. Rattraper le train en marche

Nous l'avons vu : avec une approche comme le *Silent Way*, la participation de chacun est nécessaire. La participation peut être directe (un apprenant est en train de réaliser une action), ou indirecte (être attentif à ce qu'il se passe dans la classe, observer ce que font les autres). Ces deux types de participations sont essentielles pour permettre à l'apprenant de suivre. Lors d'une séance, nous avons constaté qu'un apprenant, Eliott, était désengagé. Autrement dit, il n'était pas présent à ce qu'il se passait en classe.

L'enseignante met des crayons et des réglettes sur et sous la table et pointe en silence sur les panneaux : *mets* et *prends*, signifiant par-là : « Travaillez avec *mets*, *prends* ». Les apprenants se mettent donc à produire des énoncés avec ces deux verbes.

Benoit : « Prends la réglette verte sous la table et mets-la sur la table. »

ENS : « Problème. Mets un seul mot ici (*sur ses doigts, à la place de sur la table*). » Elle attend un peu, puis montre *dessus* sur le panneau.

Benoit : « Prends la réglette verte sous la table et mets-la dessus. »
 Les apprenants se corrigent entre eux sur la prononciation.
 ENS : « Qu'est-ce qu'il a fait ? »
 Daphné : « Il a pris la réglette verte sous la table et il l'a mise dessus. »
 ENS : « Eliott, tu peux redire la phrase. » **L'enseignante « réveille » Eliott**, qui n'a rien écouté, car il est sur son téléphone. Il n'est pas présent. Elle le rappelle à l'ordre.
 Arthur : « Je prends la réglette bleue et le crayon jaune devant la table et je les mets dessus. »
 Benoit : « J'ai pris la réglette bleue et le crayon jaune devant la table et je les ai mis dessus. »
Chiara a plusieurs fois demandé à Eliott de faire des choses.
 Chiara : « Eliott, prends plusieurs réglettes sur la table et mets-les dessous. »
 Chiara a des difficultés avec le son [u], Arthur lui dit de faire le loup pour le [u] de *dessous*. Les autres apprenants l'aident aussi à bien prononcer le [u].
 Eliott : « Je prends deux réglettes sur la table et je les mets dessous. »

Extrait 14. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segments n°12 à 16.

Nous notons que l'enseignante sollicite Eliott pour lui signifier qu'il doit se réengager. Quelques échanges plus loin, nous notons que Chiara sollicite Eliott à plusieurs reprises pour faire des actions avec les réglettes. Nous avons interprété cette sollicitation comme un autre type d'entraide spontanée réalisé par cette apprenante pour permettre à Eliott de rattraper le train en marche. Sa technique a consisté à impliquer physiquement Eliott en lui demandant de faire des actions. Eliott a ainsi été forcé de faire ce qu'on lui demandait et de dire ce qu'il faisait. Il nous semble que Chiara a ici fait preuve d'un réel engagement - tant dans son apprentissage, que dans la dynamique du groupe – en tentant d'aider Eliott.

2.2.4. S'auto-corriger

Au fur et à mesure du déroulement de la formation, nous avons noté que les apprenants finissent par s'autocorriger. Ils savent, avant même que l'enseignante ne le leur indique, qu'ils doivent refaire leur énoncé quand il n'est pas correct. Ils se donnent également des conseils pour améliorer une prononciation par exemple. Dans l'extrait utilisé dans le point précédent, nous notons également qu'ils s'entraident dans la correction de la prononciation.

Chiara a des difficultés avec le son [u], Arthur lui dit de faire le loup pour le [u] de *dessous*. Les autres apprenants l'aident aussi à bien prononcer le [u].

Extrait 15. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segment n°16.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette autonomie et cette solidarité observables après plusieurs séances dans le groupe. D'une part, la bonne connaissance des apprenants, des outils et démarches à l'œuvre dans cette classe et la confiance qu'ils leur prêtent les poussent à les utiliser spontanément. D'autre part, par sa posture qui donne toute liberté d'action à l'apprenant, l'enseignante encourage cet usage autonome et solidaire des outils.

2.3. Sortir du cadre

Nous regroupons dans cette catégorie des indicateurs qui selon nous signalent un engagement des apprenants dans leur apprentissage, mais montrent dans le même temps ce qui semble s'apparenter à un manque d'adhésion aux principes de la démarche *Silent Way*. En effet, nous avons parfois observé des moments qui sortent du cadre strict de l'approche. À l'initiative des apprenants, ils démontrent, à nos yeux, un désir de personnalisation de la pratique de la langue et du déroulement des séances.

2.3.1. Dépasser le cadre imposé par l'enseignante

2.3.1.1. Concrétiser son apprentissage en élargissant le cadre de la consigne donnée

L'approche *Silent Way* est supposée donner accès au fonctionnement de la langue avec très peu de matériel. Les réglettes ont notamment cette vocation : elles permettent de mettre en place des situations pour faire parler les apprenants et leur faire faire ce qu'ils disent. Dans certaines activités, il n'y a parfois pas d'autres mots de vocabulaire que les substantifs « réglette » et « crayons » (intégrés à la situation pour bénéficier d'un substantif masculin) qui circulent dans la classe. Nous avons cependant pu constater des moments où les apprenants s'écartent délibérément du cadre prévu par l'enseignante avec les réglettes et les crayons. Lors de la séance du 14 novembre 2019, le travail à partir des réglettes est déjà normalisé dans la classe (2 mois de classe ont déjà eu lieu) et l'enseignante poursuit le travail sur l'utilisation des prépositions de lieu à partir du troisième panneau de mots (cf. [Annexe 4](#)).



Image 27. Panneaux de mots du français n°3

L'enseignante installe des réglettes et des crayons un peu partout dans la salle : une réglette sur la table, une par terre contre un mur et une sous la table, elle met également un crayon rouge par terre et un jaune sous la table. La boîte de réglettes reste visible, posée sur la table. Les apprenants doivent alors dire où se trouvent les réglettes et les crayons en s'aidant du panneau sur lequel se trouve tous les mots nécessaires pour produire les énoncés correspondant à la situation (panneau de mots n°3). Plusieurs énoncés sont alors produits et travaillés :

1. *Le crayon jaune est sous la table.*
2. *Sur la table, il y a une réglette rouge et deux crayons : un noir et un bleu.*
3. *La réglette rouge est entre le crayon noir et le bleu.*
4. *La réglette bleue est en face de moi et contre le mur.*
5. *La réglette bleue est en face de Arthur et contre le mur.*
6. *La réglette noire est dans le couvercle.*
7. *Il y a beaucoup de réglettes dans la boîte.*

Extrait 16. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segment n°4.

À partir de ce petit corpus d'énoncés, il est déjà intéressant de noter que les énoncés sont variés et que les apprenants ne se sont pas cantonnés à un seul type d'énoncé. Le deuxième et le dernier énoncé montrent qu'ils réemploient des structures déjà vues précédemment (*il y a...*) et qu'ils testent leurs apprentissages. La suite de la séance nous semble encore plus intéressante à prendre en compte comme indicateur de l'engagement des apprenants. Nous présentons ci-dessous un extrait d'interaction entre l'enseignante (ENS) et quatre apprenants :

Eliott : « Son **téléphone** sur la table. »*

ENS : « Il manque quelque chose. »

Eliott : « Son **téléphone** est sur la table. »

Benoit : « Il y a **mon téléphone** sur la table. »

Arthur : « Eliott est à côté de **moi**. »

Daphné : « **Je** suis au milieu de Eliott et Benoit. »

ENS : « Hum un autre mot. »

Daphné : « **Je** suis entre Eliott et Benoit. »

ENS : « Vous allez vous mettre par deux et vous allez écrire toutes les phrases que vous venez de dire. »

Extrait 17. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segments n°5.

Eliott élargit le cadre de la consigne en proposant un énoncé où il substitue le mot *réglette* à un objet qui se trouve, au même titre que les réglettes et les crayons, dans la classe. Il est alors à la fois dans le cadre de la consigne, puisqu'il emploie la préposition de localisation *sur*, et en dehors du cadre de l'activité puisqu'il s'éloigne de la consigne, ou du moins, il se permet de l'élargir, en proposant un énoncé avec un objet qui fait partie de son environnement immédiat, mais qui n'a pas été introduit par l'enseignante. Il propose ensuite un énoncé avec son propre téléphone portable. Nous voyons ici une tentative assez claire d'appropriation de la langue chez cet apprenant qui saisit l'occasion de proposer un énoncé avec les téléphones portables qui traînent sur la table, au côté des réglettes. Son intervention ouvre une brèche qui incite d'autres apprenants à faire de même et à délaissier les réglettes au profit d'autres objets ou d'autres situations présentes à ce moment-là. Alors que, depuis le début, les énoncés proposés décrivent simplement l'emplacement des réglettes, les énoncés sont par la suite plus personnels avec notamment l'emploi du pronom personnel *je* qui permet à Daphné de se

remettre au centre de son apprentissage. La suite de cette séance semble confirmer notre interprétation. Après une courte pause, l'enseignante propose une révision des adjectifs possessifs :

L'ENS pointe « De quelle couleur est votre réglette ? »

Chaque apprenant répond. Puis d'autres énoncés sont produits par les apprenants :

« Ta réglette est jaune. »

« Mes réglettes sont noires. »

« Mes réglettes sont rouges. »

E : « Comment on dit "Mes deux voitures sont Peugeot" ? »

L'énoncé est alors mis sur les doigts, puis l'ENS pointe le « des » sur le panneau de mot pour obtenir l'énoncé « Mes voitures sont des Peugeot. »

Chaque apprenant fait son énoncé avec un pronom possessif.

« Mon crayon est jaune. »

« Ton crayon est rouge. » etc. En insistant sur le regard.

Puis les apprenants s'approprient vite les énoncés : « Mon téléphone est un Samsung », « ... est un Oppo. »

Extrait 18. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segment n°8.

À nouveau, Eliott sort du cadre de la consigne, cette fois-ci de façon beaucoup plus significative. Il propose un énoncé qui implique, certes, l'usage d'un adjectif possessif (*mes*), mais qui sort du cadre strict de la classe pour rejoindre la sphère privée, en lien avec ses intérêts et avec ce qu'il a besoin, et surtout envie, de dire. La situation mise en place par l'enseignante avec les réglettes ne permettant pas à l'apprenant de produire son énoncé, il détourne la consigne et rompt le schéma interactionnel qui court depuis le début de la séance en posant une question directement à l'enseignante sur la production de son énoncé. Il ne répond pas à la question de l'enseignante et inverse ainsi les rôles. Il ouvre encore une fois la voie aux autres apprenants qui, à leur tour, s'approprient les énoncés en s'affranchissant des réglettes.

Ce moment de classe montre selon nous un véritable engagement de la part des apprenants et d'Eliott en particulier, qui de toute évidence a besoin de relier ce qu'il se passe dans la classe, ce qu'il dit, à ce qui l'intéresse en dehors de la classe. Sa question est une trace d'engagement dans la mesure où il sort de sa posture d'apprenant et s'affirme en tant que personne acteur de son apprentissage qui souhaite s'approprier la langue. Nous pouvons interpréter son intervention comme une véritable demande, une sorte d'alerte. Eliott a en effet régulièrement montré des signes de désengagement pendant certaines séances.

Ces quelques lignes nous donnent à voir quelques limites de l'approche *Silent Way* utilisée dans sa version purement académique. Le travail avec les réglettes semble être trop abstrait pour Eliott qui ressent le besoin d'utiliser du vocabulaire concret, qu'il utilise

quotidiennement. Et pour cause, les réglottes sont en effet utilisées dans cette approche parce qu'elles ont cette capacité à être remplaçables par n'importe quel objet. Elles sont interchangeables avec n'importe quel objet du quotidien. Mais Eliott a ressenti le besoin de tester ses énoncés avec son vocabulaire dans la classe pour avoir un retour de l'enseignante. Il faut aussi noter qu'Eliott était le plus jeune du groupe Actualis : il avait 18 ans au moment des séances. Daphné également était très jeune (23 ans). Cette donnée nous semble importante, elle montre peut-être qu'en fonction de l'âge, le besoin de relier les apprentissages réalisés dans la classe aux situations de la vie quotidienne ou d'utiliser du vocabulaire concret est plus important pour de jeunes adultes que pour des adultes. Un adulte aurait peut-être plus de facilité à transférer ce qu'il apprend dans la classe à sa pratique quotidienne de la langue à l'extérieur, alors qu'un jeune adulte aurait davantage besoin de faire entrer sa pratique quotidienne de la langue dans la classe pour être guidé et accompagné plus étroitement. Ces réflexions remettent au centre la question des besoins langagiers. Eliott a sans doute ressenti le besoin de parler d'autres choses que des réglottes, et a donc choisi de parler de son téléphone, un objet beaucoup plus concret qu'il utilise fréquemment. Pour de jeunes adultes migrants, mais probablement aussi pour des adultes aussi, il semble essentiel d'avoir une approche plus sociodidactique de l'apprentissage. La fréquence d'utilisation des réglottes doit donc trouver un certain équilibre dans la progression. Nous verrons dans le chapitre consacré au point de vue des apprenants que cette redondance dans les activités est également questionnée par les apprenants (cf. point 4.1 du [chapitre 8](#)).

2.3.1.2. Dépasser les consignes et les adapter à son niveau

Nous avons relevé d'autres occurrences montrant que les apprenants dépassent le cadre imposé par l'enseignante, signes d'un engagement de leur part dans leur apprentissage. Dans le groupe Solférino, lors d'un moment de révision nous notons :

ENS : « Mettez-vous par petits groupes et vous faites toutes les possibilités d'énoncés qu'on a faits. »
Pendant leur travail en petit groupe, certains apprenants vont plus loin et tentent de faire d'autres énoncés : « je voudrais qui vous prenez à la gauche de la table. »

Extrait 19. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n°13.

Ce moment intervient à la fin de la séance ; il doit permettre aux apprenants de récapituler tous les énoncés produits durant la séance. En tant qu'observatrice, lors de ce moment en groupe, nous avons noté que certains apprenants proposaient des énoncés qui n'ont pas été produits pendant la séance. L'énoncé que nous avons entendu d'un apprenant : *je voudrais qui vous prenez à la gauche de la table* est erroné, certes, mais est sans doute à considérer comme le signe de sa volonté de complexifier les énoncés produits (construction

d'une proposition subordonnée et ajout d'un conditionnel de politesse) et de tester une nouvelle tournure. Cet essai de formulation d'un énoncé non strictement attendu peut aussi être interprété comme un besoin d'avancer dans l'apprentissage en s'appropriant des tournures probablement entendues en dehors de la classe. Cet énoncé n'a pas fait l'objet d'un travail – nous sommes probablement le seul témoin de cette tentative – mais ce type d'initiative est selon nous à envisager en tant qu'indicateur d'engagement.

Nous avons également relevé le même comportement dans le groupe Actualis, lors d'un travail à partir d'images sur lesquelles sont représentées des scènes de la vie quotidienne d'un personnage (cf. supra point **1.2.3.3**).

Suite du travail sur l'heure, mais avec des énoncés produits à partir de petits dessins de la vie de quelqu'un (il se réveille, il se lève, il prend sa douche).

Les énoncés sont donnés à l'oral uniquement. Travail sur la pronominalisation (se réveiller, se doucher, se laver, se raser). [...]

Gabin : « Il met ses chaussures. »

L'enseignante donne *met* (en le pointant sur les panneaux) et pointe en direction de ses chaussures pour que le pluriel sorte.

Arthur : « Il regarde sa montre, il est en retard, il se dépêche. » Puis l'enseignante ajoute l'heure, on obtient alors l'énoncé suivant : « Il est 7h50, il regarde sa montre, il se dépêche parce qu'il est en retard. »

Benoit demande si on peut dire « Il se dépêche pendant que regarder sa montre. »

L'enseignante lui dit de refaire son énoncé. Elle fait la correction sur ses doigts.

Benoit : « Il se dépêche pendant qu'il regarde sa montre ».

Extrait 20. Observation du 20/01/2020, Actualis. Segment n°3.

Dans cet extrait, l'objectif pour les apprenants est de faire des énoncés par rapport aux images affichées dans la classe concernant la vie quotidienne d'un personnage fictif. Dans les différents énoncés produits, les énoncés sont simples et produits les uns à la suite des autres sans connecteurs logiques. À un moment, l'enseignante introduit la locution conjonctive *parce que* pour complexifier l'énoncé. À la suite de cette proposition, Benoit propose un nouvel énoncé avec une autre locution conjonctive : *pendant que* et demande si son énoncé est correct. Il dépasse alors la consigne donnée par l'enseignante et enrichit les énoncés produits dans la classe. Benoit a probablement entendu ce mot quelque part et a voulu vérifier son emploi dans la classe auprès de l'enseignante, même si ça ne faisait pas directement partie de la consigne. Ici encore, cette initiative nous semble à considérer comme la manifestation d'un désir d'appropriation de la langue de la part de l'apprenant et donc le signe de son engagement dans son apprentissage.

2.3.1.3. Adapter une consigne à son niveau

Enfin, pour terminer ce sous-point, nous avons également relevé un événement, ponctuel certes, mais manifestant l'engagement de l'apprenante qui en était l'auteur.

L'enseignante demande aux apprenants de se mettre par groupe de 4. Elle passe dans chaque groupe, et fait les corrections nécessaires.

Ensuite, elle pointe sur le panneau de sons « un an », « deux ans », « trois ans », etc. Puis elle fait dire la suite aux apprenants.

Puis, elle pointe « Quel âge avez-vous ? » [...]

Ceux pour qui c'est trop facile se compliquent la tâche en inventant une année de naissance et un âge. (Chiara donne son âge par rapport à son calendrier perse).

Extrait 21. Observation du 18/11/2019, Actualis. Segment n°5.

Lors de cette séance, l'enseignante a dû dispenser cette séance à son groupe habituel à Actualis, mais aussi au groupe d'apprenants d'un collègue, exceptionnellement absent ce jour-là, d'un niveau de langue inférieur. Pour pouvoir faire travailler chaque apprenant, elle propose aux apprenants de donner leur âge. Ayant déjà travaillé sur cet aspect et estimant probablement la tâche demandée trop simple, Chiara prend alors l'initiative de complexifier la tâche en calculant son âge selon son calendrier perse. Elle a alors plus de 100 ans. Cette prise de liberté nous montre deux choses : (1) pour rester engagée durant la séance, Chiara adapte la consigne à son niveau ; (2) elle dispose de suffisamment d'autonomie – et de confiance dans le fait que son initiative sera bien accueillie – pour effectuer cette adaptation. Dans le contexte, cette prise d'initiative est importante. En effet, c'est la deuxième fois que l'enseignante a été contrainte de fusionner deux groupes. La première fois (séance du 14/10/2019), Chiara avait montré des signes clairs de désengagement (agacement manifesté par des soufflements notamment) et avait précisé dans son feedback que le mélange avec un autre groupe ne lui avait pas convenu. Dans son feedback de la séance du 18/11/2019, elle réitère son mécontentement vis-à-vis de l'intégration du second groupe au leur. Le fait qu'elle ait adapté la consigne proposée par l'enseignante est donc selon nous un signe d'engagement dans la mesure où il témoignerait d'une stratégie lui permettant de tirer pédagogiquement parti d'une situation a priori ressentie comme défavorable à son apprentissage. C'est aussi probablement à envisager comme un moyen pour attirer l'attention de l'enseignante sur son mécontentement.

2.3.2. Se réappropriier la séance et la langue

2.3.2.1. Poser une question sans lien direct avec la séance, mais utile pour soi

Durant les séances, l'enseignante suit bien évidemment une progression, mais travailler avec le *Silent Way* suppose d'être ouvert aux imprévus et aux sollicitations des apprenants même si elles n'entrent pas directement dans la progression prévue initialement par

l'enseignante. Comme on l'a déjà évoqué, la philosophie de l'approche veut en effet que ce soit les apprenants qui guident la progression : à l'enseignante de s'adapter aux propositions des apprenants. Dans l'extrait ci-dessous, de retour de la pause, nous notons que Chiara pose une question sans lien direct avec la séance en cours ou les précédentes, mais qui semble utile pour elle.

Chiara demande comment prononcer un mot : « Prioritaire ». **L'enseignante travaille dessus même si ce n'était pas prévu initialement.** Elle fait avec les battements. Entoure les sons voyelles. Progresses petit à petit pour arriver à la prononciation correcte.

Chiara demande aussi le mot « distributeur ». L'enseignante bosse sur le [y].

Extrait 22. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°11.

En demandant à travailler la prononciation de deux mots qui lui posent des difficultés, Chiara personnalise ainsi son apprentissage. Cet extrait nous permet aussi de revenir sur cette notion d'improvisation que nous avons déjà abordée et qui montre bien qu'elle est présente dans la séance, au moins ponctuellement (cf. supra points **1.1.2** et **1.2.1**).

2.3.2.2. Réemployer les structures vues en séances pendant les pauses

Un dernier indicateur d'engagement est apparu lors de la séance du 02/12/2019, alors que la pause vient d'être annoncée. Pendant la séance, je fais tomber mon stylo. Il se trouve sous ma chaise. Arthur m'en avertit :

Arthur me dit qu'il y a un stylo sous ma chaise. On en profite pour retravailler l'énoncé avec les bons pronoms « Votre stylo est sous votre chaise ». **Chiara veut aussi faire son énoncé par rapport à elle :** « J'ai mis du vernis le weekend dernier. » L'enseignante travaille les points incorrects.

Pause. 10 min

Extrait 23. Observation du 02/12/2019, Actualis. Segment n°11.

Arthur tente de réemployer certaines structures des énoncés qui sont en circulation depuis plusieurs séances. Les pronoms possessifs et les prépositions de lieu ayant été travaillés, la situation est une bonne occasion pour réemployer ses différents éléments. Il est intéressant de noter qu'Arthur s'adresse à moi directement pour me prévenir que mon stylo est sous ma chaise. Cette intervention se fait pendant la pause, en dehors du contexte d'apprentissage. Nous l'avons interprétée comme une tentative d'Arthur de s'approprier la langue dans un contexte réel. L'enseignante en a profité pour intervenir et faire les corrections nécessaires. Enfin, l'énoncé d'Arthur a donné envie à Chiara d'employer le français pour parler d'elle, de ce qu'elle a fait durant le weekend. Ces différents énoncés ont interrompu la pause qui venait d'être annoncée, l'enseignante en a profité là aussi pour faire les corrections nécessaires. À nouveau, nous constatons le besoin – somme toute bien naturel – des apprenants d'employer la langue dans un contexte plus proche d'eux. Contrairement à l'intervention d'Eliott (cf. supra point

2.3.1), produite pendant la séance, Arthur et Chiara ont attendu la pause pour formuler des énoncés qui leur sont propres. Le choix d'intervenir hors séance manifeste à nos yeux une conscience forte des possibilités de transferts de leurs apprentissages.

2.4. *Exprimer la confiance*

Dans les deux situations observées (Solférino et Actualis), la confiance s'est installée progressivement et nous semble clairement résulter d'un travail prolongé entre l'enseignante et les apprenants. L'enseignante instaure en effet la bienveillance, la tolérance, le droit à l'erreur dans la classe. Lorsque ce climat d'échanges libres et d'écoute s'installe, comme nous l'avons analysé (cf. supra 2.1 et 2.2), les apprenants expriment leur confiance. Ainsi, la confiance est mutuelle, que ce soit entre les apprenants ou avec l'enseignante. On retrouve des principes forts en didactique : signe d'une implication affective forte, la confiance est nécessaire pour favoriser la prise de parole des apprenants, leur participation et, par là même, l'apprentissage (Barth, 2002). En appui à nos observations, les différents indicateurs que nous avons identifiés jusqu'à présent nous confortent dans le sentiment que les apprenants étaient en grande confiance dans cette classe, notamment par la liberté qu'ils prenaient dans la classe.

2.4.1. Prendre des risques en s'exposant

Le tout premier indicateur d'expression de cette confiance de la part des apprenants émane des initiatives spontanées effectuées dans la classe par les apprenants. Parmi ces initiatives, aller pointer un mot sur les panneaux, accepter de venir au tableau pour écrire ou venir corriger sa prononciation sont des marques de confiance et d'engagement importantes. En effet, s'engager, c'est mettre en gage quelque chose de soi-même (Jorro et De Ketele, 2013). En s'exposant, les apprenants prennent donc un risque, relatif bien évidemment, qui exprime toute la confiance qu'ils ont envers l'enseignante et vis-à-vis de tout le groupe. Ils engagent leur face à ce moment-là. Ils acceptent de faire des erreurs devant tout le groupe parce que les erreurs sont les bienvenues : en plus d'être tolérées, elles sont même jugées essentielles dans l'approche *Silent Way* pour que l'enseignant puisse faire son travail (Young, 2011).

Pour prendre un exemple très concret, dans les deux groupes observés, aller pointer sur le Fidel un mot pour l'orthographier correctement était vraiment une tâche difficile pour les apprenants. Je note à plusieurs reprises que devoir y aller représente « une sorte de punition sympa »¹⁴⁰. À chaque fois que l'enseignante sollicite un apprenant pour y aller, les apprenants

¹⁴⁰ Nous reprenons ici l'expression que nous avons utilisée dans notre observation du 20/11/2019, dans le groupe Solférino.

rient, se rejettent la tâche, rechignent à y aller, mais finissent toujours par s'encourager et s'entraider dans la tâche demandée, signe de cette confiance mutuelle.

2.4.2. Parler de soi

2.4.2.1. Dire des choses vraies

Dans l'approche *Silent Way*, un principe veut que les énoncés produits par les apprenants soient vrais. La langue étant considérée dans cette approche comme un moyen d'expression personnelle (Young, 2011), dire des choses vraies revient tout simplement à dire des énoncés qui sont en adéquation avec ce que perçoivent les apprenants dans la classe et qui sont fondées sur le vécu réel de l'apprenant. Nous avons vu plus haut les limites de ce principe à travers l'artificialité de certaines situations – fort peu plausibles dans la vraie vie – consistant à décrire ce qu'on est en train de faire (cf. supra point 2.2). Cela dit, dans d'autres situations, ce même principe contribue à instaurer une relation de confiance et favorise le développement d'une expression personnelle.

Dans l'extrait ci-dessous, lors d'un travail sur la construction *j'aime/je n'aime pas*, voici quelques énoncés produits par les apprenants :

L'enseignante en profite pour faire poser la question : « Qu'est-ce que tu aimes ? »

Arthur : « J'aime parler le français. »

Benoit : « J'aime regarder la télé. »

Eliott : « J'aime mon téléphone. »

Chiara : « Il est tombé amoureux dans sa téléphone.* » L'enseignante lui dit « Problème. »

Elle cherche, puis l'enseignante lui donne la réponse sur le panneau. Arthur repose la question à Benoit.

Benoit : « **J'aime mon famille.*** » L'enseignante fait corriger.

Arthur : « **J'aime enfants.*** » L'enseignante fait corriger : « J'aime mes enfants. »

Benoit : « Tu aimes ta famille. »

Chiara enchaîne : « Qu'est-ce que tu n'aimes pas ? » L'enseignante rebondit dessus.

Arthur : « **Je n'aime pas les bagarres.** J'aime bien le sport, le volleyball et la boxe, la marche à pied. »
« J'aime bien marcher. »

« J'aime bien le football. »

Eliott : « **Je n'aime pas les personnes qui mentent.** » L'enseignante insiste pour qu'ils disent toute la négation.

« J'aime la boxe, le full contact. », Eliott poursuit : « **Hier, j'ai appelé mon conseiller pour faire du sport, il a dit appelle moi aujourd'hui à 17h.** »

« Qu'est-ce que tu n'aimes pas ? »

« Attends, il a dit qu'il n'aimait pas les personnes qui mentent. Est-ce qu'on peut dire "je n'aime pas les menteurs" ? »

Chiara : « **Je n'aime pas prendre les transports en commun.** »

Arthur : « **Je n'aime pas les personnes méchantes.** »

Benoit : « J'aime tout. » Gros fou rire, car il dit ça pour ne pas avoir à dire quelque chose en français.

Extrait 24. Observation du 04/12/2019, Actualis. Segment n°8.

Au départ, les énoncés produits sont assez basiques, liés aux loisirs. Puis au fur et à mesure, ils sont plus personnels, ils concernent la famille, les enfants. Enfin, ils franchissent encore une étape avec l'énoncé d'Eliott : *je n'aime pas les gens qui mentent*. Cet énoncé semble encore plus personnel et semble le toucher à ce moment-là dans sa vie privée. Nous constatons à nouveau dans cet extrait qu'Eliott en profite pour sortir du cadre de l'activité qui est en cours pour parler de sa vie personnelle (*Hier, j'ai appelé mon conseiller pour faire du sport, il a dit appelle-moi aujourd'hui à 17h.*). Cet énoncé n'a vraiment rien à voir avec ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas, mais il ressent le besoin de le partager. Par la suite, d'autres énoncés de ce type sont prononcés par Chiara et Arthur. L'énoncé de Chiara semble très basique à première vue, mais pour elle prendre les transports était une vraie épreuve. C'est d'ailleurs ce qui l'empêchera de poursuivre les séances après le Covid dans la salle à Paris¹⁴¹. En plus d'une véritable expression personnelle et d'une appropriation très claire de la langue, les apprenants semblent se sentir suffisamment en confiance pour pouvoir dire ce qu'ils ont à dire.

2.4.2.2. Parler de sa vie privée

Les parcours de vie des adultes avec qui nous avons travaillé sont souvent traumatiques. Ce parcours les accompagne malgré eux dans la classe. Ainsi, nous avons relevé ponctuellement des incursions de ces parcours de vie durant les séances. La séance du 21/11/2019 dans le groupe Actualis m'a à cet égard particulièrement marquée :

Le travail durant cette séance porte sur le calendrier (jours, mois, année), les questions liées à l'état civil et la présentation de soi. Tous les énoncés produits sont très personnels, car liés à l'histoire de chacun. Le travail a été effectué d'abord à l'oral, puis à l'écrit.

De retour de la pause, l'enseignante propose une nouvelle modalité de travail et une nouvelle activité. Elle demande aux apprenants de prendre leur chaise et de se mettre en cercle¹⁴². Elle énonce ensuite la consigne suivante : « *Vous ne connaissez pas Daphnée, donc vous voulez la connaître, posez-lui toutes les questions que vous voulez.* » Cette activité permet alors aux apprenants de réemployer les questions qu'ils ont travaillées durant la séance. Les premières questions posées concernent les langues parlées, le pays d'origine, la nourriture. Je note que l'activité génère des rires. L'enseignante fait changer régulièrement la personne à questionner pour varier et permettre à tous les apprenants de se frotter à la formulation de question et de réponses. L'enseignante corrige quelques énoncés, mais très vite l'activité se transforme en moment d'échange dans lequel l'enseignante intervient moins. Une fois que les questions les plus simples ont été posées, des questions plus importantes ont émergées, notamment sur les conditions d'arrivée en France et la vie privée des apprenants. Les apprenants ont tous volontiers répondu aux questions qui leur ont été posées dans un climat d'échanges libres et d'écoute de l'autre. Mais certaines questions ont fait resurgir des événements traumatiques qu'ils ont accepté de partager à ce moment-là durant la séance.

¹⁴¹ Suite à l'épidémie de COVID, Actualis a fait l'objet d'une liquidation judiciaire en juillet 2020. L'enseignante a accepté de poursuivre la formation dans la salle qu'elle louait pour ses cours à elle avec le groupe Actualis pendant tout le mois de juillet. Tous les apprenants n'ont pas pu suivre ses séances.

¹⁴² L'espace de travail ainsi resserré a probablement aussi contribué à l'émergence de cette expression personnelle. Le cercle a ainsi pu former une sorte de cocon.

Nous avons vu dans cette expression très personnelle une grande preuve de confiance à l'égard du groupe, mais aussi de l'enseignante¹⁴³. Les feedbacks des apprenants relatifs à cette séance sont positifs : les apprenants ont trouvé la séance différente et ont apprécié ce temps d'échange plus personnel pour connaître un peu mieux les autres apprenants.

2.4.3. Exprimer une vive émotion (surprise, satisfaction, désaccord, tristesse)

Un dernier indicateur révèle cette expression de confiance des apprenants au sein de la classe. Il réside dans l'expression d'émotions vives durant les activités réalisées. Au fur et à mesure de l'avancée des séances, nous avons constaté que les apprenants devenaient pointilleux dans leur pratique de la langue. Ils n'hésitent pas à demander des précisions aux autres apprenants dans les énoncés qu'ils font. Quand un apprenant ne répond pas exactement à la question demandée, ils le font savoir. Lors de la séance du 01/07/2020 dans le groupe Solférino, Rosa demande à Mirjana de préciser sa réponse, car elle ne répond pas tout à fait à la question posée par Thomas.

Enfin, les feedbacks offrent des moments privilégiés aux apprenants pour s'exprimer sur la séance qui vient de se passer. Il s'agit d'un moment pour eux lors duquel l'enseignante n'intervient jamais. Ils ont ainsi l'occasion de dire ce qu'ils ont fait durant la séance, comment ils se sont sentis, ce qui leur a plu, déplu, mais ils peuvent aussi garder le silence. Ils s'affirment et « prennent de la place », ils occupent l'espace de leur parole. Dans le groupe Actualis, Chiara par exemple n'hésite pas à dire que ce qu'ils ont fait est « génial, très clair », autrement dit à exprimer son enthousiasme durant la séance.

Nous avons remarqué dans les différents feedbacks qu'ils se sentaient suffisamment libres pour délivrer leur avis. Ainsi, ils n'hésitent pas à exprimer leur mécontentement, les difficultés qu'ils ont rencontrées, aussi bien que lorsqu'ils ont compris ou ont été satisfaits de la séance. Cette liberté témoigne à nouveau de l'instauration d'un climat de libre-échange et d'écoute et indique qu'un climat de confiance est bien installé dans la classe. Elle manifeste également un engagement affectif important de la part des apprenants.

2.5. *Exprimer un plaisir partagé*

Le plaisir est ici entendu comme « prendre plaisir à faire quelque chose », associé au caractère ludique de l'apprentissage. Nous y avons rangé toutes les traces d'humour qui ont fait

¹⁴³ Nous analysons plus en détail la pratique de notre enseignante dans le chapitre 7, point 3.4.1. Cet événement témoigne en effet également de l'engagement affectif de notre enseignante dans sa pratique.

irruption lors des temps d'apprentissage et des échanges chez les apprenants. Nous nous écartons alors de la notion de plaisir partagé envisagée par Barth (2002) comme

« la conscience d'apporter quelque chose au groupe par la participation individuelle ; un plus grand intérêt pour la valeur de la production que pour « la note » ; une certaine fierté de produire et de partager la production avec les autres » (Barth, 2002, p.149).

Ces indicateurs sont intéressants, mais impossibles à observer à l'œil nu dans la classe. Ils supposent d'avoir accès aux intentions des apprenants. Nous nous sommes alors contentée d'indicateurs directement observables dans la classe, comme les rires ou les blagues faites. Ces indicateurs résultent de la situation d'apprentissage et s'observent très facilement. L'humour est possible parce que la confiance s'est installée dans la classe.

2.5.1. Rire des erreurs et des malentendus

Il est difficile de choisir un extrait pour illustrer les rires, car ils sont partout, distillés à différents moments lors des séances. Les rires s'installent très vite dans la classe, notamment avec le travail sur le panneau de sons, du fait que les apprenants sont amenés à faire des mimiques de façon exagérées. L'enseignante, parlant très peu à ce moment précis de la séance, est amenée elle aussi à faire de nombreuses mimiques, à utiliser de nombreux gestes pour se faire comprendre. Ce langage corporel contribue à renforcer les rires. Cette entrée plutôt théâtrale dans la langue - et sans doute perçue comme un peu étrange - instaure d'emblée le climat ludique et joyeux dans lequel s'effectuera l'apprentissage.

D'autres outils utilisés dans le cadre de la classe sont aussi générateurs de rires. Nous pensons notamment au miroir utilisé tout au début de l'apprentissage pour permettre à l'apprenant de s'observer en train de prononcer un son. Quand l'enseignante ressort le miroir plus tard dans la formation et le tend à un apprenant, c'est le signe qu'un travail spécifique doit être effectué par l'apprenant, ce qui déclenche beaucoup de rires. Enfin, les chapeaux, utilisés pour matérialiser le vouvoiement, génèrent également beaucoup de rires quand l'enseignante les sort. Ils participent à cette théâtralisation de l'apprentissage et en cela apportent ce caractère ludique au *Silent Way*.

Par la suite, nous avons constaté que très souvent l'erreur est génératrice de rires dans les séances. C'est le cas lorsque les apprenants doivent refaire un énoncé après avoir fourni un effort important pour le construire syntaxiquement. Le rire (collectif et toujours bienveillant) survient également lorsque l'enseignante dit plusieurs fois « problème » et que l'apprenant ne trouve pas la réponse immédiatement malgré ses tentatives.

Enfin, le silence de l'enseignante l'oblige à faire usage de gestes pour se faire comprendre ou faire passer des messages. Mais parfois, le message qui parvient à l'apprenant

n'est pas celui attendu par l'enseignante. Le malentendu est alors source de rires aussi du côté de l'enseignante. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante souhaitait amener Arthur à corriger la construction syntaxique de sa question, mais le geste qu'elle a employé pour matérialiser les trois mots manquants, à savoir les trois battements sur la table, a été interprété par Arthur, et à juste titre, comme signifiant « sur la table ». Ce court passage permet aussi de rappeler à quel point il est important de bien choisir ses gestes et d'envisager qu'ils puissent ne pas être interprétés comme on l'entend en tant qu'enseignant.

Arthur : « Combien de réglettes sur la table ?* »

ENS : Humm

Arthur repose sa question : « Iseult, combien de réglettes ?* »

ENS : « Il te manque 3 petits mots. » L'enseignante tape trois fois sur la table.

Arthur dit : « sur la table. » L'enseignante rigole. Ce n'est pas ce qu'elle attendait.

Extrait 26. Observation du 11/07/2020, Actualis. Segment n°12.

Les situations mises en place par l'enseignante demandent aux apprenants de dire ce qu'ils voient ou de faire ce qu'ils disent. Quand le faire et le dire ne concordent pas (par exemple quand un apprenant dit qu'il prend deux réglettes rouges alors qu'il vient de prendre deux réglettes bleues), le hiatus entre l'énoncé produit et la situation réelle génère généralement des rires (cf. supra **Extrait 11**).

En résumé, les rires témoignent du climat de confiance qui règne dans la classe. Si lors des premières séances, ils peuvent être l'expression d'un malaise face au caractère différent de l'approche utilisée par l'enseignante, nos observations sur le long terme nous permettent de dire qu'ils acquièrent une signification tout autre au fil de la formation. Ils manifestent selon nous un bien-être de la part des apprenants et de l'enseignante dans la classe et sont le signe que l'erreur, loin d'être une source d'inquiétude, est acceptée de tous.

2.5.2. Faire des blagues

Un autre signe que les apprenants prennent plaisir à faire ce qu'ils font et à être présents dans la classe réside dans les blagues que peuvent se faire les apprenants entre eux durant les séances. Nous l'avons dit plusieurs fois, mais l'approche *Silent Way*, telle qu'elle a été pensée, donne à l'apprentissage un caractère ludique indéniable. Les réglettes, utilisées pour enseigner les premières bases de la langue, ont ce côté ludique :

Arthur : « Prends toutes les réglettes là et mets-les ici. »

Un jeu s'instaure entre les apprenants. Daphné s'amuse à faire faire plein d'actions à Chiara, elle lui dit :

« Prends toutes les réglettes, mets les noires ici, les bleues là et tout le reste là-bas, reprends les vertes et mets-les là. »

Dans cet extrait, Daphné, qui est francophone et maîtrise donc bien le français, profite de l'activité pour s'amuser. Elle demande à Chiara, qui a un niveau B1 en français et est donc tout à fait à même de comprendre, de faire toute une série d'actions avec toutes les réglettes présentes sur la table (une vingtaine environ). Chiara s'est donc retrouvée avec beaucoup trop de réglettes dans les mains, à devoir en mettre certaines par ci et d'autres par-là. La situation, plutôt cocasse, nous permet aisément de dire que Daphné a pris un certain plaisir à faire cette blague à sa camarade. Quant à Chiara, elle a pris plaisir à accepter le défi imposé par Daphné en exécutant les différentes actions.

Nous avons également surpris les apprenants à plaisanter lors de certaines activités. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante a mis en place une activité autour de la grammaire en réglettes. Lors de cette activité, les apprenants sont amenés au fur et à mesure à construire des énoncés entièrement avec des réglettes. Dans cette activité, chaque couleur de réglette correspond à une catégorie grammaticale (substantif, groupe verbal, adjectif, etc.). Nous reproduisons le déroulé de l'activité en entier tel que décrit dans mes notes dans l'extrait qui suit :

Ils se mettent tous en rond autour de la table.

L'enseignante prend une réglette et dit : « maison », puis elle passe la réglette à un apprenant en attendant une suite. Rien ne se passe.

L'enseignante reprend, elle dit « réglette », puis « table » et repasse la réglette. Puis les apprenants commencent à comprendre et des prises de conscience se manifestent. Le tour commence, chacun donne un mot. Puis petit à petit, l'enseignante se retire du jeu et laisse les apprenants donner des mots. « Machine, café, stylo, lit, pantalon, chaussures, oreiller », etc.

Puis elle introduit une réglette d'une autre couleur et dit « une maison ». Les apprenants suivent, ils disent : « Le café, une chaise, un frère, une réglette, la pastèque, le feu, une brosse. » L'enseignante en profite pour travailler la prononciation, le masculin, le féminin.

Ensuite, elle introduit deux nouvelles réglettes de différentes couleurs. Elle dit : « J'ai une réglette. »

Les apprenants enchaînent sur « J'ai un sac. J'ai une voiture. J'ai une maison. » **Ils se font de petites blagues** : « Ah donc tu es riche. » dit Chiara.

Cette blague faite en français par cette apprenante est une illustration à nos yeux de son engagement dans l'apprentissage : Chiara est très présente à ce qu'il se passe et n'hésite pas à rebondir sur ce que disent les autres pour plaisanter et rendre l'activité plus amusante. Elle prend, en outre, des libertés par rapport à la consigne qui révèlent son appropriation du cours.

2.5.3. Taquiner un camarade

Parfois, les plaisanteries dépassent un peu le cadre de la blague et entrent dans le champ de la taquinerie. La séance du 1^{er} juillet 2020, dans le groupe Solférino, coïncide avec la première séance en présentiel depuis le Covid. Les apprenants doivent créer des questions et se les poser. Plusieurs échanges ont déjà eu lieu quand Thomas pose cette question à Mirjana :

Thomas : « Pourquoi tu ne parles pas français ? »

Mirjana : « Pour la même raison que vous. » **Gros fou rire.**

L'enseignante fait ensuite juste modifier le « vous » par le « toi ».

Extrait 29. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n°27.

En plus d'une certaine prise de liberté, ce type d'événement montre une complicité importante entre les membres du groupe. Le fou rire qui a suivi la réplique cinglante de Mirjana était collectif. À nouveau, nous constatons le climat de confiance qui règne dans la classe et l'engagement de chacun dans les tâches réalisées.

2.6. Exprimer la compréhension

Dans l'approche *Silent Way*, l'enseignement du fonctionnement de la langue est inductif. Autrement dit, il est abordé d'abord par la mise en place de situations qui ont pour objectif de faire découvrir aux apprenants des éléments de la langue. Ces situations ont pour vocation de donner matière à réflexion à l'apprenant et le mettre en recherche active pour résoudre le problème posé par l'enseignante. Lors de cette recherche, l'apprenant fait des hypothèses, des tentatives, guidé en cela par l'enseignante. Il est supposé être attentif à ce que font les autres apprenants et aux feedbacks de l'enseignante qui sont autant d'indices lui permettant de comprendre où veut en venir l'enseignante. Ce cheminement aboutit à une prise de conscience, qu'on peut qualifier de sursaut de compréhension, une épiphanie. Idéalement, il permet aussi à l'apprenant de formuler lui-même la règle grammaticale. Ces deux stades constituent le but ultime de l'enseignement, selon Gattegno. De notre côté, observer les signes d'une prise de conscience chez un apprenant ou voir un apprenant formuler une règle grammaticale est un signe visible d'engagement de sa part : un apprentissage est en cours.

2.6.1. Avoir une prise de conscience (sursaut de compréhension)

Des prises de conscience, il y en a eu souvent dans les séances que nous avons observées, mais, elles sont difficiles à illustrer, tant elles sont fugaces. Il n'est bien sûr pas possible d'en décrire le déroulé précis, puisqu'il s'agit d'un processus cognitif, mais il est possible de dire que la prise de conscience constitue l'issue d'un cheminement réflexif. Elle s'exprime parfois, mais pas toujours, de façon ostensible, sans prévenir et marque la compréhension de l'apprenant. Dans les séances, la prise de conscience se manifeste par des « aaah », ou des gestes

(mouvements de tête qui marquent la compréhension, signe de la main). Les marqueurs de la prise de conscience sont cognitifs bien sûr, mais pour l'observateur extérieur, la prise de conscience est très ancrée dans le corporel. Ainsi, elle démontre un engagement attentionnel fort de la part de l'apprenant et, en cela, constitue un indicateur de sa présence.

2.6.2. Formuler une règle grammaticale par soi-même

Nous l'avons rappelé au début de ce sous-point : le *Silent Way* est une approche inductive de l'enseignement de la langue. Les règles grammaticales ne sont jamais énoncées et données telles quelles aux apprenants. Aucun métalangage grammatical n'est utilisé par l'enseignant de *Silent Way*. Cependant, après un certain temps de pratique de la langue, les apprenants ressentent souvent le besoin de conceptualiser le fonctionnement de la langue. Il leur arrive donc parfois de formuler eux-mêmes les règles. Lors de la séance du 17/10/2019, ils travaillent sur les pronoms personnels *lui* et *leur* à partir des réglottes et des Playmobil.

Il finit par donner la règle lui-même : « une personne lui 2 personnes « leur », dit-il.

Extrait 30. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°8.

Nous avons également constaté que l'enseignante prévoit aussi des moments lors desquels elle conduit les apprenants à expliciter une règle.

Ensuite ils écrivent les énoncés dans leurs cahiers.

Pour ceux en difficulté, l'enseignante les fait expliciter pourquoi ils ont choisi telle ou telle orthographe. Elliott dit : « Sur la table et avec lui [ndlr : le Playmobil] ».

Extrait 31. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segment n°9.

Le principe qu'elle respecte consiste à ne jamais donner de métalangage. Opérer de cette façon est sans doute pour l'enseignante un moyen de s'assurer de la bonne compréhension de ce qui a été fait.

3. *La grille des indicateurs de l'engagement : outil et résultat*

Dans ce dernier point, nous procédons à une synthèse concernant les indicateurs d'engagement des apprenants.

3.1. *Une grille outillée pour observer l'engagement*

Parmi les six catégories de l'engagement que nous avons extraites de nos données, certaines sont communes aux travaux de Barth (2002) :

- Témoigner d'un haut de niveau de concentration
- Faire preuve d'initiatives spontanées
- Exprimer la confiance
- Exprimer un plaisir partagé

Elles ont constitué un point de départ pour observer l'engagement des apprenants dans notre contexte et nous ont permis de constituer une grille outillée. Dans notre contexte, les deux premières catégories ont été très facilement observables, car les indicateurs afférents étaient manifestes et très récurrents. En tant qu'indicateur, l'expression de la confiance, tout aussi manifeste, est cependant plus difficile à illustrer, car moins tangible. L'expression de cette confiance est diffuse et présente tout au long de la formation et s'installe progressivement en lien avec des indicateurs relevant d'autres catégories de l'engagement. Enfin, l'expression d'un plaisir partagé, très manifeste également, notamment via les nombreux rires, s'est présentée de façon plus épisodique, en lien avec la situation à un moment donné. Les différents indicateurs de cette catégorie témoignent de l'instauration d'une bonne ambiance dans la classe.

3.2. Une grille enrichie à améliorer, résultat d'une recherche sur le long terme

Aux catégories proposées dans les travaux de Barth, nous avons pu ajouter deux autres catégories :

- Sortir du cadre
- Exprimer la compréhension

Ces catégories ont émergé de notre contexte et sont venues enrichir la grille outillée de départ. Les indicateurs propres à ces deux catégories ont été plus difficiles à observer. Ils demandent une compréhension fine du contexte, notamment pour la catégorie *exprimer la compréhension* qui est assez spécifique au *Silent Way*, et demande une observation sur le long terme. Observer l'engagement des apprenants demande une connaissance importante des apprenants, de l'enseignante, du contexte et de l'environnement dans lequel se sont effectués les apprentissages. Nous avons pu dégager ces indicateurs parce que nous avons passé du temps dans la classe, au contact des apprenants et de l'approche employée par l'enseignante.

Nous aboutissons finalement à une grille pour observer l'engagement que nous synthétisons sous la forme d'un tableau présenté à la page suivante. Cette grille constitue alors aussi un résultat de notre recherche. Elle a été élaborée dans le contexte spécifique de l'enseignement-apprentissage du français avec l'approche *Silent Way*. Elle a pour vocation d'être réutilisée pour observer l'engagement dans ce contexte précis, et est ainsi vouée à être améliorée et enrichie. Il pourrait également être intéressant de l'éprouver dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage pour observer si certains indicateurs sont exportables : peut-on trouver des invariants de l'engagement chez les apprenants dans leurs apprentissages ?

Soulignons toutefois l'importance d'adapter cette grille pour chaque contexte dans lequel elle sera utilisée. Les indicateurs que nous proposons ont émergé dans un contexte spécifique, dans une certaine configuration, à un moment particulier avec des personnalités

uniques. Ces différentes conditions ne pourront jamais être reproduites à l'identique. Il y a donc fort à parier que de nouveaux indicateurs et de nouvelles catégories émergeront dans d'autres contextes.

3.2.1. Présentation de la grille

Nous retrouvons dans la grille nos six catégories d'indicateurs de l'engagement des apprenants à l'intérieur desquelles nous avons classé l'ensemble des indicateurs présentés et illustrés à partir de nos observations dans le deuxième point de notre chapitre. Nous indiquons à côté de chacun de ces indicateurs un chiffre représentant la dimension de l'engagement afférente selon la légende ci-dessous :

Légende des couleurs pour représenter les quatre dimensions de l'engagement			
1 : la dimension cognitive	2 : la dimension affective	3 : la dimension sociale	4 : la dimension corporelle

Tableau 10. Légende des quatre dimensions de l'engagement dans la grille d'observation

Témoigner d'un haut niveau de concentration

- Émettre des hypothèses **1**
- Faire des tentatives (essayer de trouver la réponse, se mettre en recherche) **1 2**
- Poser des questions **1**
- Refaire des gestes pour se représenter un mot, une idée, un énoncé **1 4**
- Continuer de travailler quand ce n'est pas explicitement demandé par l'enseignante **1 2**
- Observer attentivement **1 4**

Faire preuve d'initiatives spontanées

- Prendre la parole sans être désigné par l'enseignante : proposer des énoncés, participer **1 2 4**
- Se mouvoir dans la classe : aller pointer, interagir avec les autres apprenants (donner/prendre une règlette) **1 2 3 4**
- S'entraider : aider un autre apprenant à comprendre, raccrocher un autre apprenant perdu **1 2 3**
- S'auto-corriger **1 2**

Sortir du cadre

- Élargir le cadre de la consigne **1**
- Aller au-delà de la consigne de base, dépasser la consigne **1 2**
- Adapter une consigne à son niveau **1 2**
- Poser une question sans lien direct avec la séance, mais utile pour soi **1 2**
- Réemployer les structures vues durant les séances pendant les pauses **1 2**

Exprimer sa confiance

- Prendre des risques en s'exposant : aller au tableau pour pointer ou écrire **2 4**
- Accepter de faire des erreurs **1 2**
- Accepter de venir au tableau pour corriger sa prononciation quand l'enseignante le demande **1 2 4**
- Parler de soi, de sa vie privée **2 3**
- Exprimer une vive émotion (surprise, satisfaction, désaccord) **2 4**

Exprimer un plaisir partagé

- Rire **2 3 4**
- Faire des blagues **2 3**
- Taquiner un camarade **2 3**

Exprimer sa compréhension

- Avoir une prise de conscience (sursaut de compréhension) **1 2 4**
- Formuler une règle grammaticale pour soi **1**

Tableau 11. Grille des indicateurs de l'engagement

3.3. Une grille d'indicateurs pour illustrer l'engagement des apprenants dans un contexte spécifique

L'objectif de notre démarche était d'observer l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages et d'*illustrer* cet engagement à travers différents indicateurs (Boch *et al.*, 2021). Ainsi, nous nous sommes éloignée des approches mises en place dans le domaine éducatif par exemple visant principalement à *mesurer* l'engagement des apprenants à partir de questionnaires (Fredricks *et al.*, 2004 ; Bernet *et al.*, 2014). Dans notre cas, mesurer le degré d'engagement des apprenants aurait demandé une échelle de référence pour quantifier un phénomène – l'engagement – qui, selon nous, est difficilement mesurable, car profondément individuel. Nous n'avons donc pas cherché à quantifier nos indicateurs, qui ne se sont d'ailleurs pas manifestés dans des proportions identiques. Cela étant, le caractère plus ou moins ponctuel de certains indicateurs n'enlève rien, à nos yeux, au fait qu'ils restent constitutifs de l'engagement. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'ils ne se produisent qu'une fois qu'ils ne sont pas signifiants.

3.4. Un engagement cognitif, affectif, social et corporel

À partir des indicateurs, il nous est alors possible de définir plus précisément ce qu'on entend par engagement cognitif, affectif, social et corporel.

- La dimension cognitive va concerner toutes les stratégies mises en place par l'apprenant pour apprendre et comprendre. Dans cette optique, les indicateurs des catégories *témoigner un haut niveau de concentration* et *faire preuve d'initiatives spontanées* s'inscrivent dans cette composante de l'engagement. Nous pouvons supposer que les actions telles que poser des questions, observer attentivement, émettre des hypothèses, tenter des énoncés, aller pointer, etc. contribuent à l'apprentissage de l'apprenant et lui permettent de construire du sens dans sa pratique.

Les dimensions affectives et sociales se retrouvent dans l'entraide, les interactions, les rires et les blagues qui participent à la co-construction du savoir et favorisent l'instauration d'une dynamique et d'une bonne ambiance durant la séance.

- La dimension affective permet à l'apprenant de percevoir (à partir des différents sens) et relève du « sentir » (des émotions).
- La dimension sociale, quant à elle, permet aux apprenants d'être en lien, de créer du lien pour interagir. Les catégories *exprimer un plaisir partagé*, et *exprimer la confiance* sont des catégories à dominante socio-affective qui s'expriment dans

des actions et des réactions. Ces deux catégories remettent au centre l'importance de mettre en place un espace serein, voire un espace de sécurité pour créer une « communauté de confiance » (Rémon, 2013, p. 5) et ainsi favoriser les apprentissages.

- Enfin, la dimension corporelle se retrouve dans les différents indicateurs commençant par des verbes d'action (*poser, faire, continuer, aller, observer, prendre, interagir, écrire, participer, proposer, pointer*). L'engagement des apprenants est donc bien dans le *faire* et s'inscrit donc dans la corporéité de l'action. Ces différents verbes impliquent des déplacements fréquents dans la classe, et demandent aux apprenants d'être en permanence dans le mouvement. Cette dimension réside dans les actions, les mouvements, les déplacements dans la classe et aussi dans les attitudes des apprenants.

Ainsi, le tableau synthétique [présenté ci-dessus](#) rend bien compte du caractère transversal de chacune des composantes de l'engagement (cognitive, affective, sociale et corporelle), et soulignent leurs liens étroits, autrement dit, leur interdépendance. Ces quatre dimensions de l'engagement collaborent et créent du sens. Cet engagement naît des situations mises en place par l'enseignante qui demandent à l'apprenant de partir de ce qu'il perçoit (à travers l'ensemble de ses sens) pour (inter)agir dans son environnement, ici et maintenant. Le matériel de l'approche *Silent Way*, du fait de son potentiel hautement multimodal (au sens de multisensoriel) impose à l'apprenant de faire usage de ses sens (à travers les couleurs, les pointages, la préhension des objets, la perçaction des sons) pour entrer dans l'action et lier ce qu'ils font à ce qu'ils disent dans la langue et ainsi créer du sens dans la nouvelle langue. Ce sens est au centre de l'engagement (Barth, 2002).

4. Conclusion du chapitre : des apprenants engagés

Nous avons dédié le premier point de ce chapitre à la description de la structure des séances observés. Elle donne à voir le schéma interactif qui court entre les différents acteurs de la classe (apprenants-apprenants et enseignante-apprenants). On observe une circularité dans leurs interactions (Soulaine, 2017) qui nous semble très engageante pour les apprenants. Cette description montre aussi que les outils et les activités proposées par l'enseignante engagent les apprenants dans l'expérience de la pratique de la langue et les mobilisent tout entier. Cet engagement est tangible parce qu'il repose sur des actions. Le deuxième point de notre chapitre nous a alors permis de présenter les indicateurs visibles de l'engagement des apprenants, repérés durant leur apprentissage de la langue. Nous les avons classés dans six catégories distinctes et

avons tâché de les illustrer à partir de nos notes prises durant nos observations. Nous nous sommes également appuyée sur notre vécu dans la classe pour les analyser. Nos indicateurs révèlent que l'engagement des apprenants est affectif, cognitif, social et corporel. La force de cet engagement réside dans l'interdépendance de l'ensemble de ces dimensions qui permettent aux apprenants de construire et de dégager du sens dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Dans une perspective éactive, nous pouvons dire que cet apprentissage est incorporé : il se développe dans les perceptions, les actions et les interactions dans l'environnement de la classe. Dans ce cadre, l'engagement des apprenants, lui aussi incorporé, est au centre : il naît, se développe et s'exprime dans ces différentes dimensions. Il contribue alors à l'apprentissage de la langue. Dans ce deuxième point, nous pouvons également constater que l'engagement est aussi lié à d'autres notions comme celles de liberté et d'autonomie, centrales dans les écrits de Gattegno qui les considèrent comme des objectifs premiers à atteindre dans l'apprentissage des langues (Gattegno, 1976). La liberté laissée aux apprenants par l'enseignante pour agir, s'exprimer, se déplacer encourage les apprenants à développer leur autonomie. Il nous semble alors que l'engagement des apprenants peut davantage se développer dans un tel contexte. Par ailleurs, au regard de notre public – des adultes migrants – ces deux notions de liberté et d'autonomie nous semblent particulièrement importantes, dans une perspective d'émancipation pour favoriser l'appropriation de la langue (cf. [Chapitre 3](#)). Nous avons terminé ce chapitre en présentant notre grille d'indicateurs sous la forme synthétique d'un tableau. Cette grille est opérationnelle dans notre contexte d'enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way*. Elle constitue un résultat de notre recherche qui, nous l'espérons, pourra être utile aussi bien auprès de chercheurs qui souhaiteraient étudier l'engagement en didactique des langues que pour des enseignants qui souhaiteraient pouvoir observer l'engagement de leurs apprenants dans leur classe.

Chapitre 7. La posture et les pratiques de l'enseignante : des facteurs déterminants de l'engagement des apprenants

Dans le premier chapitre, nous avons exploré et identifié des manifestations d'engagement de la part des apprenants en situation durant les apprentissages à partir de nos prises de notes lors des observations. Ces manifestations constituent un faisceau d'indicateurs nous invitant à considérer le rôle de l'enseignante comme source potentielle de leur engagement. D'après notre cadre théorique, l'engagement de l'enseignante est en effet essentiel pour déclencher celui des apprenants (Barth, 2013). Pour l'observer en situation d'apprentissage, nous avons choisi d'observer deux principaux éléments qui le révèlent :

- la posture de notre enseignante qui « marque un positionnement réfléchi du praticien qui agit selon des objectifs précis dans une situation » (Jorro, 2018, p.11)
- les pratiques de notre enseignante qui marquent, elles, « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2003, p.37). Elles s'observent en situation et sont empreintes de valeurs et d'affects (Jorro, 2002).

L'objectif de ce chapitre sera donc d'identifier ce qui a pu déclencher dans la posture et les pratiques de notre enseignante des manifestations d'engagement chez les apprenants. Nous tâcherons alors de répondre à la question suivante : en quoi la posture et les pratiques de l'enseignante sont-elles des facteurs potentiels d'engagement – ou de désengagement – pour les apprenants ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous nous appuyerons sur nos prises de notes comme élément principal pour rendre compte de nos observations en situation réelle. Lorsque nous le jugerons pertinent, nous les étayerons à partir de captures d'écran issues de notre corpus d'enregistrement vidéo pour illustrer davantage nos propos. Enfin, nous les mettrons en regard avec le discours de notre enseignante sur ses propres pratiques pour mettre à jour ses intentions. Nous proposons également des éléments de discussion au fil de l'analyse.

Dans ce chapitre, nous nous concentrons dans un premier temps sur le premier élément observable et caractéristique de la pratique de notre enseignante : son silence. Nous l'envisageons comme une véritable posture adoptée par notre enseignante dans la mesure où il est totalement assumé et semble servir un « projet particulier » (Jorro, 2002, p.71). Son silence revêt cinq fonctions précises que nous tâcherons d'explicitier et d'illustrer à partir de nos enregistrements vidéos pour lui donner corps. En effet, le silence incite l'enseignante à avoir recours à un langage corporel ayant une incidence sur la situation d'enseignement-

apprentissage qui nécessite d'être analysé. De cette posture silencieuse découle une posture énonciative spécifique, propre – en partie – à la démarche *Silent Way*, que nous proposons d'analyser dans le deuxième point de ce chapitre. Cette posture énonciative renforce le silence de l'enseignante. Pour terminer ce chapitre, nous verrons que derrière ces postures se cachent des pratiques empreintes de valeurs et d'affect (Jorro, 2002) qui apportent une singularité et témoignent de l'engagement de notre enseignante.

1. La posture silencieuse de l'enseignante : fonctions et illustrations

Dans la partie théorique sur le *Silent Way*, nous observions déjà que Gattegno dans ses ouvrages insistait sur la nécessité de ne pas s'arrêter au silence malgré le nom donné à cette approche. Lors des entretiens qu'elle nous a accordés, notre enseignante a tenu le même discours relatif aux limites de cette approche :

[>AM] : est-ce qu' euh pour vous quelles sont les limites de cette approche ?

[>ENS] : alors je vais dire des choses qui vont pas plaire (rires) ++ alors je pense que euh les limites sont peut-être les limites que les profs se donnent premièrement + deuxièmement euh + les autres limites c'est les mots qu'on met sur cette approche

[>AM] : d'accord

[>ENS] : euh

[>AM] : en tant qu'enseignante vous voulez dire ?

[>ENS] : oui euh en tant qu'enseignant en tant que fo/ formateur en tout cas en/ tout ce qui court euh au niveau de l'approche y a deux choses je vais en revenir à deux choses mais y en a sans doute d'autres par/ je pense que euh et c'est peut-être pour ça que c'est difficile à ouvrir à beaucoup de monde aussi **on dit que le prof ne parle pas** + et euh **quand on dit à quelqu'un le prof est silencieux ne parle pas on a l'impression que le prof est muet et qu'il doit rien dire et ça c'est pas vrai c'est absolument faux** et je pense que le problème c'est que on on dit mal les choses parce que c'est pas vrai le prof parle mais ce qu'il y a c'est que le prof ne donne pas des règles de grammaire ne fait pas le métalangage mais **le prof parle il est pas complètement silencieux** et ça **c'est une erreur en disant le prof est silencieux le prof ne parle pas** euh parce que ça je l'ai entendu plein de fois hein et euh voilà ça c'est une des premières : erreurs [...]

Verbatim 1. Entretien Enseignante du 30/07/2020.

Notre enseignante a en effet insisté à plusieurs reprises au cours de ce premier entretien sur la nécessité de ne pas croire que l'enseignant de *Silent Way* est muet. Propos auxquels nous adhérons. Pourtant, lorsque nous l'avons interrogée sur sa posture lors de notre deuxième entretien elle nous répond :

[>ENS] : les outils en eux-mêmes n'ont aucune importance euh et on peut on peut utiliser tous des outils d'une manière différente aussi ce qui est important c'est la posture de l'enseignant

[>AM] : **la posture et c'est quoi votre posture à vous ?**

[>ENS] : **le silence**

[>AM] : le silence d'accord

[>ENS] : le silence la bienveillance la liberté

Verbatim 2. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Le silence constitue en effet dans cette approche une part importante de la posture incarnée par l'enseignante que nous avons observée. Cet extrait de son entretien nous encourage alors à accorder au silence la place qui lui revient dans cette approche et surtout dans sa pratique à elle. Nous avons à ce propos dédié à l'usage du silence dans un contexte pédagogique un article entier dans la revue *Spirale – Recherches en éducation* (Mariscalchi, 2021) que nous allons reprendre en partie dans ce chapitre. À partir de nos observations, nous avons relevé différentes fonctions du silence de l'enseignante dans la classe. Nous en avons proposé une typologie avec cinq fonctions différentes. Tâchons ici de les illustrer davantage à partir de notre corpus vidéo et répondre aux deux questions suivantes : que se passe-t-il dans la classe de langue quand notre enseignante se tait ? Que fait-elle et que font les apprenants ?

1.1. Le silence mobilisateur

1.1.1. Capter l'attention des apprenants

Lors de la mise en place d'une activité, ce silence permet à notre enseignante de capter l'attention de ses apprenants.

Le silence *mobilisateur* intervient lorsque l'enseignante amorce une activité avec les réglettes pour créer une situation propice à l'apprentissage de la langue, par exemple (cf. supra **Extrait 1**, dans le chapitre précédent). Ses gestes et la façon dont elle installe les réglettes servent d'indices censés permettre aux apprenants de comprendre ce qui sera attendu d'eux. Ce temps de préparation silencieux mobilise l'attention des apprenants sur la situation présente et leur laisse le temps de se concentrer ou d'émettre des hypothèses. Ce silence instaure une tension dans la classe qui peut aviver la curiosité ou intriguer les apprenants. Selon Dehaene (2018), la curiosité mobilise l'attention des apprenants et les engage activement dans leurs apprentissages. Ce silence permet également un retour au calme. Il est lié à la gestion de classe.

Dans l'extrait ci-dessous, nous observons le même procédé. L'enseignante installe la situation en silence et mobilise chaque apprenant dans la situation d'apprentissage en donnant à chacun une réglette.

Travail sur *j'ai une réglette bleue*. L'enseignante donne une réglette bleue à tout le monde puis elle pointe *j'ai une réglette bleue* sur le panneau de mots. Elle distribue ensuite des réglettes de différentes couleurs à tout le monde pour avoir différents énoncés.

Par exemple : *J'ai une réglette bleue et il a une réglette bleue aussi.* [...]

Extrait 32. Observation du 14/10/2019, Actualis. Segment n° 3.

L'enseignante procède par étape, en donnant d'abord une réglette de la même couleur à chaque apprenant pour limiter le nombre de mots de vocabulaire en circulation et focaliser l'attention des apprenants sur l'essentiel. Elle lance l'activité en pointant l'énoncé *j'ai une réglette bleue* sur les panneaux de mots. Elle donne ainsi une indication claire de ce qu'elle attend des apprenants : les apprenants sont invités à lire l'énoncé. Même dans le silence, les apprenants sont mobilisés d'abord parce qu'en recevant chacun des réglettes, ils savent qu'ils vont devoir en faire quelque chose ; en outre, grâce à son pointage, elle attire leur attention sur des éléments très précis. S'ils ratent le pointage, il leur sera plus difficile de suivre, ils perdent un point d'ancrage pour commencer l'activité : ils manquent la consigne.

Le pointage doit en effet permettre aux apprenants d'établir un lien entre la situation mise en place par l'enseignante (la distribution des réglettes), ce qu'ils disent et ce qu'ils ont dans la main¹⁴⁴. Une fois cette correspondance établie, lorsque l'enseignante distribue d'autres réglettes de couleurs différentes, les apprenants savent ce qu'ils doivent faire.

1.1.2. Modalités kinésiques et verbales associées

Pendant ce silence, la gestuelle et la posture de l'enseignante sont centrales. L'enseignante est en mouvement permanent, souvent debout. Elle peut être amenée à se déplacer comme ce fut le cas dans la situation décrite ci-dessus. Elle prend son temps pour prendre son matériel et installer la situation à partir des réglettes par exemple. Pendant ce temps de préparation, le silence de l'enseignante est total. Durant ce temps de préparation, elle ne regarde pas les apprenants : elle est centrée sur la situation, signe que l'activité va commencer. Les apprenants ne sont pas tenus au silence, ils peuvent continuer à parler : leur attention se focalisera au fur et à mesure de la construction de la situation.

1.1.2.1. Installer la situation pour faire pratiquer la langue : le cas des réglettes et des crayons

Pour illustrer nos propos concernant le silence *mobilisateur*, nous avons choisi de présenter un extrait de nos enregistrements vidéo lors duquel l'enseignante, au début de la séance, met en place une situation avec les réglettes pour faire pratiquer les apprenants.

Situation n° 1 : Installer la situation pour faire pratiquer la langue.
Enregistrement vidéo du 22/07/2020.

¹⁴⁴ L'ensemble du vocabulaire nécessaire à la pratique est déjà connu des apprenants à ce moment-là de la formation.

C'est le début de la séance ; certains apprenants sont déjà arrivés, mais pas tous. J'observe alors l'enseignante commencer la mise en place de sa salle. Elle pose sur la table des boîtes et me dit qu'elle travaillera d'abord sur les réglettes pour faire pratiquer Mounir (l'apprenant avec un tee-shirt jaune) qui est arrivé depuis peu dans le groupe. Ensuite, elle travaillera sur la grammaire en réglettes.

Elle lance un premier regard vers les apprenants puis commence par installer les crayons.



Image 28. Installation

Elle ouvre la boîte et choisit les couleurs dont elle aura besoin.



Image 29. Choix des couleurs

Elle les dispose sur la table.



Image 30. Disposition des réglettes et des crayons

Il s'ensuit tout un passage, où, visiblement, elle semble s'interroger sur les couleurs à choisir. Elle semble anticiper les énoncés qui pourraient être produits par les apprenants. Elle se parle à elle-même. Elle choisit finalement de reprendre tous les crayons qu'elle a déjà posés et de mettre ceux qui se trouvaient dans la boîte sur la table. À ce moment-là, elle est vraiment avec elle-même : elle n'a pas adressé un regard aux apprenants.

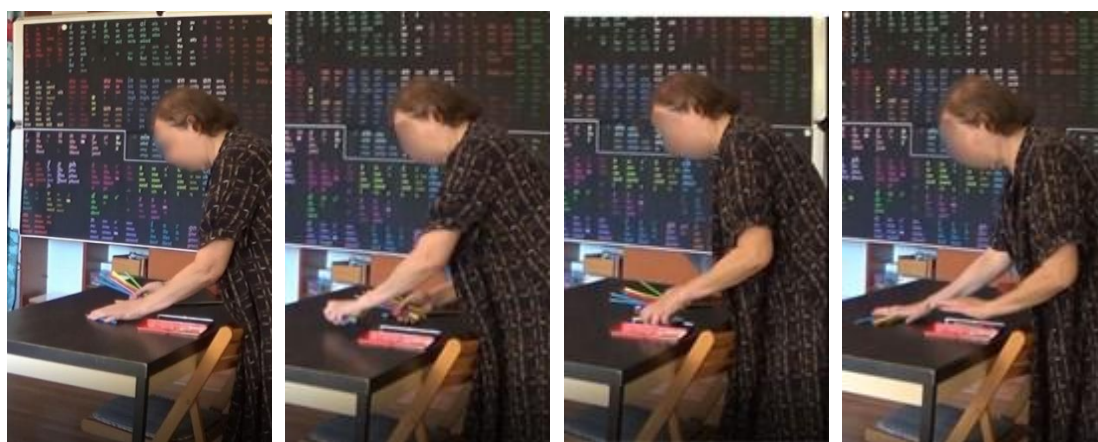


Image 31. Réflexion

Une fois qu'elle a choisi les crayons, elle lève la tête et jette un regard aux apprenants tout en disposant les crayons choisis sur la table (elle a les mains à plat). Depuis le début de son installation, les apprenants continuent à discuter entre eux à haute voix. Je les vois rire. Leur attention n'est pas encore captée.



Image 32. Regard vers les apprenants

Son installation n'est pas encore terminée, mais il semble qu'à partir du moment où elle lance ce regard, les apprenants peu à peu se concentrent sur ce qu'elle fait.

Elle referme la boîte de crayons, ouvre une autre boîte pour la refermer aussitôt, non sans bruit.

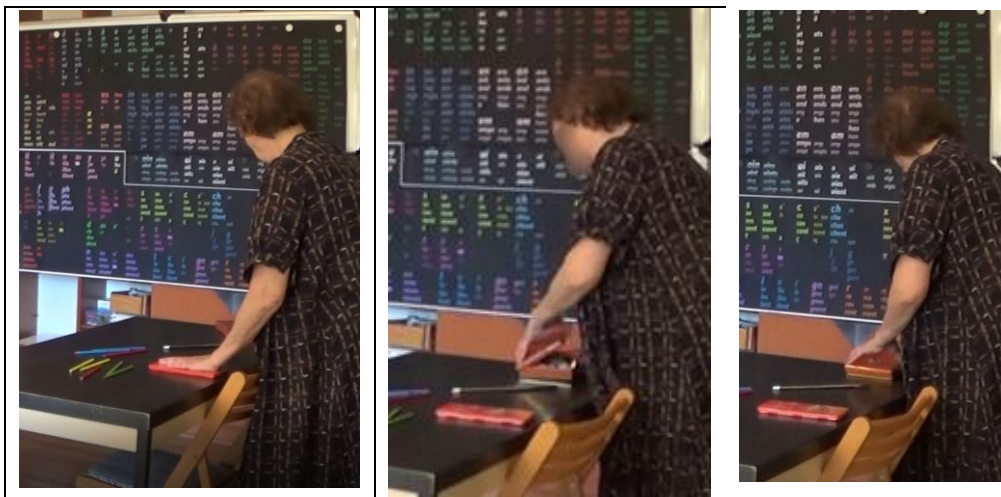


Image 33. Fermeture de la boîte

Puis, elle va chercher la boîte de réglettes et en installe certaines sur la table.



Image 34. Installation des réglettes

À partir de ce moment-là, les apprenants sont plus silencieux, ils se parlent en chuchotant et ont le regard tourné vers l'enseignante.



Image 35. Les apprenants se concentrent

Dans l'extrait choisi, ce silence de l'enseignante, que nous qualifions de *mobilisateur*, intervient au début de la séance, alors même que tous les apprenants ne sont pas arrivés. Nous remarquons qu'elle installe la situation à son rythme, sans tenir compte du bruit que peuvent faire les apprenants. Ces regards semblent marquer des étapes dans l'installation de la mise en situation. Un premier regard est lancé aux apprenants au début de son installation : elle est derrière la table et fait face aux apprenants. Par ce regard, elle semble marquer le début de son intervention. Elle prépare ensuite le terrain d'apprentissage des apprenants à partir duquel ils pratiqueront la langue.

De leur côté, les apprenants discutent entre eux. Arthur (en pantalon vert) et Iseult (en blanc) sont très familiers de l'approche pédagogique de l'enseignante puisqu'ils suivent la

formation respectivement depuis septembre 2019 et janvier 2020. Ils ne sont donc pas intrigués par cette mise en scène silencieuse. Karol (en rose) et Mounir (en jaune) entrent tout juste dans la formation, arrivés respectivement le 11 et le 15 juillet 2020. Si Karol ne semble pas particulièrement intriguée (elle discute avec Iseult et ne prête pas attention tout de suite à l'enseignante), on peut cependant observer Mounir beaucoup plus étonné par la situation qui a observé faire l'enseignante tout au long de la mise en place.

Une fois que notre enseignante semble au clair avec ce qu'elle veut faire travailler aux apprenants, le deuxième regard intervient et marque la deuxième phase de sa préparation. Ce regard semble avoir pour objectif d'interpeller les apprenants sur ce qu'elle est en train de faire. Quoi qu'il en soit, il marque un tournant dans cette phase de préparation : progressivement, les apprenants vont faire moins de bruit et être plus attentifs. Suite à ce regard, ses actions qui semblent au premier abord superflues génèrent du bruit (fermeture de la boîte de crayon en métal, ouverture et fermeture rapide de la petite boîte, cf. **Image 33**). Ces bruits indiquent la présence de l'enseignante dans la classe et semblent amener le silence dans la classe. Elle poursuit son installation en prenant la boîte de réglette. Au moment où la boîte de réglette est sortie, le silence est total dans la classe, seul le bruit des réglattes posées sur la table par l'enseignante est perceptible.

Ce temps de préparation silencieux quasi ritualisé – nous avons observé l'enseignante le faire de nombreuses fois durant les séances, selon les mêmes modalités – nous semble bien avoir pour fonction de capter l'attention des apprenants. Il permet aussi de ramener le calme dans la classe. Dans cette situation, la présence corporelle de l'enseignante est centrale et assez marquée : elle lance des regards à des moments clés de son installation et par ses nombreux gestes et déplacements signifient sa présence au groupe-classe.

1.1.3. Avantages pour l'apprenant

Le temps d'installation dans le silence donne alors le loisir aux apprenants d'émettre des hypothèses. Ils observent ses gestes, ses déplacements, la manière dont elle installe les réglattes. Leur curiosité s'éveille progressivement : ils se posent des questions, émettent des hypothèses et essaient manifestement de comprendre. Nous avons pu observer ces éléments dans le point **2.1.1** du chapitre des indicateurs.

1.1.4. Avantages pour l'enseignante

Nous avons vu dans ce silence l'occasion pour l'enseignante de créer une tension positive et énigmatique utile pour inciter les apprenants à vouloir comprendre. Il semble que cette tension soit aussi hautement engageante pour les apprenants.

1.2. Le silence de réflexion

1.2.1. Offrir un espace de réflexion aux apprenants

L'enseignante se sert de ce silence pour laisser le temps aux apprenants de trouver la solution à un problème, ou pour faire émerger une prise de conscience sur le fonctionnement de la langue chez l'apprenant. Les apprenants ont alors un espace entier dans lequel ils peuvent développer leur réflexion et analyser la situation. Ce silence laisse également le temps aux apprenants d'agir ou d'interagir en fonction de la situation mise en place.

À ce moment-là, l'enseignante se met volontairement en retrait pour laisser toute la place aux apprenants. Ce silence intervient généralement après une question qui ne nécessite pas forcément une réponse, après une consigne, ou une erreur à corriger, afin que l'apprenant fasse un travail cognitif renforcé ou s'engage dans la pratique de la langue. Ce processus est bénéfique pour l'apprentissage : « rendre les conditions d'apprentissages plus difficiles, ce qui oblige les étudiants à un surcroît d'engagement et d'effort cognitif, conduit souvent à une meilleure rétention » (Roediger, 2010, cité par Dehaene, 2018, p. 45). Le silence *mobilisateur* est généralement absolu et collectif.

L'enseignante se sert aussi de silence pour observer sa classe ; il suscite l'écoute et une certaine vigilance, notamment vis-à-vis des erreurs. Ce silence peut aussi lui être utile pour prendre le temps d'envisager un feedback adéquat aux apprenants.

1.2.2. Modalités kinésiques et verbales associées

Lors de la mise en place du silence *mobilisateur*, l'enseignante observe sa classe. Elle adopte une attitude en retrait pour ne pas interférer dans le processus de réflexion des apprenants. Elle attend et laisse du temps aux apprenants. Elle rassure néanmoins les apprenants de sa présence : ils savent qu'elle interviendra si besoin. Il y a peu de gestes à ce moment-là. L'enseignante peut balayer la salle du regard ou au contraire baisser le regard pour « disparaître ». Elle adopte une attitude d'attente que nous décrivons ci-après. Si elle intervient, elle adopte alors une attitude guidante et son silence devient alors *pilote* (cf. infra **1.3**).

1.2.2.1. Aller s'asseoir et attendre

Très souvent, une fois que l'enseignante a mis en place la situation qui servira de support de travail aux apprenants, elle s'assoit et attend. Cette attitude est représentative de ce silence et annonce aux apprenants que le moment est venu pour eux de pratiquer la langue. Elle attend que les apprenants agissent et se mettent en route.

Pour illustrer ce silence, nous proposons de prendre une situation extraite de notre corpus vidéo où nous pouvons clairement observer l'attitude adoptée par l'enseignante pour laisser aux apprenants le temps de se mettre en route.

Situation n° 2 : Aller s'asseoir et attendre. Enregistrement vidéo du 22/07/2020.

Les cinq premières minutes de la séance ont permis à Mounir de se familiariser avec les structures de base et le vocabulaire lié aux réglettes et aux crayons (les couleurs notamment). La prononciation a également fait l'objet d'un travail spécifique. Une fois ce travail de mise à jour terminé, l'enseignante donne une consigne générale sur la suite du déroulement de l'activité : *Vous allez travailler tous les quatre hein et Mounir si y a des choses que tu veux faire tu y vas, d'accord ?* Son ton est très doux et ses propos très clairs énoncés à une vitesse appropriée au niveau des apprenants.

Quand elle dit *tous les quatre*, elle pointe son doigt en direction des quatre apprenants concernés (Arthur, Iseult, Karol et Leila qu'on ne voit pas sur la capture d'écran) et balaie son doigt de gauche à droite tout en les regardant.



Image 36. Pointage déictique vers les apprenants

Lorsqu'elle s'adresse à Mounir, elle fait un geste de la main dans sa direction pour le désigner spécifiquement et le regarde.



Image 37. Geste de la main pour faire venir un apprenant

Suite à cette consigne, Arthur prend l'initiative de traduire ce que vient de dire l'enseignante à Mounir, qui débute dans son apprentissage du français.



Image 38. Traduction entre pairs

Une fois la traduction terminée, l'enseignante revient vers la table avec les réglettes et touche les réglettes et les crayons. Elle les avance légèrement vers le bord de la table en direction des apprenants.



Image 39. Préparation de la situation

Elle s'éloigne ensuite de la table, en direction d'une chaise. En partant, elle lance un regard aux apprenants et par un geste de la main leur signifie qu'ils peuvent commencer à produire des énoncés, puis elle s'assoit. Elle croise les jambes, mains sur les genoux, buste en avant, regard tourné vers la table dans un premier temps.



Image 40. Éloignement

Une fois qu'elle est assise, l'enseignante adopte cette attitude si caractéristique de ce silence : l'attente. Elle attend une action des apprenants. Son regard fait des va-et-vient entre les apprenants et la table. Elle prend le temps de regarder tous les apprenants lorsque son regard est tourné vers les apprenants.

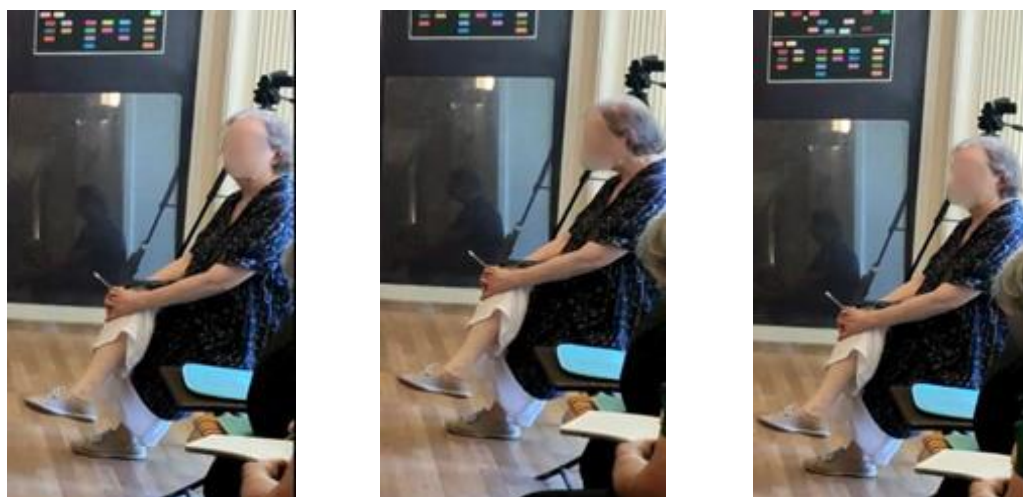


Image 41. Posture d'attente

Il y a un temps d'attente ; le silence est absolu dans la classe. Il y a des échanges de regards entre Arthur et Iseult. Iseult regarde Arthur, lui dit quelque chose puis d'un geste de tête en direction de la table semble indiquer à Arthur de se lancer.

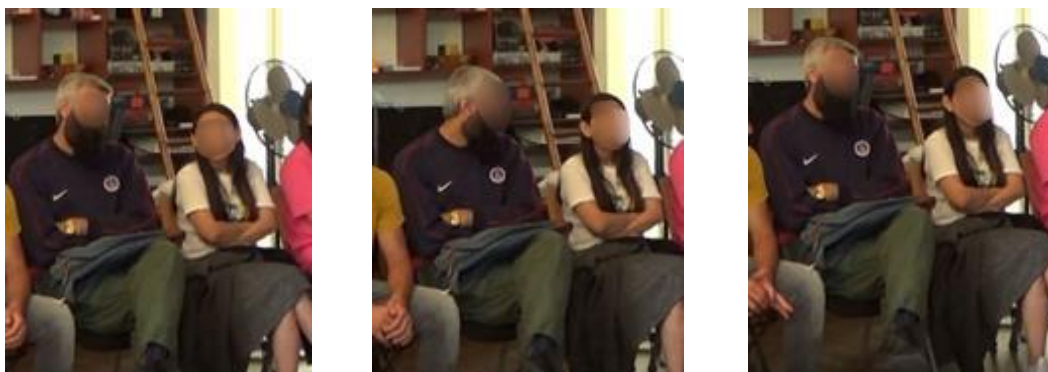


Image 42. Les apprenants se regardent avant de se lancer

Arthur souffle puis se lance, encouragé par un sourire de l'enseignante.



Image 43. Sourires de l'enseignante

Le silence de *réflexion* intervient entre le moment où l'enseignante donne le signe aux apprenants qu'ils peuvent se lancer (cf. **Image 40**) et le moment où un apprenant prendra la parole. Nous avons présenté l'ensemble de la séquence dans laquelle il intervient, car ce silence n'est envisageable que dans un certain contexte. Plusieurs étapes ont été nécessaires à l'enseignante pour le mettre en place et pour qu'il soit suivi d'effet. Premièrement, l'enseignante formule une consigne verbale de façon explicite qui cadre l'activité qui va suivre. Elle indique clairement par un ensemble de pointages déictiques et par des regards quels apprenants seront concernés et pour faire quoi. Elle les engage dans l'activité qui va suivre. Durant toute cette étape, son attitude est centrale : elle adopte une posture énonciative forte renforcée par ses gestes. Elle se met ensuite en retrait ; elle sort du champ de la caméra et laisse Arthur expliquer la consigne en pachto à Mounir¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Habituellement, dans la démarche *Silent Way*, la traduction est proscrite. Quelques éléments de contexte sont alors nécessaires : Mounir est complètement débutant en français, il est arrivé en France il y a quelques jours. Le choix opéré par l'enseignante de laisser Arthur faire cette traduction de la consigne relève selon nous d'un choix pédagogique : cette explication permet à Mounir de ne pas être complètement perdu sur l'activité à suivre. Ce

La seconde étape a consisté à poser à nouveau la situation. L'enseignante retourne près de la table, et reprend une position centrale. Elle touche les réglettes et les crayons : elle semble les présenter à nouveau aux apprenants et, par-là, semble vouloir les remobiliser dans l'activité. Par ces gestes, elle remet au centre la situation qui servira aux apprenants pour interagir.

Lors de la troisième étape, l'enseignante s'éloigne de la table en direction d'une chaise. Elle indique par un geste de la main, utilisé de façon iconique pour signifier « venir », que les apprenants peuvent se lancer dans l'élaboration d'énoncés concernant la situation.

Enfin, elle s'assoit et attend que les apprenants interviennent. Ses regards et son attitude sont très importants : ils signifient d'emblée aux apprenants que la poursuite de l'activité ne pourra se faire que s'ils interviennent. Par ses regards, qui exécutent des aller-retour entre la table et les apprenants, l'enseignante tente d'établir un lien entre la situation mise en place et les apprenants ; l'objectif sous-jacent est d'engager les apprenants dans l'activité, de les encourager à prendre la parole. En cela, le silence de *réflexion* est central : l'enseignante laissera le temps nécessaire aux apprenants pour se lancer.

Ce silence de *réflexion* ouvre un espace de négociation entre les apprenants pour savoir qui le premier prendra l'initiative d'interagir. Cette négociation s'établit entre deux anciens apprenants, Arthur et Iseult, qui connaissent bien la démarche de l'enseignante. Ils vont pouvoir alors montrer l'exemple aux autres. Le sourire de l'enseignante semble viser à encourager Arthur dans son initiative.

1.2.3. Avantages pour l'apprenant

Ce silence de *réflexion* rend les apprenants acteurs de leur apprentissage. Ils sont encouragés à se poser des questions, à ne pas être passifs dans la classe. Les apprenants ont le choix d'intervenir ou pas, de se lever ou pas, autrement dit de prendre des initiatives. Ce silence les incite à la recherche et à l'action.

1.2.4. Avantages pour l'enseignante

L'enseignante reste en retrait. Elle ne travaille pas à la place de l'apprenant qui construit un savoir-faire. Dans certaines situations, ce silence donne du temps pour faire émerger des prises de conscience sur le fonctionnement de la langue. Dans d'autres, il donne du temps aux apprenants pour se lancer et prendre des initiatives. Quoi qu'il en soit, à travers ce silence, elle

choix permet également de ne pas perdre l'attention des autres apprenants qui ont un niveau différent et ceux qui sont présents depuis un certain temps dans la formation. Rappelons qu'avant cette séquence, plusieurs minutes ont été entièrement consacrées à Mounir pour mettre à jour ses connaissances.

offre aux apprenants un espace de liberté, censé encourager les apprenants à développer leur autonomie.

1.3. Le silence pilote

1.3.1. Guider les apprenants

Essentiel, le silence *pilote* permet à l'apprenant d'être étroitement guidé et de construire du sens pour son apprentissage de la langue. Ce silence est prédominant dans la pratique de notre enseignante et central dans la démarche *Silent Way*. Il intervient en alternance avec le silence de *réflexion*. Quand il intervient, l'enseignante est très active et engagée dans la réussite de la tâche.

1.3.2. Modalités kinésiques et verbales associées

Le silence *pilote* alterne avec le silence de *réflexion*. L'enseignante s'efforce de trouver un équilibre entre les temps qu'elle laisse aux apprenants pour réfléchir et les moments où elle doit intervenir pour maintenir l'attention et la concentration des apprenants dans la tâche en cours (une correction, une réponse à trouver).

Pour guider l'apprenant dans sa pratique de la langue, elle peut aller pointer un mot inconnu des apprenants sur les panneaux ou bien dire des mots isolés pour indiquer une erreur, tel que l'énoncé : *problème*. Ce terme, qui fait partie du vocabulaire couramment utilisé en *Silent Way*, signale à l'apprenant qu'il doit modifier quelque chose dans son énoncé. Elle peut également poser une question à l'apprenant pour l'orienter dans sa correction. Ces indications verbales sont brèves et souvent à l'impératif.

Pour valider les énoncés produits par les apprenants, elle hoche la tête de haut en bas.

1.3.2.1. Corriger avec les doigts

La correction sur les doigts est un procédé classique en *Silent Way* pour corriger les énoncés des apprenants. Chaque doigt représente un mot de l'énoncé produit par l'apprenant.

Pour illustrer notre propos, nous avons sélectionné un extrait de notre corpus vidéo lors duquel le travail se centre sur la production d'énoncés autour des réglettes.

Situation n° 3 : La correction sur les doigts. Enregistrement vidéo du 22/07/2020.

Arthur demande à Karol : *Combien de réglettes il y a sur la table ?* Karol répond : *Il y en a six*. L'enseignante valide l'énoncé de Karol par un mouvement de la tête de haut en bas.

Suite à son énoncé, l'enseignante demande à Karol d'aller le pointer sur les panneaux de mots. Lors du pointage, Karol rencontre une difficulté pour pointer *il y en a*. Elle oublie de pointer le *en*, qu'elle ne semble pas identifier à l'écrit alors que son énoncé produit à l'oral était correct.



Image 44. Une apprenante en train de pointer sur les panneaux de mots

L'enseignante intervient alors pour matérialiser l'énoncé et permettre ainsi à Karol d'identifier chaque mot. Elle dit à Karol : *regarde mes doigts*. L'enseignante utilise les cinq doigts de sa main gauche avec son pointeur pour pointer un par un tous les doigts de sa main droite (donc tous les mots) dont Karol aura besoin pour pointer son énoncé sur les panneaux de mots. Karol observe attentivement en silence, l'enseignante se tait également et ne fait que pointer.



Image 45. Matérialisation de l'énoncé sur les doigts

À la fin, l'enseignante a les cinq doigts de la main bien ouverts et clairement identifiables pour Karol. Sa main est quasiment à hauteur des yeux de l'apprenante.



Image 46. Les cinq doigts de la main bien ouverts

Suite à cette première indication, Karol va tenter de mettre son énoncé au fur et à mesure sur chacun des doigts de l'enseignante. De sorte à avoir :

- Pouce : *il* ;
- Index : *y* ;
- Majeur : *en* ;
- Annulaire ; *a* ;
- Auriculaire : *six*.

Mais Karol va bloquer sur le deuxième doigt. Au moment du pointage de l'enseignante sur son index, Karol dit [ya], malgré la mimique censée aidante de l'enseignante (ses lèvres sont positionnées pour produire un [i]. Il s'agit d'une mimique qu'elle a l'habitude de faire en étirant ses lèvres sur les côtés à l'aide de ses deux mains).



Image 47. Utilisation des doigts de l'enseignante pour matérialiser l'énoncé

Nous observons alors que Karol ne découpe pas la locution *il y a* correctement. Il semble que pour elle *y a* soit un seul et unique morphème. L'enseignante change alors de technique : elle se lève et se rapproche de l'apprenante pour la faire travailler sur ses doigts à elle directement. En approchant de l'apprenante, l'enseignante dit : *donne-moi ta main* tout en prenant directement la main de l'apprenante qui est encore en train de réfléchir. L'enseignante dit : *tu peux redire*. Le ton de l'enseignante est ferme.



Image 48. Rapprochement de l'enseignante vers l'apprenante

S'ensuit alors un long moment lors duquel l'enseignante va procéder lentement pour permettre à Karol d'identifier chaque élément de son énoncé, jusqu'à ce qu'elle soit parfaitement au clair sur les éléments à pointer. L'enseignante commence par lui demander ce qu'il y a sur le pouce en le pinçant, Karol dit : *il*, puis elle va pincer l'index, Karol fait des tentatives que l'enseignante rejette par des onomatopées (*mm, ttt*). Alors l'enseignante va aller directement pincer l'annulaire pour avoir le *a*, puis revenir sur le pouce, déjà connu, et enfin sur l'index. Pour l'aider à trouver, l'enseignante lâche la main de son apprenante et va faire une mimique visuo-faciale pour lui permettre de trouver que sur l'index, il faut prononcer [i]. Elle positionne ses lèvres comme si elle prononçait un [i] et se sert des ses deux mains pour les étirer.



Image 49. Mimique visuofaciale pour prononcer le [i]

L'enseignante fera la même chose avec le [ã]. Elle mime le son en question et positionne ses lèvres pour ce faire (position entr'ouverte). Avec sa main gauche, elle passe le long de son nez pour marquer la nasalisation (de haut en bas).



Image 50. Mimique visuofaciale pour prononcer le [ã]

Puis l'énoncé sera reproduit dans l'ordre cette fois-ci plusieurs fois jusqu'à ce que tous les éléments soient clairement identifiés par Karol.

La correction de cet énoncé aura duré environ six minutes. Ces différentes captures vidéos illustrent le travail minutieux effectué entre l'enseignante et l'apprenante. Elles donnent également à voir l'alternance entre le silence de *réflexion* lors duquel l'enseignante laisse du temps à l'apprenante pour réfléchir et le silence *pilote* où elle est beaucoup plus active et très

guidante. Elle fait de nombreux gestes, de nombreuses mimiques visuo-faciales, elle pointe, elle pince et secoue les doigts de l'apprenante, regarde avec insistance. Il est très important de constater qu'elle est en contact permanent avec son apprenante, soit par le regard, soit par le toucher. Il y a comme un fil qui les relie¹⁴⁶ et qui incite l'apprenante à s'engager corporellement dans cette correction. Entre l'enseignante et l'apprenant, une proximité s'installe progressivement (au départ l'enseignante est assise pour corriger l'apprenante qui est au tableau) et renforce l'attention de Karol : elle est à ce titre un indicateur de l'engagement de l'enseignante.

Pour aider Karol à trouver le *y*, le *en* et même le *a*, notre enseignante recourt à des gestes qui illustrent la prononciation de ces mots selon des conventions qu'elle a établies avec les apprenants tout au long de la formation (Herry-Benit et Cadet, 2014). Le simple fait de faire le geste suffit à rappeler la prononciation du son à l'apprenante.

Les gestes de pointage de l'enseignante, puis de pincements des doigts de l'apprenante sont centraux dans la correction : en l'absence de paroles, ils constituent les seuls éléments sur lesquels elle pourra s'appuyer. Ils focalisent l'attention de l'apprenante sur chaque élément de l'énoncé, les matérialisent¹⁴⁷ (l'énoncé devient palpable), les stabilisent et permettent à l'enseignante d'avancer pas à pas dans la correction. Karol est étroitement guidée et ne risque pas de perdre le fil : elle co-construit son énoncé avec l'aide de l'enseignante. En pinçant son doigt, l'enseignante semble vouloir garder Karol au contact de la réalité, autrement dit à ce qu'il se passe ici et maintenant dans la classe. L'enseignante capte l'attention de Karol en sollicitant ses sensations motrices.

Cet extrait montre également que l'enseignante travaille à plusieurs niveaux : structure et découpage de l'énoncé, prononciation, prosodie, puis orthographe.

1.3.3. Avantages pour l'apprenant

Grâce à ce silence, l'apprenant est amené à réfléchir d'abord par lui-même pour trouver l'erreur à corriger. Il développe ainsi son autonomie dans son apprentissage de la langue. Grâce aux différentes modalités verbales et kinésiques de l'enseignante, l'apprenant sait exactement sur quoi il doit travailler pour s'améliorer dans la pratique du français. Il est lui aussi

¹⁴⁶ C'est ce qui fera dire à une des apprenantes dans le chapitre suivant qu'elle a ressenti une sorte de connexion avec l'enseignante. Elle dit aussi qu'elle ne la lâchera pas avant que ce soit bon. Au propre comme au figuré, cette expression semble tout à fait adéquate pour caractériser la pratique de l'enseignante.

¹⁴⁷ L'absence de graphie ne perturbe pas la construction de l'énoncé. L'apprenante fait une seule chose à la fois : d'abord, construire syntaxiquement son énoncé, puis le pointer au tableau quand il sera stabilisé et ensuite passer à la graphie.

corporellement engagé dans la pratique de la langue. Il faut également mentionner que pendant ce temps, dédié spécifiquement aux difficultés rencontrées par un apprenant (comme c'était le cas précédemment), les autres apprenants ne sont pas inactifs : ils réfléchissent de leur place, font des hypothèses et restent donc engagés dans l'apprentissage. Cependant, il faut noter que cet engagement ne dure qu'un temps : à un moment donné, si la séquence de corrections dure trop longtemps, ils retirent leur attention et se désengagent de la situation d'apprentissage. Nous aborderons cet aspect plus loin, dans le chapitre suivant (cf. point 4.3 du [chapitre 8](#)).

1.3.4. Avantages pour l'enseignante

L'enseignante accompagne les apprenants dans leur apprentissage. Par sa présence constante et ses nombreuses indications qui constituent des feedbacks, elle rassure les apprenants qui peuvent compter sur elle pour progresser en cas de besoin. Il semble alors que par ce silence une relation de confiance s'instaure entre eux.

1.3.4.1. « Ne rien lâcher »

Nous venons de le voir, lorsque notre enseignante utilise la fonction *pilote* de son silence, elle est très présente : elle fait répéter plusieurs fois, elle est très proche de l'apprenant, elle établit même parfois un contact physique avec lui. Cet engagement dans la correction est une caractéristique importante de la pratique de notre enseignante dont elle nous a parlé :

[>ENS]: et y a aussi une chose **c'est que je lâche pas**

[>AM]: mm vous lâchez pas c'est-à-dire ?

[>ENS]: euh sou/ boh je pense que t'as dû le noter plusieurs fois c'est **quand je suis en train de faire travailler une phrase euh à un élève euh je le fais travailler jusqu'à tant qu'il arrive à la bonne solution**

[>AM]: oui d'accord

[>ENS]: **à la limite du j'en-peux-plus-quoi** (rires)

Verbatim 3. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Nous apercevons dans son discours une détermination et une persévérance (*je lâche rien*) quant à la réussite de ses apprenants dans l'élaboration des énoncés (*je le fais travailler jusqu'à temps qu'il arrive à la bonne solution*). L'emploi du verbe *lâcher*, dans le contexte de l'énonciation, semble renvoyer au sens figuré, signifiant que notre enseignante n'abandonne jamais dans la correction d'un énoncé. Mais au vu de nos propos précédents, nous pouvons aussi l'entendre au sens propre : elle ne cesse pas de tenir les apprenants. Comme nous avons pu l'illustrer lors de la correction sur les doigts, elle tient physiquement les apprenants par la

main pour les guider dans la correction, elle ne quitte pas leur regard¹⁴⁸. Dans les deux cas, l'emploi de l'expression *ne rien lâcher* témoigne d'une notion de tension qui traverse sa pratique et qui est palpable durant les séances¹⁴⁹. Cette tension s'exprime notamment à travers une posture énonciative singulière qui sera évoquée dans le deuxième point de ce chapitre (cf. infra point 2). Il est aussi intéressant de noter que cette caractéristique de la pratique de notre enseignante a été remarquée par une apprenante, Hélène, qui de ce fait a ressenti une connexion avec l'enseignante (cf. point 2.1.3 du [chapitre 8](#)). La posture de notre enseignante est donc accueillie et interprétée par les apprenants et impacte la situation d'enseignement-apprentissage.

Cette posture dans la construction et la correction des énoncés des apprenants, notre enseignante la maintient coûte que coûte *à la limite du j'en-peux-plus*. Il s'agit là d'une autre caractéristique importante de la pratique de notre enseignante qui s'exprime dans les nombreuses répétitions et la lenteur du travail (elle peut laisser réfléchir les apprenants un long moment avant de donner des indices) lors des corrections individualisées. Dans la correction d'une prononciation par exemple, nous avons observé notre enseignante prendre tout le temps nécessaire pour que l'apprenant parvienne à une prononciation correcte du son travaillé. Ce positionnement n'est pas sans poser de question.

Sur le plan pédagogique, nous avons interrogé les effets des corrections individualisées sur la frustration que cela peut engendrer chez les apprenants non concernés (cf. point 4.3 du [chapitre 8](#)). Sur le plan didactique, à quel moment considérer que ces nombreuses répétitions, notamment lorsqu'il s'agit de travailler la prononciation, ne relèvent pas de l'acharnement ? Quels bénéfices tirer de cette tension présente lors du guidage de notre enseignante dans l'apprentissage de la langue ? Notre enseignante nous apporte quelques éléments de réponses à ces questions :

[>AM]: d'accord comment vous voyez cette limite-là ? comment vous la sentez cette limite ?

[>ENS]: (rires) (elle me montre son visage)

[>AM]: sur le visage ?

[>ENS]: **sur le visage tu tu ressens quand y a un agacement et puis y en a qui le dise verbalement aussi donc c'est sûr** (rires) voilà

[>AM]: d'accord

[>AM]: parce que ça je trouve c'est intéressant aussi de se dire voilà il faut qu'ils travaillent il faut que la phrase soit bien MAIS jusqu'à quand

[>ENS]: **y a un moment il faut savoir euh laisser...** beh ça m'arrive d'ailleurs j'ai dû le dire deux trois fois peut-être plus même peut-être euh euh **c'est bon pour aujourd'hui on retravaillera plus tard ça c'est quand je sens que voilà c'est (tchip) la limite**

¹⁴⁸ Nous nous référons à la définition donnée par le CNRTL du verbe « lâcher », <https://www.cnrtl.fr/definition/1%C3%A2cher>, consulté le 29/07/2022. Au sens propre, il signifie « cesser de tenir », « ne pas quitter d'un cran, des yeux ». Au sens figuré, il signifie « abandonner, quitter ».

¹⁴⁹ Toujours d'après la définition du CNRTL, qqn lâche qqch, signifie « rendre moins serré, tenir moins tendu », <https://www.cnrtl.fr/definition/1%C3%A2cher>, consulté le 29/07/2022.

[>AM]: c'est vrai que ça peut être:... le travail peut être: intense et long en plus et ça c'est quand vous travaillez individuellement sur quelqu'un et du coup que fait le reste du groupe à ce moment-là
[>ENS]: il travaille aussi
[>AM]: il travaille aussi d'accord + c'est pas un problème d'isoler comme ça de d'individualiser euh...
[>ENS]: **c'est leur responsabilité de travailler l'élève travaille sur la langue le prof travaille sur le l'élève**

Verbatim 4. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Notre enseignante identifierait ainsi une limite à ne pas franchir (*il faut savoir laisser [...] j'ai dû le dire deux trois fois [...] c'est bon pour aujourd'hui on retravaillera plus tard ça c'est quand je sens que voilà c'est la limite*). Cette limite s'exprimerait dans des signaux corporels qu'enverraient les apprenants et auxquels notre enseignante tâcherait d'être attentive (*sur le visage tu ressens quand y a un agacement*), sans compter les apprenants qui l'expriment *verbalement*.

Pour éviter que l'apprenant ne perçoive ce guidage et ces corrections comme un acharnement, notre enseignante joue un numéro d'équilibriste. Notre enseignante l'a très clairement exprimé lors de son entretien : elle travaille avec l'apprenant jusqu'à ce qu'il atteigne sa limite, autrement dit jusqu'à saturation de sa concentration et de son engagement. De notre point de vue, en tant qu'enseignante, certes débutante dans la pratique du *Silent Way*, il n'est pas nécessaire d'aller aussi loin. Le risque est de fatiguer inutilement l'apprenant, voire de le décourager, cependant rien ne nous permet de dire ce que les apprenants ont pensé de ce guidage étroit.

En effet, dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas demandé aux apprenants d'explicitier leur perception des actions de l'enseignante, mais ce serait une perspective intéressante pour avoir une vision plus complète de la corporéité de l'activité d'enseignement avec le *Silent Way*. Leur perception et interprétation de la posture de l'enseignante nous auraient permis d'avoir une idée de réponse concernant les bénéfices qu'ils peuvent tirer dans leur apprentissage de cette pratique.

L'hypothèse que nous pouvons émettre à ce stade serait que ces répétitions, qui passent notamment par un travail renforcé sur la perception qu'ils ont du placement de leur langue, de leurs lèvres pour prononcer un son particulier, permettraient un ancrage mémoriel fort. Par ailleurs, la tension exercée par l'enseignante semble maintenir l'apprenant concentré, engagé et vigilant à ce qu'il produit. Il permet aussi un guidage étroit qui permet à l'apprenant de savoir où l'enseignant veut l'emmener¹⁵⁰.

¹⁵⁰ En danse – nous pensons notamment aux danses de couple telles que la salsa – pour que le guidage soit efficace, il est primordial que s'exerce une tension musculaire entre les partenaires. Cette tension établit le contact entre eux. Elle garantit au partenaire qui guide que son partenaire est présent à ce qu'il fait. Pour celui qui ne guide pas,

Enfin, la fin de l'extrait sélectionné montre à quel point notre enseignante assume sa posture et ses pratiques. Elle ne remet pas du tout en question sa pratique concernant les corrections individualisées qu'elle justifie en s'appuyant sur les préceptes de l'approche : la responsabilité des apprenants et la subordination de l'enseignement à l'apprentissage (*c'est leur responsabilité de travailler l'élève travaille sur la langue le prof travaille sur le l'élève*). Le principal avantage est qu'elle est très au clair concernant l'orientation qu'elle donne à ses formations. En revanche, cet aplomb n'est pas propice à la réflexivité et a parfois nui à l'explicitation et à la justification personnelle de ses pratiques¹⁵¹.

1.4. Le silence stimulant

1.4.1. Encourager les apprenants à interagir

Parmi les différents silences de l'enseignante, nous avons observé que l'un d'entre eux semble avoir pour fonction d'encourager les apprenants à interagir. Ce silence est étroitement lié aux trois types de silences précédents. Il insuffle une dynamique dans le cours. L'espace d'expression créé dans cette absence de parole de l'enseignante offre aux apprenants la liberté d'investir corporellement et verbalement l'espace de la classe. Par son silence, l'enseignante encourage implicitement les apprenants à prendre la parole ; c'est pourquoi nous l'avons qualifié de *stimulant*.

1.4.2. Modalités kinésiques et verbales associées

Les modalités kinésiques associées au silence *stimulant* sont nombreuses et visent à encourager les apprenants à s'engager : il y a des mouvements de tête pour inviter les apprenants à produire des énoncés, des sourires, des regards insistants, des pointages. L'enseignante peut tendre le pointeur vers les apprenants pour les inviter à venir au tableau par exemple. Les indications verbales sont peu nombreuses ; quand l'enseignante en fait usage, il s'agit là encore d'énoncés courts, souvent à l'impératif pour pousser les apprenants à se lancer dans la pratique orale¹⁵². L'attitude de l'enseignante est centrale dans ce silence puisque les apprenants s'appuient sur ses actions pour comprendre ce qu'elle attend d'eux.

1.4.2.1. Les regards et les sourires pour encourager la prise de parole

la tension permet de réceptionner le mouvement, de suivre le guidage, voire d'anticiper une figure chorégraphique à venir. Par ailleurs, l'intention donnée au mouvement sera également centrale pour faire passer l'information.

¹⁵¹ Nous abordons dans la partie dédiée à la méthodologie les difficultés rencontrées lors de nos entretiens avec notre enseignante et les limites de notre conduite d'entretien (cf. point 3.1.2 du [chapitre 4](#)).

¹⁵² À ce propos, voir l'interprétation que nous proposons de ces différentes modalités verbales plus loin dans le chapitre (cf. infra point 2).

Dans la séquence que nous avons décrite et analysée précédemment dans le silence de *réflexion*, la fonction *stimulante* du silence nous semble aussi présente, notamment à la fin de la séquence. À travers ses regards et son sourire, l'enseignante semble vouloir encourager la prise de parole d'Arthur. Le silence de l'enseignante cumulait alors les deux fonctions.

1.4.3. Avantages pour l'apprenant

Les apprenants sont encouragés à investir l'espace qui n'est pas obstrué par la parole de l'enseignante (Rousseaux, 2003). Ils ont un espace libre pour pratiquer la langue et produire les énoncés qu'ils souhaitent selon leur niveau. Ils renforcent ainsi leur autonomie dans la langue : ils la pratiquent, la manipulent, doivent se lever pour réaliser des actions. La proxémie vient renforcer la fonction de ce silence : les apprenants sont assis en demi-cercle, sans table devant eux, facilitant ainsi leurs déplacements (aller au tableau pour pointer un mot sur les panneaux, prendre ou donner une réglette).

1.4.4. Avantages pour l'enseignante

La fonction de ce silence permet de dynamiser le cours, de le rendre vivant. Elle incite les apprenants à intervenir, et tente de les engager dans leur apprentissage de la langue, notamment pendant les temps de préparation des activités. Elle n'est pas l'unique moteur de la séance et s'appuie sur les actions des apprenants pour construire le déroulement de cette dernière.

1.5. Le silence diagnostic

1.5.1. Évaluer continuellement la progression des apprenants

Comme son nom l'indique, le silence *diagnostic* permet à l'enseignante d'identifier les éléments de la langue qui ne sont pas encore acquis ou en cours d'acquisition. L'enseignante évalue ainsi la progression des apprenants. Cette évaluation est continue tout au long de la séance et de la formation dans son ensemble. En *Silent Way*, l'évaluation est formative. De ce fait, la fonction de ce silence est permanente et recoupe souvent les autres silences.

1.5.2. Modalités kinésiques et verbales associées

Lors du silence *diagnostic*, l'attitude de l'enseignante est davantage en retrait. Elle est dans l'observation, l'écoute. Lorsqu'elle a identifié certains points à travailler, elle intervient verbalement : elle pose des questions aux apprenants pour les amener à préciser le contenu de leur expression orale, elle demande aux apprenants avec certaines difficultés de venir faire un

travail renforcé au tableau, elle met en place une situation particulière avec les réglettes pour permettre aux apprenants d'éclaircir le fonctionnement de la langue.

1.5.2.1. *Observer attentivement et être à l'écoute*

Lors des séances, les nombreuses tentatives et propositions d'énoncés des apprenants en lien avec l'activité en cours demandent à l'enseignante une attention particulière. Dans les principes de la démarche, les erreurs des apprenants constituent la matière principale du travail de l'enseignant. Cette place centrale accordée aux erreurs demande aussi à l'enseignante d'être très présente dans la classe et concentrée sur ce que disent les apprenants pour réagir au moment opportun.

1.5.3. Avantages pour l'apprenant

Le principal avantage pour les apprenants est qu'à l'instant où ils s'expriment dans la langue, ils reçoivent un feedback de l'enseignante. Ils savent ainsi exactement sur quoi ils doivent travailler pour progresser et se sentent également soutenus dans ce parcours.

1.5.4. Avantage pour l'enseignante

L'enseignante profite du silence *diagnostic* pour voir où en est l'apprenant dans son apprentissage par les énoncés qu'il produit, les erreurs qu'il commet, les initiatives qu'il prend (prendre la parole, tenter des énoncés plus complexes ou qui dépassent la consigne de base). Elle est ainsi particulièrement à l'écoute.

1.5.4.1. « *Ne laisser passer aucune erreur* »

La posture incarnée autour du silence revêt des intentions. Une fois que les apprenants sont lancés dans la pratique suite au silence de *réflexion* et *stimulant*, notre enseignante entre dans une phase d'observation attentive. Elle formule l'objectif sous-jacent de cette posture lors de notre entretien : *ne laisser passer aucune erreur*. Nous lui avons demandé de revenir sur un extrait de nos observations lors duquel les apprenants se mettent à produire des énoncés sans consigne formelle (cf. **Extrait 7** du [chapitre 6](#)) et dans laquelle la posture silencieuse est centrale :

[>AM]: donc après y a un petit dialogue qui s'enchaîne avec j'habite à Auxerre y a des...

[>ENS]: alors tu vois par exemple là je me souviens de ce jour-là euh euh ça a été assez loin mais souvent dans certains groupes ça va être juste leur prénom et l'activité n'ira pas plus loin ça dépend vraiment de chaque groupe chaque groupe est complètement différent

[>AM]: et à votre avis ce jour-là qu'est-ce qui fait que ça vient loin justement ?

[>ENS]: beh parce que souvent ils... sans doute qu'ils avaient déjà certaines connaissances et qu'ils ils ont essayé de dire ce qui ce qu'ils savaient déjà c'était... pour eux c'était... le fait que je donne aucune consigne que je dise juste une phrase pour eux c'est la porte ouverte à à ce qu'ils veulent

[>AM]: et est-ce que ce jour-là vous vous souvenez euh de du positionnement de la classe en fait si vous laissez revenir
 [>ENS]: il me semble qu'ils étaient tous euh assis euh je crois que c'était la petite salle ils étaient tous assis il me semble hein euh face au tableau et moi j'étais euh... je me suis assise euh de ce côté-là
 [>AM]: d'accord donc vous y êtes vous voyez là où vous êtes à ce moment-là ?
 [>ENS]: euh oui je suis pas très visuelle de ce côté-là mais (rires)
 [>AM]: pas un problème d'accord et donc il se passe ce qu'il se passe dans la classe et qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ?
 [>ENS]: ben **là seule chose que je me dis moi je je j'écoute et euh je je suis concentrée sur ce qu'ils disent pour corriger toutes les erreurs**
 [>AM]: mm d'accord
 [>ENS]: en général **je laisse passer aucune erreur**
 [>AM]: d'accord okay + vous laissez passer aucune erreur
 [>ENS]: non en général sauf si y a un élève qui en fait vraiment beaucoup beaucoup euh voilà je vais peut-être corriger si par exemple y a un élève qui est vraiment en difficulté et euh qui fait beaucoup d'erreur ET au niveau structure ET au niveau prononciation **je vais pas corriger tout d'un coup**
 [>AM]: d'accord okay
 [>ENS]: je vais euh choisir soit je corrige la prononciation... en général plutôt **je corrige la structure en premier et quand la structure est correcte je corrige la prononciation**
 [>AM]: okay d'accord euh

Verbatim 5. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Notre enseignante décrit bien ses attitudes derrière sa posture silencieuse : elle est concentrée, elle écoute attentivement les apprenants (*j'écoute et euh je suis concentrée sur ce qu'ils disent*). Sa priorité : *corriger toutes les erreurs*. Son silence semble donc bien être un moyen pour elle d'évaluer la production des apprenants. Elle rebondira sur chaque énoncé incorrect pour entrer dans le silence *pilote* par la suite. Elle détaille et nuance sa façon de procéder dans la suite de l'extrait. Son rôle est de corriger toutes les erreurs, mais selon une certaine hiérarchie, particulièrement s'il y a trop d'erreurs dans l'énoncé de l'apprenant : d'abord la structure, puis la prononciation (*je vais pas corriger tout d'un coup*). Nous avons observé cette pratique lors des séances.

Lors de cette activité, les apprenants sont en cercle et se posent des questions.

Ophélie : - « Comment vous passez la quarantaine ? »

L'enseignante corrige l'énoncé sur ses doigts, elle lui demande : - « qui tu parles ? » Silence. Elle poursuit : « Rosa, c'est madame ? »

Ophélie corrige : - « Comment tu as passé la quarantaine ? »

Après avoir corrigé la syntaxe, l'enseignante fait corriger la prononciation pour *quarantaine*, notamment le [ã], elle fait des mimiques et des gestes.

Extrait 33. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n° 12.

Dans cet extrait, nous avons observé l'enseignante laisser l'apprenante produire son énoncé erroné. Elle amène ensuite l'apprenante à corriger un élément de son énoncé en lui posant une question¹⁵³ (*à qui tu parles ?*) qui ne permet pas à l'apprenante de corriger son

¹⁵³ Il s'agit là d'une caractéristique de la posture énonciative campée par l'enseignante, nous le développons dans le deuxième point de ce chapitre, cf. infra 2.1.

énoncé, il n'est pas suivi d'effet. L'apprenante ne comprend pas. L'enseignante précise alors sa question (*Rosa, c'est madame ?*) ce qui amène Ophélie à quitter le vouvoiement. Cette question, qui est incompréhensible pour quiconque n'ayant pas participé à la formation, a pour objectif d'amener Ophélie à prendre conscience qu'elle a utilisé le vouvoiement dans son énoncé alors qu'il n'est pas requis dans cette situation. En effet, depuis le début de la formation, les apprenants savent que le terme *madame* est associé à l'utilisation du *vous*. Cette question permet alors à Ophélie d'opérer le changement attendu par l'enseignante. Une fois la structure de l'énoncé validée, l'enseignante s'attaque à la correction de la prononciation, notamment le [ã] de *quarantaine*.

Nos observations nous permettent aussi de nuancer le propos de notre enseignante. Dans certaines activités, notamment des activités lors desquelles les apprenants sont amenés à se poser des questions (cf. point 2.4.2.2 du [chapitre 6](#)), les erreurs produites dans les énoncés ne sont pas toutes corrigées. Dans ces moments-là, j'ai noté que l'enseignante laissait les apprenants échanger librement et mettait ainsi son rôle de correctrice de côté (cf. infra 3.4.1). D'un point de vue didactique, il nous semble important de pouvoir laisser les apprenants s'exprimer dans la langue sans qu'il y ait inéluctablement une reprise de chacun de leurs énoncés. Ils peuvent ainsi exercer la fluidité de leur parole et prendre conscience de leurs progrès, ce qui nous semble important pour maintenir l'engagement dans le processus d'apprentissage. Au plan relationnel, ces temps d'échanges favorisent également la rencontre entre les apprenants, favorable, il nous semble, à la cohésion de groupe auquel tient tant notre enseignante (cf. infra 3.3).

1.6. Synthèse de l'analyse sur la posture silencieuse de l'enseignante

1.6.1. Un silence au centre de l'intervention didactique

Pour synthétiser les différentes fonctions du silence, nous proposons un tableau récapitulatif :

<i>Types de silence</i>	<i>Mobilisateur</i>	<i>De réflexion</i>	<i>Pilote</i>	<i>Stimulant</i>	<i>Diagnostic</i>
Fonction	Capter l'attention, éveiller la curiosité des apprenants.	Observer sa classe. Laisser l'apprenant développer sa réflexion. Faire émerger des prises de conscience.	Guider les apprenants : indiquer une erreur, un changement à faire, un énoncé à modifier, la prosodie de l'énoncé	Encourager la prise de parole. Laisser la parole aux apprenants.	Évaluer la progression des apprenants.

<i>Modalités kinésiques associées</i>	L'enseignante est debout, très présente corporellement.	Elle regarde, elle observe, elle est plus en retrait, elle est assise ou debout, mais pas avec les apprenants.	Mimiques, mouvement de la tête, regards, gestes de la main, usage des doigts. Elle est très présente, elle accompagne, rassure.	Regards insistants, gestes de la main, sourires. Fais des signes de la tête pour encourager les apprenants, passe le pointeur pour encourager.	Elle observe, est en retrait.
<i>Modalités verbales associées</i>	Mots isolés. Énoncés courts, souvent à l'impératif. Énoncés interrogatifs. Onomatopées.				
<i>Avantages pour l'apprenant</i>	Il est attentif et fait des hypothèses. Il est intrigué et veut savoir.	Il est acteur de son apprentissage. Le silence améliore la rétention. Il a le temps de réfléchir.	Il sait exactement sur quoi il doit travailler pour améliorer son apprentissage.	Il est libre de prendre la parole. Il est encouragé à s'autocorriger.	Il reçoit un feedback continu sur sa pratique de la langue.
<i>Avantages pour l'enseignante</i>	Lui permet de créer une tension positive qui incite les apprenants à vouloir comprendre.	Reste en retrait, ne travaille pas à la place de l'apprenant qui construit un savoir-faire.	N'est pas un modèle à imiter. Elle accompagne les apprenants dans leur apprentissage. Elle les rassure.	Ne monopolise pas la parole au détriment de l'expression des apprenants. Donne du temps de parole à chaque apprenant.	Est à l'écoute de ses apprenants. Elle identifie les éléments à travailler.

Tableau 12. Les cinq fonctions du silence

Il ressort de notre analyse que l'enseignante utilise trois entités distinctes dans sa pratique qui forment un tout : le silence, les gestes, la parole. Deux éléments nous semblent importants à retenir concernant le silence de l'enseignante. Contrairement au schéma classique de la communication au sein duquel le silence joue le rôle de régulateur de la parole (pour rythmer et donner de la respiration ou un effet aux énoncés), le silence de l'enseignante dans la classe est ici au centre de l'intervention pédagogique. Les paroles et les gestes de l'enseignante jouent alors ce rôle et viennent entrecouper le silence au moment opportun.

1.6.2. Co-gestualité du silence et implications énonciatives

Ces propos nous amènent alors au deuxième point, le silence n'intervient en effet jamais seul : il est co-gestuel. Il renforce donc à la fois les gestes et les paroles de notre enseignante (Herry-Bénil et Cadet, 2014). Ces trois entités (silences, gestes, paroles) sont interdépendantes et opèrent en lien les unes avec les autres dans un unique but : engager les apprenants dans leur apprentissage de la langue. C'est pour cette raison que nous avons étudié le silence dans une perspective multimodale pour rendre compte de la complexité de l'intervention pédagogique de notre enseignante. Nous avons ainsi accordé autant d'importance aux énoncés verbaux qu'à la gestuelle de notre enseignante qui donne du corps au silence. Cet ensemble donne accès à la corporéité de l'activité de notre enseignante. Par ailleurs, concernant les énoncés produits par l'enseignante, même s'ils sont moindres du fait de la posture silencieuse adoptée durant les séances, ils sont cependant loin d'être inexistantes. Ils font partie d'une posture énonciative que

nous analysons dans le deuxième point de ce chapitre, notamment à travers le discours de notre enseignante pour comprendre cette posture.

1.6.3. Une approche systémique pour étudier le silence

Enfin, il nous faut rappeler que ce silence est possible parce qu'il fait partie intégrante d'un système qui facilite son usage et lui donne ces différentes fonctions dans un contexte spécifique. L'enseignante peut être silencieuse parce que l'organisation de la salle de classe le lui permet (en demi-cercle, sans table, les apprenants peuvent se mouvoir librement dans la classe), parce que le matériel lui permet de se taire (les couleurs remplacent la graphie ; une fois que le code est installé, elle a juste à pointer pour que le son « sorte » ; les mots utiles sont sur les panneaux) et parce que la posture qu'elle incarne à travers le silence est en lien avec un autre principe important de l'approche *Silent Way* : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage (cf. point 4.2.1.2 du [chapitre 2](#)). Surtout, cette posture silencieuse est en lien avec des situations et des interactions qui donnent sens à la posture.

2. *La posture énonciative de l'enseignante*

La posture énonciative de notre enseignante est marquée, comme nous avons pu le noter dans notre analyse du silence, par des mots isolés, des énoncés courts, des questions, de nombreuses onomatopées et un usage du mode impératif.

2.1. *Dans la gestion des erreurs*

Dans la gestion des erreurs, notamment lorsque l'enseignante est en posture guidante, son ton est ferme. Elle prononce des mots courts pour indiquer où se trouve l'erreur et donner un feedback à l'apprenant, par exemple : « problème », « prononciation », « pas possible ». Elle utilise de nombreuses onomatopées : « mm, ttt » qui là aussi indiquent à l'apprenant qu'il y a un problème dans son énoncé, mais sans préciser où exactement. Elles sont compréhensibles pour les apprenants, car elles ont toujours le même sens et font partie intégrante d'un code partagé. Elle peut aussi demander à répéter en disant : « encore », « encore une fois ». Elle est très directive et l'usage de l'impératif le marque : « redis ta phrase », « essaie », « vas-y », « mets un seul mot », « regarde mes doigts ». Les énoncés courts sont de ce type : « il manque un mot », « on reprend », « tu peux redire la phrase ».

Comme son discours est laconique, l'enseignante recourt au langage corporel pour préciser ses indications : elle peut pointer un mot sur les panneaux, mettre un énoncé sur ses doigts ou ceux de l'apprenant, écrire au tableau l'énoncé sous forme de traits (un trait

correspond à un mot). L'apprenant est ainsi étroitement guidé, mais sans que l'enseignante ne donne la réponse. Il s'agit de les mettre en recherche active et de leur faire comprendre le fonctionnement de la langue de manière inductive. Le principe est toujours le même : moins elle parle plus ils réfléchissent et plus elle peut observer leur état d'avancement dans leur apprentissage. L'objectif sous-jacent est de *ne laisser passer aucune erreur*, comme elle pourra nous le confier lors de son entretien.

Elle n'utilise aucun métalangage, mais pose des questions aux apprenants pour les guider dans l'élaboration du sens « qu'est-ce que tu dois chercher ? », « à qui tu parles ? ». D'après notre enseignante, les questions ont pour objectif de *forcer les prises de conscience* des apprenants. Dans la démarche *Silent Way*, cette expression fait référence au rôle supposé de l'enseignant. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en évidence, via des activités ou une mise en situation, un élément de la langue sur lequel l'apprenant doit faire un travail particulier. Ainsi, l'enseignante tâche de faire en sorte qu'il ne puisse pas ne pas comprendre (Young, 1990 ; Ninomiya, 2015).

[>ENS] : et puis euh pour forcer les prises de conscience après tu... euh y a les questions

[>AM] : les questions ?

[>ENS] : leur poser une question pour euh alors après ça dépend du niveau du groupe mais **poser une question pour essayer de les mettre sur la voie** ou bien sinon euh ça je me souviens l'avoir fait plusieurs fois de euh changer euh... d'avoir une situation et de changer un peu... **changer la situation pour faire justement prendre conscience de ce qu'on est en train de travailler ça...** avec les réglottes et les crayons ça se fait souvent [...] c'est mettre les situations et **les faire travailler plusieurs fois** pour euh qu'ils voient bien la différence

Verbatim 6. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

L'enseignante déclare utiliser deux techniques pour déclencher des prises de conscience chez les apprenants : poser des questions pour les mettre sur la voie et changer la situation pour faire comprendre l'élément à travailler¹⁵⁴. Lors des séances, nous avons de fait observé que les énoncés à la forme interrogative déclenchaient chez les apprenants de nouvelles propositions d'énoncés ou de l'auto-correction.

2.2. Dans la gestion de classe

Dans la gestion de classe, l'enseignante emploie deux types de tons en fonction de sa requête.

2.2.1. Encourager l'entraide

¹⁵⁴ Ce sont des techniques que nous l'avons observée utiliser en classe. Nous abordons les spécificités de la seconde technique dans le point 3.1.2 de ce chapitre.

Lorsqu'il s'agit de favoriser l'entraide dans la classe, le ton est doux : « quelqu'un veut l'aider ? », « vous pouvez aller l'aider », « quelqu'un sait ? ». À nouveau, nous retrouvons des énoncés interrogatifs qui laissent un espace de liberté dans la prise d'initiative des apprenants. Ils témoignent d'une volonté forte de créer une cohésion dans le groupe¹⁵⁵. Ses questions sont construites sur le mode de l'oralité, selon le registre courant ; la structure et le vocabulaire sont très simples. Les questions sont construites sans mot interrogatif, ni inversion.

En revanche, lorsqu'il s'agit de demander le silence, d'empêcher les apprenants d'écrire dans leur cahier ou de les empêcher de souffler, le ton de l'enseignante est à nouveau très ferme. Ces situations sont liées à des principes forts de l'approche *Silent Way*.

2.2.2. Demander le silence

Lorsque l'enseignante travaille avec un apprenant lors d'une correction individualisée par exemple, si les apprenants sont peu à l'écoute, font du bruit ou même s'agacent de ce temps passer avec certains apprenants, l'enseignante intervient alors pour demander le silence pour apaiser la situation. Elle dit : « s'il vous plaît » sur un ton ferme, ou bien peut interpeller certains apprenants par leurs prénoms ou encore réclamer le silence en disant « chut » par un geste avec l'index posé sur la bouche.

2.2.3. Empêcher les apprenants d'écrire

Nous avons observé l'enseignante à plusieurs reprises durant la formation demander expressément aux apprenants de ranger leurs cahiers sur lesquels ils étaient en train d'écrire : « tu noteras plus tard dans le cahier » ; « rangez vos cahiers » ou bien d'empêcher les apprenants de sortir leurs cahiers. Ces demandes respectent le principe selon lequel l'oral et l'écrit sont des activités complémentaires qui s'effectuent séparément (cf. point **1.3.2** du [chapitre 6](#)).

Enfin, l'enseignante insiste aussi particulièrement dans la classe sur la nécessité de ne pas « voler la recherche de l'autre » (cf. point **2.2.3.1** du [chapitre 6](#)). Elle ordonne alors expressément aux apprenants qui donneraient la réponse : « mais laissez-la réfléchir » ; « laissez-le réfléchir » ; « si tu ne laisses pas les autres travailler, comment vont-ils progresser ? » ; « si tu lui donnes toutes les réponses, il ne réfléchit pas à sa phrase ».

¹⁵⁵ Cf. infra **3.3**.

Dans ces situations, le ton de l'enseignante est particulièrement ferme. Le mode impératif est largement exploité pour signifier aux apprenants une injonction à ne pas enfreindre.

2.3. Dans la gestion des consignes

Dans la gestion des consignes, quand il y a des consignes verbales, le ton est plus doux. La posture énonciative est là aussi accompagnée d'un langage corporel pour engager chaque apprenant et rendre clair le discours. Dans certaines situations, un simple énoncé de l'enseignante fera office de consigne et sera suffisant pour déclencher l'activité des apprenants dans la tâche. Nous l'avons interrogé sur ce point :

[>AM] : ah oui je note à un moment vous dites... j'écris l'enseignante s'assoit et dit je m'appelle XXX et vous allez vous assoir

[>ENS] : mm

[>AM] : et là je note qu'ils enchaînent c'est-à-dire que y a quelque chose qui se passe à ce moment-là donc euh y en un qui dit je m'appelle Benoit l'autre qui dit tu t'appelles Arthur etc. alors ma question voilà c'est cette spontanéité-là qui intervient alors que vous n'avez pas donné de consigne en soi

[>ENS] : **bah justement moins y a de consigne plus euh ils ont la liberté**

[>AM] : hum okay et s'il se passe rien ?

[>ENS] : **j'attends**

[>AM] : vous attendez okay

[>ENS] : (rires)

[>AM] : d'accord et quand vous êtes euh quand vous faites voilà quand vous dites je m'appelle XXX et que vous allez vous assoir qu'est-ce qui est important à ce moment-là

[>ENS] : ce qui va suivre

[>AM] : ce qui va suivre okay

[>ENS] : parce que selon ce qui va suivre euh bon en général j'ai jamais eu autre chose que euh que euh l'élève qui va... un élève qui va donner son nom mais **si c'était autre chose qui était arrivé bah j'aurais suivi avec ce qui ét/ ce qui arrive**

Verbatim 7. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

L'enseignante n'a pas expressément demandé aux apprenants de se présenter, mais son énoncé associé à cette posture d'attente a alors acquis une force perlocutoire déclenchant une action chez les apprenants dans le contexte de la classe. La posture est donc aussi importante que l'énoncé. L'absence de consigne explicite, d'après l'enseignante, offre un espace de liberté aux apprenants. Ce type de consigne laisserait ainsi une part de liberté aux apprenants qui peuvent alors orienter le déroulement de l'activité.

Cela étant, les consignes non explicites dans le cadre de l'approche *Silent Way* sont volontairement sujettes à interprétation de la part des apprenants (*justement moins y a de consigne plus euh ils ont la liberté*). La posture et/ou l'énoncé produit par l'enseignante ont ainsi une fonction perlocutoire dans la mesure où ils déclenchent une action chez les apprenants. Si les consignes sont interprétées de manière inattendue, ce que nous n'avons pas observé

durant nos observations, l'enseignante déclare s'adapter (*si c'était autre chose qui était arrivé bah j'aurais suivi avec ce qui ét/ ce qui arrive*).

2.4. Discussion autour de la posture énonciative de l'enseignante

Nous avons été témoin de la posture énonciative de notre enseignante – notamment lors des corrections – et de son guidage. Nous avons pu ressentir la volonté de notre enseignante à *ne rien lâcher*, trouvant parfois qu'elle y allait « fort » (cf. supra **1.3.4.1**). Lorsque le ton de l'enseignante est assez ferme et associé à des mots isolés ou à l'usage du mode impératif qui renforcent cette fermeté, on observe une tension qui se dégage.

Le mode impératif ne s'embarrasse guère de fioritures, il est précis, concis : il « transme[t] des messages clairs » (Le Breton, 1997, p.248). En employant ce mode, l'enseignante guide de façon étroite les apprenants. Ils ne risquent donc pas de se perdre dans les paroles de l'enseignante. De la même façon, les mots isolés focalisent très précisément l'attention de l'apprenant sur un élément en particulier à travailler. Lorsqu'elle dit « prononciation », notre enseignante ne dit pas autre chose que « attention, il y a quelque chose dans ta prononciation que tu dois changer, qui ne convient pas ». Cette posture énonciative permet donc à notre enseignante d'assurer à la fois un guidage clair tout en suscitant la réflexion : en omettant certaines informations, comme l'endroit précis où se trouve l'erreur, notre enseignante encourage les apprenants à réfléchir, à chercher.

Cependant, la fermeté qui découle de cette posture peut sembler au premier abord non appropriée, voire violente, dans un contexte d'enseignement-apprentissage. L'usage du mode impératif, notamment, est habituellement employé pour exprimer une injonction. Bien que durant nos observations, nous n'ayons à aucun moment remarqué que cette posture ait posé problème, nous souhaitons tout de même l'interroger. En effet, le risque de braquer les apprenants nous semble bien réel, notamment quand les répétitions d'un même énoncé sont nombreuses. Lorsque les apprenants ne parviennent pas immédiatement à trouver le son, ou à identifier l'erreur en question, malgré les indications de l'enseignante, la tension peut être grande.

Par ailleurs, dans l'expression *forcer les prises de conscience*, le terme *forcer* fait selon nous écho à cette posture énonciative assez ferme qu'adopte notre enseignante. Bien que Ninomiya (2015) rappelle – à juste titre – que de l'expression *forcer* doit être évacuée toute

notion de violence, le terme n'est pas anodin. Il conserve la notion de *pression*¹⁵⁶ que l'enseignante va exercer sur un élément de la langue pour le faire parvenir à la conscience de l'apprenant. De cette pression naît la tension. Une tension qui s'exercera à la fois entre l'enseignante et l'apprenant lors du guidage et une tension entre l'apprenant et l'élément travaillé (une prononciation, un énoncé à partir des réglettes, etc.). Pour maintenir cette tension, la confiance doit régner dans la classe.

Rappelons à ce propos que nous n'avons observé aucune trace de violence dans la pratique de notre enseignante, en revanche sa posture énonciative marque une intensité, une pression et une tension qu'il est impératif de doser et d'équilibrer. Cet équilibre se trouverait dans le corps de l'enseignante. Il joue un rôle primordial : il n'est pas menaçant, il est accompagnant. Nous l'avons observé dans la posture qu'elle incarne à travers le silence : l'enseignante sourit, regarde les apprenants, se rapproche des apprenants, s'éloigne quand il le faut. Le corps de l'enseignante est alors « le médiateur d'une volonté d'apaisement » (Jorro et Dangouloff, 2018, p.7). En cela, il est le témoin d'une véritable expertise dans la pratique de notre enseignante.

3. Derrière la posture : des pratiques empreintes de valeurs et d'affects

La description et l'illustration de la posture silencieuse incarnée par l'enseignante révèlent une partie de l'engagement de l'enseignante dans sa pratique. Cependant, la posture, à elle seule, ne rend pas parfaitement compte du lien avec les manifestations de l'engagement que nous avons observé chez les apprenants à travers plusieurs indicateurs dans le chapitre précédent. Concernant l'engagement de l'enseignante, nous ne nous sommes pas contentée d'identifier des indicateurs comme nous l'avons fait pour les apprenants. En effet, les entretiens menés avec elle, d'une autre nature que ceux menés avec les apprenants, nous donnent accès aux intentions cachées derrière sa posture et ses pratiques durant l'activité d'enseignement-apprentissage. L'intention est par ailleurs, d'après le cadre théorique de Jorro (2002), constitutive des pratiques¹⁵⁷ des enseignants. Pour cette raison, nous nous sommes entretenue avec notre enseignante pour comprendre davantage, non seulement sa posture incarnée par le silence, mais aussi ses pratiques. À partir de nos notes prises durant les observations, nous lui avons demandé de revenir sur certains moments de la formation pour expliciter sa pratique. Son

¹⁵⁶ D'après le CNRTL, le premier sens de « forcer » est « exercer une vive pression sur », <https://www.cnrtl.fr/definition/forcer>, consulté le 02/08/2022.

¹⁵⁷ Nous expliquons dans le cadre théorique notre préférence pour le terme « pratique », plutôt que pour l'expression « geste professionnel » qui fonde pourtant le cadre théorique de Jorro (2002, 2004).

discours sur sa pratique nous donne alors accès aux valeurs, aux affects, aux significations et intentions qui habitent sa pratique et impactent fortement la situation d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des entretiens fait ressortir quatre points importants, détaillés ci-dessous, qui caractérisent la pratique de l'enseignante et donnent à voir son engagement :

1. L'adaptation à la progression des apprenants
2. La confiance
3. La cohésion de groupe
4. L'échange, le partage

3.1. S'adapter continuellement aux apprenants

La capacité d'adaptation de notre enseignante sera abordée selon différents angles :

- l'adaptation aux apprenants (leur progression, leur niveau de langue) ;
- l'adaptation aux situations d'apprentissage (pour apporter des corrections, pour déclencher des prises de conscience).

Enfin, nous aborderons également sa capacité d'adaptation dans la gestion d'épisode de désengagement apparu chez certains apprenants lors des séances observées.

3.1.1. S'adapter à la progression des apprenants : le paradoxe du fil conducteur

Dans le chapitre précédent, nous avons interrogé la part d'improvisation dans la pratique de notre enseignante. Relative, cette improvisation nous semble davantage relever de son désir de s'adapter, en particulier à la progression de ses apprenants qui semble déterminante dans le déroulement de la séance. En vertu des principes sous-jacents à l'approche *Silent Way*, la progression durant les séances se ferait en fonction de ce qu'apportent les apprenants. Notre enseignante a largement insisté sur ce point :

[] [>AM]: hum du coup quelle progression vous avez mise en place ?

[>ENS]: **la progression des élèves**

[] [>AM]: mm

[] [>ENS]: mm + **pas seulement hein (rires)** alors je vais dire + alors j'ai une progression qui est... **une progression qui est en fonction de euh de la progression silent way qui suit les tableaux euh::** qui suit aussi les tableaux, mais euh:: la progression **même si y a une progression en silent way la progression elle est surtout avant tout avec ce que les élèves apportent en cours hein** euh d'ailleurs souvent je viens avec une idée en tête et puis je fais complètement autre chose hein donc euh **la progression se fait surtout avec les élèves même si y a une ligne euh y a une ligne derrière euh**

[] [>AM]: conductrice

[>ENS]: voilà, mais **on fait avec ce qui se passe pendant la classe**

[] [>AM]: mm et est-ce que ça a été la même pour les deux groupes ?

[] [>ENS]: **la ligne de fond ?** oui, mais euh:: non après les choses qui se sont présentées pendant la classe euh euh:: a été différente **même si y a un fil conducteur derrière hein**

Ce passage de l'entretien reflète le paradoxe existant entre d'une part les principes sous-jacents au *Silent Way*, à savoir que les apprenants guident la progression (*la progression elle est surtout avant tout avec ce que les élèves apportent en cours*), et *la ligne de fond* que déclare suivre malgré tout notre enseignante. Ce fil conducteur nous semble avoir été très présent durant la formation. Il s'est exprimé à travers la grande régularité dans le déroulement des séances (l'enseignante débute chacun de ses cours par une reprise de ce qui a été vu précédemment pour emmener les apprenants plus loin dans leur apprentissage) ou encore par l'entrée progressive dans les panneaux de mots¹⁵⁸. Nous l'avons également observée remettre à plus tard le travail de certains points qui posaient question aux apprenants. Ces éléments nous semblent révélateurs de la présence de ce fil conducteur qui guide la pratique de notre enseignante et dans lequel réside, selon nous, pour une part importante la réussite de l'activité d'enseignement. Ce fil conducteur donne en effet du sens à l'apprentissage et le cadre. Il lui donne une logique utile pour maintenir les apprenants engagés et ne pas les perdre. Il permet aussi aux apprenants de comprendre ce qu'ils font.

D'un autre côté, nous avons observé chez notre enseignante une forte tendance à s'adapter aux besoins des apprenants, notamment lorsqu'elle accepte de répondre aux questions des apprenants sans lien direct avec le cours, mais utiles pour eux (cf. point 2.3.2.1 du [chapitre 6](#)). Cet aspect est aussi apparent dans son discours (*on fait avec ce qui se passe pendant la classe*) :

[>AM]: mm est-ce que du coup vous vous êtes adaptée ?

[>ENS]: + comment ça ?

[>AM]: euh bah est-ce que vous vous êtes adaptée à vos groupes en fait

[>ENS]: hum, mais **on s'adapte continuellement au groupe** parce que si je m'adaptais pas au groupe je dirais je viens en classe avec telle leçon et je fais ma leçon et voilà c'est tout et **c'est très rare que je fasse ce que j'ai prévu en classe** alors un peu plus un peu plus euh un peu plus souvent avec les hispanophones [Solférino] qu'avec les réfugiés [Actualis], mais euh **souvent on va... on prend des chemins un peu différents pendant le cours**

[>AM]: comment ça un peu plus souvent qu'avec les hispanophones ?

[>ENS]: hum bah c'est ce que je te disais tout à l'heure c'est euh **j'ai un fil conducteur euh qui est à l'arrière-plan et puis dans la classe il arrive ce qu'il arrive**, mais euh euh avec les hispanophones j'ai plutôt suivi mon fil conducteur moins avec les réfugiés

[>AM]: euh

[>ENS]: par exemple tu vois le cours d'hier on a été sur un truc complètement différent de ce qui était prévu au départ

[>AM]: celui des hispanophones <vous voulez dire ou celui des réfugiés >

[>ENS]: < non des réfugiés >

[>AM]: < des réfugiés >

¹⁵⁸ Il existe douze panneaux de mots pour le *Silent Way* français langue étrangère. Ces panneaux suivent une progression qui a été pensée par plusieurs enseignants de français langue étrangère et praticiens de l'approche *Silent Way* dont notre enseignante faisait partie. Notre enseignante a donc une idée très précise des éléments à travailler sur chaque panneau.

[>ENS]: ++ donc en général **c'est au moment du cours où euh quand on est en train de faire des choses je fais** (bruit de bouche qui claque) **ça fait tilt et euh et parce que il est en train de se passer quelque chose pendant le cours et je pars sur ce qu'il est en train de se passer**

Verbatim 9. Entretien Enseignante du 30/07/2020.

À nouveau, le paradoxe émerge, elle déclare : *c'est très rare que je fasse ce que j'ai prévu en classe*, signe qu'il y a bien une préparation en amont, ou du moins que l'ensemble de la progression des apprentissages a déjà été réfléchi (son expérience lui permettant de s'affranchir de cette préparation). Elle nuance ensuite son propos avec des adverbes qui indiquent une faible mesure : elle fait ce qu'elle a prévu *un peu plus souvent* avec le groupe Solférino qu'avec le groupe Actualis, mais fréquemment *prend des chemins un peu différents*. Ces nuances suggèrent qu'elle dérive parfois de sa trajectoire initiale durant les séances, et semble ouverte à ces changements de direction. Néanmoins, le fil conducteur est toujours présent, *à l'arrière-plan*, cadrant sa pratique et les apprentissages. Rappelons également que dans la structure observée des séances, notre enseignante est toujours à l'initiative des tâches proposées aux apprenants : elle oriente donc nécessairement le déroulement des séances. Même si, en effet, les apprenants prennent des initiatives, ils le font toujours à l'intérieur de ce cadre posé par notre enseignante.

L'adaptation semble être une valeur forte dans son discours sur sa pratique (*on s'adapte continuellement ; je pars sur ce qu'il est en train de se passer*). Nos observations nous permettent en effet d'affirmer qu'elle s'est adaptée régulièrement aux apprenants, mais selon nous, toujours dans le cadre de ce fil conducteur.

Il n'est donc en effet pas possible de parler d'improvisation qui suppose une part d'inconnu. Il s'agit bien d'adaptation qui relève selon nous du Kairos, cette capacité à saisir le moment opportun pour proposer une correction ou une réponse adaptée à la situation présente (Jorro, 2002), ce qui fait dire à notre enseignante :

[>ENS]: parce que si tu veux j'ai... au niveau de ma progression **je sais les choses euh que je dois faire** mais euh **ma progression elle se fait aussi par rapport à ce que je vois dans la classe au moment où ça se passe**

Verbatim 10. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

3.1.2. Adapter la situation pour déclencher des prises de conscience

Se saisir du moment opportun consiste à agir de façon propice à une situation au bon moment. Nous avons observé ce type de moments à de multiples reprises durant les séances. En voici un exemple :

La séance du 20/11/2019 dans le groupe Solférino a été dédiée au travail sur les prépositions de localisation. *Dessous* et *dessus* font l'objet d'un travail particulier : il s'agit de deux nouveaux termes en circulation dans la classe.

Un apprenant propose une phrase pour utiliser *dessus* : « Mirjana, prends la réglette noire à gauche de la table et mets-la dessus. »

Suite à cet énoncé, **je note que l'enseignante en profite pour changer la situation une fois que l'énoncé a été réalisé** (en acte et en parole). Elle met alors la réglette noire sous la table et indique aux apprenants de refaire l'énoncé suite à son changement.

Extrait 34. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n° 9.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante profite de l'énoncé produit par un des apprenants pour modifier la situation et ainsi inciter les apprenants à utiliser *dessous*. Le moment semble en effet opportun, car le travail porte sur l'emploi des termes *dessous* et *dessus* dont les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi. L'objectif est donc de faire pratiquer l'emploi de ce terme en contexte et en situation : l'enseignante prend donc la réglette noire et la positionne sous la table. Par ce geste, elle indique aux apprenants qu'ils doivent produire l'énoncé correspondant à la nouvelle situation. Elle propose de fait un enrichissement de la situation pour déclencher de nouveaux apprentissages. Il s'agit d'une technique pédagogique pour mettre en évidence un élément précis à travailler :

[> ENS]: [...] ça je me souviens l'avoir fait plusieurs fois de euh changer euh... d'avoir une situation et de changer un peu... **changer la situation pour faire justement prendre conscience de ce qu'on est en train de travailler ça...** avec les réglettes et les crayons ça se fait souvent [...] c'est mettre les situations et **les faire travailler plusieurs fois** pour euh qu'ils voient bien la différence

Verbatim 11. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Adapter la situation pédagogique aux besoins du moment témoigne selon nous d'un engagement fort dans la tâche et peut de ce fait être considéré comme un indicateur d'engagement du côté de l'enseignant.

3.1.3. S'adapter au niveau de chaque apprenant

L'enseignante s'adapte également à chaque apprenant dans les corrections qu'elle propose. Dans l'extrait ci-dessous, notre enseignante apporte une correction individualisée à une apprenante. Nous observons alors son action guidante :

À partir du panneau de sons, petite révision des sons. L'enseignante fait venir Chiara au tableau pour lui faire travailler le [y] et le [o] et le [ɔ]. Elle lui tend un miroir pour qu'elle se rende compte de ce qu'elle fait avec sa bouche. L'enseignante donne des indications : « Mets ta langue tout en bas. » avec ses mains elle lui montre que ça va sur les côtés de la bouche et en bas. Elle dit à Chiara : « sens ce que tu fais dans ta bouche » ; « fais le plus long » ; « encore ». L'enseignante travaille le panneau de sons soit en opposition [i] / [y] ou alors avec les sons qui partent du [e] vers le [ø] , ou le [ɛ] vers le [œ]. [...]

Extrait 35. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°2.

Pendant la révision des différents sons, l'enseignante se rend compte que Chiara a des difficultés et la fait venir au tableau. Lors de sa correction, l'enseignante observe et écoute attentivement ce que produit Chiara. Elle alterne entre modalités verbales et kinésiques pour la guider dans la réalisation du son. Elle introduit le miroir pour que Chiara prenne conscience de ce qu'elle fait physiquement avec sa bouche.

Lors de notre entretien, nous sommes revenues sur ce passage de notre observation pour lui demander d'explicitier sa pratique :

[>AM]: hum ah oui je sais/ Chiara avait du mal avec le son /o/
[>ENS]: mm mm
[>AM]: je sais pas si c'est quelque chose qui vous a marquée
[>ENS]: OUI je me souviens
[>AM]: oui y a des choses... comment comment ça se passe au moment où vous vous rendez-compte qu'elle a un problème avec le son [o] en fait qu'est-ce que... qu'est-ce que vous vous dites ? [...]
[>ENS]: **que je dois travailler sur... avec elle**
[>AM]: d'accord hum et donc qu'est-ce que vous faites après ?
[>ENS]: en général quand les élèves ont un problème ils viennent directement sur le tableau et je les fais travailler sur le tableau de sons
[>AM]: d'accord et quand vous voyez que là Chiara elle a un problème spécifiquement sur le [o] à ce moment-là
[>ENS]: elle avait [o] et [u] y avait les deux hein
[>AM]: d'accord
[>ENS]: mm je me souviens bien
[>AM]: d'accord okay elle avait les deux et du coup vous voyez qu'il y a cette difficulté-là et après vous faites quoi ?
[>ENS]: bah **je la fais travailler** c'est-à-dire **je lui fais travailler tout l'espace euh euh de la bouche** et puis **j'essaie de euh réfléchir à euh selon la connaissance qu'elle a du tableau [de sons] hein à des mots qu'elle peut dire où le son est à l'intérieur**
[>AM]: d'accord okay
[>ENS]: voilà je pense que **j'avais dû euh chercher des mots** sur les tableaux de mots peut-être il me semble quand ils n'ont pas une connaissance complète du tableau [de sons] les tableaux de mots peuvent être utiles et puis voilà **je la fais travailler jusqu'au moment où je sens que euh ça suffit**

Verbatim 12. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Avant d'apporter une correction personnalisée à cette apprenante, notre enseignante se rend compte qu'elle a eu une difficulté avec la prononciation de certains sons (*je dois travailler avec elle*).

Le discours de l'enseignante sur sa pratique nous permet de nous rendre compte qu'elle adapte sa façon de travailler à l'apprenante qu'elle a en face d'elle en tenant compte de ce que Chiara connaît déjà (*j'essaie de la faire réfléchir [...] selon la connaissance qu'elle a du tableau [de sons], à des mots qu'elle peut dire où le son est à l'intérieur*). Nous observons dans le discours de l'enseignante que cette correction prendra fin selon son évaluation subjective (*je la fais travailler jusqu'au moment où je sens que ça suffit*). Mais la suite de l'entretien nous apprend que la correction prendra fin quand Chiara aura réussi à prononcer le son correctement.

[>AM]: et quand vous dites que vous la faites travailler du coup ça hum ça passe par quoi ?

[>ENS]: bah **je la fais pratiquer j'essaie j'essaie de faire en sorte qu'elle trouve le son**
 [>AM]: d'accord et du coup elle est généralement à ce moment-là Chiara elle est à sa place ?
 [>ENS]: non elle est devant le tableau
 [>AM]: elle est devant le tableau et vous vous êtes où ?
 [>ENS]: **en face d'elle**
 [>AM]: en face d'elle d'accord okay en face d'elle mais dos au tableau du coup ?
 [>ENS]: le tableau est là je suis là elle est en face de moi
 [>AM]: ah oui d'accord en face d'elle comme ça donc y a le tableau sur votre gauche
 [>ENS]: ou l'autre côté ça dépend euh du côté où on se met
 [>AM]: okay et qu'est-ce qui est important où vous faites ça en fait ? Qu'est-ce qui compte pour vous au moment où vous faites ce que vous faites ?
 [>ENS]: **qu'elle trouve qu'elle trouve le son**
 [>AM]: qu'elle trouve le son
 [>ENS]: c'est-à-dire je fais pour euh euh même des fois je... **c'est pas FORcément très scientifique mais je fais en sorte de trouver la meilleure manière pour qu'elle trouve le son**
 [>ENS]: d'accord la meilleure manière okay
 [>ENS]: **c'est-à-dire avec euh le le positionnement de sa bouche de sa langue** de... en généralement **je montre je dis pas mais je montre j'utilise le miroir si nécessaire**
 [>AM]: le miroir
 [>ENS]: donc voilà **j'essaie de trouver la meilleure technique pour lui faire retrouver le son**

Verbatim 13. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

D'après son discours, l'enseignante est engagée dans la réussite de Chiara : elle cherche la *meilleure* façon de procéder même si selon ses dires, ce n'est pas *forcément très scientifique*. Nous discernons l'intention qu'il y a derrière ce langage corporel. Elle est proche de l'apprenante qui est au tableau (elle *est en face d'elle*) : son attitude est guidante. À travers l'exploration de son appareil phonatoire (le *positionnement de sa bouche, de sa langue*), elle cherche à lui faire *travailler tout l'espace de la bouche*. Cet engagement dans la réussite de Chiara était flagrant durant la séance. L'enseignante cherche en effet tous les moyens pour permettre à son apprenante de parvenir à retrouver la prononciation du ou des sons en question. Plusieurs techniques sont utilisées : la pratique à travers la prononciation de différents mots, des mimes articulatoires, le ressenti proprioceptif des sons à travers le miroir. Ces multiples tentatives engagent alors aussi l'apprenante dans son apprentissage.

3.1.4. S'adapter à la logique des énoncés produits par les apprenants

Cette capacité d'adaptation s'est aussi exprimée dans la correction des énoncés produits par les apprenants. Lors d'une séance, j'ai par exemple noté dans mes observations qu'elle prenait le temps de réfléchir à la manière dont elle allait procéder pour corriger une erreur.

Lors de cette première séance en présentiel après plusieurs mois d'arrêt (faisant suite au confinement décrété pour enrayer l'épidémie de COVID19) l'enseignante a proposé aux apprenants de se poser des questions pour reprendre progressivement.

Plusieurs questions ont déjà été posées quand intervient celle de Mirjana qui s'adresse à autre apprenant :

Mirjana : « Qu'est-ce que vous travaillez pendant la quarantaine* ? »

J'observe alors l'enseignante s'interroger sur l'énoncé produit par l'apprenante. Ses mimiques visuo-faciales me renseignent sur la difficulté qu'elle semble rencontrer et sur le travail de réflexion qu'elle entame pour proposer une correction adaptée. Je sens à un moment que ça se débloque. Elle commence alors la correction en mettant l'énoncé sur ses doigts. Mirjana suit l'énoncé en pointant petit à petit les doigts de l'enseignante.

Quand Mirjana répète son énoncé, elle utilise sa propre main pour le rythmer. Elle utilise parfois ses propres doigts pour reposer l'énoncé.

Finalement, à la suite de cette correction, l'énoncé obtenu est le suivant : *qu'est-ce que tu as fait comme travail pendant la quarantaine ?*

Extrait 36. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n°13

Le temps de réflexion¹⁵⁹ pris par l'enseignante pour proposer une correction adéquate est manifeste : j'ai eu le temps de prendre en note ce que je ressentais en observant sa gestualité, ses mimiques. Nous proposons d'interpréter cet extrait en lien avec notre connaissance des principes sous-jacents au *Silent Way* qui suppose de rester au plus près de ce que produisent les apprenants. Le résultat obtenu suite à la correction est très proche de celui proposé par Mirjana : le nouvel énoncé conserve le vocabulaire proposé initialement par l'apprenante (la notion de *travail*, *la quarantaine* ainsi que la structure avec *pendant*). L'enseignante semble avoir souhaité ne pas modifier complètement l'énoncé initial de l'apprenante, même si l'énoncé final n'est pas très naturel. *Qu'est-ce que tu as fait pendant la quarantaine ?* aurait été plus simple à proposer, mais l'enseignante semble avoir eu la volonté de s'adapter à la logique de l'énoncé produit par l'apprenante, tout en respectant son niveau de langue. À l'arrivée, seule la structure de l'énoncé a été modifiée.

Les nouveaux éléments sont toujours amenés par l'enseignante via un pointage sur les panneaux (le panneau de sons, les panneaux de mots ou le Fidel). Notre extrait est court, mais nous devons insister sur la lenteur que peut prendre ce type de correction. La correction se fait pas à pas, chaque mot est posé sur les doigts de l'enseignante¹⁶⁰. L'apprenante est amenée à retravailler une première fois la structure de son énoncé, puis à répéter l'énoncé pour l'ancrer. Il peut y avoir plusieurs répétitions. Enfin, lorsque l'énoncé est bien stabilisé, l'apprenante est invitée à aller l'écrire au tableau (en s'appuyant sur les panneaux de mots et le Fidel).

¹⁵⁹ Le silence de *réflexion* est ici à l'œuvre. Il n'est pas qu'utile aux apprenants : il permet à l'enseignante d'analyser la situation et de proposer une remédiation adaptée.

¹⁶⁰ Nous illustrons le procédé de correction sur les doigts à partir de nos séances filmées dans le deuxième point de ce chapitre (cf. supra **1.3.2.1**).

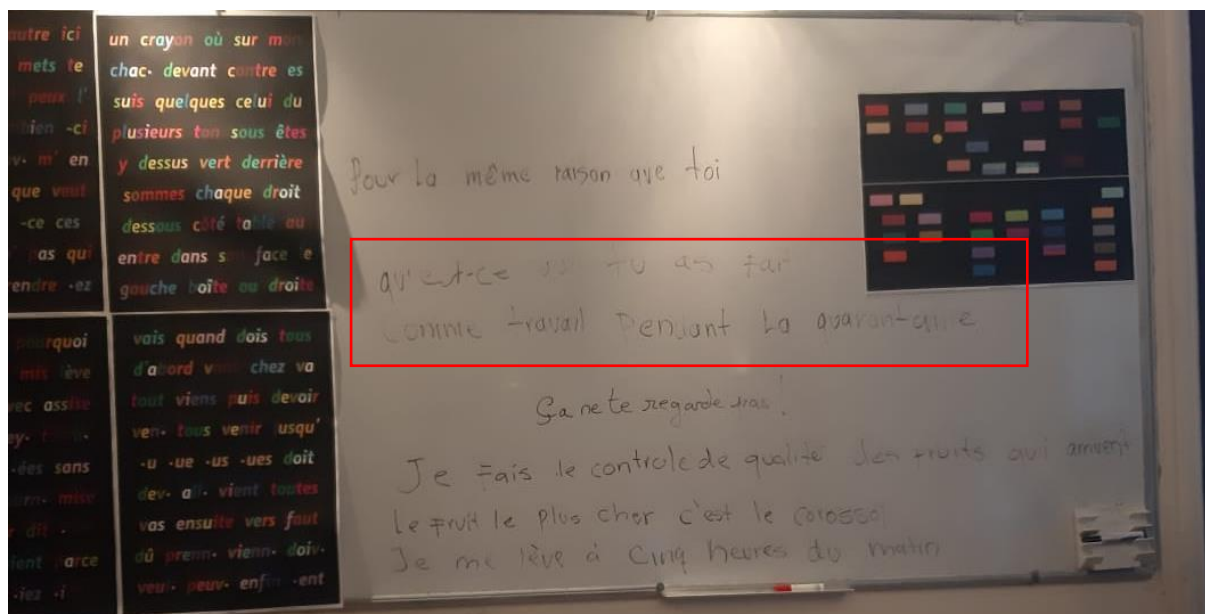


Image 51. Énoncés écrits au tableau par les apprenants. Séance du 01/07/2020.

En s’adaptant ainsi à la situation proposée par Mirjana, et en lui proposant une correction qui ne dénaturait pas sa proposition initiale, l’enseignante a recours à des procédés qui nous semblent engageants et valorisants pour les apprenants : leur énoncé n’est pas rejeté, mais fait au contraire l’objet d’un travail exigeant pour qu’il soit parfaitement recevable. Par ailleurs, cet épisode illustre également l’engagement de l’enseignante et « sa disponibilité dans la situation, son attention à l’autre » (Jorro, 2002, p.81) – des éléments que nous retrouvons dans le discours des apprenants par ailleurs (cf. [Chapitre 8](#)).

3.1.5. Gérer le désengagement en s’adaptant à la situation

Dans le premier chapitre dédié à l’engagement des apprenants, nous avons relevé des indicateurs qui, s’ils indiquent bien l’engagement des apprenants dans leur apprentissage, jouent un rôle d’alerte dans la mesure où ils indiquent aussi un agacement ou du désintérêt. Nous sommes revenues lors de notre entretien sur la gestion de ces alertes par notre enseignante pour comprendre davantage ce qui la motivait à agir comme elle l’a fait.

3.1.5.1. User de compétences humaines et relationnelles

Parmi les apprenants du groupe Actualis, Eliott est celui qui a manifesté le plus d’alertes de désengagement. Dans le chapitre sur les indicateurs de l’engagement des apprenants, nous l’avons observé régulièrement sortir du cadre de l’activité proposée par l’enseignante, ou être

régulièrement sur son téléphone portable, peu attentif au moment présent¹⁶¹. Lorsque nous abordons l'engagement dans la classe, notre enseignante, aborde spontanément le cas d'Eliott et corrobore nos observations :

[>AM]: voilà alors comment vous le voyez en fait qu'un apprenant est engagé ?

[>ENS]: beh tu vois l'engagement quand tu vois qu'il y a de la présence que tu vois y a de l'attention que tu vois qu'ils sont en recherche **le seul qui était pas complètement engagé dans ce groupe c'est Eliott** mais euh + parce **qu'il était souvent sur son téléphone** euh portable mais quand on lui posait une question il était là aussi donc euh je sais pas à quel point euh je pense qu'il était quand même engagé mais **il faisait deux choses en même temps quoi**

Verbatim 14. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Nous avons profité de cette mention de la part de notre enseignante pour revenir sur un événement survenu durant la formation concernant Eliott. Lors de la séance du 02/12/2019, Eliott est très peu attentif et semble absorbé par des problèmes personnels ; l'enseignante lui demande alors de rentrer chez lui. Lors de l'entretien, nous sommes revenues sur sa façon de gérer le manque d'engagement d'Eliott :

[>AM]: [...] un jour vous lui avez même carrément dit rentre chez toi je sens que t'as des problèmes qui t'absorbent tu n'es pas là

[>ENS]: hum pas je sens c'est pas cette phrase-là parce que je me souviens de ça c'est qu'il était vraiment... parce que souvent il était sur son téléphone portable mais euh quand euh les autres lui demandaient de participer et qu'ils lui disaient de faire quelque chose il ét/ il était toujours il faisait toujours et il savait exactement où il en était donc je pense que euh le fait d'être sur son téléphone ça le gênait pas plus que ça pour la suite même si je pense qu'il a perdu quelques petits trucs mais euh voilà il était quand même dans la classe **mais ce jour-là euh il était très différent** déjà euh il était euh... **ça se voyait sur son visage qu'il était très triste** et **pendant la pause j'ai été parler avec lui** et euh et euh **donc on avait parlé il m'avait raconté ce qu'il se passait et euh je lui ai dit si tu veux tu peux partir et il m'avait dit non euh je vais rester** et pendant le cours c'est là où je lui dis tu peux y aller je pense qu'au départ il m'a dit non parce qu'il osait pas trop **c'était beaucoup mieux qu'il parte**

Verbatim 15. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Lors de cette séance, l'enseignante remarque qu'Eliott est *très différent*, qu'il était *très triste*. Nous apprenons alors qu'avant de lui demander de rentrer chez lui, notre enseignante a entamé le dialogue avec lui durant la pause. Il lui aurait alors confié les raisons de son état (*il m'avait raconté ce qu'il se passait*), elle lui aurait alors proposé de rentrer chez lui à ce moment-là, mais aurait décliné (*il m'avait dit non euh je vais rester*). Nous ne détenions pas ces informations ; elles nous apportent un éclairage très important concernant la gestion de ce problème par notre enseignante. Elle semble avoir eu à cœur de connaître les raisons qui perturbaient Eliott durant la séance et à usé de compétences relationnelles pour gérer cette situation (écoute, compréhension, communication). De l'extérieur, le renvoi d'Eliott chez lui

¹⁶¹ Pour avoir plus de détail concernant le désengagement observé chez Eliott, consulter les points 2.2.3.3, 2.3.1.1 et 2.4.2.1 du chapitre 6.

pouvait paraître comme une sanction, mais selon l’enseignante c’était la meilleure solution à prendre (*c’était mieux qu’il parte*) :

[>AM]: oui oui d’accord c’était mieux qu’il parte parce que vous... parce que ?

[>ENS]: bah parce que de toute manière euh **il avait d’autres problèmes qui étaient beaucoup plus importants que le cours à ce moment-là**

[>AM]: d’accord

[>ENS]: faut pas... le cours bien sûr que le cours est important mais des fois ils peuvent avoir des choses qui euh... **s’il est absorbé par quelque chose de toute manière le cours va lui servir à rien faut mieux qu’il aille régler ces problèmes**

[>AM]: d’accord okay

[>ENS]: mais bon c’est euh voilà je pense que c’était très fort ce ce jour-là euh en général pour d’autres cas où je sais qu’ils ont des problèmes mais moindres je leur dis le problème tu le laisses à la porte mais là **c’était beaucoup plus grave**

Verbatim 16. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Cet événement remet aussi en avant les difficultés personnelles que peut rencontrer un public migrant. En tant qu’enseignant, il semble nécessaire d’en tenir compte, notamment au regard de l’impact qu’elles auront sur les apprentissages (au niveau de l’attention et de la concentration, de la mémorisation, mais aussi au niveau de l’assiduité).

3.1.5.2. Responsabiliser les apprenants

Les apprenants se sentaient suffisamment en confiance et avaient suffisamment de liberté pour exprimer clairement leur ennui ou leur agacement durant les séances¹⁶², comme ce fut le cas lors de la séance du 14/10/2019, Il s’agissait d’une séance particulière puisque l’enseignante avait dû fusionner son groupe avec celui d’un collègue absent. Les activités réalisées lors de cette séance étaient donc des activités qui avaient déjà été réalisées, mais qui permettaient à tous les apprenants de travailler, malgré l’hétérogénéité des niveaux (le groupe d’apprenants du collègue avait un niveau moins élevé). Lors de cette séance, Chiara manifestait des signes d’ennui et même d’agacement, probablement car elle ne souhaitait pas refaire des activités déjà réalisées, considérant que le niveau des activités n’était pas adapté au sien. Lors de notre entretien, l’enseignante a explicité sa façon de procéder dans cette situation :

[>ENS]: [...] je vais m’occuper plutôt de ceux qui sont le plus en difficulté que ceux qui sont avancés et Chiara c’est vrai que c’était la plus avancée dans le dans ce groupe [Actualis] et de toute manière euh euh Chiara est arrivée après euh je me souviens elle pensait euh savoir beaucoup de choses **mais elle avait beaucoup de choses à apprendre donc de toute manière elle avait sans doute des choses à apprendre** euh à ce moment-là et **si elle est agacée c’est elle qui doit se gérer elle-même c’est tout** et puis elle peut faire un travail... **elle peut très bien essayer de faire un travail elle-même qui soit à son niveau**

Verbatim 17. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

¹⁶² Nous l’avons évoqué dans le chapitre des indicateurs, points 2.3.1.3 et 2.4.3.

Dans le discours de notre enseignante, nous retrouvons à nouveau des éléments forts du principe de la démarche *Silent Way* : rendre les apprenants autonomes et responsables de leur apprentissage. De toute évidence, pour l'enseignante, il revenait à Chiara de faire le travail nécessaire pour se réengager dans la tâche (*elle peut très bien essayer de faire un travail elle-même qui soit à son niveau*) et son agacement n'a pas lieu d'être : il est interprété comme la manifestation de son problème (*si elle est agacée c'est elle qui doit se gérer elle-même c'est tout*). Cependant, je note durant la séance que l'enseignante intervient auprès de Chiara :

[>AM]: je note que du coup vous lui avez dit particulièrement de travailler la prononciation du coup parce qu'elle en sait plus donc forcément à un moment vous avez remarqué aussi qu'elle était dans cet état-là qu'est-ce qui... fin à quoi vous voyez à ce moment-là qu'elle est dans cet état-là ?

[>ENS]: c'est toujours la même chose hein je te dis je suis... **je fonctionne beaucoup au ressenti** hein euh je pense que j'ai euh euh je suis très kinésie et euh sans doute plus que 50% et euh je fonctionne beaucoup comme ça et donc **c'est toujours le ressenti de l'élève à travers ses yeux à travers son corps aussi** je sais pas (rires) **y a quelque chose qui fait que je sais qu'un moment donné euh je dois intervenir parce que y a un problème**

Verbatim 18. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Notre enseignante, après avoir identifié l'agacement de son apprenante, a orienté Chiara sur un élément qu'elle pourrait travailler : la prononciation. Pour en avoir discuté plusieurs fois avec notre enseignante lors de conversations informelles, la prononciation, selon elle, est toujours sujette à amélioration, les apprenants ont donc toujours la possibilité de travailler, quel que soit leur niveau. En intervenant auprès de Chiara, notre enseignante lui a signifié qu'elle avait bien vu son agacement, mais qu'elle n'en prendrait pas la responsabilité. Cette façon de procéder, il nous semble, a en effet conduit au développement de l'autonomie de cette apprenante. Lors de la séance du 18/10/2019, dans une situation similaire à celle du 14/10/2019 (fusion du groupe), nous avons observé cette même apprenante prendre l'initiative d'adapter une consigne à son niveau, signe d'autonomie.

Enfin, la fin de l'extrait nous permet aussi de voir que notre enseignante fait preuve d'une forme d'empathie pour gérer les situations et s'y adapter (*je fonctionne beaucoup au ressenti ; c'est toujours le ressenti de l'élève à travers ses yeux à travers son corps aussi*). Elle semble s'appuyer sur des signaux corporels pour adapter ses pratiques. Cette empathie semble être un moteur dans ses actions (*y a quelque chose qui fait que je sais qu'un moment donné euh je dois intervenir parce que y a un problème*).

3.2. Accorder sa confiance aux capacités des apprenants

À de nombreuses reprises, les apprenants ont exprimé leur confiance à travers leurs actions (cf. point 2.4 du [chapitre 6](#)). Nous pensons que cette confiance s'est développée au sein de la classe notamment grâce aux pratiques de notre enseignante qui instaurent un climat de

confiance. Nos analyses issues de nos observations et le discours tenu par l'enseignante nous permettent de voir qu'elle aussi exprime sa confiance dans les capacités des apprenants et que l'instauration de cette confiance fait partie intégrante de son système de valeurs.

3.2.1. Attendre et être patiente

La première preuve de confiance de notre enseignante à l'égard des apprenants réside selon nous dans sa posture silencieuse et certaines de ces attitudes. Dans de nombreuses activités, une fois que la mise en place de la situation est faite, l'enseignante « s'assoit et attend »¹⁶³. En adoptant cette attitude d'attente (son regard est dirigé vers les apprenants, mais elle reste en retrait) dans le silence, elle exprime la confiance qu'elle a vis-à-vis des apprenants quant à leur capacité à intervenir, à agir. Enfin, cette attitude demande une patience importante pour laisser le temps aux apprenants de réfléchir aux corrections qu'il faut apporter, de prendre l'initiative de se lever ou de produire un énoncé. La patience de l'enseignante transparait également dans le temps qu'elle accorde à chacun des apprenants lors des corrections¹⁶⁴.

Lors de notre entretien, nous sommes revenues sur une activité réalisée dans la classe et dont nous avons parlé dans le chapitre précédent (intitulée « le calendrier avec les réglottes »). Lors de cette activité, les temps de silence étaient importants ; nous avons tenté de lui faire expliciter un peu plus sa pratique autour de cette activité :

À propos de l'activité sur le calendrier avec les réglottes, séance du 21/11/2020 :

[>ENS]: oui ça c'est une activité mais c'est... je suis toujours moi-même émerveillée à chaque fois que je fais cette activité parce que **je dis absolument rien je positionne euh mes réglottes je prends le temps de le faire** et euh et en général **ils regardent ils se demandent mais qu'est-ce qu'elle est en train de faire** et puis ils finissent par découvrir ce que c'est

[>AM]: j'ai bien noté ce temps d'installation qui est important finalement

[>ENS]: mm mm oui parce que **ça les met en... dans un état un peu un peu d'excitation et de et de recherche** ils **ils réfléchissent à toutes les possibilités** à toutes les possibilités

Verbatim 19. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Cet extrait met en évidence des savoirs-agir à l'œuvre dans sa pratique : elle ne *dit absolument rien, elle positionne* les réglottes et *prend le temps* de *poser la situation*. Cette lenteur est constitutive des activités du *Silent Way* et va de pair avec le silence qui impose une certaine endurance dans les activités. L'objectif sous-jacent de ces silences de l'enseignante dans une telle activité est de mobiliser l'attention des apprenants (*ils regardent ils se demandent mais qu'est-ce qu'elle est en train de faire*) et de susciter leur intérêt (*ça les met en... dans un*

¹⁶³ Nous décrivons et illustrons cette attitude spécifique dans le premier point de ce chapitre (cf. supra 1.2).

¹⁶⁴ Cette patience a été largement soulignée par l'ensemble des apprenants (cf. [Chapitre 8](#)).

état un peu un peu d'excitation et de et de recherche)¹⁶⁵. Les apprenants émettent alors des hypothèses (*ils réfléchissent à toutes les possibilités*). Cette activité semble récurrente dans la pratique de notre enseignante (*à chaque fois que je fais cette activité ; cette activité je laisse toujours du temps*) et nous laisse à penser que son expérience est une ressource lui permettant d'être à l'aise avec ces silences et cette lenteur.

La suite de l'extrait nous renseigne sur les valeurs qui traversent ses pratiques et sa posture silencieuse :

[>AM]: je note que vous allez vous assoir et que vous allez attendre encore une fois + c'est quel/... vous le faites souvent (rires)

[>ENS]: bah oui parce que euh **à partir du moment où j'ai posé la situation c'est plus à moi de travailler c'est à eux**

[>AM]: donc voilà vous leur dites de réfléchir et puis vous laissez le temps passer je note donc là encore y a du silence qui s'installe qui est important je sais pas si vous vous souvenez

[>ENS]: oui cette activité **je laisse toujours le temps parce que je sais qu'ils vont trouver à un moment donné** donc euh

[>AM]: et puis à un moment voilà vous avez laissé assez de temps et donc vous dites euh voilà vous demandez de compter les réglottes déjà

[>ENS]: après c'est une indication si vraiment c'est un peu long et puis euh ce qui est important c'est les trois réglottes rouges

[>AM]: moi je me souviens bien c'était long ça ça... c'était intéressant...

[>ENS]: il faut il faut euh je pense que en Silent Way y a une chose qui est très importante **souvent les profs vont trop vite faut prendre son temps** faut vraiment prendre son temps

[>AM]: okay et puis finalement bah ça se avec euh... y a quelque chose qui se passe et

[>ENS]: **faut faire confiance surtout faut faire confiance en se disant que euh ils vont finir par trouver**

[>AM]: donc une fois que vous avez fait ça vous avez pris le panneau des jours là et puis vous avez fait lire vous avez travaillé la prononciation si y a besoin euh et puis vous avez pointé sur le panneau quelle est votre date de naissance donc la pareil vous l'avez pas dit vous l'avez pointé pour qu'ensuite les apprenants... là pareil à nouveau là pareil y a pas de consigne et il se passe quand même des choses

[>ENS]: bah oui parce que **y a toujours un élève qui va savoir il faut vraiment leur faire confiance** y a... parce que on peut tomber sur un groupe où ils vont pas savoir ils vont pas comprendre mais **dans ce cas-là il faut trouver autre chose** c'est-à-dire **il faut les mettre sur la voie d'une autre manière** mais à partir du moment où ils ont eu ça pff ils peuvent que savoir de quoi on parle sinon il suffit de parler d'anniversaire et ça ils vont savoir

[>AM]: mm d'accord donc donner des petites pistes comme ça quoi

Verbatim 20. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Nous avons cherché à comprendre comment il était possible dans ce silence que les apprenants agissent malgré l'absence apparente de consigne. La réponse réside apparemment dans la confiance qu'accorde l'enseignante aux capacités d'action, de réaction et de compréhension de ses apprenants (le terme *confiance* apparait trois fois dans l'extrait). Elle dit être certaine qu'ils finiront par comprendre (*je laisse toujours le temps parce que je sais qu'ils vont trouver à un moment donné, ils vont finir par trouver, y a toujours un élève qui va savoir*).

¹⁶⁵ Nous illustrons plus précisément le rôle de ces silences dans le premier point dédié à la posture silencieuse incarnée par l'enseignante.

Dans l'hypothèse où un groupe ne comprendrait pas, elle réaffirme son rôle de guide (*il faut les mettre sur la voie d'une autre manière*).

Cette confiance nous semble être centrale dans sa pratique : elle instaure un rapport d'intersubjectivité entre les apprenants et l'enseignante qui rassure et assure aux apprenants un soutien sans faille de la part de l'enseignante (Barth, 2013). Elle est la garantie de l'engagement des apprenants et de celui de l'enseignante dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Cette confiance accordée aux apprenants n'est pas sans rappeler deux postulats :

- le postulat de Gattegno (1976) selon lequel la conscience est éducable ; postulat manifestement très intégré par l'enseignante : elle dit être assurée que les apprenants finiront par comprendre la situation quoi qu'il arrive grâce au temps laissé et aux prises de conscience qui émergeront progressivement de la situation (Sagaz, 2007) ;
- le postulat d'éducabilité de Meirieu qui semble également imprégner la pratique de notre enseignante : « Le postulat d'éducabilité, autrement dit le postulat chez l'éducateur que toute personne dont il a la responsabilité possède toujours une aptitude à être éduquée et à progresser, se situe au fondement de l'acte éducatif. » (Terraz et Denimal, 2018, p.6)

Cette confiance valorise le travail de réflexion et les prises d'initiatives des apprenants, comme nous avons pu l'observer pendant les séances.

3.2.2. Accueillir les erreurs avec bienveillance

Les nombreuses initiatives spontanées que nous avons relevées dans le chapitre précédent comme étant des indicateurs de l'engagement des apprenants émergent, nous semble-t-il, grâce au climat de confiance instauré par notre enseignante. Pour l'instaurer, la bienveillance et la tolérance vis-à-vis des erreurs sont primordiales. Dans la démarche *Silent Way*, nous pouvons même dire que les erreurs sont valorisées puisqu'elles constituent le point de départ du travail de l'enseignant. Lors des observations, cette bienveillance s'exprime dans ses capacités d'adaptation, sa gestion du désengagement et aussi sa patience et sa disponibilité évoquées dans les lignes plus haut. Elle s'exprime également dans le temps que notre enseignante accorde à ces corrections. Ce temps peut être long (cf. supra **1.3.2.1**) puisque les

énoncés sont travaillés jusqu'à ce qu'ils soient quasiment parfaits¹⁶⁶ (au niveau de la syntaxe et/ou de la prononciation).

Un autre élément qui nous semble intéressant à relever et qui reflète cette bienveillance est l'absence dans le discours de l'enseignante d'adverbes ou d'adjectifs à connotation négative qui énonceraient un jugement sur la qualité de l'énoncé produit par l'apprenant. Quand l'énoncé comporte une erreur, l'enseignante dit « problème », ou bien ne dit rien, mais fait poser l'énoncé sur ses doigts pour indiquer le mot à modifier. Elle peut également faire venir l'apprenant au tableau pour travailler sur un point particulier : quoi qu'il en soit, l'erreur n'est jamais associée à une vision négative.

Cette bienveillance vis-à-vis des erreurs génère une certaine liberté d'expression dans la classe (expression tant verbale que corporelle s'exprimant à travers les actions des apprenants). Les prises d'initiatives ou les expressions de plaisir partagé analysées précédemment (cf. points 2.2 et 2.5 du [chapitre 6](#)) seraient des manifestations de cette liberté. Nous en avons parlé lors de notre entretien avec l'enseignante :

[>AM]: comment on arrive à ce genre de situation en fait [quand les apprenants jouent entre eux] en partant d'une boîte de réglettes ?

[>ENS]: bah à partir du moment où ils savent qu'ils ont la liberté de faire ce qu'ils veulent s'ils ont confiance ils vont faire tout ce qu'ils sont capables de faire il suffit juste qu'ils soient... qu'ils soient présents dans le cours

[>AM]: et quand vous dit/... vous avez noté plusieurs fois le mot liberté cette liberté-là dans le cours en fait... j'aimerais qu'on revienne dessus comment elle s'installe en fait comment vous l'installez

[>ENS]: euh

[>AM]: parce que c'est un groupe euh particulier en plus c'est un groupe de réfugiés un petit groupe... voilà comment elle s'instaure +++

[>ENS]: écoute pour moi c'est tellement naturel que (rires)

[>AM]: mais justement

[>ENS]: euh +++++ euh + je pense que une des choses déjà c'est que euh **on est tous pareils dans la classe** dans le sens où **y a pas d'élève y a pas de professeur** déjà dans mes groupes je dis toujours me tutoyer je je veux pas qu'on me vouvoie parce que pour moi on est tous... y a y a pas de: comment je peux te... +++

[>AM]: y a pas de hiérarchie

[>ENS]: y a pas de hiérarchie et euh je pense que le fait de l/ l/ laisser de laisser de l'espace ils le prennent **si le prof est toujours là et prend l'espace les élèves peuvent pas en prendre** alors que si tu laisses toi l'espace ils ont qu'une solution c'est de le prendre

[>AM]: de quel espace vous parlez ?

[>ENS]: de l'espace de la parole + de l'espace de liberté justement de parler

[>AM]: hum et avec ce groupe-là de réfugiés à Actualis en particulier euh euh euh à quoi vous avez vu parfois que cette liberté-là elle était installée

[>ENS]: bah parce que ils ont pas peur de faire les choses

[>AM]: mm oui

[>ENS]: y a y a pas... c'est-à-dire y a aussi le fait que quand ils font des choses euh la seule chose que je peux leur dire c'est problème pour les corriger et donc c'est pour c'est pour leur bien parce que c'est pour améliorer leur français, mais je vais pas leur euh **je vais pas leur dire euh ah t'es nul c'est pas bien** euh c'est euh plus euh c'est plutôt je les guide pour s'améliorer et ça ils le savent

¹⁶⁶ Nous évoquons dans le chapitre suivant les différentes problématiques qui entourent ces corrections à travers le point de vue des apprenants (lenteur, corrections personnalisées, perfection).

Nous retrouvons dans cet extrait plusieurs raisons, selon les dires de notre enseignante, qui contribueraient à l'émergence de cette liberté :

- la volonté d'aplanir la hiérarchie¹⁶⁷ dans la classe (*on est tous pareils dans la classe ; y a pas d'élève y a pas de professeur*) et qui s'exprimerait à travers le tutoiement
- la place qu'elle laisse aux apprenants (*si le prof est toujours là et prend l'espace les élèves peuvent pas en prendre*)
- la volonté de ne pas émettre de jugement sur les productions des apprenants (*je vais pas leur dire euh ah t'es nul c'est pas bien*)

Cette bienveillance contribue à l'instauration du climat de confiance (*ils ont pas peur de faire les choses*) que nous avons effectivement observé au travers des initiatives prises par les apprenants et à travers les nombreux rires présents dans classe.

3.2.3. Accepter les propositions des apprenants

Pour encourager et valoriser les prises de parole des apprenants, l'enseignante accepte et travaille sur toutes leurs propositions, même si cela oblige notre enseignante, nous l'avons vu, à s'adapter à la logique des énoncés des apprenants (cf. supra **3.1.3**).

En l'interrogeant sur la participation des apprenants lors des activités malgré l'absence de consigne verbale explicite, elle nous répond :

[>ENS]: oui (rires) il faut l/ il faut fai/ moi je je crois que la chose la plus importante dans un cours Silent Way c'est faire confiance à sa classe et + tu tu leur proposes quelque chose tu es sûre qu'il y a quelque chose qui va sortir **alors c'est vrai que euh il faut... tu es en attente de quelque chose mais il faut pas non plus être bloquée sur ce qui est en attente parce que si c'est autre chose qui vient tu pars avec ce qui vient hein parce que sinon ça va justement casser la spontanéité**

Outre le fait qu'ici encore, la confiance est une thématique centrale dans le discours de l'enseignante sur ses pratiques, la fin de l'extrait nous renseigne également sur sa posture vis-à-vis de l'imprévu : pour elle, le plus important est de rester ouverte aux propositions des apprenants, même celles qui ne correspondent pas à ses attentes (*c'est vrai que [...] tu es en attente de quelque chose mais il faut pas non plus être bloquée*). Elle accepte donc toutes les propositions des apprenants pour ne pas *casser la spontanéité*.

¹⁶⁷ Nous abordons précisément ce point-là dans le point 3.4 ci-après.

Comme nous l'avons analysé (cf. point 2.3 du [chapitre 6](#)), il lui arrive même d'accepter des propositions qui sortiraient du cadre strict de la situation mise en place. Cependant, les propositions sont acceptées toujours dans le cadre du fil conducteur qui guide sa pratique (cf. supra 3.1.1) et certaines propositions peuvent être refusées ou ne pas faire l'objet d'un travail spécifique parce qu'elles n'entrent pas dans le cadre de ce fil¹⁶⁸.

3.3. Favoriser la cohésion de groupe

L'analyse du discours des apprenants nous a appris qu'ils avaient pu tirer certains bénéfices du groupe-classe (bonne ambiance, entraide, sentiment d'appartenance). Nous trouvons dans les pratiques de notre enseignante et dans son discours des éléments qui semblent avoir impacté la situation d'enseignement-apprentissage et ont probablement contribué à renforcer le groupe.

3.3.1. Encourager l'entraide pour favoriser la cohésion du groupe

L'enseignante a œuvré durant toute la formation pour instaurer un climat d'entraide. Nous l'avons observé durant les activités : quand un apprenant est en difficulté au tableau par exemple et que la recherche d'un mot sur les panneaux de mots prend un peu de temps, notre enseignante invite systématiquement les autres apprenants à aller l'aider.

Durant cette activité, les apprenants font des phrases autour des réglettes.

Hélène : « Je mets mes réglettes dans la boîte. »

Hélène demande à l'enseignante d'écrire cette phrase au tableau, mais l'enseignante lui répond : « Je n'écris rien du tout. »

Elle envoie Hélène pointer son énoncé sur les panneaux de mots, comme elle ne sait pas comment le pointer, l'enseignante donne aussi des pointeurs aux autres apprenants pour qu'ils aillent l'aider.

Extrait 37. Observation du 04/07/2020, Actualis. Segment n°5.

Dans cet extrait, Hélène ne sait pas comment écrire l'énoncé qu'elle vient de produire et demande alors à l'enseignante d'aller écrire. Conformément à sa pratique, l'enseignante refuse et envoie son apprenante pointer cette phrase sur les panneaux. Pour l'aider, l'enseignante donne des pointeurs aux autres apprenants, favorisant ainsi l'entraide entre pairs. Notre enseignante a aussi régulièrement proposé aux apprenants d'aller pointer à deux sur les panneaux.

Dans le chapitre précédent, nous avons observé que les apprenants prenaient eux-mêmes à certains moments l'initiative d'aider leurs camarades. Ces différentes initiatives des

¹⁶⁸ Dans le chapitre 6, nous proposons un exemple d'énoncé qui est refusé et qui ne fait pas l'objet d'un travail particulier (point 2.1.2).

apprenants ont très certainement pu se développer grâce aux actions entreprises par notre enseignante et que nous venons de mentionner. Les entretiens avec l'enseignante nous permettent également d'affirmer que l'intention derrière ces actes d'entraide est de favoriser la cohésion du groupe.

[>AM]: sur Eliott vous avez dit euh oui quand euh les autres apprenants euh faisaient participer Eliott en fait il réagissait et du coup je l'ai noté plusieurs fois que euh en effet les autres apprenants vont eux-mêmes le chercher ça aussi on peut noter que c'est quelque chose d'intéressant quand on en arrive à ce stade-là

[>ENS]: mais je pense que dès le... faut dire des fois je me demande comment je fais (rires) **beh je pense que c'est quelque chose qui est naturel chez moi je sais pas euh + qu'il y ait justement toute cette cohésion de groupe et que euh euh qu'il y ait une entraide les uns envers les autres ils ont vraiment la liberté ils ont vraiment l'espace pour ça**

[>AM]: oui parce que c'est vrai que je n'ai jamais noté à aucun moment que vous leur aviez dit voilà faut vous entraider ou ça ça... donc c'est intéressant à noter et euh parfois quand ils vont au tableau des fois vous les faites aller par deux des fois ça arrive

[>ENS]: bah y a **au début aussi y a le travail en grand groupe y a le travail en petit groupe** y a... y a des choses aussi qui se mettent en place dès le début aussi que **qu'ils comprennent que le travail c'est ensemble c'est pas chacun pour soi non plus**

Verbatim 23. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Les différentes modalités de travail proposées par notre enseignante semblent aussi contribuer à faire comprendre aux apprenants que *le travail c'est ensemble c'est pas chacun pour soi*. L'intention de créer une cohésion se reflète dans ses pratiques : faire venir les apprenants par deux pour pointer, proposer de travailler collectivement ou en binôme (*y a le travail en grand groupe y a le travail en petit groupe*), encourager l'entraide. Ce projet de cohésion influe donc nécessairement sur l'engagement des apprenants : il transparaît dans leur discours et leurs actions. Selon notre enseignante, il ne s'agit d'ailleurs pas de créer la cohésion qu'entre les apprenants. Elle s'inclut aussi largement dans ce projet :

[>ENS]: [...] je pense que la cohésion d'une classe ça vient de la cohésion du groupe mais pas que de la cohésion des élèves mais **le groupe complet avec le prof** et je crois que c'est un... c'est un tout et si euh **si le prof est vraiment clair avec sa... avec ce qu'il veut faire et euh ça crée la cohésion aussi**

Verbatim 24. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Selon ses dires, la cohésion émerge aussi à travers des objectifs clairement définis (*si le prof est vraiment clair avec sa... avec ce qu'il veut faire et euh ça crée la cohésion aussi*). À nouveau, la notion de progression ou de fil conducteur apparaît. L'unité du groupe se développerait avec une idée claire de l'objectif à atteindre. Cet objectif pourrait se résumer ainsi :

[>ENS]: moi mon but c'est toujours le même c'est qu'ils apprennent ++

Verbatim 25. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Cet apprentissage passe par beaucoup de pratique, les répétitions (envisagées dans l'approche plutôt comme des itérations) ne sont donc pas un problème :

[>ENS]: des fois on refait des choses et euh mais c'est... en plus d'un groupe à l'autre ça peut complètement changer parce que y a certains groupes si y a des choses qu'on revoit ils vont dire oui mais ça on l'a déjà vu mais y en a d'autres ils disent super euh on a fait on a revu j'ai mieux compris cette fois-ci donc euh voilà et puis **je pense qu'il faut comme il faut pratiquer beaucoup c'est pas grave si on revoit les choses plusieurs fois**

Verbatim 26. Entretien Enseignante du 30/07/2020.

Par ailleurs, la notion de cohésion recouvre aussi l'idée de cohérence, de logique d'après sa définition, marquant ainsi les liens étroits qui existent entre la cohésion de groupe et la progression dans l'apprentissage. Nous verrons que cette volonté de créer une cohésion dans le groupe va de pair avec une volonté de vivre une expérience basée sur l'échange.

3.3.2. Rire avec les apprenants

Le rire, quand il est partagé, est fédérateur : il apaise, rassure, banalise les erreurs, soude le groupe. Il participe donc de fait à la création de cette cohésion de groupe. Dans le premier chapitre portant sur les indicateurs de l'engagement des apprenants, nous avons relevé dans l'analyse de nombreux rires dans la classe du côté des apprenants (cf. point 2.5 du [chapitre 6](#)). Mais ces rires ne sont pas que l'apanage des apprenants, ils concernent aussi l'enseignante qui, elle aussi, rit souvent. Dans le groupe Solférino, les rires sont particulièrement présents. Lors de notre entretien, nous avons interrogé notre enseignante sur ces rires et sur sa façon de les gérer au sein de la classe :

[>AM]: voilà y a beaucoup de rires +

[>ENS]: oui et puis ils ils sont un peu moqueurs donc euh ils se moquent¹⁶⁹ mais c'est pas c'est pas méchant c'est euh c'est euh voilà c'est euh ça fait partie d'eux [concernant le groupe Solférino]

[>AM]: et comment euh vous gérez du coup euh ces moments de rires ?

[>ENS]: **je ris aussi** (rires)

[>AM]: ouais (rires) ++

[>AM]: euh voilà je note tout le monde est mort de rire dès que quelqu'un est appelé au tableau par exemple + euh je notais ça aussi dans l'autre groupe euh avec le Fidel souvent c'était un peu considéré comme une punition souvent

[>ENS]: pas une punition mais quelque chose qui était difficile mm

[>AM]: difficile voilà et du coup y avait des rires un peu qui sortaient comme ça euh et c'est important les rires dans la classe ?

[>ENS]: **ah c'est très important je pense que c'est justement ça montre que euh que ils sont bien dans la classe euh i/ ils ils se donnent le droit de rires** donc euh +

Verbatim 27. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

¹⁶⁹ Dans le chapitre précédent, nous avons abordé cet aspect dans le sous-point « Taquiner un camarade » (cf. 2.5.3)..

Pour gérer les nombreux rires, notre enseignante choisit de rire aussi. Elle s'engage donc affectivement dans les échanges qui se produisent dans la classe, elle ne se contente pas de les observer : elle les partage.

Plus loin dans l'entretien, nous avons essayé de comprendre comment survenait le rire dans la classe, elle nous confie alors :

[>ENS]: puis souvent quand ils rient euh parce que ça peut arriver euh tout au début avec les situations avec les réglettes ou euh ou euh... **y a souvent des des situations qui amènent le rire et comme ils me voient aussi rire avec eux ils savent que c'est euh voilà ils peuvent rire de ce qu'ils font**

Verbatim 28. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Ces deux extraits nous renseignent sur un élément qui nous semble fondamental tant dans la cohésion de groupe que dans l'élaboration d'un climat de confiance pour favoriser l'engagement chez les apprenants : la réciprocité. Quand la situation s'y prête, tout le monde rit, y compris l'enseignante. Son rire, selon ses propos, donnerait aux apprenants l'autorisation de rire (*comme ils me voient aussi rire avec eux ils savent que c'est euh voilà ils peuvent rire de ce qu'ils font*).

Dans la gestion des erreurs, le rire de l'enseignante paraît salvateur pour les apprenants qui comprennent d'emblée que l'erreur est normale, qu'il est même possible d'en rire. Les rires de l'enseignante banalisent l'aspect effrayant de l'erreur. Bien évidemment, le rire possède cette fonction que s'il est partagé (rire avec, et non rire de). Nos observations nous permettent d'affirmer que c'était bien le cas. Par ailleurs, le rire de notre enseignante était franc, marqué, assumé et particulièrement communicatif.

En tant que figure d'autorité, le comportement de l'enseignante est déterminant, surtout en début de formation : son rire contribuerait alors à installer une ambiance sereine dans la classe. Ces aspects nous semblent importants à considérer dans la cohésion du groupe et l'élaboration du climat de confiance présent dans la classe.

3.4. Vivre une expérience basée sur l'échange et le partage

Plus encore que la volonté de créer une cohésion dans le groupe, il y a chez notre enseignante une volonté de partage et d'échange avec les apprenants qui dépassent le cadre strict de l'enseignement-apprentissage. Nous mentionnons ici deux éléments qui selon nous ont aussi contribué à fédérer le groupe : l'organisation de sorties en dehors des temps de classe et la création de groupes WhatsApp avec chacun des groupes. Ils témoignent, en outre, d'un engagement social et affectif important.

3.4.1. Encourager des moments d'échanges libres

Durant les séances, parmi les nombreuses activités proposées, l'une d'entre elles semblait avoir pour objectif d'encourager des moments d'échanges libres entre les apprenants. Lors de cette activité, la consigne était toujours la même : « vous ne connaissez pas tel apprenant, posez-lui des questions ». Lors de la séance du 21/11/2019, cette activité a généré un moment particulier d'échanges entre les apprenants, notamment concernant leurs conditions de vie en France qui fut riche en émotions¹⁷⁰.

[À propos de l'activité « Poser des questions à un autre apprenant » qui a eu lieu lors de la séance du 21/11/2019. [Extrait n°25](#).]

[>AM]: au moment où vous commencez cet exercice-là à quoi vous pensez en fait quel est l'objectif ?

[>ENS]: qu'ils posent le plus de questions possible

[>AM] : d'accord.

[>ENS]: c'est-à-dire qu'ils se mettent dans une situation... euh qu'ils créent eux-mêmes la situation euh d'avoir des questions et des réponses c'est-à-dire qu'ils se mettent... parce que en général quand tu dis euh voilà y a un élève vous lui posez toutes les questions que vous voulez c'est euh... en général ils... je pense que eux dans leur tête c'est... ils se mettent en situation s'ils étaient à la place euh de la personne et de savoir quelle question ils vont lui poser pour euh avoir la réponse **c'est vraiment pour faire de la pratique orale et de se mettre dans une situation qui est plus euh euh réelle**

[>AM]: d'accord c'est ce qui est important pour vous à ce moment-là quand vous faites cet exercice-là

[>ENS]: oui **c'est pour qu'ils pratiquent toutes les questions et puis que je me rende compte aussi de tout ce qu'ils peuvent euh dire**

[>AM]: d'accord okay voilà donc y a des questions qui commencent à sortir bien évidemment ils rentrent dans le jeu tout de suite

[>ENS]: c'est le jour < où euh...

[>AM]: oui c'est ce jour-là >

[>ENS]: Chiara a pleuré

[>AM]: oui tout à fait c'est ce jour-là où ça a été très intense

[>ENS]: où moi j'ai pleuré aussi (rires)

[>AM]: où tout le monde a pleuré tout le monde a pleuré ce jour-là c'était très intense parce que y a des... j'ai noté aussi que ça générerait pas mal de rires

[>ENS]: oui oh souvent souvent (elle pleure, elle est émue à l'idée du souvenir de cette séance)

[>AM]: oui c'est quelque chose qui vous a marquée euh moi aussi c'est un moment qui m'a beaucoup marquée euh et ça je trouvais que c'était hyper intéressant d'avoir ce type de moment-là euh euh... enfin on a parlé de confiance donc...

[>ENS]: il faut **il faut qu'il y ait une confiance sinon ça sort pas ce genre de choses** c'est sûr il faut de la confiance et puis... **y a pas que de la confiance je pense y a de la confiance y a de l'amour y a de la bienveillance** y a tout ça qui rentre en jeu et ça ils doivent... c'est quelque chose qu'ils doivent sentir [...] **ce qui est important c'est la bienveillance aussi les uns envers les autres parce que euh euh tout le monde tout le monde s'accepte et accepte ce que dit l'autre c'est euh... et c'est ça qui est important dans un cours c'est qu'il y ait vraiment... que ce soit un vrai groupe et qu'il y ait de la bienveillance qu'il y est du respect qu'il y ait de l'écoute**

[>AM]: mm ouais et ça c'est des choses qui ont... qui sont importantes pour vous

[>ENS]: oh bah oui parce que **sinon y a pas de cours si y a pas tout ça**

Verbatim 29. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Sur le plan pédagogique, l'objectif de cette activité d'après notre enseignante est d'apporter de l'authenticité dans la pratique de la langue (*c'est vraiment pour faire de la pratique orale et de se mettre dans une situation qui est plus euh euh réelle*). Elle permet également à notre enseignante d'évaluer les acquis des apprenants dans leur pratique de la

¹⁷⁰ Dans le chapitre sur les indicateurs de l'engagement, nous avons abordé cette séance dans le point 2.4.2.2 « Parler de sa vie privée ». Les apprenants nous ont semblé particulièrement engagés lors de cette activité.

langue (*que je me rende compte aussi de tout ce qu'ils peuvent euh dire*). Mais les apports de cette activité nous semblent aussi visibles sur le plan humain. L'évocation de cette séance particulière a suffi à faire remonter l'émotion du moment vécu deux ans auparavant par notre enseignante. Lors de l'activité, nous avons déjà perçu l'empathie de notre enseignante vis-à-vis du récit fait par Chiara. Il témoignait non seulement de l'engagement affectif des apprenants, mais aussi de celui de notre enseignante dans sa pratique. Lors de cette activité, notre enseignante avait d'ailleurs mis son rôle de correctrice de côté pour laisser libre cours aux échanges. Cette empathie encourage aussi l'instauration d'un climat de confiance dans la classe et témoigne de cette volonté de notre enseignante de vivre une expérience qui dépasse le cadre de l'enseignement-apprentissage. D'après elle, lors de cette séance, il y avait bien plus que de la confiance : *y a pas que de la confiance je pense y a de la confiance y a de l'amour y a de la bienveillance y a tout ça qui rentre en jeu et ça ils doivent... c'est quelque chose qu'ils doivent sentir*. Ces marques d'engagement affectif contribueraient à « faire groupe ».

3.4.2. Organiser des sorties

Dans le cadre de la formation des deux groupes que nous avons observés, nous avons eu l'occasion de participer à des moments de convivialité organisés à l'initiative de notre enseignante en dehors des temps formels de formation. Dans le cadre du groupe Actualis, il s'agissait d'un pique-nique organisé dans le jardin des étangs Gobert à Versailles. Ce pique-nique a eu lieu le 29 juin 2020, peu après la fin du premier confinement. À cette occasion, chacun devait apporter un plat de son choix. Dans le cadre du groupe Solférino, ce temps convivial a été organisé le 5 février 2020 dans la salle où se déroulaient les séances. Des pizzas ont été commandées pour l'occasion. Dans les deux cas, il s'agissait de fêter la fin des sessions de formation.

Ces deux événements organisés à l'initiative de notre enseignante nous semblent être des indicateurs d'un engagement qui dépasse le cadre de la formation. Nous avons abordé cet aspect de sa pratique lors de notre entretien pour tenter de saisir les intentions qui la structurent. Nous lui avons demandé ce qui l'incitait à organiser ce type d'événement ; voici sa réponse :

[>ENS]: parce que ça fait partie de de l'ensemble c'est euh c'est... **on vit une expérience** y a y a aussi **un partage de convivialité** dans euh... **c'est pas juste je vais faire un cours et puis c'est tout je je ferme la porte et puis c'est tout quand euh y a... ça n'existe plus quand je ferme la porte du cours**

[>AM]: ça pourrait

[>ENS]: moui

[>AM]: ça pourrait mais c'est pas votre vision des choses en tout cas

[>ENS]: non

[>AM]: c'est quelque chose que vous avez l'habitude de faire aussi dans d'autres < groupes...

[>ENS]: **partout** >

[>AM]: à chaque fois

[>ENS]: à **chaque fois et puis pas que ça y a des sorties** euh sorties au restaurant balades euh balades euh euh là le groupe des Peupliers [un autre groupe avec lequel elle travaille dans un autre organisme] on a fait la balade à Montmartre on a été < mangé au restau

[>AM]: c'était pas dans le cadre > des < Peupliers

[>ENS]: non non >

[>AM]: c'est pas les Peupliers qui vous l'ont demandé c'est vous qui l'avez organisé d'accord

Verbatim 30. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

Cet extrait semble mettre en lumière les valeurs qui habitent la pratique de notre enseignante. Dans ses propos, il y a un sens fort de l'altérité, au sens donné par Jorro (2002), c'est-à-dire une volonté de créer du lien avec les apprenants (*on vit une expérience y a aussi un partage de convivialité*). Ce lien que tente d'instaurer l'enseignante par l'organisation d'événements plus informels dépasse le simple cadre de l'enseignement-apprentissage. Il dépasse le lien enseignant-apprenant, il repose davantage sur la rencontre entre des individus, sur le partage et les échanges qui se produisent dans la classe, mais qui peuvent aussi se poursuivre au-delà (*c'est pas juste je vais faire un cours et puis c'est tout je ferme la porte et puis c'est tout quand euh y a... ça n'existe plus quand je ferme la porte du cours*). Selon le discours de notre enseignante, il n'y a pas de frontière (symbolisé par une porte) entre ce qu'il se passe durant les séances et ce qu'il se passe en dehors du temps de la formation. Elle semble avoir à cœur d'intégrer dans sa vie professionnelle la rencontre personnelle avec les apprenants de ses groupes : cette dimension conviviale fait partie de sa pratique et contribue sans doute à la singulariser.

La valeur que notre enseignante accorde au partage et aux échanges imprègne manifestement sa pratique ; l'organisation d'événements est récurrente ; elle dit d'ailleurs en organiser *partout* et à *chaque fois*.

3.4.3. Créer des groupes WhatsApp

Dans cette même dynamique de rencontre avec les apprenants et également d'instauration d'une cohésion de groupe, nous relevons la création de groupes WhatsApp¹⁷¹. Dès le début de la formation, notre enseignante a procédé à la création de deux groupes WhatsApp. Privés et réservés aux apprenants¹⁷², ces groupes ont permis aux apprenants durant la formation :

- de partager les photos prises durant les cours du tableau comme trace de l'activité

¹⁷¹ WhatsApp est une application mobile de communication qui permet d'envoyer des messages instantanés, et différents médias (photos, vidéos, enregistrements vocaux).

¹⁷² Nous étions également membre de chacun des groupes. Notre enseignante en était l'administratrice.

- d’informer l’enseignante de leur absence ou retard
- de poser des questions concernant la tenue effective des cours et l’horaire.

Nous l’avons interrogée sur l’utilité de sur ces groupes WhatsApp :

[>AM]: ça aussi c’est votre patte + à quoi ils vous servent les groupes WhatsApp

[>ENS]: bah les groupes WhatsApp ça permet euh euh euh ça a plusieurs utilités euh c’est quand y en a un qui est absent en général ils font les photos et ils mettent euh ce qui a été fait euh sur le groupe WhatsApp euh ils disent s’ils sont en retard ils disent s’ils viennent pas voilà **ça permet d’avoir de la communication dans le groupe**

[>AM]: mm

[>ENS]: et **tout le monde fait pareil tout le monde est au même niveau moi et les élèves tout le monde est informé**

[>AM]: d’accord

[>ENS]: et puis moi ça permet aussi euh parce que souvent ils sont pas fermés les groupes euh euh donc euh **ça permet aussi des fois euh de de continuer à avoir des messages même après le le cours**

Verbatim 31. Entretien Enseignante du 29/07/2021.

À travers ces groupes WhatsApp, notre enseignante recherche la *communication dans le groupe*. Cette communication est réciproque : ils l’informent de leur absence, elle les informe de ses absences (*tout le monde fait pareil*). Cette réciprocité dans les échanges donnerait une transparence aux informations transmises (*tout le monde est informé*). Par ailleurs, l’utilisation de cette application ne pouvant se faire qu’en transmettant son numéro de téléphone portable, il est aussi question de transparence concernant les données personnelles. Tout le monde a accès au numéro de téléphone des membres du groupe. La confiance doit donc être de mise au sein du groupe-classe. D’après nos observations, les groupes WhatsApp ont rempli cette fonction de communication et d’échanges. Durant le premier confinement (de mars 2020 à mai 2020), il a notamment permis à l’enseignante de garder contact avec les apprenants, de prendre de leurs nouvelles.

La fin de l’extrait nous renseigne également sur la volonté de notre enseignante de rester en contact avec les apprenants après les séances. Les nombreux échanges informels dont nous avons été le témoin nous permettent en outre de savoir qu’elle continuait à recevoir des nouvelles de certains apprenants plusieurs mois après la fin de la formation. Cette information conforte nos propos concernant la présence d’un sens aigu de l’altérité dans les pratiques de notre enseignante.

Enfin, nous remarquons à nouveau dans cet extrait cette volonté d’aplanir la hiérarchie dans la classe (*tout le monde est au même niveau moi et les élèves*) qui semble avoir de l’importance pour notre enseignante (elle l’a également mentionné à d’autres moments de l’entretien, cf. supra 3.2.2). Attardons-nous un instant sur ce point.

3.4.4. Aplanir la hiérarchie

La création de groupes WhatsApp, l'organisation de sorties, la volonté de favoriser la cohésion, et la bienveillance semblent traversées par une forte volonté de la part de notre enseignante de ne plus de trouver en position dominante dans la classe. Qu'est-ce à dire ? Que dans la classe, notre enseignante n'envisagerait pas sa relation avec les apprenants sur un mode vertical, mais plutôt sur un mode horizontal. Ce rapport s'exprime dans son discours (*on est tous pareils, y a pas d'élève y a pas de professeur ; tout le monde est au même niveau*) et a un impact sur sa pratique. Il implique une grande capacité d'adaptation, de la réciprocité dans les échanges, une confiance dans la capacité de progression des apprenants, etc. Il implique également un renversement du rôle traditionnel de l'enseignant, qui guide plutôt qu'il ne transmet, et implique d'accorder davantage d'importance aux apprentissages qu'à l'enseignement. À ce propos, elle nous explique sa vision du rôle de l'enseignant dans la démarche *Silent Way* :

[>ENS]: bin le: l'enseignant n'a pas une... c'est c'est pas un... comment je pourrais t'expliquer ça ++ **l'enseignant n'est pas le tout-puissant** euh euh il est pas sur un... il est pas sur euh... **il est pas supérieur aux élèves il a euh pas plus de connaissances que les élèves il faut vraiment euh que tout le monde soit au au même niveau** et euh je pense que l'enseignant est plus euh en tout cas dans cette approche est plus comme un guide **il est là pour guider l'élève mais pas pour lui dire moi je sais tout**

Verbatim 32. Entretien Enseignante du 30/07/2020.

D'après ce que nous avons pu lire, Gattegno ne dit pas exactement que *l'enseignant n'est pas supérieur aux élèves* ou *qu'il n'a pas plus de connaissances que les élèves* – il nous semble que cette asymétrie dans la connaissance, au moins au niveau de la langue à apprendre, motive et justifie la situation d'enseignement. En revanche, Gattegno (1987a) insiste en effet sur l'importance pour l'enseignant de reconnaître ses apprenants comme des personnes dotées de capacités d'apprentissages et dotées d'une volonté tout comme lui. En cela, l'enseignant n'est en effet pas supérieur à ses apprenants.

Cela dit, malgré cette forte volonté chez notre enseignante et malgré des pratiques qui semblent en adéquation avec ce principe, cet aplanissement de la hiérarchie est-il vraiment possible dans la classe ? Il est, selon nous, difficile, voire impossible, d'effacer complètement la hiérarchie liée au statut de l'enseignant. En effet, dans la classe, nos observations nous permettent d'affirmer que notre enseignante reste à l'initiative de l'ensemble des activités proposées : elle est à la tête du groupe et donne la direction à suivre, notamment à travers un fil conducteur qui guide sa pratique. Elle est, certes, très à l'écoute et fait preuve d'une grande capacité d'adaptation, mais elle reste celle qui valide les énoncés des apprenants.

Deuxièmement, s'agissant cette fois-ci de la hiérarchie sociale, notre enseignante n'a en effet pas la possibilité de contrôler les représentations qui se cachent derrière la figure du maître dans chacune des cultures éducatives dont sont issus les apprenants. Enfin, les acteurs de la classe n'échappent pas aux rapports de domination qui régissent l'ensemble des relations sociales. Ils ne disparaissent donc pas dès que les acteurs franchissent le seuil de la porte de la classe.

Il nous semble alors plus raisonnable de dire qu'à travers cette approche et les pratiques de notre enseignante, ce rapport vertical est atténué concernant les rapports humains de domination, non souhaitables. Cette volonté témoigne du type de relation que souhaite instaurer notre enseignante dans sa classe : une relation sereine basée sur la confiance.

4. Conclusion du chapitre : des pratiques engagées et engageantes

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée à la posture et aux pratiques de notre enseignante comme potentiels facteurs de l'engagement des apprenants, objet de l'analyse présentée dans le chapitre précédent (cf. [Chapitre 6](#)).

La posture incarnée à travers le silence est révélatrice de son engagement dans la situation d'enseignement-apprentissage. Le langage corporel et la posture énonciative qui en découle renforcent le silence et permettent à l'enseignante de l'assumer. Intentionnel, le silence de notre enseignante revêt cinq fonctions que nous avons inférées à partir des actions de l'enseignante observées lors des situations d'enseignement-apprentissage. Ces fonctions nous ont apporté un premier éclairage sur ce qui a pu provoquer l'engagement des apprenants :

- **Capter l'attention** des apprenants engendre un haut niveau de concentration chez les apprenants.
- Leur **offrir un espace de réflexion** et les **encourager à prendre la parole** déclenchent de nombreuses initiatives.
- Les **guider et évaluer** leur progression permettent aux apprenants d'exprimer leur compréhension dans leurs apprentissages et les invitent même à proposer d'autres énoncés en dehors du cadre prévu par la démarche *Silent Way*.

Cependant, ces fonctions ne nous permettaient pas d'appréhender la manifestation de l'ensemble des indicateurs de l'engagement que nous avons repéré, notamment ceux appartenant aux catégories exprimer sa confiance et exprimer un plaisir partagé. Ces catégories expriment un engagement socio-affectif de la part des apprenants qui, selon nous, ne peut prendre naissance que dans le cadre d'un climat de confiance installé et partagé par

l'enseignante. Pour comprendre les manifestations de ces catégories d'engagement chez les apprenants, nous nous sommes intéressée aux pratiques de l'enseignante.

Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressées au discours de notre enseignante sur ses pratiques pour y déceler les valeurs et affects associés en ce qu'ils témoignent de l'engagement subjectif de notre enseignante dans sa pratique (Jorro, 2002). Cette analyse nous a permis de voir que ses pratiques sont traversées par un sens fort de l'altérité (Jorro, 2002) dans la mesure où elle accorde une importance particulière aux apprenants en tant qu'individus, pas seulement dans le cadre de la relation enseignant-apprenant. Ces pratiques tendent donc à favoriser les échanges, la cohésion du groupe, à vivre une expérience, en somme, à créer une rencontre. Elle a à cœur d'instaurer un climat d'échanges libres, d'écoute et de respect, ce qui, il nous semble, à contribuer à faire émerger les catégories exprimer sa confiance et exprimer un plaisir partagé chez les apprenants. Notre enseignante semble elle aussi engagée affectivement dans son activité. Enfin, ses pratiques semblent aussi traversées par une dimension éthique (Jorro, 2002 ; 2004), étroitement liée au sens de l'altérité, qui s'exprime à travers son silence, sa posture en retrait, sa bienveillance à l'égard des erreurs, sa volonté de s'adapter aux apprenants et d'aplanir la hiérarchie. Ces caractéristiques de sa pratique nous semblent particulièrement adaptées au public concerné.

Enfin, l'analyse du discours de notre enseignante nous a permis de constater qu'il est fortement imprégné de la pensée de Gattegno. Notre enseignante semble en effet adhérer totalement aux principes de la démarche *Silent Way*. Le principal avantage de cette adhésion est la grande clarté qui se dégage de son projet qui lui permet d'affirmer qu'elle sait où elle va. Cette adhésion s'observe jusque dans sa posture silencieuse, complètement assumée, et dans ses pratiques. Son adhésion aux principes de la démarche *Silent Way* semble marquer profondément son identité professionnelle, mais aussi son identité personnelle (Jorro et De Ketele, 2013). Si bien qu'il nous a été impossible de distinguer très nettement ce qui relève de la personnalité de notre enseignante de ce qui relève de la démarche à proprement parler. Le principal écueil de cette adhésion totale est le manque de réflexivité qui en découle : tout semble naturel et évident. Nous avons tenté de le dépasser en nous appuyant sur des techniques de l'entretien d'explicitation pour permettre à notre enseignante de se recentrer sur son vécu dans la classe (cf. [Chapitre 4](#)). Bien que nous n'ayons pas toujours réussi à engager cette réflexivité, nous savons qu'elle a quand même bien lieu puisque toute posture est un projet réfléchi marqué d'intention (Jorro, 2002).

Ainsi, nos analyses nous permettent d'affirmer que posture et pratiques sont bien des facteurs de l'engagement des apprenants (nous le verrons plus en détail dans le chapitre suivant), car ils font partie intégrante du projet de notre enseignante (Jorro, 2002). Ce projet est le témoin de l'engagement de notre enseignante, un engagement qui, à l'instar de celui des apprenants, est cognitif, affectif, social et corporel. De ce fait, les apprenants, en percevant l'engagement de leur enseignante, s'engagent ainsi plus facilement dans le projet de l'enseignante (cf. [Chapitre 8](#)). La réciprocité est au cœur de la réussite de ce projet.

Chapitre 8. Des indices subjectifs pour comprendre l'engagement : le point de vue des apprenants

Dans le premier chapitre de cette troisième partie, nous avons rendu compte de l'engagement des apprenants à travers nos observations de classe. Nous avons mis à jour des indicateurs de cet engagement tel qu'il s'est présenté à nous. Le deuxième chapitre a été consacré aux pratiques de l'enseignante et à son discours sur ses pratiques pour tenter de cerner des facteurs qui favorisent l'engagement des apprenants à travers son approche du *Silent Way*. Ce chapitre vient clore notre troisième partie consacrée à nos résultats : il apporte de nouveaux éléments ou des éléments concordants pour répondre à notre problématique initiale. Nous la rappelons rapidement : dans quelle mesure l'approche *Silent Way* permet-elle d'engager les apprenants, et en particulier un public migrant, dans l'apprentissage du français ? L'objectif de ce dernier chapitre est d'apporter le point de vue des apprenants concernant l'ensemble du déroulement de la formation pour terminer la triangulation des différents points de vue (enseignante, apprenants, chercheuse). La question centrale de ce chapitre est la suivante : quels nouveaux éléments apporte le discours des apprenants concernant leur engagement dans leurs apprentissages et leur adhésion¹⁷³ à l'approche *Silent Way* ?

Pour y répondre, nous avons mobilisé trois sources de données distinctes et complémentaires : les questionnaires remplis à la fin de la formation, les entretiens semi-directifs conduits avec cinq apprenants, et les feedbacks réalisés à la fin de chaque séance avec l'ensemble du groupe. À travers notre questionnaire de retour d'expérience, nous avons souhaité recueillir le ressenti des apprenants par rapport à la formation qu'ils ont suivie. Nous partons du principe que leur ressenti est primordial pour déterminer si le *Silent Way* est adapté à l'enseignement-apprentissage du français et si l'approche est adaptée pour eux. Nous avons donc évalué leur satisfaction, que nous considérons comme liée à leur engagement, mais aussi leur ressenti vis-à-vis des outils ou encore vis-à-vis de leurs progrès dans leur apprentissage (cf. [Chapitre 4](#)). Ces questionnaires¹⁷⁴ nous donnent une vision plus globale du ressenti des apprenants vis-à-vis de la formation, mais pas toujours de façon très précise¹⁷⁵. C'est pourquoi les entretiens semi-directifs sont essentiels pour appuyer les éléments de réponses que nous apportent les questionnaires. Enfin, les feedbacks des apprenants, produits à la fin de chaque

¹⁷³ L'engagement concerne ce que nous avons observé sur la base des actions des apprenants durant les séances. L'adhésion concerne la réception qui a été faite de l'approche et de la formation par les apprenants (cf. point 3.3 du [chapitre 4](#)).

¹⁷⁴ L'ensemble des réponses au questionnaire se trouve en annexe (cf. Annexe 5). Nous n'avons intégré que des tableaux de synthèse dans le manuscrit pour ne pas alourdir la lecture.

¹⁷⁵ Les réponses des apprenants aux questions ouvertes sont souvent courtes et donc insuffisamment développées.

séance, nous apportent le point de vue des apprenants recueilli à chaud tout au long de la formation. Ils nous fournissent des données précieuses sur le ressenti des apprenants et complètent nos deux autres sources de données. Notre objectif étant de comprendre en quoi le *Silent Way* suscite – ou pas – l’engagement des apprenants, l’ensemble du discours des apprenants au questionnaire a donc été analysé en regard de cet objectif, pour identifier des indices subjectifs de l’engagement – ou du non-engagement – des apprenants.

Dans le premier point de ce chapitre, nous faisons un point rapide sur l’appréciation globale des apprenants concernant la formation. Le deuxième point synthétise les principaux éléments de la formation particulièrement appréciés par les apprenants. Ils nous indiquent de potentiels facteurs engageants. Nous avons consacré le troisième point à l’analyse du caractère singulier de l’approche *Silent Way*. Le discours des apprenants nous donne accès à leur ressenti lors de leur rencontre avec l’approche, notamment concernant le matériel. Enfin, dans le dernier point nous exposons certaines limites de la formation et du dispositif, toujours à l’aune du point de vue des apprenants. Nous les interprétons en lien avec certains indicateurs de désengagement observés dans le chapitre dédié aux indicateurs de l’engagement des apprenants (cf. point **2.3** du [chapitre 6](#)).

1. Appréciation globale de la formation

De façon globale, que ce soit dans les questionnaires, dans les entretiens ou lors des feedbacks, nous pouvons affirmer que l’ensemble de la formation a été vraiment apprécié. Au plan quantitatif, les réponses à la première question de notre questionnaire nous indiquent un taux de satisfaction de la formation de plus de 90% (70% de réponse « tout à fait d’accord » et 23% de « d’accord ») sur l’ensemble des items proposés (cf. [Annexe 5](#) – Q1).

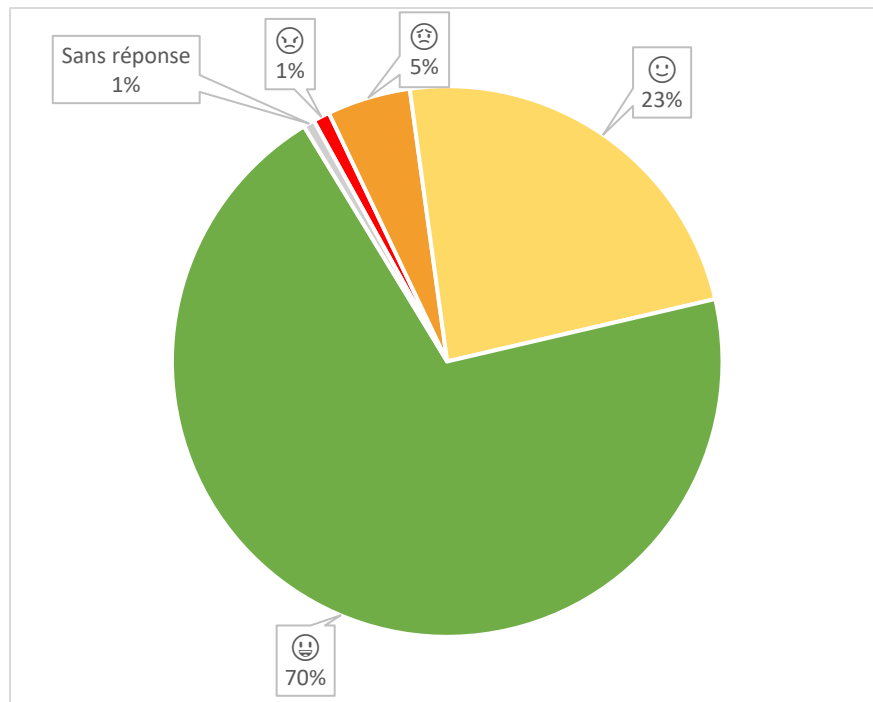


Figure 3. Synthèse des réponses sur l'appréciation globale de la formation dans les deux groupes

Les items 13, 17 et 18, correspondant respectivement aux items *Les cours ont été utiles pour moi ; Je suis satisfait des cours de français, et Je vais recommander ces cours de français à d'autres personnes* ont chacun un taux de réponse « tout à fait d'accord » de 100% dans les deux groupes¹⁷⁶. De ce point de vue, le taux de réponse semble significatif de l'adhésion des apprenants quant à la formation suivie. Cependant, nous ne pouvons pas nous contenter de ces chiffres pour évaluer le dispositif mis en place. Ils n'apportent pas d'éléments nouveaux pour compléter nos observations, même s'ils fournissent des éléments factuels. Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, les entretiens semi-directifs et les feedbacks des apprenants nous renseignent davantage sur le point de vue des apprenants.

2. Les trois principaux critères d'appréciation des apprenants

D'après nos observations, l'ensemble des apprenants ont montré des signes clairs d'engagement dans leur apprentissage du français et d'adhésion à l'approche. Pour approfondir et surtout confronter nos observations, il nous a paru essentiel de les entendre pour comprendre ce qui a concrètement contribué à cet engagement observé. Il s'agit également de vérifier en

¹⁷⁶ Pour rappel, nous avons observé deux groupes différents. Le premier groupe, appelé « Actualis » est composé d'apprenants de diverses nationalités, majoritairement réfugiés et demandeurs d'asile. Le deuxième groupe, appelé Solférino, est composé d'apprenants majoritairement de nationalité colombienne et en situation irrégulière sur le territoire.

quoi le *Silent Way* est une approche qui correspond à ce public d'adultes migrants pour l'enseignement du français.

L'élément qui semble avoir été déterminant dans l'engagement des apprenants concerne les pratiques de l'enseignante. Par *pratique*, nous entendons « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2003, p. 37). Les réponses au questionnaire montrent en effet que c'est l'élément principal qui ressort des réponses des apprenants à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a plu pendant les cours ? » (cf. [Annexe 5](#) – Q2). Ces réponses nous donnent une idée de ce qui a pu être engageant pour les apprenants durant les séances et dans leur apprentissage du français. Nous avons synthétisé les réponses sous la forme d'un tableau :

<i>Thématiques des réponses</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>Les pratiques de l'enseignante</i>	15
⇒ <i>Sa façon d'enseigner</i>	8
⇒ <i>Sa patience</i>	5
⇒ <i>Sa capacité à personnaliser le cours</i>	2
⇒ <i>Sa disponibilité</i>	1
<i>L'approche pédagogique</i>	6
⇒ <i>La méthode/méthodologie d'enseignement ou d'apprentissage</i>	4
⇒ <i>Les outils</i>	2
<i>Les apprentissages</i>	6
⇒ <i>nombreux</i>	1
⇒ <i>faciles</i>	1
⇒ <i>amélioration et progression</i>	2
⇒ <i>style d'enseignement efficace</i>	1
⇒ <i>la façon d'apprendre</i>	1
<i>L'ambiance du groupe-classe et la dynamique du cours</i>	3
⇒ <i>dynamique du cours</i>	1
⇒ <i>atmosphère dans la classe</i>	1
⇒ <i>apprendre avec le groupe</i>	1

Tableau 13. Synthèse thématique des réponses à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a plu pendant les cours ? »

Cette première catégorie concernant **les pratiques de l'enseignante** a été mentionnée 15 fois. Nous avons intégré à cette thématique les commentaires qui s'apparentent directement aux caractéristiques mêmes de la façon de faire de l'enseignante. Cinq apprenants mentionnent « sa patience » pour faire comprendre ou corriger la prononciation. Un apprenant mentionne également « la disponibilité de l'enseignante » sans développer davantage sa réponse (A17). Nous avons également rangé dans cette catégorie tous les commentaires mentionnant « la façon » ou « la manière » d'enseigner qui font bien référence aux pratiques de l'enseignante

dans la classe. Enfin, les apprenants ont également mentionné la capacité de l'enseignante à se concentrer sur chaque étudiant et donc à personnaliser le cours.

Dans la catégorie concernant **l'approche pédagogique**, nous avons intégré toutes les réponses mentionnant, de façon globale, « la méthode » ou « la méthodologie d'enseignement/d'apprentissage » (6 d'entre elles y font référence). Nous avons également intégré à cette catégorie les commentaires se rapportant aux outils. Le code couleur pour la prononciation a été apprécié par un apprenant (A7) et l'ensemble des outils a été considéré par un apprenant comme une aide pour apprendre le français (A9).

Nous avons relevé deux autres thématiques récurrentes dans les réponses des apprenants à propos de ce qui leur a plu pendant les cours : les apprentissages et l'ambiance du groupe-classe. Ont été regroupés dans la catégorie « apprentissages » les commentaires se rapportant aux apprentissages. Les apprenants ont déclaré qu'ils « ont appris beaucoup de choses » durant les cours (A1) et ont noté la facilité avec laquelle ces apprentissages ont pu se faire grâce à l'approche : « les outils [...] facilitent grandement l'apprentissage » (A9), « le style d'enseignement était très différent, mais très efficace » (A16). Ils ont également noté que l'approche visait l'amélioration de leur prononciation (A7) et ont déclaré avoir progressé (A4). Dans la catégorie **ambiance et dynamique du cours**, nous avons intégré les commentaires des apprenants A8, A9 et A13 qui ont respectivement mentionné qu'ils ont apprécié « la dynamique du cours », « l'atmosphère dans la classe » et « apprendre avec ce groupe ».

Ce tableau à lui seul synthétise les thématiques qui ressortent principalement du discours des apprenants, aussi bien dans les feedbacks que dans les questionnaires. Elles ont fortement marqué les apprenants et nous permettent de structurer le deuxième point de ce chapitre. Ces quatre catégories nous permettent d'avoir une vision générale de ce qui a manifestement plu aux apprenants durant les cours. Dans le point qui suit, nous avons regroupé les catégories « apprentissages » et « approche pédagogique » sous la catégorie « *Silent Way* ». Nous considérons les différents aspects relevés comme des facteurs de l'engagement des apprenants et comme des indicateurs de leur adhésion à l'approche. Nous constatons principalement que les pratiques de l'enseignante ne sont pas sans conséquence sur le ressenti des apprenants vis-à-vis de la formation. Nos observations concernant les pratiques de l'enseignante nous permettaient déjà de voir qu'elles étaient centrales dans les interactions. Les réponses aux questionnaires le confirment puisque les pratiques de l'enseignante se révèlent être l'aspect central des retours positifs des apprenants. Les thématiques concernant l'approche pédagogique et les apprentissages sont également mentionnées plusieurs fois, montrant ainsi que les

apprenants sont également sensibles à l'approche pédagogique utilisée. Enfin, la thématique concernant l'ambiance met en évidence les bénéfices du travail en groupe.

Le commentaire laissé par un apprenant à la question ouverte Q2 illustre assez bien les trois critères que nous avons relevés :

J'ai aimé la façon dont les professeurs donnent des explications, la façon dont les cours ont été dispensés. Vous étiez très gentils¹⁷⁷. La façon dont vous êtes nous a aidé à progresser. C'est une chance que nous avons de participer dans ce cours. Merci beaucoup de votre patience.

Verbatim 33. A4 réponse à Q2.

2.1. Les pratiques de l'enseignante : un élément déterminant dans l'engagement des apprenants

Nous prenons ici le parti de distinguer les pratiques de notre enseignante et l'approche *Silent Way* en elle-même. En effet, bien que le *Silent Way* génère une posture spécifique (nous l'avons analysée dans les points 1 et 2 du [chapitre 7](#)), la personnalité de notre enseignante joue sans doute également sa part même s'il est difficile¹⁷⁸ de l'évaluer¹⁷⁹.

2.1.1. Une enseignante patiente

Que ce soit lors des feedbacks, lors des entretiens ou dans les questionnaires, les apprenants n'ont eu de cesse de répéter que l'enseignante était « patiente ». Dans notre questionnaire, la patience de l'enseignante apparaît dans les réponses à la deuxième question « Qu'est-ce qui vous a plu durant les cours ? ». Les apprenants considèrent également que la patience de l'enseignante a singularisé les cours (cf. [Annexe 5](#) – réponse à la question Q6). Les feedbacks et les entretiens, nous permettent également de voir que cette patience a été particulièrement appréciée parce qu'elle a été bénéfique pour les apprenants dans leur apprentissage :

Aujourd'hui merci à la professeur. J'ai appris de nouveaux mots pour faire des phrases, merci pour votre patience, merci de nous faire comprendre facilement, la manière d'enseigner est très différente, elle permet de comprendre facilement.

Verbatim 34. Gabin, séance du 30/01/2020.

Aujourd'hui, c'était un peu difficile, mais je sais très bien comment faire des phrases au présent et au passé grâce à la patience de Madame.

¹⁷⁷ L'apprenant semble ici faire référence à l'enseignante et à moi. Il s'agit d'un apprenant du groupe Actualis et nous avons dans ce groupe un rôle particulier dont nous parlons dans le chapitre 4.

¹⁷⁸ Il est notamment difficile de l'évaluer parce que la démarche *Silent Way* semble avoir marqué l'identité professionnelle et personnelle de notre enseignante (cf. point 3 du [chapitre 7](#)).

¹⁷⁹ Pour l'évaluer plus précisément, il faudrait par exemple effectuer d'autres études avec différents praticiens et praticiennes de l'approche *Silent Way* pour repérer des invariants dans les pratiques dues à la démarche et pouvoir ensuite distinguer l'apport des personnalités de chacun et chacune.

Lors de son entretien individuel, Iseult précise davantage le rôle qu'a joué la patience de l'enseignante dans son apprentissage :

[>Iseult] : le cours de madame est le meilleur cours que j'ai jamais eu et **madame nous a enseigné avec beaucoup de patience et nous avons compris très très merveilleux le cours de madame + madame ne parle pas, mais l'action qu'elle fait avec nous est très agréable et très facile à comprendre** et hum j'aime la manière dont madame enseigne j'aime sa technique oui

Verbatim 36. Entretien Iseult. Segment 12.

La patience de l'enseignante a été particulièrement remarquée par les apprenants. Dans leurs commentaires, cette patience semble reliée à une certaine efficacité dans leur apprentissage et dans la compréhension de ce qu'ils faisaient durant les séances : on retrouve trois fois le lexème *facile* et les apprenants emploient l'adverbe *très* à plusieurs reprises, marquant ainsi l'emphase sur la qualité de cette compréhension (*je sais très bien comment faire des phrases, nous avons compris très très merveilleux*). Enfin, Iseult, en développant sa réponse sur ce qu'elle a retenu de ces séances avec notre enseignante¹⁸⁰, met en avant trois éléments qui semblent l'avoir marquée durant sa formation : la patience et le silence de l'enseignante, ainsi que la facilité pour comprendre.

La patience est en effet une caractéristique importante dans la pratique de notre enseignante : elle est liée à sa posture silencieuse (cf. point 1.2 et point 3.2.1 du [chapitre 7](#)). Cette patience fait en effet partie intégrante de la démarche : pour Gattegno, elle est une qualité intrinsèque de l'être humain et une qualité nécessaire pour tout apprentissage (cf. [Chapitre 2](#)). D'après nos observations, elle semble nécessaire pour laisser le temps aux apprenants de réfléchir, d'interagir, de faire des erreurs, d'émettre des hypothèses, bref, de comprendre (cf. [Chapitre 6](#)). Elle implique nécessairement un ralentissement du rythme et donne de la place aux itérations des énoncés, aux questions et aux initiatives des apprenants. Cette patience et cette lenteur sont interdépendantes et favoriseraient les apprentissages par une meilleure rétention des informations (Trocmé-Fabre 1994, cité dans Sagaz, 2007). La patience de l'enseignante semble en tout cas avoir eu un impact positif pour les apprenants sur leur apprentissage.

2.1.2. Une enseignante disponible et attentive pour chaque apprenant

Cette patience qui a tant marqué les apprenants va de pair avec la disponibilité et l'attention, deux termes employés également par les apprenants pour qualifier les pratiques de l'enseignante.

¹⁸⁰ Iseult répond à la question : « Comment c'était pour vous les cours avec cette enseignante ? »

Dans notre questionnaire, plusieurs apprenants ont déclaré que cette attention et cette disponibilité leur ont plu pendant les séances (A6, A7 et A17 dans la réponse à Q2), ils déclarent :

L'enseignante se concentre sur tous les étudiants.

Verbatim 37. A6 réponse à Q2.

Ce que j'aime pendant la classe, notre enseignante est si patiente et s'occupe de chaque étudiant, et utilise un code de couleur pour améliorer la prononciation.

Verbatim 38. A7 réponse à Q2.

La disponibilité de l'enseignante.

Verbatim 39. A17 réponse à Q2.

Le feedback de Gabin produit à la fin d'une séance va également dans ce sens :

Aujourd'hui un peu difficile pour moi, mais je comprends progressivement parce que l'enseignante se concentre sur les étudiants. (Gabin, séance du 10/02/2020)

Verbatim 40. Gabin, séance du 10/02/2020.

Ces apprenants mettent ici en avant une caractéristique importante du rôle donné à l'enseignant dans la démarche *Silent Way* : celui de travailler davantage sur les apprenants que sur le contenu à enseigner. Autrement dit, la capacité à subordonner l'enseignement à l'apprentissage ; un principe fort de cette approche qui consiste pour l'enseignant à placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage (cf. [Chapitre 2](#)). Ce principe est lié à la posture silencieuse de l'enseignante qui de ce fait est davantage à l'écoute et concentrée sur ce que produisent les apprenants (cf. point **1.5.2.1** du [chapitre 7](#)). Ces apprenants semblent avoir été sensibles à cette démarche : c'est ce qui aurait permis à Gabin de comprendre *progressivement*. Ces différents propos des apprenants font écho au discours de l'enseignante lorsqu'elle parle de ses pratiques : cette disponibilité lui permet de « ne laisser passer aucune erreur » (cf. point **1.5.4.1** du [chapitre 7](#)).

Enfin, le commentaire de A7 – qui précise que l'enseignante *s'occupe de chaque étudiant* souligne, il nous semble, une autre spécificité du rôle de l'enseignant : la faculté à faire de « l'individuel dans du collectif »¹⁸¹. Cette faculté est également liée à la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, mais met, cette fois-ci, en avant les implications de ce principe pour l'enseignante : il l'incite à personnaliser continuellement ses feedbacks. Cette

¹⁸¹ Nous tenons cette expression d'un feedback réalisé par un apprenant dans le cadre d'une autre formation avec un autre enseignant spécialiste du *Silent Way*. Il s'agissait d'une formation d'anglais qui a eu lieu en 2017, et s'adressait à des personnes en recherche d'emploi. Nous étions alors aussi en observation.

personnalisation semble, en effet, bénéfique pour les apprenants qui se sentent étroitement guidés (cf. infra **2.1.3**) et qui se voient proposer des corrections individuelles adaptées à leurs problèmes spécifiques, mais elle ne sera pas sans poser quelques problèmes, nous y reviendrons¹⁸².

2.1.3. Une enseignante « connectée »

Enfin, un dernier aspect de la pratique de l'enseignante semble important à mentionner dans les critères d'appréciation des apprenants : il est lié à sa posture silencieuse et semble avoir marqué Hélène, une des apprenantes avec lesquelles nous nous sommes entretenue. Elle déclare :

[>Hélène] : la technique d'enseignement de madame est unique elle ne touche pas un stylo elle ne touche pas un livre juste **elle se connecte avec nous** et elle va nous enseigner vous savez **comme une connexion** je ne sais pas comment le dire, mais c'est... **je me sens comme très connectée** et elle est si : hum vous savez... **elle donne de l'attention** vous savez elle ne euh si je ne connais pas ce mot **elle ne me laissera pas jusqu'à ce que je le sache** c'est hum vous savez c'est une technique d'enseignement que j'aime beaucoup... les autres enseignants si je ne sais pas comment... si je bloque okay laisse tomber ils iront voir un autre étudiant, mais madame l'enseignante n'est pas comme ça **elle ne partira pas jusqu'à ce que je comprenne ce mot**

Verbatim 41. Entretien Hélène. Segment 11.

Hélène semble consciente que la démarche utilisée par l'enseignante est singulière (*elle ne touche pas un stylo elle ne touche pas un livre*) et affirme qu'elle ressent qu'un lien particulier s'est établi avec l'enseignante. Cette « connexion », selon ses termes, l'a particulièrement marquée¹⁸³ pendant la formation. L'attention particulière de l'enseignante, son soutien et son guidage étroit (*elle donne de l'attention vous savez si je ne connais pas ce mot elle ne me laissera pas jusqu'à ce que je le sache*) semblent avoir contribué à l'émergence de cette connexion. La persévérance de l'enseignante pour lui permettre de réussir la tâche entreprise semble également avoir été appréciée par Hélène. Lorsqu'elle dit que l'enseignante « se connecte » avec les apprenants, elle rend compte selon nous d'une caractéristique du *Silent Way* que nous n'avions pas décelée de cette manière lors des observations : la création d'une synergie entre les apprenants et l'enseignante. Une autre apprenante, Iseult, semble avoir ressenti ce même lien avec l'enseignante. Lors de son entretien, elle nous explique qu'au début de la formation, elle ne comprenait pas les actions de l'enseignante :

[>Iseult] : quand j'ai vu... oh qu'est ce qui se passe je ne comprends pas (rires) et ensuite X alors je comprends ce que madame... **d'abord je ne comprenais pas ce que madame disait en faisant mm mm** comme si je n'étais pas capable de comprendre, mais après ça c'était facile de... **maintenant je**

¹⁸² Nous le verrons plus loin dans le point [4.3](#), mais cette personnalisation du cours possède aussi quelques limites.

¹⁸³ Durant l'entretien, nous lui avons demandé si elle se rappelait quelque chose de particulier durant les cours qu'elle avait suivis avec cette enseignante.

peux comprendre quoi que ce soit... ce que madame va dire ce qu'il y a dans la tête de madame ce que mm mm signifie maintenant je comprends (rires) oui

Verbatim 42. Entretien Iseult. Segment 13.

Elle déclare que petit à petit elle était capable d'anticiper ce que l'enseignante allait dire ou ce qu'il y avait « dans sa tête ». Il y a donc bien à nouveau cette idée d'une connexion qui se crée entre les apprenants et l'enseignante. Notons à ce propos que l'enseignante elle-même dans son discours a mentionné cette connexion qui se crée avec les apprenants : elle parle pour sa part de « symbiose » et l'explique par le fait qu'ils savent comment elle fonctionne.

Les principes qui sous-tendent l'approche *Silent Way* favorisent cette connexion qui se crée au moyen de stratégies non verbales qui progressivement deviennent « un code commun » compris de tous (Tellier et Cadet, 2014). La posture en retrait de l'enseignante et son silence, notamment grâce à ses différentes fonctions et sa co-gestualité (cf. [Chapitre 7](#)), encourage clairement, il nous semble, l'instauration de ce type de communication. Ces stratégies pédagogiques assumées participent de l'engagement des apprenants, notamment par l'attention soutenue que cela leur demande pour suivre le déroulement de la séance. La patience, la disponibilité et l'attention¹⁸⁴ sont des caractéristiques de la pratique de l'enseignante étroitement liées qui sont essentielles dans la posture *Silent Way*. Ces caractéristiques ont été remarquées par les apprenants et semblent avoir été appréciées par les apprenants.

Finalement, ici, ces différents extraits montrent bien qu'il est difficile de distinguer ce qui relève strictement de la démarche et de la personnalité de l'enseignante. Tout semble imbriqué : dans son extrait, Hélène parle à la fois de la *technique d'enseignement* de l'enseignante et de certaines qualités intrinsèques de l'enseignante (sa capacité d'*attention*, de *connexion*). Dans le second point, nous nous intéressons davantage aux caractéristiques liées aux apprentissages.

2.2. Le Silent Way : pour construire du sens, explorer, pratiquer la langue et progresser

Pour rappel, nous nous intéressons à l'approche *Silent Way* pour l'enseignement du français langue étrangère pour un public de migrant, car nous émettons l'hypothèse que les principes qui sous-tendent l'approche – silence de l'enseignante, apprentissage inductif du fonctionnement de la langue, accent sur la prononciation et l'oral, etc. (cf. [Chapitre 2](#)) – favorisent l'engagement des apprenants dans leur apprentissage de la langue. Ces différents aspects de l'approche ont-ils réellement joué ce rôle auprès des apprenants ? Ont-ils seulement

¹⁸⁴ On notera ici que ces caractéristiques et ces stratégies pédagogiques (posture silencieuse assumée) témoignent également de l'engagement affectif, cognitif, social et corporel de l'enseignante dans sa tâche (cf. [Chapitre 7](#)).

été entr’aperçus par les apprenants ? Plusieurs éléments de leur discours suggèrent qu’ils ont en effet contribué à leur engagement.

2.2.1. Comprendre et apprendre facilement

Dans les entretiens que nous avons menés avec les apprenants, comme dans le questionnaire, nous avons cherché des indicateurs subjectifs de l’engagement des apprenants. Nous avons donc demandé aux apprenants de nous indiquer des éléments différenciant la formation suivie avec l’approche *Silent Way* d’autres formations linguistiques potentiellement suivies.

Dans le questionnaire, les réponses données par les onze apprenants ayant déjà suivi une formation linguistique de français indiquent en majorité et sans grande surprise¹⁸⁵ que la manière d’enseigner et l’approche pédagogique sont différentes de celles des cours précédents. Nous synthétisons les réponses obtenues¹⁸⁶ dans le questionnaire (cf. [Annexe 5](#) – Q6) dans le tableau ci-dessous :

<i>Thématiques des réponses</i>	<i>Nombre d’occurrences</i>
<i>La manière d’enseigner et l’approche pédagogique</i>	4
<i>Le cours est personnalisé et compréhensible</i>	3
<i>L’enseignante est plus patiente</i>	2
<i>L’accent est mis sur la prononciation et l’expression orale</i>	2
<i>L’enseignante est toujours la même</i>	1
<i>Il y a moins d’apprenants que dans les autres cours suivis</i>	1
<i>L’enseignante est moins autoritaire</i>	1

Tableau 14. Tableau récapitulatif des réponses à la question ouverte « Si vous avez déjà suivi des cours de français, en quoi ces cours de français sont-ils différents ? » (réponses des deux groupes rassemblés)

Étonnamment, certains apprenants soulèvent que les cours suivis avec notre enseignante, contrairement à ceux suivis dans d’autres contextes, sont « compréhensibles » comme en témoigne la réponse de *A11* :

L’apprentissage est beaucoup plus clair. J’aime plus ce cours, car il est très personnalisé et compréhensible.

Verbatim 43. A11 réponse à Q6.

Les réponses aux questionnaires ne nous permettent pas de comprendre en quoi les cours suivis durant cette formation sont « compréhensibles » : s’agit-il du sens dans les

¹⁸⁵ Nous évoquons dans la partie méthodologique de notre travail certaines réserves concernant la formulation de cette question en particulier (cf. point 3.3.2.1 du [chapitre 4](#)).

¹⁸⁶ Il s’agissait d’une question ouverte. Nous avons ainsi effectué un regroupement thématique des réponses des apprenants (pour plus de détails, cf. point 3.2 du [chapitre 5](#)).

situations, des règles grammaticales ? Les entretiens menés avec Arthur et Iseult, nous permettent alors de comprendre davantage pour quelle raison ils ne comprenaient pas les cours suivis dans d'autres contextes. Arthur a suivi une formation linguistique de 250h chez *Free compétences*¹⁸⁷ avant de suivre la formation *Silent Way*. Iseult, au moment de l'entretien, suivait la formation linguistique de l'OFII à raison de 6h par jour (pour 400h au total). Dans leurs entretiens, ils nous expliquent respectivement que les formations suivies dans d'autres structures mettaient l'accent sur l'écriture, rendant les cours difficiles pour eux :

[>Arthur] : oui beaucoup diffi/ euh difficile euh professeur euh **beaucoup de papiers remplir remplir remplir...** je sais pas pas parler pas écrire (rires) c'est moi difficile, mais maintenant oui je fais... [...] **tous les jours pas compris [...] tous les jours euh copie la tableau +**

Verbatim 44. Entretien Arthur. Segment 12.

[>Iseult] : la classe euh ouais ça se passe bien et madame **donne toujours des papiers** euh et on doit... **je ne fais que traduire** et ensuite **je remplis...** parce que **je ne comprends pas ce que madame dit** parce que c'est très difficile pour moi d'entendre c'est pour ça dans notre classe la plupart des étudiants savent parler, mais ils ne savent pas écrire, mais pour moi c'est difficile d'écouter ou d'entendre pour comprendre, mais je peux écrire mm oui c'est ça le problème

Verbatim 45. Entretien Iseult. Segment 11.

Ils notent tous les deux les difficultés de compréhension rencontrées lors de leurs cours de français et l'inadéquation des tâches demandées avec leur niveau de français. Très frappant également dans leur discours, l'accent qui semble avoir été mis sur l'écrit durant la formation et plus précisément sur la tâche de « remplissage ». Frappant, mais pas étonnant puisque « remplir des formulaires avec des détails personnels » est une tâche demandée dans le cadre du CECRL pour un niveau pré A1 à A2 (Tagliante *et al.*, 2018, p. 98). Iseult mentionne également qu'elle ne fait que « traduire », laissant supposer une approche de l'enseignement davantage inspirée de la grammaire-traduction que de l'approche actionnelle pourtant recommandée dans le cadre du CECRL.

Ces deux extraits d'entretiens montrent bien à quel point les apprenants ont besoin de comprendre ce qu'ils font pour rester engagés dans leur apprentissage et progresser. Les feedbacks réalisés à la fin des séances mettent également en évidence cette nécessité. Dans plusieurs feedbacks, les apprenants soulignent qu'ils ont compris ce qu'ils ont fait lors de la séance. Par exemple, lors d'un feedback après une séance réalisée autour de l'apprentissage des déterminants démonstratifs et des adverbes *dessous* et *dessus*, Chiara déclare :

J'ai appris plein de choses aujourd'hui, j'ai compris la différence *ce, cette, sa*, merci pour ça. Entre le dessus et le dessous. J'ai encore problème prononciation, **mais je sais la différence**, merci. Vous êtes

¹⁸⁷ *Free compétences* est un organisme de formation situé à Versailles qui propose des formations pour adultes (demandeurs d'emploi, salariés) dans différents domaines (en langue, en insertion professionnelle, en informatique, etc.).

très patiente. J'aime bien votre méthode, j'ai eu plusieurs cours, mais **maintenant je comprends mes erreurs.** (Chiara, séance du 25/11/2019)

Verbatim 46. Chiara, séance du 25/11/2019.

Lors de la même séance, Arthur, lors de son feedback déclare également avoir bien compris ce qu'ils ont fait :

Aujourd'hui travail bien, c'est moi très très bien pour la phrase, pour les deux personnes, les réglettes, les crayons, **je comprends**, c'est bien. **J'ai avant 4 mois free compétences, tous les jours lire écrire et pas compris et après oublié**, maintenant très très bien. (Arthur, séance du 25/11/2019)

Verbatim 47. Arthur, séance du 25/11/2019.

Lors de cette séance – mais l'enseignante procède de cette façon de manière générale – les déterminants démonstratifs ont été amenés petit à petit et en situation. De nombreuses phrases ont été produites pour permettre aux apprenants de bien faire la différence entre ces différents déterminants démonstratifs. Ils ont construit le sens étape par étape, par la pratique. Grâce aux erreurs qui ont été produites, Chiara a pu établir des critères lui permettant de comprendre la différence entre ces différents démonstratifs. Ces deux feedbacks remettent au centre un élément fondamental dans les apprentissages : la construction du sens (Barth, 2002), essentielle pour engager les apprenants.

2.2.2. Explorer la langue : défi et caractère ludique de l'approche

En plus d'accorder de l'importance à la construction du sens, le *Silent Way* souligne la nécessité de mettre les apprenants en recherche active. Pour les engager, ils doivent comprendre qu'il y a quelque chose à apprendre, à découvrir (Gattegno, 1976 ; Barth, 2013). Toutes les situations mises en place par l'enseignante poursuivent cet objectif. Elles doivent constituer un challenge à relever pour les apprenants. Ce challenge doit être exigeant, mais atteignable, c'est-à-dire adapté au niveau de l'apprenant, ou encore pour user de la terminologie vygotkienne de se situer dans sa zone proximale de développement. Dans leurs feedbacks, les apprenants ont remarqué cet aspect de défi durant les séances :

J'ai appris beaucoup de choses. Aujourd'hui **avant la pause c'était un challenge** après avec le 2e groupe **c'était amusant**. Je suis très contente.

Verbatim 48. Chiara, séance du 30/01/2020.

J'aime bien le cours aujourd'hui, j'ai appris les phrases qui est très utiles, qu'on utilise chaque jour, c'est très pratique pour nous. Le travail sur la lecture, j'aime bien ça aussi, **c'est un peu un challenge pour moi** et je préfère faire ça avant la pause, moins difficile après la pause, merci beaucoup encore. Je suis très satisfaite.

Verbatim 49. Chiara, séance du 20/01/2020.

Ça a été pour moi, je n'avais pas pensé que j'allais écrire tout ça. Je me suis trompée un peu dans les verbes. Merci.

Verbatim 50. Daphné, séance du 09/03/2020.

Le challenge, aux dires des apprenants, est bénéfique pour eux, ils se surprennent même à faire plus que ce qu'ils se pensaient capables de faire. Par ailleurs, le challenge apporte un côté ludique¹⁸⁸ à l'apprentissage.

Les entretiens menés avec Iseult et Michael nous permettent de développer davantage la réflexion. Iseult nous a confié qu'elle ne comprenait pas toujours ce qu'elle faisait lors de ses cours à l'OFII, elle déclare à ce propos :

[>Iseult] : oui c'est très différent... très... dans la classe de l'OFII nous ne sommes pas capables d'apprendre euh ils donnent seulement des papiers et nous les traduisons et les écrivons **c'est très facile** hum et **je ne suis pas capable d'apprendre quoi que ce soit dans la classe de l'OFII** mais c'est une journée entière mais quand même... c'est sept heures mais ils enseignent seulement... **ils nous font juste perdre notre temps** hum parce que la plupart des étudiants ne sont pas capables d'écrire donc ils donnent un papier et ensuite ils donnent trente minutes pour écrire **je le termine en cinq minutes** mais tous les étudiants sont très lents à terminer ils ne comprennent même pas mais madame l'enseignante enseigne seulement trois heures mais elle enseigne très bien quelque chose va aller dans ma tête... c'est très différent (*rires légers*)

Verbatim 51. Entretien Iseult. Segment 19.

Iseult note que dans le cadre de la formation linguistique prescrite par l'OFII, les tâches demandées sont faciles pour elle. Elle n'a donc aucun défi à relever et déclare ne rien apprendre et même perdre son temps lors de ces cours. Dans le cadre des cours avec le *Silent Way*, les tâches à réaliser sont dites « riches » pour que chaque apprenant perçoive une entrée possible dans la tâche en fonction de son propre niveau. Par ailleurs, une tâche trop facile – ou au contraire trop difficile – à réaliser risque fortement de désengager l'apprenant dans son apprentissage comme le montre le commentaire d'Iseult. Le matériel du *Silent Way* donne à l'apprenant l'occasion de proposer des énoncés en fonction du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire qu'il possède déjà dans son répertoire langagier. Les panneaux, de mots ou de sons, sont des supports sur lesquels il peut s'appuyer en cas de doute et l'enseignante accompagne l'apprenant dans la construction de son énoncé en donnant un feedback continu. Le challenge réveille la curiosité chez l'apprenant et le maintient engagé. Par ailleurs, le défi apporte une stimulation cognitive qui, il nous semble, peut être bénéfique pour la rétention des informations. Iseult précise à ce propos qu'avec seulement trois heures de cours avec notre enseignante *quelque chose va aller dans sa tête*. Le nombre d'heures de formation compte moins que la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Les récentes études en neurosciences

¹⁸⁸ Nous envisageons le ludique comme une stratégie d'enseignement-apprentissage associé à la notion de plaisir et de défi (Cuq et Gruca, 2005, p.456).

démontrent d'ailleurs qu'il vaut mieux privilégier un apprentissage fractionné (qui alterne entre autres des périodes de sommeil) sur le long terme qu'un apprentissage intensif plus court sur la durée (Dehaene, 2018).

Plus loin dans son entretien, nous lui avons demandé ce qu'elle avait apprécié dans les cours suivis avec notre enseignante et l'approche *Silent Way*, elle nous a répondu :

[>Iseult] : J'aime tout hum elle enseigne avec les couleurs et a i ou u toutes les couleurs et avec les réglottes hum et hum j'aime ce tout hum **comme des jeux** genre... **elle enseigne tous les mots comme des jeux** réglottes et couleurs c'est différent oui et hum oui j'aime tout (rires)

Verbatim 52. Entretien d'Iseult. Segment 12.

Le côté ludique de l'approche est souligné dans son discours. Qu'elle soit ressentie en termes de « jeu » ou de « défi », l'approche contribue à donner ce caractère ludique et informel à l'apprentissage. Les propos de Michael vont dans le même sens. Ayant appris le français à son arrivée en France directement avec le *Silent Way*, nous avons questionné Michael lors de son entretien sur la manière dont il a appris d'autres langues. Il nous a indiqué avoir appris, en plus du français et de l'anglais (sa langue source), l'espagnol, l'arabe et le grec biblique. Il déclare avoir appris l'arabe et le grec de manière « formelle et traditionnelle » avec un manuel et une centration sur l'écrit. Concernant l'espagnol, il déclare avoir eu quelques cours, mais l'a principalement appris lorsqu'il était très jeune, simplement en jouant avec d'autres enfants. De toutes les différentes langues qu'il a apprises, Michael rapproche son apprentissage du français avec le *Silent Way* de son apprentissage de l'espagnol, qu'il a appris de façon plus informelle en parlant avec d'autres enfants durant son enfance :

[>Michael] : hum ++ ouais euh + à certains niveaux je suis intéressé de voir euh + alors **comme l'espagnol qui était plus informel peut-être plus proche du Silent Way** parce que tu sais **tu joues** avec les enfants et : **ils sont juste en train de parler** et genre **je ne me souviens pas avoir appris l'espagnol** comme je ne parlais pas espagnol XXX mais je ne me souviens pas l'avoir appris hum + avec spécifiquement avec le grec tu as un manuel

Verbatim 53. Entretien Michael. Segment 16.

Cette analogie correspond à l'idée que se faisait Gattegno de l'apprentissage d'une langue seconde, à savoir qu'elle devrait s'apprendre comme une langue première en commençant par l'oral et surtout en pratiquant beaucoup, dans des situations de communication pleines de sens pour les locuteurs, telles que le jeu pour des enfants.

2.2.3. Pratiquer la langue : utilité perçue de la formation et regain de confiance

Nous ne disons rien de nouveau en affirmant que l'apprentissage d'une langue étrangère passe avant tout par la pratique. Dans le *Silent Way*, comme les apprenants ont pu le noter dans

le questionnaire, l'accent est mis sur la prononciation et l'expression orale (cf. **Tableau 14**). Pour construire du sens dans la langue, l'enseignante met en place des situations directement perceptibles par les apprenants pour qu'ils pratiquent la langue et qu'ils perçoivent qu'il y a quelque chose à découvrir (cf. [Chapitre 2](#)). Cette pratique de la langue vise à les faire progresser et à leur être utile dans leur vie quotidienne. À cet égard, si l'on s'en tient à leurs feedbacks, ces objectifs semblent atteints. Lors de la séance du 07/11/2019, Chiara, Daphné et Eliott font respectivement les feedbacks suivants :

J'ai appris beaucoup de choses, merci pour ça. Maintenant, j'utilise les mots que j'ai appris dans le cours, je peux faire des phrases.

Verbatim 54. Chiara, séance du 07/11/2019.

J'ai appris à faire des phrases avec des mots utiles. Vous avez beaucoup de patience.

Verbatim 55. Daphné, séance du 07/11/2019.

Nous avons fait beaucoup de phrases, super bien pour moi. (Eliott, séance du 07/11/2019)

Verbatim 56. Eliott, séance du 07/11/2019.

Dans ces extraits sont mis en avant l'aspect quantitatif du savoir acquis (*beaucoup de choses ; beaucoup de phrases*) et le caractère utile de ce savoir (*j'utilise les mots ; je peux faire des phrases ; des mots utiles*). Par ailleurs, il semble que cette pratique de la langue leur permette aussi de gagner en confiance. L'entretien réalisé avec Hélène nous permet d'émettre cette hypothèse :

[>AM] : d'accord hum okay et hum + okay euh et euh à propos du cours de l'enseignante qu'avez-vous appris pendant ce cours ?

[>Hélène] : ++ **d'abord ce que j'ai appris c'est la confiance** + la confiance vous savez si je disais aussi j'ai mangé quelque chose... **avant je ne pouvais pas dire bonjour avec confiance** si je rencontrais des gens je me sentais timide et si mon mot n'était pas correct ? après avoir rencontré **après avoir appris le français avec mme l'enseignante j'ai acquis une confiance** si ma phrase est incorrecte aussi je... au moins je peux dire bonjour ça va ça va bien (rires) cette confiance **je l'ai obtenue d'elle** parce que mon... j'ai euh **vous savez la pratique** si ma phrase est fautive je peux vous savez perdre confiance et blabla j'ai mangé quelque chose ou quelque chose

Verbatim 57. Entretien Hélène. Segment 14.

Dans cet extrait, le terme *confiance* apparaît 6 fois. Cette confiance lui a permis, nous dit-elle, de ne plus être habitée par la crainte de produire des énoncés non corrects (*et si mon mot n'était pas correct ?*). Hélène relie dans son discours la confiance à la pratique (*cette confiance je l'ai obtenue d'elle parce que mon... j'ai euh vous savez la pratique*). On touche ici à un principe fort du *Silent Way*, qui semble ici avoir porté ses fruits : la pratique constante et le processus essai-erreur-feedback banalisent la peur de l'erreur, considérée nécessaire dans cette approche pour progresser. Hélène semble avoir tiré profit de cette manière d'enseigner.

Il faut rappeler ici qu'un des enjeux de la formation linguistique pour les migrants concerne la stabilité dans le pays d'accueil. En effet, l'apprentissage de la langue est nécessaire, car elle leur permettra d'obtenir un titre de séjour d'accueil et, sinon dans la réalité, au moins dans le discours politique, leur permettra de trouver un travail. La dimension utile est donc importante pour ces adultes qui fondent beaucoup d'espoir dans la réussite de cet apprentissage :

[>AM] : est-ce que c'est important pour vous d'apprendre le français ?

[>Hélène] : oui **c'est très très important** nous sommes en France donc **la première priorité est d'apprendre le français si je ne connais pas le français comment puis-je trouver du travail ?** donc donc nous sommes ici pour... pour une meilleure vie donc **pour une meilleure vie je dois travailler donc pour travailler ce que je dois faire c'est apprendre le français parler le français** donc je suis très désespérée (rires) pour apprendre le français (rires)

Verbatim 58. Entretien Hélène. Segment 15.

Nous retrouvons dans le discours de cette apprenante les injonctions gouvernementales¹⁸⁹ quant à l'apprentissage de la langue : il s'agit d'une *priorité* qui permettrait de trouver un travail (*pour travailler ce que je dois faire c'est apprendre le français parler le français*). Son discours permet de mettre en avant la nécessité pour elle de tirer quelque chose de cet apprentissage, ici un travail qui lui permettrait par la suite d'avoir *une meilleure vie*. Cet aspect de son discours nous rappelle la théorie de l'investissement de Norton (1995) qui insiste sur l'importance, pour que quelqu'un s'engage dans un apprentissage, qu'il en retire un investissement.

2.2.4. Se sentir progresser tout au long de la formation

Avoir le sentiment de progresser dans son apprentissage est bien sûr indispensable pour maintenir les apprenants engagés dans leur apprentissage. Constaté sa progression renforce la confiance en soi, encourage à poursuivre l'apprentissage et donne du sens à l'apprentissage (Barth, 2013). Les apprenants doivent pouvoir tirer profit de ce qu'ils apprennent dans la classe de langue pour leur vie quotidienne. C'est pourquoi, dans notre questionnaire de satisfaction, nous avons demandé aux apprenants d'auto-évaluer leur apprentissage en français à l'oral et à l'écrit avant et après la formation (cf. [Annexe 5](#) – Q11 à Q14). Quatre questions distinctes ont donc été posées aux apprenants¹⁹⁰. Nous leur avons demandé d'attribuer une note à leur niveau de français à l'oral et à l'écrit avant la formation et puis de l'évaluer à nouveau au moment où ont été remplis les questionnaires. Les notes s'étendaient de 0 à 10, 0 désignant le niveau le plus

¹⁸⁹ Nous évoquons ces injonctions dans notre partie théorique (cf. point 2.3 du [chapitre 1](#)).

¹⁹⁰ Le questionnaire a été distribué à la fin de la formation.

faible et 10 le niveau le plus élevé. Avec cette question, notre objectif était de recueillir le ressenti personnel des apprenants sur leurs progrès dans leur apprentissage du français.

Les résultats montrent que tous les apprenants, que ce soit à l'oral ou à l'écrit et dans les deux groupes, estiment que leur niveau de français a progressé. En moyenne, dans le groupe Actualis, les apprenants estiment que leur niveau a augmenté de 2,9 points à l'oral et de 2,7 points à l'écrit. Pour le groupe Solférino, ils estiment que leur niveau de français a augmenté de 2,7 points à l'oral et 2,1 points à l'écrit.

Plusieurs éléments sont importants à noter avec ces résultats. Premièrement, l'écart de progression, à l'oral et à l'écrit et pour les deux groupes, est selon nous non négligeable. Nous en déduisons que pour les apprenants, la formation a eu un effet positif sur leur apprentissage du français. Il est également important de noter que l'écart de progression est positif à la fois à l'oral et à l'écrit, même si la progression ressentie est plus faible à l'écrit. Des progrès se font toutefois ressentir dans cette compétence. Nous rapprochons ces résultats de nos observations, notamment dans la structure des séances : l'écrit a tout à fait sa place, même si son apprentissage reste second par rapport à l'oral, hiérarchie assumée par l'enseignante et présentée ainsi aux apprenants.

Mais plus intéressant encore, nous avons observé dans les feedbacks des apprenants que cette progression s'est fait ressentir tout au long de la formation. Les apprenants constatent régulièrement qu'ils progressent dans leur pratique de la langue notamment en dehors de la formation, dans leur pratique de tous les jours. L'exemple d'Arthur à ce propos est frappant. Voici quelques feedbacks d'Arthur, donnés dans l'ordre chronologique :

Aujourd'hui, travail très bien, pour deux personnes, pour la un, assieds, pour la madame, pour la enfant, pour la mamie, Tous bien, **Toujours le chef au travail il dit "prends-là, donne-la-moi"**. Je comprends, aujourd'hui très très bien.

Verbatim 59. Arthur, séance du 24/10/2019.

Aujourd'hui, très bien travail. Ca, la phrase, maintenant compris, avant pas compris, très bien, merci beaucoup. Maintenant, je comprends, **maintenant aller à la poste, parler un petit peu**.

Verbatim 60. Arthur, séance du 04/11/2019.

Aujourd'hui travailler dans la classe c'était moi très bien pour la semaine dernière, prochaine, aujourd'hui, demain, après-demain, hier, avant-hier. J'aime bien. Passé composé a cuisiné, a travaillé, pour le monsieur ou madame, pour deux personnes. C'est bien. Un petit peu écrire, bien. Pour la famille et merci. **Avant parlé pas, maintenant un petit peu parler français pendant la pause**.

Verbatim 61. Arthur, séance du 02/12/2019.

Aujourd'hui c'était moi très bien, le travail pour le passé composé et un petit parlé sur nous je fais comment le travail "qu'est-ce que tu as fait" après pour le monsieur (ndlr : l'affiche) maintenant très

bien, un petit peu lire, écrire pour nous je lis un petit peu français écrit un petit peu problème. J'ai avant zéro et maintenant à la préfecture à la mairie à la poste contact avec sur la rue fifty fifty.

Verbatim 62. Arthur, séance du 17/02/2020.

Ces feedbacks témoignent de sa progression. Il constate dans un premier temps qu'il comprend davantage son patron au travail (*toujours le chef au travail il dit "prends-là, donne-la-moi"*). Il déclare ensuite pratiquer un peu plus la langue dans son environnement immédiat pour effectuer certaines démarches administratives, comme aller à la poste (*Maintenant, je comprends, maintenant aller à la poste, parler un petit peu*) et aussi pour parler français pendant les pauses avec les autres apprenants (*avant parlé pas, maintenant un petit peu parler français pendant la pause*). Enfin, il constate qu'il est à présent capable d'effectuer des démarches administratives encore plus importantes, notamment à la préfecture ou à la mairie et même d'entrer en contact avec d'autres personnes dans la rue (*j'ai avant zéro et maintenant à la préfecture à la mairie à la poste contact avec sur la rue*). Dans ces différents extraits, Arthur fait spontanément le lien entre les cours et ce qu'il y apprend et d'autres pans de sa vie quotidienne, témoignant ainsi du processus d'appropriation linguistique en cours pour cet apprenant.

Ce sentiment de progresser ou d'avoir progressé, particulièrement engageant pour les apprenants, est bien décrit dans les feedbacks de Fiona :

C'est bien pour moi. Je suis en train de me rendre compte que plein de choses sont en train de se développer pour moi. Quand j'arrive à la maison, je continue à chercher. C'est vraiment bien pour moi. Je veux plus m'intégrer alors la prononciation ça m'intéresse.

Verbatim 63. Fiona, séance du 23/01/2020.

Je me rends compte que mon français n'est pas le même, j'apprends beaucoup de nouveaux mots, c'était très bien.

Verbatim 64. Fiona, séance du 27/01/2020.

Fiona a le sentiment d'une progression, et même d'une évolution dans sa pratique du français (*je [...] me rends compte que plein de choses sont en train de se développer pour moi ; mon français n'est pas le même*). Elle déclare poursuivre en autonomie son travail à la maison (*quand j'arrive à la maison, je continue à chercher*), poursuivant ainsi son engagement en dehors de la formation. Elle prend également conscience des différences qui existent entre le français qu'elle parlait en Côte d'Ivoire et le français qu'elle est en train d'apprendre ici et mesure les progrès réalisés jusqu'ici. Lors de son entretien, nous l'avons interrogée sur sa progression :

[>AM] : ouais (rires) d'accord (rires) okay hum et est-ce que vous avez le sentiment d'avoir progressé en français pendant la formation ?

[>Fiona] : oui + en fait **si j'arrive à parler aujourd'hui c'est grâce à la formation hein** + j'arrive à parler un peu c'est grâce à la formation + parce que en fait quand je venais en fait le français était brut en fait + il était français mais il était brut et du coup quand je parle aujourd'hui ++ en fait j'ai un problème aussi que je parle vite c'est ça aussi (rires) c'est ça qu'est mon problème et du coup euh + **quand je parle av/ au moins avec quelqu'un qui est ici la première fois que je parle la personne m'entend** et je suis... en fait **ça me rassure que je suis en train de progressé un peu un peu**

[>AM] : d'accord et à votre avis qu'est-ce qui vous a permis de progresser en fait euh : ?

[>Fiona] : c'est un peu de tout en fait ++ hum **l'enseignante en fait nous apprenait comment on prononçait** avec la prononciation euh parce que elle au moins chaque jour (rires) non mais tu vois **chaque jour Fiona non on met le R** et tout ça et du coup euh ça m'a permise aussi de savoir que y a des choses qui nous man/ parce que en fait chez nous + en Afrique liRe ? nan LI donc ici lire (rires) ça en fait chez nous on ajoute pas tout ça dessus en fait mais ici ça m'a permise de savoir que donc euh... que **en fait je me suis rendu compte ici que tout se lit** en fait mais chez nous les S on peut... la soeur non nous ont dit soeu donc le R il se lit pas + et du coup je me dis mais en fait mais au moins ici ça m'a permis de savoir que on dit la soeur donc ça te permet de mieux écrire en fait alors que quand on dit la soeur **si tu n'as pas vu le mot en fait en l'écrivant tu oublies le R** mais ici par contre **à force de lire tout et du coup tu peux mieux écrire** donc moi en fait ça m'a appris aussi à savoir que **en lisant tout ça t'amène aussi à améliorer XX les fautes** et tout et tout donc ça m'a a/ j'ai appris beaucoup de choses en fait

Verbatim 65. Entretien Fiona. Segment 15.

Fiona sent qu'elle a progressé dans différents domaines, car à présent elle peut se faire davantage comprendre lorsqu'elle parle en français¹⁹¹. La formation semble lui avoir aussi permis d'identifier des éléments de prononciation à modifier, notamment la prononciation du [R] qui ne se prononce apparemment quasiment pas en français ivoirien, et qui lui a permis de progresser dans l'écriture du français.

Dans les entretiens que nous avons conduits, la répétition et la lenteur semblent avoir été des éléments importants pour permettre la progression des apprenants. Fiona déclare que l'enseignante insistait *chaque jour* sur la prononciation. Pour Hélène aussi, refaire les phrases jusqu'à ce qu'elles soient correctes semble l'avoir aidé, notamment à gagner en confiance :

[>AM] : ok ok et euh est-ce que vous avez amélioré votre français pendant ce cours ?

[>Hélène] : oui euh peut-être que vous vous souvenez que quand on quand on... ok pour moi comme quand j'ai rejoint ce cours je connais peut-être l'alphabet et les chiffres aussi hum un peu + de là à ici **au moins je peux parler un peu grâce à ce cours** oui je pense que personnellement **je pense que je m'améliore beaucoup** euh pour la prononciation aussi oui j'apprends beaucoup oui

[>AM] : et pour vous, qu'est-ce qui vous a aidé à progresser ? + qu'est-ce qui vous a aidé à... vous faire progresser en français pendant ce cours ?

[>Hélène] : pendant ce cours oops pardon (*la vidéo a été coupée pendant un instant*) j'ai presque plus de batterie euh pendant ce cours comme je vous l'ai dit **j'ai pris confiance** j'ai pris confiance comme je vous l'ai dit avant c'est... je me sens timide pour dire bonjour donc vous savez à x certaines personnes... euh après le cours avec... parce que **madame nous laisse beaucoup pratiquer avec une seule phrase elle nous laissera continuer de répéter ce mot répéter répéter après cela vous savez que ce mot viendra automatiquement** et **j'ai pris confiance** aussi si je dis aussi bonjour je m'appelle blablabla comme ça **j'ai pris confiance**

¹⁹¹ Il y aurait bien d'autres choses à commenter de cet entretien, notamment concernant sa perception du français de France et celui de la Côte d'Ivoire, mais il ne s'agit pas de notre propos.

L'approche et les pratiques de l'enseignante semblent avoir fortement contribué à faire ressentir la progression aux apprenants dans leur pratique de la langue.

2.3. La force du groupe-classe

Les discours des apprenants abordent les bénéfices du travail en groupe et permettent de comprendre en quoi cette modalité de travail a pu contribuer à l'engagement des apprenants.

2.3.1. Travailler dans une bonne ambiance

Dans le questionnaire, les apprenants ont indiqué avoir apprécié l'ambiance dans laquelle se sont déroulées les séances. Les apprenants A8, A9 et A13 ont respectivement mentionné qu'ils ont apprécié *la dynamique du cours, l'atmosphère dans la classe et l'apprentissage avec ce groupe* (cf. [Annexe 5](#) – Q2). Travailler dans une bonne ambiance est en effet une condition importante pour engager les apprenants dans leur apprentissage, nous l'avons observé (cf. point 2.5 du [chapitre 6](#)). Par ailleurs, il nous semble aussi qu'on peut faire l'hypothèse que les principes inhérents à la démarche (écoute attentive de l'enseignant, respect du rythme de chacun, place centrale des prises de parole individuelles et des interactions entre apprenants, exploitation positive de l'erreur, etc.) favorisent une ambiance à la fois studieuse et détendue. Cette bonne ambiance apparaît alors autant comme un indicateur qu'un facteur de l'engagement des apprenants. À ce propos, Michael nous confie lors de son entretien :

[>Michael] : qu'est-ce que j'ai le plus aimé... +++ euh +++ je ne sais pas ce que j'ai aimé ++ je ne sais pas ce que j'ai le PLUS aimé c'est... hum+++ pour moi j'aime apprendre les langues donc surtout au début c'était amusant juste d'être capable d'apprendre n'importe quoi + hum + ça euh +++ ouais donc **apprendre dans le groupe était amusant** pour la plupart du temps **c'était un bon groupe euh qui participait et donc c'était aidant** + hum + ouais globalement c'était une expérience très positive

Verbatim 67. Entretien Michael. Segment 13.

Cette dynamique du cours et du groupe-classe dépend en effet en grande partie de la participation active des apprenants. Mais cette participation active ne se met en place que dans un climat bienveillant où les erreurs sont acceptées, où les apprenants ont une certaine liberté d'expression (ce que nous avons observé) et cela fait partie intégrante de l'approche. La participation du groupe est aidante parce qu'elle permet aussi aux apprenants de se relayer et de ne pas être toujours en état de concentration permanent. Quand un apprenant travaille, les autres en profitent également comme nous allons le voir dans le point suivant.

2.3.2. Apprendre des autres

Dans chacun des deux groupes, les apprenants avaient différents niveaux de langue. Si cette hétérogénéité est souvent difficile à gérer pour les enseignants (cf. [Chapitre 1](#)), qu'en pensent les apprenants ? Lors de nos entretiens avec les apprenants, nous avons souhaité recueillir l'avis des apprenants sur ces différences. Iseult et Arthur n'ont pas été gênés par cette différence et n'ont pas développé leur réponse. En revanche, Fiona et Hélène, du groupe Actualis, et Michael, du groupe Solférino, ont pointé des choses intéressantes à propos de l'hétérogénéité de leur groupe. Pour Fiona et Hélène, ces différences de niveau étaient un avantage :

[>AM] : et par rapport au groupe à tout le groupe comment vous av/ quel a été votre ressenti par rapport au groupe ? + aux autres à vos camarades en fait comment vous vous êtes sentie dans ce groupe-là en fait ?

[>Fiona] : y av/ c'était bon ++ en fait (rires) en fait dans le groupe y avait plusieurs + plusieurs niveaux+

[>AM] : oui

[>Fiona] : y a avait plusieurs niveaux dans le groupe + mais moi en fait + en fait **chacun apprenait de sa manière** en fait c'est ça donc euh ++++ en fait moi (rires) ce que je peux dire je me dis toujours c'est à cause en fait de ceux qui étaient un peu plus bas que nous alors que non en fait parce que eux **on arrivait à mieux les expliquer** en fait avec eux **on en profitait en fait** donc euh (rires) **moi ça me plaisait d'être avec eux pour pouvoir mieux apprendre** ++ donc euh **j'ai aimé en fait qu'ils soient là** aussi hein ++ [...]

Verbatim 68. Entretien Fiona. Segment 19.

Pour Fiona, qui avait un niveau supérieur aux autres apprenants, car francophone, elle estime que parfois elle comprenait même mieux les explications données aux apprenants ayant un niveau plus faible (*on arrivait à mieux les expliquer*). Elle *profitait* donc aussi de ces explications (*ça me plaisait d'être avec eux pour pouvoir mieux apprendre*). Son témoignage nous permet de voir qu'il est possible pour les apprenants d'apprendre les uns des autres – cela semble être son cas – et qu'ils peuvent parfois tirer avantage de cette hétérogénéité. La réponse d'Hélène va également dans ce sens alors que son niveau de français était plus faible que celui de Fiona (niveau A1) :

[>AM] : [...] pendant le cours de l'enseignante vous vous souvenez euh les étudiants hum n'avaient pas le même niveau de français et euh c'était un problème pour vous ? +

[>Hélène] : + non parce que euh il y a je pense deux trois quatre trois filles euh qui sont très parfaites en français **madame l'enseignante euh les laisse travailler par elles-mêmes** et elle les corrige aussi mais hum pour nous euh être... qui avons le même niveau elle va nous garder comme... oui il n'y a pas... je ne ressens pas de problème **parfois ils sont gentils ils nous enseignent et j'apprécie vraiment** + oui je n'ai pas de problème

Verbatim 69. Entretien Hélène. Segment 17.

Hélène de son côté mentionne des moments d'entraide entre apprenants (*parfois ils sont gentils ils nous enseignent et j'apprécie vraiment*). Ces moments nous les avons en effet observés (cf. [Chapitre 6](#)) : ils témoignent d'une bonne entente et d'un soutien mutuel. Ils nous apparaissent aussi comme des facteurs d'engagement.

Si ces deux apprenantes semblent avoir profité de cette hétérogénéité des niveaux dans leur groupe, nous aimerions ici apporter une nuance à leur propos et rappeler que nous n'avons pas pu interroger l'ensemble des apprenants sur cette question. Il aurait été intéressant de recueillir le point de vue d'apprenants avec un niveau plus faible pour voir si des problèmes pour suivre étaient survenus. Nous nous appuyons sur l'entretien de Michael, que nous avons également interrogé sur cette question, pour apporter un contrepoint à cette vision qui semble idyllique de l'hétérogénéité. Nous l'abordons dans le point 4.4 de ce chapitre.

2.3.3. Avoir le sentiment d'appartenir à un groupe

La force du groupe-classe est également apparue de façon singulière lors d'un feedback réalisé par un apprenant du groupe. Il s'agit de Benoit qui déclare :

Comme toujours je suis content, car **je fais partie de cette classe**. Comme d'habitude je suis vraiment reconnaissant.

Verbatim 70. Benoit, séance du 05/03/2020.

Malgré le caractère unique du commentaire, ce feedback met en exergue une caractéristique, à notre avis fondamentale, des cours de français dans un contexte de migration : la finalité sociale du groupe-classe. Nous l'avons bien vu dans nos entretiens, ces adultes et jeunes adultes ont eu des parcours de vie difficiles et traumatiques. Ils sont bien souvent isolés – c'est particulièrement le cas des réfugiés – et manquent de repères. Les cours de français peuvent donc jouer ce rôle et faire naître ce sentiment d'appartenir à un groupe. Benoit semble avoir été sensible à cet aspect qui constitue, selon nous, un facteur potentiellement engageant.

3. *Une approche différente qui surprend*

L'approche *Silent Way* est une approche a priori assez différente des approches que l'on peut traditionnellement rencontrer dans l'enseignement du français langue étrangère en France. Les apprenants sont conscients de cette différence comme nous le verrons dans les extraits de leurs entretiens.

Nous avons dans le deuxième point de ce chapitre centré notre analyse sur les principales caractéristiques de la formation qui ressortaient du discours des apprenants. Dans troisième point, nous nous centrons sur le point de vue des apprenants plus directement vis-à-vis de l'approche *Silent Way*. Nous nous intéressons donc à leur tout premier ressenti et aussi à leur rapport aux outils spécifiques du *Silent Way*, utilisés dans le cadre de la formation. Ces éléments

devraient nous permettre d'accéder à d'autres éléments pertinents pour comprendre davantage l'effet que produit cette approche sur les apprenants.

3.1. Rencontre avec le *Silent Way*

Parmi les cinq apprenants que nous avons interviewés, trois d'entre eux mentionnent les difficultés rencontrées lors de leur premier contact avec le *Silent Way* :

[>Iseult] : quand j'ai vu... oh **qu'est ce qui se passe je ne comprends pas** (rires) et ensuite X alors je comprends ce que madame... **d'abord je ne comprenais pas ce que madame disait en faisant mm mm comme si je n'étais pas capable de comprendre** mais après ça c'était facile de... **maintenant je peux comprendre quoi que ce soit...** ce que madame va dire ce qu'il y a dans la tête de madame ce que mm mm signifie maintenant je comprends (rires) oui ¹⁹²

Verbatim 71. Entretien Iseult. Segment 13.

[>Fiona] : en fait au début le panneau de rectangles **au début je comprenais rien** parce que en fait c'était une histoire de couleurs mais j'ai dit mais attends qu'est-ce qu' (rires) parce que **en fait nous on a jamais en fait utilisé ça hein** donc je vois mais je dis mais attends XX ah nan et quand on pose **je vois les gens qui répondent je dis mais attends je comprends rien** [...]

Verbatim 72. Entretien Fiona. Segment 16.

[>Michael] : au début c'était: vous savez **vraiment déroutant** hum: euh: vous savez le...+ donc la classe avait déjà commencé je pense qu'ils s'étaient déjà vus depuis deux ou trois semaines quand je suis arrivé et donc j'étais derrière eux hum la toute première fois que je suis venu en classe l'enseignante m'a dit d'arriver plus tôt et euh+ quand elle s'est installée elle m'a fait faire euh + le tour du tableau des sons et elle a pointé: + la: le rectangle blanc + et: elle n'a rien dit elle m'a juste regardé et l'a pointé et je l'ai regardé (rires) j'ai dit je ne parle pas le français euh et et je l'ai regardé et j'ai dit + blanc + et elle a fait mm (*avec mouvement de tête de négatif*) j'ai dit + blanche + elle a fait + mm (*désapprobation*) + et j'ai juste continué à essayer ce truc et elle m'a regardé faire... elle a continué à faire mm tttt (*désapprobation*) + euh + tout ça et il y avait une autre fille qui X est arrivée plus tôt et elle a fini par... l'enseignante lui a dit qu'est-ce que c'est et elle a fait /a/ (il ouvre la bouche) + **je me suis dit mais comment je suis censé savoir que c'est /a/ je ne sais pas je ne connais rien de tout ça** + alors j'ai dit + /a/ + et elle a fait + voilà + alors elle a pointé du doigt le vert c'est c'est + /è/ + mais ++ **je ne savais pas ça** et je... c'est dans ma tête **je me suis dit est-ce qu'on va vraiment rester là et faire ça pendant trente minutes je ne connais aucun de ces sons** ++ hum alors c'était mon introduction au *Silent Way*

Verbatim 73. Entretien Michael. Segment 12.

Ces trois extraits mettent en avant l'incompréhension totale dans laquelle se sont trouvés ces trois apprenants lors de leur rencontre avec l'approche (*d'abord je ne comprenais pas ce que madame faisait ; au début je comprenais rien ; mais comment je suis censé savoir ça*). Dans l'extrait de Michael, nous relevons que la situation était même inconfortable (*au début c'était vous savez vraiment déroutant*). Ces extraits mettent également en avant le caractère nouveau de la situation pour eux : on relève quatre occurrences qui montrent l'inconnu de la situation (*nous on a jamais en fait utilisé ça hein ; je ne sais pas ; je ne connais rien de tout ça ; je ne connais aucun de ces sons*). La posture silencieuse de l'enseignante ne leur permettait pas de

¹⁹² Cet extrait a déjà été exploité à d'autres fins d'analyse (cf. supra 2.1.3).

savoir ce qui était attendu (*je ne comprenais pas ce que madame disait en faisant mm mm ; elle a fait mm et j'ai juste continué à essayer ce truc*).

Enfin, dans notre questionnaire, en réponse à la question ouverte « qu'est-ce qui vous a déplu pendant les cours ? », l'apprenant A16 déclare :

Il y a eu des moments, surtout au début, où je me suis senti complètement perdu. L'enseignante a été très prévenante et m'a aidé lorsque j'avais des difficultés.

Verbatim 74. A16 réponse à Q3.

Le sentiment d'être perdu n'est pas étonnant au départ – il est bien plus étonnant qu'un seul apprenant l'ait mentionné dans le questionnaire – et nous semble inévitable. Le *Silent Way* est une approche différente et nécessite donc un temps d'adaptation de l'apprenant pour (1) être attentif au langage corporel de l'enseignante, (2) accepter d'être dans l'incompréhension et l'inconfort, (3) comprendre que le processus d'enseignement-apprentissage sera différent de ce à quoi ils sont habitués.

La démarche demande également la mise en place d'un code commun corporel et énonciatif qui sera partagé et compris par tous : il s'établit progressivement tout au long de la formation. Le premier contact avec le *Silent Way* est, de fait, assez délicat : l'apprenant peut accepter de se sentir perdu à condition de ne pas l'être trop longtemps, sinon il y a un risque de désengagement (cf. **Verbatim 73** de l'entretien de Michael : *je me suis dit est-ce qu'on va vraiment rester là et faire ça pendant trente minutes*). Cela pose aussi le problème des arrivées tardives et en décalé des apprenants qui n'ont donc pas eu les clés de décodage du panneau de sons. Comment gérer la tension qui va émerger entre les principes de la démarche (silence et absence d'explication) et l'inconfort psychologique de l'apprenant « nouveau » ? Nous abordons cette question dans le point consacré aux limites de l'approche, cf. infra **4.5**).

3.2. Appréciation des outils spécifiques au Silent Way

Les outils spécifiques du *Silent Way* utilisés dans le cadre de la formation sont suffisamment atypiques pour que nous estimions nécessaire d'avoir le retour des apprenants sur l'appréciation de leur emploi. Ainsi, nous avons consacré une partie entière du questionnaire à leur évaluation. Les cinq outils faisant l'objet de cette évaluation ont été largement mobilisés durant la formation. Il s'agit du tableau de rectangles, du Fidel, des panneaux de mots, des réglettes, et des images du *Silent Way*¹⁹³. Nous avons dans un premier temps demandé aux 17 apprenants de les classer de 1 à 5 (cf. [Annexe 5](#) – Q7). L'outil classé en 1^{re} position étant celui avec lequel ils ont préféré travailler, l'outil classé en 5^e position celui avec lequel ils ont

¹⁹³ Nous avons décrit l'usage qui a été fait de ces outils durant la formation dans le chapitre 6.

le moins aimé travailler. Une fois le classement effectué, nous leur avons posé deux questions supplémentaires leur demandant d'explicitier leur choix numéro 1 et 5 (cf. [Annexe 5](#) – Q8 et Q9).

Le graphique présenté ci-dessous donne un aperçu global du classement réalisé par les apprenants des deux groupes. Le graphique nous permet de voir que les réglettes sont un outil qui a été particulièrement apprécié. Les apprenants l'ont souvent classé en 1^{re} et 2^e position. Le panneau de rectangles arrive derrière, rangé en 2^e et 3^e position par la majorité des apprenants. En 3^e position arrivent les panneaux de mots, rangés par sept apprenants à la 3^e position et par cinq apprenants à la 4^e position. Enfin, les images et le Fidel arrivent quasiment *ex aequo* en 4^e et 5^e position. Si les trois premiers outils – les réglettes, le panneau de rectangles et les panneaux de mots – se départagent assez facilement dans le classement, les images du *Silent Way* et le Fidel sont plus difficiles à départager, en raison de résultats plus contrastés : quasiment autant d'apprenants les ont classés en 1^{re} position qu'en dernière position.

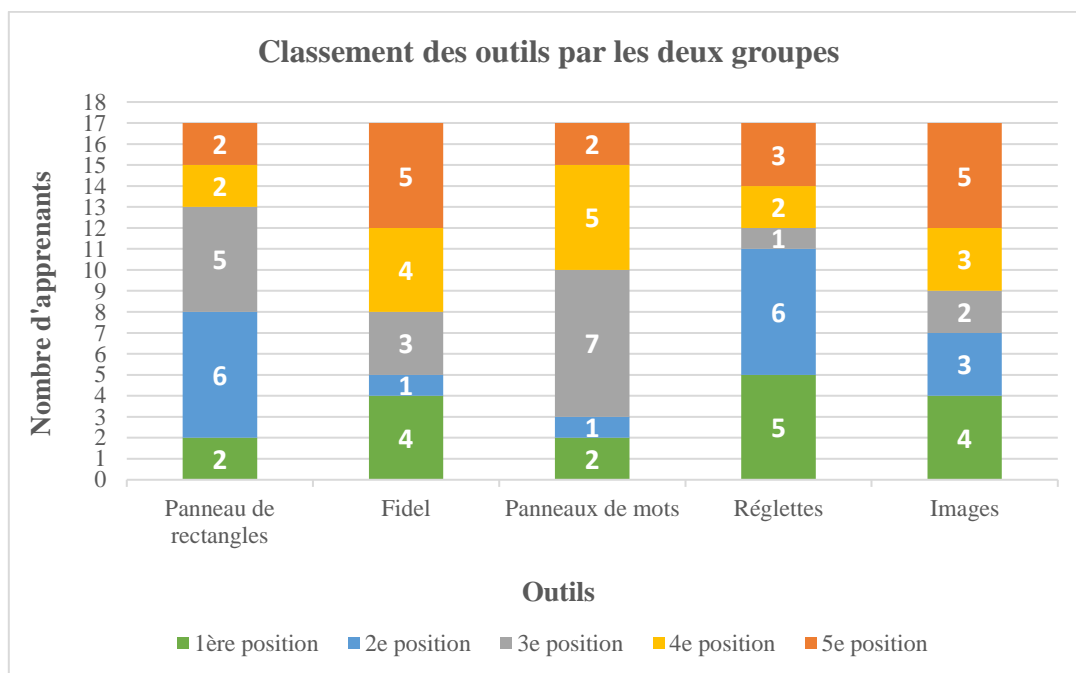


Figure 4. Réponses des apprenants du groupe Actualis et du groupe Solférino à la question « Avec quel outil avez-vous préféré travailler ? »

3.2.1. Les réglettes utiles pour construire des énoncés mais aussi source de confusion

Le classement global présenté ci-dessus nous permet de voir qu'un outil comme les réglettes, au premier abord assez abstrait pour enseigner une langue et initialement prévu pour enseigner les mathématiques, figure finalement dans les outils les plus appréciés par les apprenants : 5 apprenants les ont classées en première position, 6 les ont classées en deuxième

position. Parmi les cinq apprenants ayant classé les réglettes en premier, la réponse de A12 nous donne des indications quant aux raisons qui ont motivé son choix :

Parce qu'avec les réglettes j'apprends à construire des phrases et trouver le sens de la langue.

Verbatim 75. A12 réponse à Q8.

Mais il faut noter que trois apprenants ne se sont pas sentis à l'aise avec leur utilisation, les réponses de deux d'entre eux nous apportent des précisions¹⁹⁴ et en particulier celui de A10 :

Parce que quand nous créons une phrase avec la réglette je m'embrouille avec les couleurs.

Verbatim 76. A10 réponse à Q9.

Cette réponse peut faire l'objet de plusieurs interprétations, car la réponse de cet apprenant n'est pas assez développée. Cet apprenant peut ici faire référence à deux activités différentes fréquemment réalisées dans la démarche :

1. **La grammaire en réglette.** Dans ce cadre, les réglettes sont posées sur une table et servent à construire des phrases : chaque couleur de réglette encode alors une catégorie grammaticale.
2. **La production d'énoncés à partir de situations dans lesquelles les réglettes sont manipulables :** les apprenants prennent des réglettes, se les donnent, les reposent (par exemple : *je prends une réglette bleue et je la mets sur la table*) ou décrivent ce qu'ils voient dans la salle (par exemple : *les réglettes bleues sont sur la table*).

Quoi qu'il en soit, cet apprenant soulève ici un problème intéressant concernant les couleurs. Les couleurs dans le *Silent Way* sont utilisées de façon polyvalente. Elles servent (1) à représenter des entités abstraites de la langue : les phonèmes du français sur les panneaux de sons et de mots, des catégories grammaticales lorsqu'elles sont utilisées avec les réglettes ; (2) à représenter ce qu'elles signifient dans la langue : un champ chromatique pour caractériser la couleur d'un objet. En *Silent Way*, l'apprentissage du nom des couleurs se fait dès le début pour décrire... les réglettes ! Ces différentes fonctions attribuées à la couleur demandent aux apprenants d'avoir conscience, au moins partiellement, des différents contextes auxquels s'applique la couleur et donc d'être capable de donner plusieurs significations à une même couleur. À titre d'exemple, la couleur vert foncé permet de représenter le phonème [u] sur le

¹⁹⁴ La réponse du troisième apprenant (A15) n'est pas analysable, car pas assez développée : « Les réglettes parce que je suis plus visuel pour mémoriser. »

panneau de sons et représente la catégorie grammaticale des substantifs dans la grammaire en réglette.

Nous émettons l'hypothèse que la réponse de l'apprenant concerne la grammaire en réglette. Dans le cadre précis de cette activité, la confusion concernant les couleurs pourrait être liée à la difficulté rencontrée par cet apprenant pour comprendre l'association entre un élément de la phrase et l'entité abstraite que représente la catégorie grammaticale. D'après nos observations, à l'image de la démarche, lors de cette activité l'enseignante ne donne aucune explication. La compréhension de cette association (une réglette colorée représente une catégorie grammaticale) se fait de manière inductive par les apprenants qui doivent émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Cette activité leur demande une capacité d'abstraction concernant ce fonctionnement et constitue ainsi un exercice difficile qui justifierait alors la confusion de l'apprenant.

3.2.1.1. Les réglottes, un outil énergivore

Enfin, le travail à partir des réglottes peut être difficile parce qu'il demande aux apprenants d'être particulièrement attentif à ce qu'il se passe dans la classe, c'est ce que nous apprend la réponse de l'apprenant A5 :

En fait, il faut être plus attentif pour mieux comprendre.

Verbatim 77. A5 réponse à Q9.

Nous rapprochons cette réponse de l'échange que nous avons eu avec Fiona à propos de son appropriation des réglottes dans la classe. Elle nous dit que le travail avec cet outil a été difficile pour elle :

[>Fiona] : non les réglottes en fait ça... c'est pas parce que ça m'a pas plu mais **les réglottes en fait si tu n'as pas suivi/ si tu n'as pas bien suivi + en fait tu peux pas comprendre + faut suivre en fait le mouvement et tout et tout pour comprendre ce qui se passe** or que le le le + à cause du Fidel du coup tu pe/ tu maîtrises déjà le tableau de rectangles donc en fait tout se colle avec les images et tout le panneau et les... et tout et tout ça va ensemble mais **les réglottes du coup si tu ne suis pas le cours bah tu n'as pas suivi ce que elle a dit donc du coup** tu vois et tu utilises les réglottes **tu es perdue** en fait c'est que **ça... (rires) me fatigue** mais sinon c'était bon aussi d'utiliser aussi les réglottes + pour pouvoir aussi faire le cours c'était bon +

[>AM] : et comment ça se fait que des fois euh avec les réglottes vous êtes un peu perdue en fait qu'est-ce qui fait que...

[>Fiona] : parce que en fait moi en fait les réglottes ce qui faisait que ça me fatiguait en fait on **prend les couleurs on mélange** (rires) [...] **après on dépose nan mais elle peut en mettre trois** et du coup moi en fait **moi je comprenais pas** en fait **il fallait qu'on fasse au moins deux exemples trois exemples** quat/ au moins quatre exemples pour pouvoir... que je puisse me retrouver en fait donc en fait moi **ça me perturbe** (rires)

[>AM] : c'était très rapide c'est ça ?

[>Fiona] : *c'était trop rapide* (rires) *au premier coup d'œil je n'arrivais pas à pouvoir m'en sortir en fait fallait qu'on fasse deux fois trois fois et pouvoir au moins se/ prendre des exemples avec d'autres personnes puis comprendre*

Verbatim 78. Entretien Fiona. Segment 17.

Son explication est très claire : les interactions réalisées avec les réglettes lui demandaient beaucoup d'attention (*faut suivre en fait le mouvement et tout et tout pour comprendre ce qui se passe*). Les apprenants sont en effet obligés de suivre tous les mouvements qui se produisent dans la classe, car ils sont susceptibles de faire l'objet d'un travail particulier. Un moment d'inattention et l'apprenant perd le fil de l'action (*les réglettes du coup si tu ne suis pas le cours bah tu n'as pas suivi ce que elle a dit donc du coup [...] tu es perdue*). Qui plus est, le travail réalisé à partir des réglettes est complexe puisqu'en plus de faire l'action, il faut produire l'énoncé correct correspondant avec la ou les bonnes couleurs de réglettes, le bon pronom pour les donner aux bonnes personnes, demandant ainsi aux apprenants de traiter un grand nombre d'informations. Il est donc facile de s'y perdre (*on prend les couleurs on mélange (rires) [...] après on dépose nan mais elle peut en mettre trois et du coup moi en fait moi je comprenais pas*). Par ailleurs, on peut émettre l'hypothèse que pour une apprenante comme Fiona qui a un très bon français, cette attention permanente est énergivore et pas nécessairement utile. Peut-être aurait-elle parfois aimé décrocher : Fiona dit qu'elle a l'impression d'avoir compris la démarche et l'utilisation des autres panneaux (*tu maîtrises déjà le tableau de rectangles, tout se colle, tout ça va ensemble*) et que les réglettes s'ajoutant, ça la fatigue au lieu de la stimuler. Nous questionnons davantage l'usage des réglettes dans la suite de ce chapitre (cf. infra point **4.1.1**).

3.2.2. Les images et le Fidel : des outils aux résultats contrastés

Le classement global (cf. **Figure 5**) nous permet de voir que le Fidel et les images sont des outils qui ont été plus difficilement accueillis par les apprenants.

En réalisant la synthèse du classement des outils dans chacun des deux groupes, et non plus globalement comme nous l'avons fait dans le point précédent, nous avons constaté que les apprenants du groupe Actualis et ceux du groupe Solférino ont accueilli le Fidel et les images de façon tout à fait opposée.

3.2.2.1. Les images : une utilité mitigée

Les apprenants du groupe Actualis ont majoritairement classé les images en 1^{er} position, alors que les apprenants du groupe Solférino les ont majoritairement classées en 4^e et 5^e position.

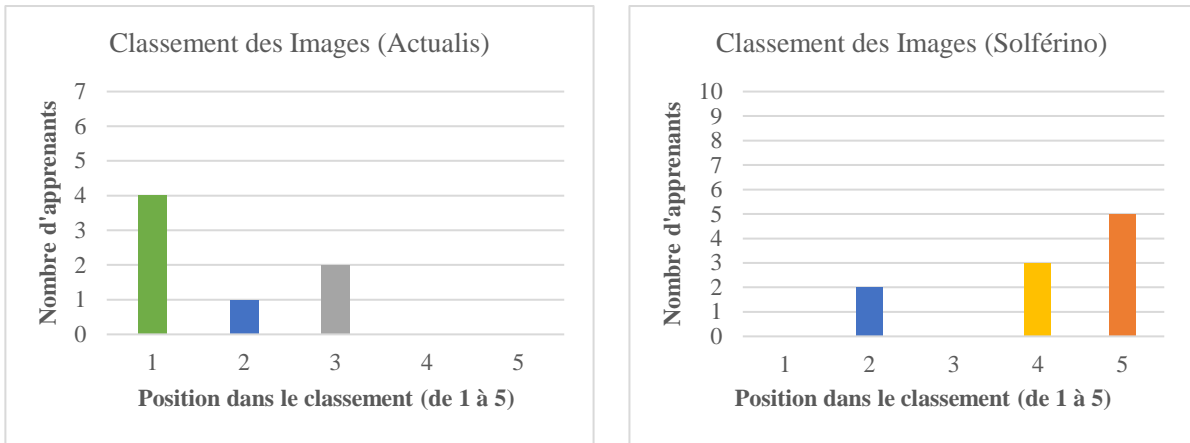


Figure 5. Classement des images pour chacun des deux groupes

Les apprenants du groupe Actualis ont trouvé que les images du *Silent Way* leur ont permis d'apprendre à parler plus rapidement, et à faire plus d'énoncés directement utilisables dans leur vie quotidienne :

Parce qu'ils sont très importants pour moi à la maison et ailleurs. Car les outils de la maison sont importants partout et dans toutes les circonstances.

Verbatim 79. A1 réponse à Q8.

Parce qu'en utilisant les réglattes et les images, je vais en apprendre plus pour parler dans la vie de tous les jours.

Verbatim 80. A6 réponse à Q8.

J'aime utiliser des images pour faire des phrases, ce qui est plus rapide pour apprendre à parler.

Verbatim 81. A7 réponse à Q8.

Quant aux apprenants du groupe Solférino, s'ils ont choisi les images comme outil à mettre en 5^e position, c'est davantage parce qu'ils ont trouvé cet outil moins utile que les autres. Ils notent malgré tout qu'ils ont apprécié l'outil, notamment pour son apport de vocabulaire :

Les images sont mon choix n° 5, car **les autres outils me semblent un peu plus importants**, car ils m'aident pour ma prononciation et je comprends beaucoup mieux. (A9, réponse à Q9)

Verbatim 82. A9 réponse à Q9.

C'est la 5, mais j'aime bien parce que j'apprends le nom des choses dans ma maison. (A12, réponse à Q9)

Verbatim 83. A12 réponse à Q9.

Nous tentons des hypothèses explicatives à cet effet groupe plus loin dans le point (cf. **infra 3.2.3**).

3.2.2.2. Le Fidel un outil trop complexe ?

Nous retrouvons les mêmes résultats opposés concernant le classement du Fidel. Dans le groupe Actualis, sur les sept apprenants qui ont répondu au questionnaire de satisfaction, quatre apprenants ont déclaré le Fidel comme l'outil avec lequel ils ont le moins aimé travailler, ce qui en fait l'outil le moins aimé dans ce groupe. Dans le groupe Solférino, les résultats sont plus nuancés. Trois apprenants ont déclaré qu'il s'agissait de l'outil avec lequel ils ont préféré travailler, trois autres l'ont positionné en 4^e position, et seulement un apprenant a dit qu'il s'agissait de l'outil avec lequel il avait le moins aimé travailler.

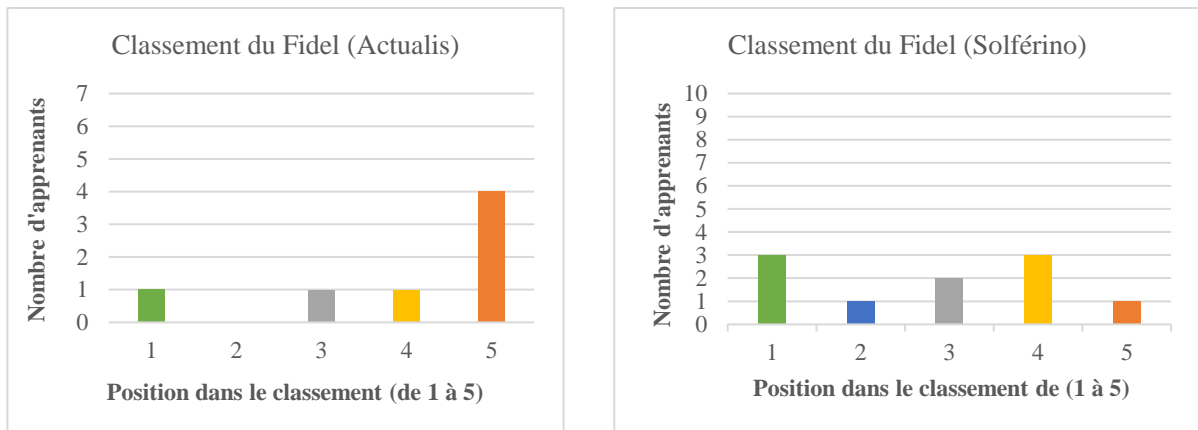


Figure 2. Classement du Fidel pour chacun des deux groupes

Les apprenants du groupe Actualis expliquent leur choix en évoquant les difficultés rencontrées lors de son utilisation dans la classe. Ils notent que ce panneau est « difficile à mémoriser », que c'était « compliqué de chercher les mots », et « difficile de trouver le son des lettres ». Il est considéré comme « moins utile » pour communiquer. Les apprenants du groupe Solférino qui ont classé le Fidel en 1^{re} position indiquent que malgré la difficulté de travailler avec ce panneau, il était très utile, car il leur offrait la possibilité de travailler à la fois l'oral (prononciation) et l'écrit (orthographe). Nous avons en effet observé cette difficulté pendant les séances. Le Fidel est un outil peu utilisé et introduit dans la classe plus tardivement que les autres panneaux¹⁹⁵. Nous avons remarqué des réactions intéressantes de la part des apprenants lorsque l'enseignante les sollicite pour aller y pointer l'orthographe d'un mot. Cette sollicitation apparaît comme une sorte de punition pour les apprenants et provoque beaucoup de rires chez les apprenants qui rechignent à y aller. Le passage au Fidel est difficile pour les apprenants qui n'hésitent pas à désigner un camarade pour y aller à leur place. Les réponses des apprenants aux questionnaires confirment nos observations et nous donnent quelques pistes supplémentaires. Un apprenant du groupe Actualis note :

Je n'ai pas aimé le panneau n° 5 qui est le Fidel parce que c'était un peu compliqué de chercher les mots et les lettres étaient trop petites.

Verbatim 84. A4 réponse à Q9.

Bien que cet outil se veuille concis, puisqu'il rassemble l'ensemble des graphies nécessaires pour écrire n'importe quel mot en français, il reste néanmoins l'un des outils du *Silent Way* le plus fourni. Sur ce panneau, les graphèmes les plus utilisés dans la langue sont en grands caractères et marqués en gras, ceux les moins utilisés, ont une taille de police plus petite

¹⁹⁵ Par exemple, dans le groupe Actualis, le Fidel a été introduit après 30h de formation et après 22h de formation dans le groupe Solférino. Nous décrivons cet outil dans le chapitre 6 (point 1.2.1.1).

et ne sont pas marqués en gras. Il s'agit d'un panneau assez grand (168*120 cm), mais les informations fournies sur ce panneau restent denses et il n'est pas toujours facile de s'y repérer (*c'était un peu compliqué de chercher les mots et les lettres étaient trop petites*). Par ailleurs, le Fidel représente également ce que la langue française a de plus complexe, à savoir l'opacité de son système orthographique. Pour autant, le Fidel n'explique aucune logique dans ce système, il rend simplement compte de l'étendue des possibilités orthographiques qu'offre chaque son de la langue française. Les difficultés rencontrées par les apprenants au moment du pointage s'expliquent donc assez aisément à la lumière de ces propos.

Une solution qui pourrait être envisagée pour faciliter l'accès à ce panneau aux apprenants étant le moins à l'aise à l'écrit serait de faire construire le Fidel étape par étape aux apprenants¹⁹⁶. C'est notamment la proposition de Giorgis (thèse à paraître). Les graphies sont donc amenées au fur et à mesure de leur rencontre tout au long de la formation. Ce procédé permet d'éviter de confronter les apprenants à une multitude de graphies dont ils n'ont pas l'utilité au début de leur apprentissage et de mesurer progressivement leur entrée dans l'écrit plutôt que de constater l'étendue de ce qu'ils ne connaissent pas encore.

3.2.3. Un effet groupe marqué : quelles pistes explicatives ?

Nous aimerions à présent revenir sur ces deux résultats contrastés. Nous émettons plusieurs hypothèses pour tenter de comprendre ces résultats opposés concernant le classement des images et du Fidel dans les deux groupes. Pour comprendre ces résultats, il faut dans un premier temps regarder le profil langagier des deux groupes. Le groupe Actualis était constitué majoritairement d'apprenants ayant comme langue première une langue dite éloignée du français. Le groupe Solférino était quant à lui composé à 100% d'apprenants hispanophones. L'espagnol étant une langue très proche du français avec un alphabet commun et une graphie commune, nous supposons que les apprenants hispanophones ont pu se sentir moins perdus face au Fidel (même si l'espagnol n'a pas du tout le même degré d'opacité que le français, nous en convenons bien). Le rapport à l'écrit doit aussi être pris en compte. Nous pouvons facilement supposer que plus un apprenant sera littéracie, moins il aura de difficultés à se repérer sur ce panneau. Cette hypothèse expliquerait les résultats assez contrastés rencontrés au sein du groupe Solférino, car tous les apprenants n'ont pas eu une scolarité très longue.

Une autre explication réside aussi probablement dans les attentes de ces deux groupes. Dans le groupe Actualis, nous avons des réfugiés, sans travail, sans logement fixe, arrivés en

¹⁹⁶ Il faut cependant rappeler que la durée des formations ne permet pas toujours de procéder par étape, comme nous le proposons ici.

France depuis assez peu de temps et donc ne maîtrisant pas du tout le français. Leur situation était vraiment instable, mais intégrée dans un cadre légal. Dans le groupe de Solférino, nous avons des réfugiés économiques, travaillant, habitant chez de la famille et majoritairement arrivés en France depuis plusieurs années par le biais d'un réseau, mais sans papier donc en dehors du cadre légal. La légalité du cadre est importante, car les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis de ces populations. Dans le cadre légal, l'apprentissage du français est primordial et conditionne l'accès au titre de séjour et donc au travail. Le contrôle de l'État est très fort et les commentaires des apprenants du groupe Actualis donnent à voir l'urgence dans laquelle ils sont de pouvoir communiquer. Les images constituent donc un support idéal pour satisfaire ce besoin de communication, contrairement au Fidel qui leur semble difficile d'accès et ne donnant aucune piste pour la communication. Hors cadre légal, l'apprentissage du français n'en est pas moins important, mais l'urgence n'est pas la même. Par ailleurs, les apprenants du groupe Solférino ayant déjà un travail, l'argument selon lequel la compétence linguistique permettrait de trouver un travail ne tient plus. Ces apprenants ont besoin d'apprendre le français pour leur vie de tous les jours en France et à terme être régularisés. En outre, en tant qu'hispanophones, ces apprenants ont également des passerelles pour le vocabulaire grâce à la transparence entre l'espagnol et le français. Les images ne leur permettraient donc pas d'atteindre un objectif particulier. En revanche, le Fidel, lui, mettrait en évidence les difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la prononciation et de l'orthographe et semblerait ainsi mieux répondre à leurs attentes en termes d'objectif d'apprentissage.

4. Des points d'amélioration possibles

Nous avons à présent une bonne idée des éléments appréciés par les apprenants concernant la formation et l'approche *Silent Way*. Bien évidemment, notre intérêt pour le discours des apprenants réside aussi dans les éléments que les apprenants ont moins appréciés dans la formation ou qui leur ont même vraiment posé problème. Dans notre questionnaire, comme dans les entretiens, nous avons ainsi cherché à recueillir des éléments de la formation susceptibles d'être améliorés.

Deux questions ouvertes ont été posées dans le questionnaire pour évaluer l'adéquation de l'approche à notre public et pour nous renseigner sur des points d'amélioration à envisager. Nous avons thématiqué les réponses des apprenants et les présentons sous forme de tableau pour chacune des questions :

- la question Q3 : « Qu'est-ce qui vous a déplu pendant le cours ? »

<i>Thématique des réponses</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>Rien, tout était très bien</i>	8
<i>Absence de réponse</i>	2
<i>Il n'y avait pas assez d'heures de cours</i>	2
<i>Le cours est répétitif</i>	2
<i>S'être senti délaissé pendant le cours</i>	1
<i>S'être senti perdu pendant le cours</i>	1
<i>L'inattention de certains apprenants</i>	1

Tableau 15. Synthèse thématique des réponses à la question Q3

– la question Q4 : « Avez-vous des suggestions pour améliorer le cours ? »

<i>Thématiques des réponses</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>Absence de réponses</i>	4
<i>Pas d'amélioration</i>	4
<i>Augmenter le nombre de cours</i>	3
<i>Avoir un cours pour un niveau plus élevé</i>	1
<i>Réduire le nombre d'apprenants dans la classe</i>	1
<i>Donner la signification des mots nouveaux</i>	1
<i>L'enseignante doit être plus autoritaire</i>	1
<i>Faire des révisions à chaque cours</i>	1
<i>Faire des cours de conversation</i>	1

Tableau 16. Synthèse thématique des réponses à la question Q4

La majorité des réponses à ces deux questions ne nous donnent aucune piste d'amélioration à envisager. Sur l'ensemble des réponses à la question Q3 (17 au total), deux apprenants n'ont pas répondu à la question et sept apprenants ont indiqué que rien ne leur avait déplu. Même schéma pour la question Q4 : quatre apprenants n'ont pas répondu à la question, laissant penser qu'il n'y a rien de particulier à améliorer, et quatre autres déclarent que les cours suivis ne nécessitent pas d'amélioration.

Il est tentant de voir dans ces réponses ou ces non-réponses une adhésion totale des apprenants à l'approche ; cependant, il n'est pas inutile de rappeler que le questionnaire a été rempli, dans les deux groupes, sur place en présence de l'enseignante et en notre présence, rendant l'exercice intimidant et les empêchant très probablement d'exprimer clairement leur pensée (cf. [Chapitre 4](#)).

Nous nous sommes appuyées sur certaines de ces thématiques pour construire ce point. Nous l'avons enrichi à partir des entretiens et des feedbacks des apprenants.

Dans les lignes qui suivent, nous verrons que certains problèmes soulevés par les apprenants sont liés à l'approche *Silent Way*, tandis que d'autres sont plus largement liés aux caractéristiques mêmes de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde et au contexte de la formation.

4.1. La redondance des activités

Dans les réponses à la question Q3, deux apprenants mentionnent que certains aspects sont parfois abordés de façon trop répétitive.

Parfois, j'ai l'impression que l'enseignante **enseigne la même leçon pendant longtemps**. (A6, réponse à Q3)

Verbatim 85. A6 réponse à Q3.

Parfois, j'ai l'impression que **certains sujets sont enseignés encore et encore**. À part ça, j'ai aimé toutes les activités pendant les cours.

Verbatim 86. A7 réponse à Q3.

Ces deux réponses ont été données par deux apprenants du groupe Actualis (cf. [Annexe 5](#) – Q3). Elles sont intéressantes parce qu'elles pointent une des caractéristiques, et également une limite, de l'approche *Silent Way* : la redondance de certaines activités. Les propos qui suivent ne peuvent être qu'hypothétiques puisque les réponses n'en disent pas plus, mais il est vrai que l'approche dans son ensemble se veut itérative dans sa pratique. Suivant un modèle d'apprentissage en quatre étapes (la découverte de l'inconnu, l'exploration, la pratique qui amène à la maîtrise et le transfert)¹⁹⁷, si l'enseignante estime que l'élément de langue sur lequel le travail est effectué n'est pas maîtrisé, alors elle sera amenée à revenir aux étapes précédentes. Cette logique pédagogique est valable aussi bien pour l'apprentissage d'une conjugaison que pour l'apprentissage de la syntaxe ou la prononciation d'un son. Lors de nos observations, nous avons noté que l'enseignante pouvait être très insistante sur la bonne prononciation d'un son par exemple et que le travail pouvait prendre un certain temps, même s'il s'agissait d'un travail individuel. Le travail sur les réglettes est également un travail qui est présent tout au long de la formation. Enfin, nous avons également noté que les deux tiers des séances débutaient par des révisions (cf. point 1 du [chapitre 6](#)). Ce qui apparaît pour de la répétition est en réalité plutôt censé être de l'itération. Les situations se ressemblent, mais sont censées permettre à l'apprenant d'aller un peu plus loin, chaque fois dans l'objectif d'un apprentissage spiralaire. Ces éléments fournissent des pistes explicatives aux ressentis exprimés dans les commentaires 85 et 96. Mais ils soulèvent néanmoins un point important : cette redondance dans les activités est-elle pertinente ? Les outils du *Silent Way* sont-ils si polyvalents, permettent-ils de diversifier suffisamment les activités ?

4.1.1. Les réglettes : un outil pertinent ?

¹⁹⁷ Nous présentons ce modèle dans la partie théorique (cf. [Chapitre 2](#)).

Le travail avec les réglettes par exemple, est-il pertinent pour ces populations migrantes ? Combien de temps les réglettes doivent-elles être utilisées durant les séances ? Peuvent-elles constituer le seul support pour travailler la langue ? Faut-il arrêter de les utiliser à un moment donné dans l'ensemble de la progression de la formation ? Si oui, à partir de quand ? Les réponses à ces questions vont inévitablement varier d'un enseignant à un autre en fonction de son rapport à l'approche *Silent Way* et à l'enseignement de façon générale. La philosophie du *Silent Way* répondrait que les apprenants et leur progression dans la pratique de la langue sont les seuls indicateurs susceptibles de dicter à l'enseignant la direction à prendre pour la suite du cours. Mais selon nos observations, les activités de bases avec les réglettes (se passer la réglette, se donner la réglette, etc.) sont particulièrement intéressantes au tout début, lors des toutes premières séances. Leur mobilité notamment, le fait que les apprenants doivent se passer les réglettes, les prendre, les poser, etc. établit d'emblée les conditions dans lesquelles devra se faire l'apprentissage. Elles mettent en avant l'importance du mouvement, de la perception et surtout de l'interaction entre les apprenants et avec l'enseignante pour construire du sens. L'usage des réglettes instaure les conventions qui régissent l'apprentissage de la langue avec le *Silent Way* : l'observation attentive de ce que fait l'enseignante (servant de consigne) et de ce que font les apprenants (servant de support pour pratiquer la langue et permettant à tout le monde de comprendre ce qui est en train de se passer). Bien évidemment, par leur caractère univoque, elles servent de référence pour tous les apprenants et sont facilement exploitables et remplaçables. L'enseignant de *Silent Way* s'en sert pour construire les premières structures de la langue. En principe, toutes ces raisons font des réglettes un outil incontournable du *Silent Way*.

Cependant, et nous l'avons observé pendant les séances, les apprenants à un moment donné de leur apprentissage – et ça peut venir vite – ont besoin de sortir du cadre des réglettes. C'était notamment le cas d'Eliott qui, lors de deux séances (celle du 14/11 et du 04/12/2019), a fait des tentatives pour substituer le mot *réglette* avec des mots plus courants (tel que *téléphone portable* ou *voiture*). Selon nous, il a lors de ces séances clairement manifesté un besoin de concrétiser davantage les situations proposées par notre enseignante, sans doute pour s'approprier davantage son apprentissage¹⁹⁸. La *réglette* peut en effet facilement être remplacée par n'importe quel mot souhaité (en imaginant que la réglette est autre chose qu'une réglette, mais en gardant le support physique), et elle a aussi cette vocation. Dans les séances que nous avons observées, le mot *réglette* a continué d'être utilisé tout le long de la formation. Compte

¹⁹⁸ Nous faisons ici référence aux [extraits 17](#) et [24](#) du chapitre 6.

tenu des besoins particuliers du public migrant (apprentissage rapide de la langue pour être en contact avec la population locale et être autonomes dans leur vie quotidienne et notamment leurs démarches administratives), nous pensons qu'il serait intéressant de varier les contenus d'enseignement dans le cadre du *Silent Way*. Adapter davantage la progression proposée dans le cadre du *Silent Way* pourrait donc être tout à fait bénéfique pour le public cible. Yildirim (2018) a, par exemple, proposé une adaptation des panneaux de mots du *Silent Way* afin de leur donner une dimension plus sociolinguistique¹⁹⁹. Ce désir de communiquer rapidement en français expliquerait également pourquoi les images du *Silent Way* ont été manifestement plus appréciées dans le groupe Actualis (cf. point 3.2.2.1). Elles rendraient plus concrets les domaines d'application des savoirs linguistiques abordés et les apprenants prendraient plus facilement conscience des possibilités de transfert dans leur vie quotidienne des éléments appris. Notons aussi que nous n'avons pas demandé aux apprenants d'évaluer les supports pédagogiques supplémentaires introduits par l'enseignante qui contiennent des éléments sociolinguistiques et pragmatiques et répondent potentiellement à ces différentes attentes.

4.1.2. Introduire des cours de conversation ?

Dans les réponses à la question Q4, un apprenant du groupe Actualis suggère l'intégration de « cours de conversation » pour parler français *rapidement* :

Je pense que pour améliorer la compréhension et pour parler français rapidement, faire des cours de conversation courante est plus efficace dans notre vie de tous les jours.

Verbatim 87. A7 réponse à Q4.

Dans les séances observées, il y a eu des moments de conversations libres entre les apprenants, mais réalisés de façon ponctuelle. Dans le *Silent Way*, les activités sont en effet censées viser davantage l'expression d'une pensée subjective basée sur les sens et les sensations (ce que je vois, ce que je fais, ce que je ressens) que la communication. Pour Gattegno (1976), apprendre une langue consiste à saisir l'essence de la langue, ce qu'il appelle « l'esprit de la langue », c'est-à-dire saisir les différences qui existent avec sa langue source ou d'autres langues pour exprimer certaines émotions, les relations, l'expression de l'espace et du temps. Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde avec des migrants, la suggestion de cet apprenant ne nous surprend pas. L'apprentissage du français est envisagé

¹⁹⁹ Les panneaux de mots du *Silent Way* proposent d'entrer dans la langue par l'apprentissage d'éléments linguistiques élémentaires pour constituer un énoncé syntaxiquement et grammatical correct en français. Yildirim (2018) a proposé une entrée dans la langue par thème pour respecter la démarche des ateliers sociolinguistiques (ASL) et permettre à ses apprenants de dépasser le niveau de survie (p.71). Elle a ainsi proposé 5 thématiques : découverte de la langue, vie personnelle, vie publique, santé et travail.

très généralement comme le moyen privilégié de l'intégration de ce public (cf. [Chapitre 1](#)). Dans ce cadre, il n'est donc pas question de permettre aux apprenants d'élaborer une réflexion sur le fonctionnement de la langue française, ni même de l'envisager comme un moyen d'entrer en relation avec l'Autre (Canut, 2007), mais bien de les contraindre à un apprentissage de la langue subordonné à des impératifs économiques, politiques. Les injonctions sont fortes concernant l'apprentissage de la langue qui doit se faire rapidement. Cela étant, en contexte endolingue, on peut interroger la pertinence de cours de conversation dans une formation linguistique, nécessairement réduite en termes d'heures, et donc devant viser l'essentiel. Nous questionnons aussi ici la pertinence de cette logique utilitaire (cf. [Chapitres 1](#) et [2](#)). Dans cette perspective, le *Silent Way* a pour objectif de donner des clés aux apprenants pour poursuivre leur apprentissage de la langue en autonomie. Cette approche est supposée fournir les bases du fonctionnement de la langue en phonétique, en grammaire, en syntaxe, etc., et part du principe que ces bases doivent permettre de capter le fonctionnement de la langue dans un objectif d'appropriation.

4.2. La frustration des apprenants : frein ou levier d'apprentissage ?

Parmi les suggestions d'amélioration (cf. **Tableau 15**), l'apprenant *A16* exprime clairement que, pour lui, les nouveaux mots mis en circulation dans la classe doivent être expliqués, faute de quoi l'apprentissage est *vraiment ralenti* :

1) Il aurait peut-être été utile d'avoir une classe plus petite. Parfois, lorsque plusieurs personnes ont des difficultés, le processus d'apprentissage est vraiment ralenti. 2) **Lorsqu'un élève utilise un nouveau mot ou une nouvelle expression, lui donner la signification de ce mot.**

Verbatim 88. A16 réponse à Q4.

Cet apprenant déclare plus loin dans le questionnaire avoir rencontré des difficultés face à ses pairs qui *ne partageaient pas* leur connaissance du sens du mot :

Je ne connaissais pas du tout le français lorsque j'ai commencé le cours. À bien des égards, tout cela a été un défi. Le fait de ne pas avoir de cours en décembre a été difficile. **J'ai aussi eu des difficultés, parfois, lorsque les gens utilisaient un nouveau mot que je ne connaissais pas, mais ne partageaient pas ce qu'il signifiait.** (*A16*, réponse à Q10)

Verbatim 89. A16 réponse à Q4.

Le *Silent Way* instaure en effet ce principe de base selon lequel les mots ne doivent pas être expliqués et encore moins traduits. L'enseignante se sert des outils de l'approche *Silent Way* pour créer des situations et les mots de vocabulaire qui sont utilisés sont soit directement amenés par les apprenants, soit amenés par l'enseignante à partir des panneaux (de mots, de rectangles ou bien du Fidel). Les différents mots, nouveaux ou pas, sont employés dans un

contexte censé être suffisamment explicite pour permettre aux apprenants de comprendre sans que l'enseignante ait à expliquer quoi que ce soit. Que se passe-t-il lorsqu'un apprenant ne comprend pas, comme ce fut le cas avec l'apprenant A16 ? L'entretien avec Michael nous permet de dire qu'un sentiment de frustration peut naître :

[>AM] : ok et hum est-ce que vous vous souvenez de ce que vous avez le plus aimé pendant la formation ou de ce que vous avez le moins aimé pendant... ++

[>Michael] : ce que j'ai le plus aimé... +++ euh ++++ je ne sais pas ce que j'ai aimé ++ je ne sais pas ce que j'ai le PLUS aimé... hum+++ pour moi j'aime apprendre des langues donc surtout au début c'était amusant juste juste d'être capable d'apprendre n'importe quoi + hum + it euh +++ ouais donc donc apprendre dans le groupe était amusant pour la plupart c'était un bon groupe euh qui a participé et donc ça a été utile + hum + ouais dans l'ensemble c'était une expérience très positive euh le faire avec le Silent Way... **il y a eu des moments très frustrants** n'est-ce pas ?

[>AM] : oui

[Michael] : quand +++ **il y a eu des moments où il semblait que ça aurait été beaucoup plus facile pour le professeur de vous donner la réponse** hum plutôt que + d'avoir à à + **se débattre** avec le fait de **se tromper vingt fois avant d'y arriver** enfin il y a eu des moments où encore une fois la classe... les gens de la classe étaient en avance sur moi hum pas nécessairement à ce moment-là parce que j'ai commencé [la formation] en retard mais parce qu'ils étaient dans le pays depuis trois quatre < ans >

[>AM] : < mm >

[>Michael] : donc ils en savaient plus hum + et donc parfois on arrivait à des exercices et ils **ils savaient exactement quoi faire et je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait faire** et donc **ce n'était pas toujours facile AU DÉBUT de comprendre ce qui se passait maintenant** si tu as de la patience ++ et quelques leçons tu comprendras et ça aura du sens très probablement mais au début quand les gens font des phrases et des trucs comme ça (*claque des doigts en même temps pour montrer la rapidité*) et que tu ne peux rien faire et que tu dois rester assis là ++ et **essayer pendant dix minutes pour essayer de comprendre ça peut être très frustrant** hum ++ donc ouais mais **une partie de ça c'est juste le système** aussi c'est le euh ++ ouais ++

Verbatim 90. Entretien Michael. Segment 13.

Dans ce long échange, Michael exprime clairement sa frustration dans certaines situations, notamment lors du processus, classique dans la démarche, qui demande à l'apprenant d'essayer, de se tromper et de recommencer jusqu'à ce que l'enseignante valide la réponse. Il évoque cette frustration notamment au début de son apprentissage avec le *Silent Way* ; il précise qu'il a commencé la formation après les autres, mais curieusement, il ne lie pas ses difficultés à ce décalage, qu'il met sur le compte d'une arrivée en France plus tardive que ses pairs. Pourtant, l'enseignante ne parlant pas, ou très peu, il s'établit dès le départ certaines règles, certaines conventions qui font place à l'expression des apprenants. Elles sont tacites et si Michael, au départ, s'est senti perdu, c'est justement parce qu'il n'a pas eu le temps nécessaire pour tester ces règles avec le reste du groupe (cf. infra 4.5), mais aussi parce que l'approche le veut (cf. supra 3.1). Une part de sa frustration provient donc de ce décalage au départ. Pour Michael, les apprenants *savaient exactement quoi faire*, et pour cause, un code commun s'est établi dès le début de la formation permettant aux apprenants de comprendre les attentes de l'enseignante : prendre la parole, essayer, se tromper. En manquant les premières séances, Michael n'a donc en effet pas eu les clés pour décoder ce code : sa frustration est donc légitime et aurait pu être

ici évitée. Sa frustration nous semble aussi liée à un besoin qu'il a ressenti de tout comprendre tout de suite et rapidement (*il y a eu des moments où il semblait que ça aurait été beaucoup plus facile pour le professeur de vous donner la réponse plutôt que d'avoir à se débattre avec le fait de se tromper vingt fois avant d'y arriver*). Cette frustration-là, en revanche, est inhérente à l'approche : Gattegno (1985, p.86) considère d'ailleurs la frustration comme incontournable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où elle naît d'une opposition entre une façon de penser propre à sa langue première et celle propre à la langue seconde à apprendre. Si, pour lui, la patience est supposée régler le problème, le risque de frustration n'est pas à prendre à la légère et rend selon nous l'approche délicate à mettre en œuvre : l'enseignant est sur le fil ; il doit correctement la doser pour permettre le développement de l'autonomie chez l'apprenant et l'encourager à s'engager dans son apprentissage.

4.3. Les corrections personnalisées : corrections superflues ou absolue nécessité ?

Le sentiment de frustration dont nous parlions dans le point précédent semble aussi lié à une autre caractéristique des cours donnés avec l'approche *Silent Way* : la capacité de l'enseignante à personnaliser les corrections dans un cours collectif. En tant qu'observatrice, nous avons en effet constaté à maintes reprises cette personnalisation, notamment dans les moments de corrections, lorsqu'un apprenant ne prononce pas un phonème correctement ou qu'un énoncé doit être modifié. Il y a certains avantages à cette pratique (cf. supra point 2.1.2), mais également des limites. Lors de ces moments de corrections, l'apprenant concerné bénéficie d'une correction individuelle qui peut durer un certain temps. L'apprenant A16 déclare dans son questionnaire :

Il aurait peut-être été utile d'avoir une classe plus petite. Parfois, lorsque plusieurs personnes ont des difficultés, le processus d'apprentissage est vraiment ralenti.

Verbatim 91. A16 réponse à Q10.

Plus encore que le nombre d'apprenants dans la classe, la gestion des difficultés de chacun semble davantage poser problème pour cet apprenant. Pas sûr qu'une classe moins nombreuse aurait évité ce temps passé sur les erreurs (il faut rappeler que le nombre d'apprenants dans le groupe était déjà assez réduit : ils étaient 13). Néanmoins, le temps qu'il faut effectivement passer sur la correction des erreurs de chacun dans un groupe doit être questionné, quelle que soit la taille de ce groupe. Ces difficultés ont été mentionnées dans un de nos entretiens. Michael raconte que :

[>Michael] : **le *Silent Way* veut donner à tout le monde l'opportunité de dire sa phrase** mais quand les gens sont embarrassés ou qu'ils ne veulent pas le faire **ça peut tout ralentir** au point que les choses ne se passent pas comme on le pourrait ou peut-être comme on le devrait ou si quelqu'un n'a pas fait son

travail et qu'il a vraiment du mal avec quelque chose et que le professeur commence à travailler avec lui en tête-à-tête si tu es attentif tu peux encore apprendre des choses mais **ça peut aussi être frustrant** parce qu'à la fin du cours tu peux arriver à la fin du cours et te dire **ok on n'a rien fait ce cours aujourd'hui il y a des choses que j'ai apprises mais j'ai l'impression qu'on aurait dû aller beaucoup plus loin** MAIS ça aurait pu être moi dans la classe qui avais ce problème avec cette chose et le professeur a dû passer trente minutes avec moi parce que ma prononciation n'était pas bonne j'ai dû prendre le miroir et me regarder dans le miroir pendant quinze minutes pour essayer la bonne prononciation **ça peut aider le reste de la classe pendant les deux premières minutes mais au bout d'un moment ça ne les aide pas et ça ralentit tout** quand vous avez une classe de dix treize personnes et que vous avez trois ou quatre personnes qui ont des difficultés alors c'est juste **ça peut être pénible** et quand vous faites ça en ligne c'est même pire et donc les mêmes problèmes existent probablement dans les autres systèmes + je ne sais pas je ne les ai pas expérimentés mais quand vous avez une plus grande classe qui **le Silent Way demande essentiellement la perfection** pas nécessairement la perfection mais ils vont attraper **le but est de rendre chaque phrase complètement correcte** + si vous avez treize personnes et disons que trois d'entre elles ont des difficultés alors ça rend les choses très très difficiles donc à chaque fois qu'elles ont une phrase vous vous dites **oh non ça va prendre du temps** et donc ça peut être difficile quand la taille de la classe est trop grande »

Verbatim 92. Entretien Michael. Segments 18,19 et 20.

La correction individualisée inévitablement s'adresse en priorité à une personne pour un problème en particulier. Si d'autres apprenants peuvent rencontrer ce même problème et se sentir alors également concernés, certains peuvent aussi ne pas se sentir concernés. Si la correction prend trop de temps, le désengagement chez les autres apprenants risque de survenir et provoquer la frustration ressentie par Michael à certains moments de la formation. Ces moments de *tête-à-tête* demandent aux autres apprenants un investissement attentionnel important qui est difficile à maintenir. Selon Michael, ces moments résultent d'un objectif sous-jacent à l'approche qui est de *rendre chaque phrase complètement correcte* et il associe cet objectif à l'idée de *perfection*. Cette idée de perfection nous semble en effet sous-jacente dans l'approche et est ressentie par cet apprenant. Elle est à questionner en rapport à une norme et doit être l'objet de notre vigilance, particulièrement dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde (Azaoui, 2014).

Mais, comme le note très justement Michael, il aurait pu être cet apprenant en difficulté et bénéficier alors de cette correction individualisée. La lenteur qui en résulte est nécessaire pour l'apprenant en difficulté. Elle permet le tâtonnement dû au processus essai-erreur-feedback censé faciliter l'apprentissage et surtout la rétention. Pour Arthur, cet apprentissage étape par étape et répétitif a été aidant :

[>AM] : et à votre avis qu'est-ce qui vous a permis de progresser ?

[>Arthur] : permis de progresser : :

[>Interprète] : euh (*elle traduit en persan*)

[>Arthur] : très bien travail le français dans la... avec l'enseignante oui c'est moi très bien euh parce que premier euh premier cours euh comment ça s'appelle ? (*Il montre le panneau de rectangles affiché dans la salle.*)

[>AM] : panneau de rectangles

[>Arthur] : oui avec rectangles euh tous les jours euh + té/ comment ça s'appelle téri/

[>Interprète] : (*Elle propose un mot en persan pour l'aider.*)

[>AM] : répéter ?

[>Arthur] : **répéter ! euh doucement doucement doucement et après euh je fais la phrase travailler la réglette ou le crayon contacter avec mes amis dans la classe très bien**

Verbatim 93. Entretien Arthur. Segment 21.

Le travail répété sur le panneau de rectangles, qui sert pour l'enseignement de la prononciation, semble avoir été bénéfique pour cet apprenant. Ces deux avis opposés s'expliquent selon nous par les différents profils de ces deux apprenants. Michael est un apprenant qui a eu une scolarité longue, alors qu'Arthur n'a été scolarisé que deux ans dans son pays (cf. [Chapitre 4](#)). Arthur et Michael ne faisaient pas partie du même groupe, mais Michael faisait partie du groupe Solférino où le niveau moyen de scolarité était inférieur au sien. La question n'est donc pas de savoir si les corrections personnalisées sont bénéfiques ou pas, mais plutôt de savoir comment gérer des profils de publics différents au sein d'un même groupe.

Les corrections sont nécessaires parce qu'elles permettent à chaque apprenant, quels que soient son niveau en langue et son parcours scolaire, de savoir où il en est dans son apprentissage et ce qui lui reste à travailler. Elles servent de feedback immédiat sur la progression de chacun. En revanche, le temps passé lors de ces corrections doit trouver un équilibre dans le rythme général de la séance. Idéalement, il s'agirait également pour les apprenants non concernés lors de ces corrections d'apprendre à prendre leur mal en patience, à accepter d'être plus en retrait pendant un temps, et à capter les éléments de correction qui peuvent leur être utiles. L'autonomie se développe aussi durant ces temps qui semblent « morts » pour les autres apprenants. Selon nous, il s'agit également de temps de pause profitables, car le travail demandé est généralement intense sur le plan cognitif et corporel.

4.4. L'éternel problème de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux en cours de FLE

La gestion de l'hétérogénéité des niveaux au sein d'un même groupe est toujours délicate à gérer (Adami, 2020). Dans le point **2.3.2** de ce chapitre, nous avons vu que cette hétérogénéité pouvait avoir certains avantages, mais elle possède aussi des limites. La première limite, nous venons de l'évoquer dans le point précédent, concerne la gestion de la progression propre à chaque apprenant. Nous ne revenons pas dessus. La seconde limite concerne plus spécifiquement les attentes et besoins spécifiques de chaque apprenant en fonction de son niveau. Dans le questionnaire, un apprenant déclare s'être senti délaissé pendant la formation :

Il n'y avait **pas assez de temps** pour nous qui avons un niveau élevé.

Verbatim 94. A5 réponse à Q3.

Cet apprenant faisait partie du groupe Actualis dans lequel il y avait une hétérogénéité plus marquée que dans l'autre groupe : deux apprenantes, Daphné et Fiona, étaient

francophones et ont eu une scolarité longue (niveau Bac). La gestion de l'hétérogénéité des niveaux, surtout quand elle a trait aux compétences littéraires comme c'était le cas dans le groupe Actualis est particulièrement délicate à gérer. Ainsi que nous l'avons observé, l'option choisie par l'enseignante a été de scinder le groupe en deux lors de certaines activités pour permettre à chaque apprenant d'y trouver son compte. Les compétences à développer chez ces deux apprenantes concernaient davantage la lecture et l'écriture sur des besoins spécifiques : fluidité en lecture, compréhension de texte, syntaxe, conjugaison, grammaire. Elles avaient déjà des bases en français bien présentes qui demandaient à être consolidées. Le travail sur leur expression orale, loin d'être inutile, était moins central. L'enseignante a donc parfois proposé à ces apprenantes de travailler en binôme sur des textes, de les lire et d'en faire des résumés en autonomie. Fiona nous expose son ressenti lors de son entretien concernant cette thématique :

[>Fiona] : en fait la formation elle était bien elle était bien mais moi en fait la formation euh ++ la formation m'a plu mais en fait le seul problème c'est que en fait (rires) en fait nous on disait **qu'on avait un niveau un peu élevé** et du coup nous (rires) en fait on avait pas trop... + en fait **on n'a pas trop profité** en fait

[>AM] : quand vous dites nous c'est avec Daphné c'est ça ?

[>Fiona] : oui ! **on a n'a pas profité** + en fait nous **on voulait au moins quelqu'un qui allait nous suivre** en fait on voulait... en fait nous **on voulait plus** mais on sait qu'on a eu c'est bon mais **on voulait plus quand même** c'est ça

[>AM] : d'accord et est-ce que y a des choses qui vous ont déplu dans la formation euh et si oui lesquelles ?

[>Fiona] : non c'est seulement que ça que en fait **souvent on vient et puis on peut pas** en fait... + **on s'occupe pas de nous** (rires) **on s'occupe pas de nous ça va qu'on nous donne un texte pour lire mais en fait nous aussi on avait besoin aussi qu'on s'occupe de nous** aussi c'est tout c'est ce qui nous a déplu en fait donc en fait + on se demandait souvent mais pourquoi nous on... **c'est vrai que on parle le français mais nous aussi on a besoin d'apprendre hein** + notre français aussi n'est pas si... le français comme on prétend aussi... + en fait c'est ça

Verbatim 95. Entretien Fiona. Segment 13.

Elle déclare s'être sentie délaissée, un peu trop livrée à elle-même (*on s'occupe pas de nous*) et pas suffisamment soutenue (*on voulait au moins quelqu'un qui allait nous suivre*) dans son apprentissage. Elle ne semble pas remettre en cause les activités que l'enseignante lui donnait à faire, mais déplore de n'avoir pas pu profiter pleinement des retours de l'enseignante sur ce qu'elle avait fait, par manque de temps :

[>Fiona] : [...] elle corrigeait mais on voulait que en fait ça soit... **nous aussi nous donner le temps** aussi de s'exprimer oui et pourquoi... poser des questions aussi sur le truc en fait en fait **on n'a pas eu le temps en fait c'est ça**

Verbatim 96. Entretien Fiona. Segment 21.

La solution choisie par l'enseignante de la faire travailler en binôme avec Daphné sur un sujet différent du reste du groupe n'a pas semblé lui convenir et aurait pu être désengageant, même si les activités qu'elle et Daphné avaient à effectuer étaient a priori adaptées à leur niveau

et à leurs besoins spécifiques. Finalement, comme on le voit dans l'extrait suivant, Fiona indique qu'elle aurait préféré être avec tout le groupe, plutôt que de faire une activité différente qui les mettrait, Daphné et elle, à part, à côté : il y a *eux* (l'enseignante et le groupe) et *nous* (Daphné et elle) avec *notre truc* à lire : *l'enseignante était [...] avec eux et puis nous on était en train de lire notre truc.*

4.5. Le fardeau des entrées et sorties permanentes

Enfin, un dernier élément nous semble important à soulever. Dans le cadre de l'association Actualis, où l'ensemble de notre terrain s'est déroulé, les entrées et sorties permanentes lors des formations étaient autorisées et fréquentes. L'enseignante, dans le cadre de ses cours personnels, les autorisait ponctuellement également. Les entrées et sorties permanentes consistent à accepter l'entrée et la sortie d'un apprenant à n'importe quel moment de la formation, même si l'entrée en formation a lieu deux semaines après le démarrage effectif de la session. Ces entrées permanentes ne sont pas sans poser problème, notamment vis-à-vis de l'approche pédagogique employée. Les débuts d'un cours *Silent Way* sont très importants puisqu'ils permettent à l'enseignante et aux apprenants d'établir des références communes qui serviront tout au long de la formation. La mise en place du code couleur/son, mais aussi de certains principes de bases à l'approche (venir au tableau quand les apprenants en ont besoin, le pointage, la gestion de l'erreur, le silence, la recherche, etc.) s'établit précisément au début de la formation. Manquer les premières heures d'un cours *Silent Way* complique donc sérieusement la tâche à l'apprenant, mais aussi à l'enseignante qui doit intégrer au mieux l'apprenant venant d'arriver. Comme on l'a vu avec Michael (verbatim 90), les difficultés engendrées par une arrivée tardive dans le groupe peuvent générer de la frustration. Pour gérer ce décalage, l'enseignante opère des choix coûteux en temps et en investissement : que ce soit avec Michael ou d'autres apprenants du groupe Actualis, elle a accueilli les retardataires avant la séance pour les initier au panneau de son qui permet d'établir le code couleurs/sons et dans le même temps d'établir l'importance du langage corporel de l'enseignante. Malgré cet investissement nécessaire de sa part, Michael a tout de même rencontré des difficultés. *Le Silent Way* s'accommode donc assez mal des entrées et sorties permanentes, mais les entrées et sorties permanentes s'accommodent-elles d'une quelconque approche ? Si pour les apprenants, ou les sujets en formation de façon générale, elle est synonyme de flexibilité, elle nous paraît plutôt synonyme de complication pour l'enseignant ou le formateur qui doit faire en sorte d'intégrer au mieux le nouvel arrivant sans toutefois rompre la progression déjà établie avec le reste du groupe. Dans le cas de notre enseignante, c'est sur son temps personnel qu'elle a choisi de gérer

cette problématique. À ce stade de notre réflexion, les entrées et sorties permanentes semblent être davantage un fardeau qu'une aubaine pour les différents acteurs de la formation.

5. Conclusion du chapitre : plusieurs indices subjectifs de l'engagement

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée au point de vue des apprenants concernant le dispositif didactique mis en place dans le cadre de leur formation. Nous avons mobilisé trois sources de données distinctes pour y avoir accès et ainsi apporter leur voix à notre recherche : les questionnaires de retour de formation, les entretiens semi-directifs et les feedbacks. Les résultats de l'analyse de leur discours nous donnent à voir des indices subjectifs de leur engagement dans leur apprentissage de la langue et aussi de leur adhésion au dispositif didactique *Silent Way*. Ils viennent ainsi conforter nos observations sur les différents indicateurs de l'engagement des apprenants et sur les pratiques de l'enseignante. Ces indices sont liés au travail en groupe, mais aussi et surtout à l'approche *Silent Way* et aux pratiques de l'enseignante. Dans leur discours, les apprenants ont beaucoup insisté sur le rôle qu'a joué l'enseignante et ses pratiques dans leur appréciation de la formation, que ce soit dans les questionnaires, les entretiens ou les feedbacks. La distinction à opérer entre la démarche et les pratiques de l'enseignante n'est pas simple, car elles sont interdépendantes. Les principes sous-jacents à l'approche, qui consiste à engager l'apprenant dans un processus de construction de sens à pratiquer constamment la langue, semblent leur avoir permis de progresser dans leur apprentissage, mais aussi de gagner en confiance. Les pratiques de l'enseignante, aux dires des apprenants, ont fortement contribué à développer cette confiance : une confiance dans la pratique de la langue liée à la bienveillance et à la tolérance des erreurs, une confiance entre les apprenants et vis-à-vis de l'enseignante et enfin une confiance personnelle et individuelle chez les apprenants.

Par ailleurs, le discours des apprenants nous a aussi permis d'identifier des points d'amélioration à envisager pour adapter davantage la formation à leurs attentes. Ces points concernent certaines caractéristiques inhérentes à l'approche *Silent Way* comme la redondance des activités proposées ou la frustration générée par une certaine lenteur dans le déroulement du cours (corrections individualisées qui prennent du temps, découverte du fonctionnement de la langue, absence de réponse de la part de l'enseignante). Mais certains points d'améliorations concernent aussi plus directement le contexte de la formation comme la gestion de l'hétérogénéité – une difficulté classique dans un contexte de formation linguistique pour des adultes migrants – ou encore la gestion des entrées et sorties permanentes, liée au choix opéré par le centre de formation.

Finalement, ce chapitre nous permet de remettre au centre les attentes de ces adultes concernant l'apprentissage du français :

- 1) Un besoin de construire du sens : les apprenants s'engagent s'ils comprennent ce qu'ils font, dans le cas contraire, l'apprentissage leur semble inutile et déconnecté de la situation (cf. supra **2.2**).
- 2) Un besoin de pouvoir réinvestir leur apprentissage dans leur vie quotidienne : les apprenants s'engagent s'ils se sentent progresser, s'ils sentent une transformation dans leurs pratiques langagières (cf. supra **2.2.3** et **2.2.4**).
- 3) Un besoin de réciprocité : les apprenants s'engagent parce qu'ils sentent que l'enseignante est impliquée dans le processus d'enseignement-apprentissage avec eux (cf. supra **2.1**).

Conclusion générale

Ce travail avait pour ambition de mener une réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français auprès de migrants avec une approche : le *Silent Way*. Il s'agissait de voir dans quelle mesure cette approche pouvait permettre l'engagement d'adultes migrants dans cet apprentissage.

Cette conclusion se déroulera en trois temps : un récapitulatif de l'ensemble des chapitres ; les limites de la recherche et les perspectives envisagées et enfin, les apports de notre recherche au sein du domaine de la didactique des langues.

Récapitulatif de l'ensemble des chapitres de la recherche

Nous avons ouvert notre travail sur une partie « Contexte de la recherche » qui nous a permis de mettre en avant notre engagement personnel dans l'élaboration de ce travail, et de présenter les participants à la recherche : des adultes migrants et une enseignante spécialiste de l'approche *Silent Way* engagés dans des formations linguistiques.

La première partie de ce travail a visé à répondre aux questions : à qui enseigne-t-on le français ? Comment ? Et dans quel but ? Ainsi cette partie s'est déroulée en trois temps.

(1) Le premier chapitre a traité des spécificités de l'enseignement-apprentissage du français auprès d'un public migrant. Nous nous sommes dans le premier point positionnée en regard du terme migrant que nous employons dans ce travail pour désigner les personnes participant à notre recherche. Employé ici comme terme générique, il nous a permis d'éviter la dichotomie – récurrente dans le discours médiatique et politique – qui oppose d'un côté les migrants en situation irrégulière, indésirables, et de l'autre les réfugiés, les « bons migrants ». Ce positionnement nous a également permis de soulever la complexité des statuts juridiques et administratifs qui conditionnent entre autres, l'accès aux formations linguistiques. Dans le deuxième point, nous avons posé le contexte institutionnel, politique et donc financier dans lequel s'inscrit notre recherche pour saisir les enjeux qui régissent les formations linguistiques. Dans ce contexte, l'apprentissage du français est une nécessité parce qu'il est censé garantir un statut administratif, permettre l'insertion professionnelle et l'intégration à la société d'accueil, mais aussi parce qu'il est considéré comme un vecteur des valeurs de la République et de l'identité nationale (Pradeau, 2018). L'enjeu des formations linguistiques est donc avant tout idéologique et utilitaire. Les enjeux langagiers, qui visent l'acquisition de compétences langagières ou l'appropriation de la langue, passent au second plan des formations linguistiques.

Quant aux enjeux relatifs à l'émancipation des personnes, bien que nécessaires pour donner du sens à cet apprentissage (Boch *et al.*, 2021 ; Ouedraogo, 2022), ils sont insuffisamment visés dans les formations linguistiques. Par ailleurs, objets du troisième point, nous sommes revenue sur les parcours migratoires de ces personnes, marqués par une insécurité et une instabilité qui nous semblent peu propices à leur engagement dans l'apprentissage du français. Apprentissage qui n'apparaît pas toujours comme une priorité en regard de celles liées au logement ou à l'alimentation par exemple.

(2) Le deuxième chapitre a traité de la démarche *Silent Way*, une approche pour l'enseignement-apprentissage des langues. L'objectif de ce chapitre a été de présenter les caractéristiques du dispositif susceptibles d'engager les apprenants. Nous avons ainsi présenté les aspects les plus saillants de l'approche : ses principes théoriques de base, l'apport du paradigme de l'énonciation pour comprendre davantage l'approche, et enfin son potentiel multimodal. L'approche *Silent Way* semble a priori adaptée au public migrant notamment parce qu'elle n'envisage pas l'apprentissage d'une langue à des fins utilitaires, mais plutôt pour exprimer une pensée subjective, propre à soi ; elle propose de construire du sens dans la langue cible (en se basant sur la mobilisation des sens de l'apprenant) ; elle privilégie un apprentissage inductif. Enfin, dans l'approche *Silent Way*, l'enseignant a comme objectif principal d'engager les apprenants dans leur apprentissage.

(3) Le troisième chapitre a cherché à circonscrire le concept polysémique d'*engagement* dans le domaine de la didactique des langues afin de pouvoir l'observer dans la salle de classe pendant les séances. Nous retenons de ce concept son caractère multidimensionnel et réciproque, nous invitant à l'observer autant chez les apprenants que chez l'enseignante. Dans le cadre d'une formation pour adulte, il est nécessaire de le mobiliser pour déclencher le processus d'apprentissage, lui donner du sens et viser l'émancipation des personnes.

Cette première partie nous a permis de problématiser notre recherche et d'élaborer notre question de recherche autour du concept d'engagement : dans quelle mesure l'approche *Silent Way* permet-elle d'engager des adultes migrants dans leur apprentissage du français ? S'agissant d'un concept opératoire qui se construit empiriquement, la deuxième partie de notre travail a cherché à mettre en place une démarche méthodologique adaptée pour l'observer dans la classe de langue. Nous nous sommes alors inscrite dans une épistémologie du terrain (Beaud et Weber, 2003 ; Olivier de Sardan, 2008) et avons opté pour une démarche essentiellement qualitative.

(4) Dans le quatrième chapitre, nous avons donc présenté les moyens mis en place pour observer l'engagement des apprenants et celui de l'enseignante : des observations sur une période de six mois, des entretiens, des questionnaires et des feedbacks. Nous avons présenté les grilles mobilisées pour observer l'engagement des apprenants et de l'enseignante et avons également précisé les limites de notre méthode de conduite de la recherche.

(5) Nous avons dans le chapitre 5 abordé la question du traitement de ces données, réalisé principalement à partir du logiciel SONAL, conçu pour le traitement et l'analyse de données qualitatives.

Cette deuxième partie nous a permis de rendre explicite la démarche utilisée pour répondre à notre question de recherche et dégager des résultats, exposés dans la troisième partie de notre travail, repartie en trois chapitres :

(6) Le sixième chapitre, qui a ouvert la partie résultats, a été consacré dans un premier temps à la description de la structure – d'une grande régularité – d'une séance type observée avec notre enseignante afin d'offrir au lecteur un aperçu global de la démarche. Nous avons tâché de présenter les outils pédagogiques utilisés dans le cadre de la démarche et les différents types d'activités réalisées. Dans un second temps, et il s'agissait de l'objectif principal de ce chapitre, nous avons exposé les six catégories d'indicateurs de l'engagement des apprenants observé lors des séances. Chacune des catégories a fait l'objet d'une présentation dans laquelle chaque indicateur a été illustré par des extraits issus de nos observations. Ces indicateurs ont été identifiés grâce à un travail d'analyse de contenu de nos notes écrites effectué en nous appuyant sur les travaux de Barth (2002). Notre analyse que l'engagement des apprenants révèle qu'il est bien multidimensionnel et que sa force réside précisément dans l'interdépendance de ces dimensions permettant aux apprenants de construire et de dégager du sens dans l'apprentissage de la langue cible. En outre, nous avons également relevé que l'engagement est lié à d'autres notions, comme celles de liberté et d'autonomie, donnant à ces adultes migrants l'occasion d'agir et de s'exprimer par eux-mêmes ; ces notions nous semblent garantes d'une perspective d'émancipation. Enfin, en guise de synthèse, nous avons terminé ce chapitre en présentant notre grille d'indicateurs – à la fois outil et résultat de cette recherche (nous y reviendrons) – sous la forme d'un tableau. Nous y avons classé les indicateurs selon quatre plans d'analyse faisant apparaître les quatre dimensions de l'engagement : cognitive, affective, sociale et corporelle. Cette grille est opérationnelle dans notre contexte d'enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way* et nécessiterait d'être éprouvée dans d'autres contextes pour l'enrichir.

(7) Compte tenu de l'aspect réciproque de l'engagement et suite à nos observations, nous avons dans le chapitre sept cherché à identifier des facteurs potentiels de l'engagement des apprenants dans la posture et les pratiques de l'enseignante. Nous avons montré que la posture silencieuse de l'enseignante, caractéristique dans l'approche *Silent Way*, révèle son engagement dans la situation d'enseignement-apprentissage. Nous nous sommes attachée à montrer que le silence a cinq fonctions précises : capter l'attention des apprenants, offrir un espace de réflexion à leur parole, les guider et évaluer leur progression. Enfin, à travers le discours de l'enseignante nous avons décelé un système de valeur et d'affect qui témoigne de son engagement subjectif dans sa pratique (Jorro, 2002). Ce système de valeur s'exprime dans sa volonté de favoriser les échanges, la cohésion du groupe, de vivre une expérience, de s'adapter aux apprenants et d'aplanir la hiérarchie au sein de la classe. En outre, sa posture en retrait, sa bienveillance à l'égard des erreurs, son silence témoignent d'une dimension éthique dans ses pratiques (Jorro, 2002 ; 2004). Ces différentes caractéristiques de sa pratique, qui introduisent une dimension humaine dans l'apprentissage, nous semblent particulièrement adaptées pour un public de migrants. Ainsi, son engagement est, comme celui des apprenants, cognitif, affectif, social et corporel. Ce chapitre a également fait ressortir un point intéressant sur lequel nous reviendrons plus longuement dans les lignes qui suivent : il nous a été impossible de distinguer clairement ce qui relève la personnalité de notre enseignante de ce qui relève de la démarche *Silent Way*. Son adhésion aux principes de la démarche semble en effet marquer profondément son identité professionnelle, mais aussi son identité personnelle (Jorro et De Ketele, 2013).

(8) Enfin, dans le huitième et dernier chapitre, nous avons tâché de mettre en lien le point de vue des apprenants (à travers leur discours) et celui de l'enseignante (chapitre 7). L'objectif a été d'identifier dans le discours des apprenants des indices subjectifs de leur (non-) engagement. Il ressort de notre analyse que les pratiques de l'enseignante ont joué un rôle important dans leur appréciation de la formation : elles semblent, aux yeux des apprenants, leur avoir permis de gagner en confiance, de se sentir soutenus dans leur apprentissage, de comprendre ce qu'ils faisaient. Par ailleurs, certains principes de la démarche, notamment celui qui consiste à pratiquer constamment la langue, semblent leur avoir permis de progresser dans leur apprentissage. À nouveau, nous avons remarqué qu'il a été difficile d'identifier les rôles qu'ont joués – distinctement – les principes liés à la démarche et les pratiques de l'enseignante dans l'appréciation des apprenants ; les deux étant interdépendants. Pour terminer, nous retenons également de ce chapitre les questions soulevées grâce aux retours critiques des apprenants concernant la démarche. Nous avons envisagé ces retours comme des points

d'amélioration possibles afin que la démarche soit davantage adaptée aux attentes de ces adultes. Ils concernent notamment la redondance des activités, la lenteur du processus d'enseignement-apprentissage, la pertinence des outils. D'autres points ont également été soulevés, mais ils concernent davantage le contexte de la formation : l'épineuse question de la gestion de l'hétérogénéité ou encore celle de la gestion des entrées et sorties permanentes.

Ainsi, sur des aspects clairement identifiés, l'approche *Silent Way* est une approche didactique pertinente et adaptée pour l'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants.

Limites et perspectives de la recherche

Nous avons relevé tout au long de notre travail des limites sur lesquelles nous allons à présent revenir. Elles constituent selon nous des perspectives de recherche fécondes.

Sur le plan des résultats

Dans notre analyse, que ce soit pour déterminer des facteurs d'engagement subjectifs dans le discours des apprenants ou pour identifier des facteurs potentiels de l'engagement des apprenants dans les pratiques et le discours de l'enseignante, il nous a été impossible de distinguer nettement ce qui relève de la personnalité de l'enseignante de ce qui relève des pratiques induites par le *Silent Way*. Qu'est-ce qui lui appartient et vient d'elle ? Qu'est-ce qui singularise sa pratique par rapport à celle d'autres enseignants de *Silent Way* ? Dans le prolongement de ce questionnement, les facteurs d'engagement ainsi relevés, sont-ils liés à la démarche ou à sa pratique à elle ? Peut-on séparer la démarche de l'enseignant ? Pour répondre à ses questions, il serait nécessaire d'observer d'autres enseignants spécialistes de l'approche *Silent Way* pour déterminer des récurrences et ainsi estimer de façon plus fiable le rôle de la démarche dans l'engagement des apprenants et celui de l'enseignante. Une multiplication des observations de pratiques permettrait probablement de relever des invariants opératoires dans les pratiques professionnelles des enseignants de *Silent Way*.

Nous avons dans la partie résultat de notre recherche (cf. [Chapitre 6](#)) présenté une grille d'indicateurs pour observer l'engagement des apprenants. Nous l'avons construite en nous appuyant sur les travaux de Barth (2002) et sur nos données empiriques issues de nos observations ; en ce sens, elle est à la fois un outil et un résultat de notre recherche. Cette grille est opérationnelle dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français avec l'approche

Silent Way. Il serait toutefois intéressant d'éprouver notre grille dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage avec cette approche pour deux raisons principales : il s'agirait (1) de vérifier si l'on retrouve certains indicateurs de façon régulière – auquel cas on pourrait les considérer comme des invariants de l'engagement des apprenants avec l'approche *Silent Way* – ou s'ils sont uniquement liés à des facteurs situationnels ; (2) d'enrichir la grille avec d'autres indicateurs. Nous sommes en effet convaincues que nos indicateurs ne sont pas exhaustifs et que cette grille mérite d'être complétée.

Sur le plan méthodologique

Nous avons élaboré notre grille d'engagement sur la base de nos observations directes, sans exploiter notre corpus vidéo de certaines séances observées (nous avons 18h d'enregistrement). En lien avec le point précédent, nous pourrions, avant même de tester la grille dans d'autres situations, utiliser notre grille pour analyser l'engagement des apprenants à partir du corpus d'enregistrement. Ainsi, nous pourrions probablement la compléter par des indicateurs que nous n'aurions pas décelés en situation naturelle, et confirmer ceux déjà trouvés. Par ailleurs, dans une perspective interactionnelle, le corpus vidéo nous permettrait plus facilement de mettre en lien les indicateurs de l'engagement des apprenants avec les pratiques de l'enseignante.

Une autre limite à notre travail réside dans le type d'entretien que nous avons mené avec les apprenants. Dans le cadre de ce travail, nous ne leur avons pas demandé d'explicitier leur perception des actions de l'enseignante, nous n'avons donc pu qu'émettre des hypothèses sur leur réception du langage corporel de l'enseignante. Nous n'avons pas, comme nous l'avons fait avec notre enseignante, réalisé d'entretien d'auto-confrontation explicite par exemple (cf. [Chapitre 4](#)). Ce serait alors une perspective intéressante pour avoir une vision plus complète de la corporéité de l'activité enseignante avec le *Silent Way*. Leurs perceptions et interprétations de la posture de l'enseignante nous auraient permis d'avoir une idée de réponse concernant les bénéfices qu'ils peuvent tirer dans leur apprentissage de cette pratique.

Sur le plan théorique

Enfin, dans notre recherche, nous avons tenté d'avoir un esprit critique sur l'approche *Silent Way* et de soulever certains manques, ou certaines lacunes de la démarche (sur la correction phonétique par exemple) ou des principes qui la sous-tendent (sur la notion de

présence par exemple). Les écrits de Gattegno sont prolixes et les notions et concepts qu'il emploie pas toujours clairement définis. Par ailleurs, il ne cite aucune source, ce qui rend difficile son rattachement à de grands courants. Ainsi, il y aurait un travail théorique de fond à réaliser pour comparer sa conception de l'être humain par exemple. Par ailleurs, nous n'avons pas non plus entrepris dans notre travail de discuter de la terminologie grammaticale – nous nous sommes contentée d'utiliser celle en vigueur dans la communauté des praticiens du *Silent Way* –, mais nous savons qu'elle pourrait l'être.

Apport de la recherche au domaine de la didactique des langues

À travers cette thèse, nous souhaitons contribuer à la réflexion didactique visant à accompagner les migrants dans l'apprentissage et l'appropriation du français.

Nos réflexions ont pris naissance dans des expériences personnelles de terrain concernant l'enseignement du français auprès de ce public. Comme je l'ai mentionné en introduction de ce travail et tout au long de ce travail, ces expériences n'étaient satisfaisantes sur aucun plan : ni humain, ni pédagogique, ni didactique. La découverte de l'approche *Silent Way* m'a permis de faire évoluer mon questionnement sur l'enseignement des langues et j'ai souhaité en faire une question de recherche. Plusieurs constats m'ont mené à réaliser cette thèse :

- En m'intéressant au *Silent Way*, je me rends compte que l'approche est assez marginale dans le domaine de la didactique des langues, malgré le potentiel évident que j'entrevois assez tôt dans l'approche.
- L'enseignement-apprentissage du français pour des adultes migrants, malgré l'importance et l'actualité de la question migratoire, n'est pas vraiment structuré. Il ne vit « que d'emprunts engagés dans des domaines didactiques connexes : le FLM et le FLE » (Vigner, 2002, p.135). Encore aujourd'hui, Ouedraogo (2022) parle de « débrouille didactique » pour qualifier la fragilité structurelle du champ de la formation linguistique des migrants.

Partant, j'envisage alors cette pédagogie comme un axe intéressant à développer pour structurer mes pratiques pour enseigner le français à ce public spécifique et j'entreprends de me former à cette approche. Mes premiers contacts avec des praticiens de l'approche *Silent Way* n'ont pas été faciles à mettre en place : je mets quelques mois avant de trouver l'association Actualis, située à Versailles, et, une fois le contact établi, il me faut encore payer pour pouvoir mener des observations ! Je me rends compte que l'approche n'est pas très ouverte à la

recherche scientifique et que si je souhaite poursuivre mes recherches sur le *Silent Way*, il me faudra aussi démocratiser ce versant scientifique.

Ainsi, avec ce travail – réalisé dans le cadre d’une CIFRE avec l’association Actualis – notre contribution était double. Il s’agissait (1) d’ouvrir la réflexion didactique sur une approche, le *Silent Way*, ayant peu fait l’objet de recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues (à notre connaissance, trois thèses seulement portent sur cette approche Young, 1990 ; Benstein, 1996 ; Sagaz, 2007)²⁰⁰. Il s’agissait ainsi de rattraper un retard dans l’étude scientifique de cette approche, en proposant une étude inédite pour regarder dans quelle mesure elle est adaptée pour un public migrant. (2) Il s’agissait également, à l’inverse, d’ouvrir la réflexion didactique auprès de la communauté de praticiens de l’approche *Silent Way* dans la perspective constante de faire dialoguer le terrain et la recherche en didactique.

Sur le plan théorique, mobiliser le concept d’engagement pour observer l’investissement des apprenants dans leur apprentissage nous semble également être une contribution pour le domaine de la didactique des langues. En effet, dans notre domaine, c’est davantage le concept psychologique de motivation, dont on a montré les limites (cf. point 1.3.1 du [chapitre 3](#)), qui a été le plus largement mobilisé pour observer l’implication des apprenants. Toutefois, ce concept est émergent dans le vaste domaine des didactiques (cf. Boch *et al.*, 2021), et a notamment été mobilisé dans les recherches québécoises dans le domaine du français langue seconde (Teko et De Amaral, 2022). L’originalité de notre usage du concept réside principalement dans notre effort de le conceptualiser dans une perspective énonciviste, en lui ajoutant une dimension corporelle. Enfin, en mobilisant le concept d’engagement dans une perspective d’*empowerment* – comme le proposent Boch *et al.* (2021) et Ouedraogo (2022) dans le domaine de la didactique de l’écrit –, pour un public migrant, nous espérons modestement contribuer à l’émergence d’un champ de recherche, qui croiserait migration, langue et *empowerment*, car

« À ce jour, très rares sont les travaux qui se sont interrogés sur le croisement entre l’*empowerment* ou le “pouvoir d’agir”, et la migration dans le domaine des sciences sociales. » (Coulibaly et Ravalihasy, 2021, p.31)

²⁰⁰ Il faut également mentionner que deux thèses s’intéressant au *Silent Way* sont en cours de rédaction (cf. Giorgis, à paraître ; Ninomiya, à paraître).

Bibliographie générale

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : Intégration, littératie, alphabétisation*. CLE international.

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans J.-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives*. Artois presses université.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44.

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette français langue étrangère.

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile et O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde : Plurilinguisme, interculturalité, transmission* (p. 109-123). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.34923>

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>

Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translanguageance en milieu plurilingue. Dans B. Schädlich (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (p. 177-199). Metzler/Springer. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03224336>

Agier, M. (2008). *Gérer les indésirables : Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Flammarion.

Agier, M. (2016). *Les migrants et nous : Comprendre Babel*. CNRS éditions.

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère* [Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail]. <https://www.theses.fr/2013TOU20057>

Alber, A. (2010). Voir le son : Réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2482>

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>

Arborio, A.-M., Fournier, P. et Singly, F. de. (2015). *L'observation directe* (4e éd.). Armand Colin.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>

- Arismendi-Gómez, F. A. (2019). *Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie: Une recherche-action à l'Université d'Antioquia* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02491428>
- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01111828/document>
- Azaoui, B. (2016). Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.4000/ced.571>
- Bara, F. et Tricot, A. (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : Apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. Dans J. Dokic & D. Perrin (dir.), *La cognition incarnée* (p. 219-249). Université Grenoble Alpes.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs*. Retz.
- Bayle, A. (2018). *Analyser les réponses aux questions ouvertes des questionnaires de MOOC : Considérations méthodologiques* (p. 28) [Report]. Inria. <https://inria.hal.science/hal-01735880>
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (Nouv. éd). Éd. la Découverte.
- Beaulieu, C. (2005). *Exercices de Grammaire niveau A1 – Je pratique* (Didier).
- Becker, H. S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.642>
- Benstein, P. (1996). *The role of the 'self' and 'awareness' in language teaching and learning : A case study of the 'Silent Way'* [Thèse de doctorat, Université de Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/16155>
- Bentein, K. (2006). L'engagement des enseignants : Tendances et défis. Dans B. Galand, E. Bourgeois et P. Picard (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 183-194). Presses universitaires de France.
- Berchoud, M. (2008). Conventionnel, non conventionnel : Une entrée en matière. Dans *Les approches non conventionnelles en didactique des langues : Actes des 39e et 40e Rencontres [de l'] Association de didactique du français langue étrangère, février 2007, Paris, octobre 2007, Nancy* (p. 11-19). ASDIFLE.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2006). La Mission générale d'insertion de l'éducation nationale : Des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? *Recherches en éducation*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.4000/ree.3569>

- Bernardot, M.-J. (2019). *Étrangers, immigrés : (Re)penser l'intégration : savoirs, politiques et acteurs*. Presses de l'École des hautes études en santé publique. <http://accessdistant.bu.univ-paris8.fr/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05366a&AN=paris8.463417&lang=fr&site=eds-live>
- Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : Traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1, 20-33.
- Biichlé, L. (2018). Intégration, réseaux sociaux et représentations langagières de migrants en France. *Langage et société*, 163(1), 33-56. <https://doi.org/10.3917/ls.163.0033>
- Billeter, J.-F. (2021). *L'art d'enseigner le chinois*. Allia.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2019). *Discriminations : Combattre la glottophobie* (2e éd.). Lambert-Lucas.
- Boch, F., Frier, C. et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Bottineau, D. (2013). Pour une approche enactive de la parole dans les langues. *Langages*, 192(4), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0011>
- Bottineau, D. (2017). Du languaging au sens linguistique. *Intellectica*, 68(2), 19-67. <https://doi.org/10.3406/intel.2017.1858>
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 269-284). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Bourgeois, É. (2019). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré & F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod. <https://www-cairn-info.janus.bis-sorbonne.fr/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100783045-page-233.htm>
- Brown, L. et Coles, A. (2011). Developing expertise : How enactivism re-frames mathematics teacher development. *ZDM Mathematics Education*, 43(6), 861-873. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0343-4>
- Bruneau, T. J. (1973). Le silence dans la communication (F. Achaz, Trad.). *Communication et langages*, 20(1), 5-14. <https://doi.org/10.3406/colan.1973.4045>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard university press.
- Cadet, L., Leclère, M. et Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : Étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. et Rivière, V. (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 213-232). Riveneuve Éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01664497>

- Cahour, B. et Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4(2), 243-253. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0243>
- Cahour, B., Licoppe, C. et Créno, L. (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'auto-confrontation explicite : Étude de cas d'interactions en covoiturage. *Le travail humain*, 81(4), 269-305. <https://doi.org/10.3917/th.814.0269>
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Lambert-Lucas.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. l'Harmattan. <https://www.decitre.fr/livres/de-la-motivation-a-la-formation-9782747510578.html>
- Carré, P. (2020). *L'apprenance*. Dunod. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/apprenance-un-nouveau-rapport-au-savoir>
- Chiss, J.-L. (2022). *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Lambert-Lucas.
- Coffrini, F. (2020, 11 mars). Coronavirus : L'épidémie de Covid-19 considérée comme une pandémie par l'OMS. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/03/11/le-point-sur-l-epidemie-due-au-coronavirus-dans-le-monde-l-iran-annonce-63-nouveaux-deces_6032633_3244.html
- Colletta, J.-M. (2009). *Le geste de pointage au service des acquisitions méta-phonologiques*.
- Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Constantinescu-Stefanel, R. (2006). Les méthodologies non-conventionnelles. *Dialogos*, 14, 74-79. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/16527396/les-methodologies-non-conventionnelles>
- Copans, J. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain* (3e éd.). Armand Colin.
- Copans, J. et Adell, N. (2019). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Armand Colin.
- Corbin, A. (2016). *Histoire du silence. De la renaissance à nos jours*. Albin Michel.
- Coulibaly, K. et Ravalihasy, A. (2021). Empowerment et migration/immigration : Une rencontre tardive mais des travaux de plus en plus nombreux. *De facto*. 29, 30-33. <https://www.icmigrations.cnrs.fr/2021/11/26/defacto-029-04/>
- Courtier, P. (2019). *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle* [Thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1]. <https://www.theses.fr/2019LYSE1286>
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses Universitaires de Grenoble.
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions* (M. Blanc, Trad.; Nouvelle éd.). Odile Jacob.

- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction—L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-engagement-professionnel-en-education-et-formati--9782804181840-page-7.htm>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9404>
- Deny, M. et Pigache, A.-C. (2017). *Le grand guide des pédagogies alternatives : + de 140 activités de 0 à 12 ans*. Eyrolles.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin universitaire.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. Dans *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette Livre.
- Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/tipa.3672>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46.
- Fine, S., Soupios-David, H. et Duvernoy, A. (2019). *Rapport National—NIEM - L'intégration des bénéficiaires d'une protection internationale en France* (p. 69). France Terre d'Asile. https://www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/France_National_Report_2018_-_Rapport_national_-_NIEM_L_int_gration_des_b_n_ficiaires_d_une_protection_internationale_en_France.pdf
- Fleury Graff, T. (2019). *Les catégories de migrants*. Vie publique.fr. <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers>
- Fouillet, R. (2020). Migration : Quand la formation linguistique relève de la médiation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 68, 94-106.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Vanier College Press. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24474.54727>
- Gagneron, W., Cronel, A. et Bensussan, C. (2013). *Rapport sur l'évaluation de la politique d'accueil des étrangers primo-arrivants—TOME 1* (p. 61). Ministère de l'Intérieur et Ministère

des affaires sociales et de la santé. [https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/13062-13034-01 -
MAP Primo-arrivants - rapport.pdf](https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/13062-13034-01_-_MAP_Primo-arrivants_-_rapport.pdf)

Gandon, E. (2021). *La découverte des lieux de culture pour faciliter l'expression orale : Recherche-action avec des adultes migrants en formation linguistique* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <https://www.theses.fr/2021LORR0168>

Gattegno, C. (1952). *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour*. Delachaux et Niestlé.

Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages* (2010 éd.). Educational Solutions Worldwide. <https://issuu.com/eswi/docs/the-common-sense-of-teaching-foreign-languages>

Gattegno, C. (1985). *La science de l'éducation – Chapitre 13 : L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères* (2011 éd.). Educational Solutions Worldwide. <https://issuu.com/eswi/docs/la-science-de-leducation-chapitre-13-gattegno>

Gattegno, C. (1987a). *La science de l'éducation – Partie 1 : Considérations théoriques* (2011 éd.). Educational Solutions Worldwide.

Gattegno, C. (1987b). *What we owe children : The subordination of teaching to learning* (2010 éd.). Educational Solutions Worldwide. [https://issuu.com/eswi/docs/what we owe children - web book](https://issuu.com/eswi/docs/what_we_owe_children_-_web_book)

Gincel, A. (2007). Santuario, un village colombien à Paris. *Hommes & migrations*, 1270(1), 32-42. <https://doi.org/10.3406/homig.2007.4659>

Giorgis, L. (à paraître). *Analyse des effets d'une entrée multimodale dans l'alphabétisation et la phonologie du français chez des adolescents et jeunes adultes non scolarisés antérieurement*. [Thèse de doctorat en préparation, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/s191330>

Goudin, Y. (2017). *L'intercompréhension en langues sinogrammiques : Théories, représentations, enjeux, et modalités d'une didactique de la variation* [Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <https://www.theses.fr/2017USPCF035>

Hainselin, M., Quinette, P. et Eustache, F. (2013). Qu'est-ce que la mémoire de l'action ?, What memory for action is? *Revue de neuropsychologie*, 5(2), 129-134.

Hedjerassi, N. et Pereira, I. (2020). *Pédagogies émancipatrices : Actualités et enjeux*. Éditions du Croquant.

Herry-Bénil, N. et Cadet, L. (2014). Fonctionnalité des gestes pour l'enseignement de la phonoprosodie. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Une mise en contexte théorique et des fiches pratiques* (p. 141-155). Maison des Langues.

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P. et Wu, J. (2021). Engagement in language learning : A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>

Joffray-Carré, C. (2014). Un « savoir-agir » professionnel stratégique de l'enseignant : Susciter l'engagement des élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 53(1), 85-98. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1733>

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire : Éducation, formation, médiation culturelle*. Presses universitaires du Septentrion.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. *AIRDF*. Symposium : La réflexivité des langages, instrument de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificités disciplinaires, Québec.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM. <https://shs.hal.science/halshs-00195900>

Jorro, A. et Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations, HS*, Article HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>

Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Karoutchi, R. (2017). *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants* (N° 660; p. 60). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r16-660/r16-660.html>

Laurens, S. (2008). « 1974 » et la fermeture des frontières. *Politix*, 82(2), 69-94.

Laurens, S. (2017). De la « Promotion culturelle des immigrés » à « l'interculturel » (1974-1980) : Discours d'État sur une catégorie d'État. *Cultures & Conflits*, 107, Article 107. <https://doi.org/10.4000/conflits.19527>

Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire. Tome 1*. UEPD.

Laurent, M. (2009). *Les jeunes, la langue, la grammaire. Tome 2*. UEPD.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Hachette.

Le Breton, D. (1997). *Du silence*. Éditions Métailié.

Le grand jeu des verbes. (1999). Eli publishing.

Lebreton, E. (2017). *Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : Renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants* [Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie]. <https://www.theses.fr/2017NORMR136>

Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. Dans J.-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 19-35). Artois presses université.

- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans H. Adami & V. Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 173-196). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14079>
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : Rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24, 62-80.
- Leconte, F. (2016). Uniformisation des politiques linguistiques, diversités des appropriations langagières. Dans *Adultes migrants, langues et insertions sociales : Dynamiques d'apprentissages et de formations* (p. 321). Riveneuve éditions.
- Lochak, D. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & conflits*, 64, 131-147. <https://doi.org/10.4000/conflits.2136>
- Lochak, D. (2007). Le « modèle républicain » dans le débat public. Usages rhétoriques et reconstitution mythique. Dans B. Badie & Y. Déloye, *Le temps de l'État : Mélanges offerts à Pierre Birnbaum* (p. 398-407). Fayard.
- Lochak, D. (2013). Intégrer ou exclure par la langue ? *Plein droit*, 98(3), 3-6.
- Lochak, D. (2015). La carte de dix ans : Une conquête progressivement annihilée. *Migrations Société*, 159-160(3-4), 127-140. <https://doi.org/10.3917/migra.159.0127>
- Lochak, D. (2019). Le « modèle républicain » contre l'intégration des étrangers. *Après-demain*, 52, NF(4), 13-14. <https://doi.org/10.3917/apdem.052.0013>
- Lochak, D. (2021). Protéger les réfugiés ou les intérêts de l'État ? Sous le droit, la politique. *Droit et société*, 108(2), 501-512.
- Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : Une approche ergonomique* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00997215/document>
- Mahnig, H. (1999). La question de « l'intégration » ou comment les immigrés deviennent un enjeu politique. Une comparaison entre la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse. *Sociétés Contemporaines*, 33(1), 15-38. <https://doi.org/10.3406/socco.1999.1749>
- Mariscalchi, A. (2021). Typologie des fonctions du silence dans l'approche Silent Way. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 67(1), 115-126.
- Maugis, M.-P. (2020). *L'engagement de l'adulte apprenant en formation obligatoire : Un paradoxe de l'apprenance ?* L'Harmattan.
- Mazur-Palandre, A. et Colón de Carvajal, I. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. UGA Éditions. <http://books.openedition.org/ugaeditions/10866>
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir : À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Bayard.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. ENPJJ. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

Meirieu, P. (s. d.). Enseigner : Savoir parler et apprendre à se taire. *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie*. http://meirieu.com/ARTICLES/parler_setaire.pdf

Mercier, E. (2020). *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : Quelle pertinence à l'obligation de formation ?* [Thèse de doctorat, Université de Tours]. <http://www.theses.fr/2020TOUR2008>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Metcalf, J. (2017). Learning from Errors. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 465-489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>

Ministère de l'Intérieur. (2016). *Dossier de presse : Le contrat d'intégration républicaine (CIR)* (p. 13).

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQm53bpbbrAhUkzoUKHfzdAggQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F97293%2F762006%2Ffile%2F160916-DPCIR.pdf&usq=AOvVaw3uaC28vvCOeliyWi5k9JHu>,

Ministère de l'Intérieur. (2018). *Dossier de presse : Comité interministériel à l'intégration* (p. 13). Ministère de l'Intérieur. <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/ile-de-france/content/download/46820/311313/file/dossier%20de%20presse%20int%C3%A9gration.pdf>

Ministère de l'Intérieur. (2019). *Instruction relative aux orientations pour l'année 2019 de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers en France*. Ministère de l'Intérieur. <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44275>

Ministère de l'Intérieur. (2017). *Pour une refonte ambitieuse de la politique d'intégration*. <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-dossiers/2017-Dossiers/Accueil-des-etrangers-en-France/Pour-une-refonte-ambitieuse-de-la-politique-d-integration>. <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-dossiers/2017-Dossiers/Accueil-des-etrangers-en-France/Pour-une-refonte-ambitieuse-de-la-politique-d-integration>

Ministère de l'Intérieur. (2021). *Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR) ?* <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/>. <https://www.demarches.interieur.gouv.fr>

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Ninomiya, C. (à paraître a). *Le geste de pointage en Silent Way : Un outil catalyseur de l'attention au service de l'apprentissage*. Picquier.

Ninomiya, C. (à paraître b). *Les apprentissages en classe de langue avec l'approche Silent Way. Observation et expérimentation d'enseignement du japonais à des francophones* [Thèse de doctorat en préparation, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/s192217>

- Ninomiya, C. (2015). *Attention et prises de conscience dans l'apprentissage. Une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way* [Mémoire de master 2, Université Stendhal Grenoble 3]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01171307>
- Noiriel, G. (2006). *Le Creuset français—Histoire de l'immigration (XIXe-XXe siècle)*. Seuil. <https://www.seuil.com/ouvrage/le-creuset-francais-gerard-noiriel/9782757857786>
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Organisation Internationale pour les migrations. (2021a). *Termes clés de la migration*. Organisation Internationale pour les migrations. <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>
- Organisation Internationale pour les migrations. (2021b). *Who is a Migrant?* Organisation Internationale pour les migrations. <https://www.iom.int/fr/node/102743>
- Ouedraogo, W. É. (2022). *L'atelier d'écriture créative comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : Le cas d'étudiant-es en situation de migration à Grenoble* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <http://www.theses.fr/s185884>
- Pelletier, L. et Vallerand, R. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'auto-détermination. Dans R. Vallerand & E. Thill (dir), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 234-281). Études vivantes.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. La Découverte.
- Plaisance, G. (2017). *L'engagement : Ni partisan, ni syndical, ni militant: les nouvelles formes de volontariat*. Fyp éditions.
- Pradeau, C. (2018). *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec* [Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <http://www.theses.fr/2018USPCA095>
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 13, 195-215.
- Raby, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : Où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, Article 40. <https://doi.org/10.4000/lidil.2896>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Raynal, J.-M. (1995). *La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du Silent Way* (N° 0). 日本フランス語教育学会. https://doi.org/10.24495/efj.23.0_51

- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : Une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.4000/lidil.3317>
- Rivière, V. (2008a). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 51-59.
- Rivière, V. (2012). Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion. *Lidil*, 45, 163-176. <https://doi.org/10.4000/lidil.3215>
- Rivière, V. (2022). Multimodalité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Vol. 2, p. 281-285). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation--9782807340534-page-281.htm>
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358-379. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0358>
- Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : Une analyse. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dms.4707>
- Rousseaux, P. (2003). Fonction du silence en pédagogie : Une dimension performative. *Recherches & éducations*, 5, Article 5.
- Sáez, C. B., Legaz, S. G. et Madorrán García, C. (2009). Comment renforcer l'engagement chez les enseignants dans les universités publiques: *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 75(2), 365-380. <https://doi.org/10.3917/risa.752.0365>
- Sagaz, M. (2007). *Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants : Didactique, modèles théoriques et implications pratiques* [Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail]. <https://www.theses.fr/2007TOU20091>
- Sayad, A. (1999). Immigration et « pensée d'État ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 129(1), 5-14. <https://doi.org/10.3406/arss.1999.3299>
- Simon, G. (2008). *Migrants et migrations du monde*. la Documentation française. <https://www.cnrsditions.fr/catalogue/geographie-territoires/migrants-et-migrations-du-monde/>
- Servais, C., & Servais, V. (2009). Le malentendu comme structure de la communication. *Questions de communication*, 15, 21-49. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.432>
- Soulaine, S. (2017). Interaction langagière et engagement corporel. *Lidil. Études de didactique des langues*, 27, 57-77.
- Stoltz, S. et Panissal, N. (2021). Le silence du maître. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 67(1), 49-60.

Surcouf, C. et Françoise, B. (2022). *L'accord du participe passé : Entendez-vous l'écrit ? De l'invariabilité des participes passés en français*. Colloque international Questions d'orthographe. Univ. St Louis, Bruxelles. <https://hal.science/hal-03652838>

Taché, A. (2018). *72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France* (p. 173). Ministère de l'Intérieur. <https://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-actualites/2018-Actualites/72-propositions-pour-une-politique-ambitieuse-d-integration-des-etrangers>

Tagliante, C., Berton, G. et Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.

Teko, A. et De Amaral, C. (2022). Engagement. Dans G. Labinal & V. Tellier (dir.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation* (Hypotheses.org). <https://dicoema.hypotheses.org/418>

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.

Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Maison des Langues. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01475383>

Terraz, T. et Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : Postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions vives recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Vadot, M. (2014). Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base. *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques*, 4, 104-124.

Vadot, M. (2017). *Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant-e-s allophones ? : Rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://theses.hal.science/tel-01773820>

Valluy, J. (2008). Du retournement de l'asile (1948-2008) à la xénophobie de gouvernement : Construction d'un objet d'étude. *Cultures & conflits*, 69, 81-111. <https://doi.org/10.4000/conflits.10752>

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. et Havelange, V. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF éd.

Versace, R., Brouillet, D. et Vallet, G. (2018). *Cognition incarnée : Une cognition située et projetée*. Mardaga supérieur.

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue Seconde ? Dans P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum* (p. 133-141). Maisonneuve & Larose.
- Villez, B. (2008). Le Silent Way : Le bon sens au service de l'apprentissage. Dans M. Berchoud (dir.), *Les approches non conventionnelles en didactique des langues : Actes des 39e et 40e Rencontres [de l'] Association de didactique du français langue étrangère, février 2007, Paris, octobre 2007, Nancy* (p. 53-61). ASDIFLE.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Éditions sociales.
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : Pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espace Temps*, 47(1), 71-81. <https://doi.org/10.3406/espat.1991.3788>
- Weil, P. (1994). La politique de la France. *Politique étrangère*, 59(3), 719-729. <https://doi.org/10.3406/polit.1994.4307>
- Weil, P. (2008). *Liberté, égalité, discriminations : L'identité nationale au regard de l'histoire*. Grasset.
- Wihtol de Wenden, C. (2019). *Un monde de migrants*. la Documentation photographique.
- Wihtol de Wenden, C. (2022). *Figures de l'autre : Perceptions du migrant en France, 1870-2022*. CNRS éditions.
- Wihtol de Wenden, C. et Benoît-Guyod, M. (2018). *Atlas des migrations : Un équilibre mondial à inventer*. Éditions Autrement.
- Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 38(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>
- Yildirim, G. (2018). *L'enseignement avec l'approche multimodale Silent Way en atelier Sociolinguistique. Une expérience avec des migrants adultes débutants complets* [Mémoire de master 2 non publié]. Université Grenoble Alpes.
- Young, R. (1983). Le « Silent Way ». *Le français dans le monde*, 175, 51-55.
- Young, R. (1990). *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais dans des situations pédagogiques diverses : De la pensée de Caleb Gattegno—Théories et applications* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Franche-Comté.]
- Young, R. (2011). *L'anglais avec l'approche Silent Way®*. Eyrolles.
- Young, R. (s. d.). Principes de base. Dans *Enseigner le français aux migrants*. <https://www.duoflumina.com/home/enseigner-le-francais-aux-migrants>
- Young, R. et Messum, P. (2012). *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner*. UEPD.
- Yüksel, İ. et Caner, M. (2014). The Silent Way. Dans S. Çelik (dir.), *Approaches and principles in English as a foreign language* (p. 39-53). Egiten Kitap.

https://www.academia.edu/6760454/Caner_M_and_Y%C3%BCksel_%C4%B0_2014_Silent_Way_Dans_%C3%87elik_S_Ed_Approaches_and_principles_in_English_as_a_foreign_language_EFL_education_Ankara_Turkey_E%C4%9Fiten

Zio, B. (2018). *L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : Influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers – CNAM]. <https://theses.hal.science/tel-01986515>

Bibliographie complémentaire sur le *Silent Way*

Benstein, P. (1996). Explaining Concepts Behind The Silent Way. *The Science of Education in Questions*, 14. https://www.academia.edu/19578643/The_Silent_Way

Coulangue, S. (2021). *Remédiation phonétique et phonologique en FLE par une approche multimodale chez les apprenants japonophones* [Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387387/document>

Débonnaire, P. G. (2021). *L'approche Silent Way dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) : Le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français* [Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329143>

Decker, J. (2021). *Recours à l'approche Silent Way dans l'enseignement des langues étrangères : Une approche enactive pour analyser l'activité du formateur* [Mémoire de master, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://doi.org/10.22005/bcu.295910>

Gattegno, C. (2022). Du bon sens dans l'enseignement des langues étrangères (M. Poirson-Touchet, Trad.). Duo flumina.

Girard, A. (2011). Pour une formation en FLE adaptée aux spécificités des « débutant·e·s complets/ètes ». *A contrario*, 15(1), 11-26.

Le Page Pitullo, N. (2020). *La multimodalité et le numérique pour la maîtrise du code écrit en anglais à l'école en France : Effets de l'écriture en couleurs* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/2020GRALL010>

Magnat, E., & Goudin, Y. (2020). Voir pour entendre et prononcer, entendre pour lire et écrire. *Les Langues Modernes*, 2. <https://hal.science/hal-02526500>

Mariscalchi, A. (2017). *L'apprentissage du français langue seconde avec l'approche Silent Way* [Mémoire de master 2 non publié]. INALCO.

Messum, P., & Young, R. (2021). Teaching Students to Pronounce English : A Motor Skill Approach in the Classroom. *RELC Journal*, 52(1), 169–178. <https://doi.org/10.1177/0033688220964107>

Nouiga, M. (2015). *L'enseignement de la prononciation à travers le Silent Way : Le cas des apprenants de 5ème AP* [Mémoire de master 2, Université Mohamed Khider – Biskra]. <http://archives.univ-biskra.dz/>

Park, J.-Y. (2013). *L'utilisation des séries judiciaires télévisuelles pour l'enseignement de l'anglais juridique* [Thèse de doctorat, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis]. <https://octaviana.fr/document/188279652#?c=&m=&s=&cv=>

Passeport, F. (2014a). *Progrès de prononciation chez des apprenants débutants en FLE en contexte d'apprentissage non imitatif. Analyse acoustique comparée des voyelles isolées des apprenants et de natifs (corpus PhoDiFLE) et réflexions autour de l'approche Silent Way*. [Mémoire de master 2 non publié]. Université de Franche-Comté.

Passeport, F. (2014b). Silent Way, subordonner l'enseignement à l'apprentissage. *Le français dans le monde*, 394, 68– 69.

Petit, I. (2021). *La multimodalité au service de l'alphabétisation : Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas* (p. 210) [Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554008>

Raynal, J.-M. (1995). *La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du Silent Way*. https://doi.org/10.24495/efj.23.0_51

Talking Shop : A conversation with Caleb Gattegno, inventor of the Silent Way. (1982). *ELT Journal*, 36(4), 237– 241. <https://doi.org/10.1093/elt/36.4.237>

Varvel, T. (1979). The Silent Way : Panacea or Pipedream? *TESOL Quarterly*, 13(4), 483– 494. <https://doi.org/10.2307/3586443>

Textes juridiques : lois, décrets, ordonnances

Décret n° 2019-1507 du 30 décembre 2019 portant modification du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 modifié relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française-Légifrance (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039696962/>

Décret n° 2020-1222 du 5 octobre 2020 modifiant le décret n° 2013-728 du 12 août 2013 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'Intérieur et du ministère des outre-mer, 2020-1222 (2020). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042401570>

Loi n° 84-622 du 17 juillet 1984 portant modification de l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 et du code du travail et relative aux étrangers séjournant en France et aux titres uniques de séjour et de travail. – Légifrance, (1984). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000320664/>

Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale (1), 2005-32 (2005). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000806166/>

Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration (1), (2006). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000266495>

Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (1), 2016-274 (2016). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032164264/>

Ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France, (1945). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000699737>

Projet de loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration (IOMV2236472L) – Dossiers législatifs-Légifrance. (s. d.). Consulté 28 avril 2023, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000047079143/>

Sitographie

31 mai 2007—*Les organisations s'opposent à l'amalgame entre immigration, asile et identité nationale*—LDH. (2007, 1^{er} juin). [Ligue des droits de l'Homme]. <https://www.ldh-france.org/31-mai-2007-les-organisations-sopposent-a-lamalgame-entre-immigration-asile-et-identite-nationale/>

Alber, A. (s. d.). *Téléchargement* | Sonal. Sonal. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <http://www.sonal-info.com/fr/page/t%C3%A9l%C3%A9chargement>

Alber, A. (2018, 15 novembre). Présentation de SONAL [Carnet Hypothèses]. *Sonal* | Une nouvelle méthode pour retranscrire et analyser les entretiens. <https://sonal.hypotheses.org/>

Association Kolone. (s. d.). *Kolone*. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <http://kolone.org/>

CHARTE : Définition de *CHARTE*. (s. d.). Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/charte>

Cités Caritas. (s. d.). *Cités Caritas*. Cité Caritas. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://acsc.asso.fr/site/>

CNRTL. (s. d.). *ATTENTION* : Étymologie de *ATTENTION*. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/attention>

Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés. (s. d.). HCR. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.unhcr.org/fr/media/convention-et-protocole-relatifs-au-statut-des-refugies>

Coulange, S. (2022, 25 septembre). Les Panneaux de Sons [Carnet Hypothèses]. *Apprentissage des langues et multimodalité (ALeM)*. <https://alem.hypotheses.org/754>

Définition—Étranger. (2020, 7 décembre). INSEE. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1198>

Educational Solutions Worldwide Inc. (s. d.). *Educational Solutions Worldwide Inc*. Issuu. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://issuu.com/eswi>

ENGAGER : Définition de *ENGAGER*. (s. d.). CNRTL. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/engager>

Fauquemberg, A. (2023, 1^{er} février). *Immigration : Le couperet de la langue française ?* France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-reportage-de-la-redaction/immigration-le-couperet-de-la-langue-francaise-1742358>

Fenouillet, F. (2016, 31 janvier). *Les 101 théories de la motivation*. La motivation, un concept puzzle. <https://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique7>

FORCER : Définition de *FORCER*. (s. d.). CNRTL. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/forcer>

LÂCHER : Définition de *LÂCHER*. (s. d.). CNRTL. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/1%C3%A2cher>

Linguistic and Intercultural Mediations in a context of International Migrations. (2022, 1^{er} septembre). [Carnet Hypothèses]. *ANR LIMINAL*. <https://liminal.hypotheses.org/>

Magnat, É. (2017, janvier 12). Kinéphones [Carnet Hypothèses]. *Kinéphones*. <https://kinephones.hypotheses.org/>

Ministère de l'Intérieur. (2019, 15 mai). *Les signataires du CIR*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/Les-signataires-du-CIR>. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/Les-signataires-du-CIR>

Ministère de l'Intérieur. (2021, 25 juin). *Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR) ?* <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/>. <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/>

Kotonoha – Cours de japonais à Orléans. (s. d.). KOTONOHA. Consulté 5 juillet 2023, à l'adresse <https://kotonoha-orleans.fr/>

Pascouau, Y. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un migrant économique ?* Migrations en questions. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse https://www.migrationsenquestions.fr/question_reponse/715-quest-ce-quun-migrant-economique/

Teaching English pronunciation – A better approach. (s. d.). Pronunciation Science (PronSci). Consulté 5 juillet 2023, à l'adresse <http://www.pronunciationscience.com/>

Une Éducation Pour Demain – La pédagogie selon Caleb Gattegno. (s. d.). Une Éducation Pour Demain. Consulté 30 avril 2023, à l'adresse <https://www.uneeducationpourdemain.org/>

Young, R., & Messum, P. (2011). *Teaching English pronunciation – A better approach*. Pronunciation Science. <http://www.pronunciationscience.com/>

Liste des abréviations

ALeM	Apprentissage des langues et multimodalité
ANRT	Association Nationale de la Recherche et de la Technologie
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIFRE	Convention industrielle de formation par la recherche
CII ou C2i	Comité interministériel à l'intégration
CIR	Contrat d'intégration républicaine
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CPH	Centre provisoire d'hébergement
DAAEN	Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité
DDCS	Direction départementale de la Cohésion sociale
DDL	Didactique des langues
DFLE	Didactique du français langue étrangère
DIAN	Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité
FLE	Français langue étrangère
FLI	Français langue d'intégration
FLM	Français langue maternelle
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
GRETA	Groupements d'établissements
HCI	Haut comité à l'intégration
IGA	Inspection générale de l'administration
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
MGI	Mission générale d'insertion
MVT	Méthode verbo-tonale
NIEM	National Integration Evaluation Mechanism (Mécanisme National d'Évaluation de l'Intégration)
OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration
OFPRA	Office français de protection des réfugiés et apatrides
OIM	Organisation internationale pour les migrations

OMS	Organisation mondiale de la santé
ONI	Office national de l'immigration
TCF	Test de connaissance du français

Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau récapitulatif des entrées et sorties des apprenants du groupe Actualis	26
Tableau 2. Caractéristiques des apprenants du groupe Actualis.....	28
Tableau 3. Récapitulatif des entrées et sorties des apprenants du groupe Solférino	32
Tableau 4. Caractéristiques des apprenants du groupe Solférino	34
Tableau 5. Évolution du nombre d'heures allouées pour la formation linguistique dans le cadre du CAI et du CIR de 2007 à 2019	57
Tableau 6. Évolution de la formation civique et citoyenne dans le cadre du CAI et du CIR de 2007 à 2019	57
Tableau 7. Évolution de la prise de notes pour les observations	135
Tableau 8. Synthèse des modes de production de données : leurs formats et leurs objectifs.....	163
Tableau 9. Conventions de transcription des entretiens	170
Tableau 10. Légende des quatre dimensions de l'engagement dans la grille d'observation	235
Tableau 11. Grille des indicateurs de l'engagement.....	236
Tableau 12. Les cinq fonctions du silence.....	269
Tableau 13. Synthèse thématique des réponses à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a plu pendant les cours ? »	307
Tableau 14. Tableau récapitulatif des réponses à la question ouverte « Si vous avez déjà suivi des cours de français, en quoi ces cours de français sont-ils différents ? » (réponses des deux groupes rassemblés)	314
Tableau 15. Synthèse thématique des réponses à la question Q3.....	338
Tableau 16. Synthèse thématique des réponses à la question Q4.....	338

Liste des figures

Figure 1. Schéma du plan de la classe <i>Silent Way</i>	141
Figure 2. Schéma du plan de classe et position des caméras lors des séances filmées	144
Figure 3. Synthèse des réponses sur l'appréciation globale de la formation dans les deux groupes...	306
Figure 4. Réponses des apprenants du groupe Actualis et du groupe Solférino à la question « Avec quel outil avez-vous préféré travailler ? »	329
Figure 5. Classement des images pour chacun des deux groupes	333

Liste des images

Image 1. Schéma utilisé dans Aden (2017) pour situer initialement le paradigme de l'énaction. Nous y avons ajouté en rouge la position de Gattegno.	87
Image 2. Présentation du corpus des observations dans SONAL.....	168
Image 3. Présentation du corpus des entretiens apprenants dans SONAL.....	169
Image 4. Exemple d'un extrait issu d'un de nos entretiens sur SONAL.....	171
Image 5. Exemple de familles thématiques et de thématiques dans le corpus des observations (à gauche) et des entretiens des apprenants (à droite).....	172
Image 6. Mur coloré de nos notes d'observations dans SONAL	173
Image 7. Exemple de filtrage de la famille thématique « Engagement » dans notre corpus des observations	174
Image 8. Filtrage de la thématique « Initiatives spontanées » de notre corpus des observations dans SONAL	174
Image 9. Accès à un extrait lié à une thématique dans notre corpus des observations	175
Image 10. Synthèse des extraits dans lesquels apparaissent des verbatims pondérés à 5 étoiles	176
Image 11. Extrait faisant apparaître uniquement les verbatims pondérés à 5 étoiles, sans le contexte	177
Image 12. Les tags créés dans notre corpus de notes d'observation	178
Image 13. Panneau de sons du français	190
Image 14. Les quatre premiers panneaux de mots du français	191
Image 15. Les réglottes Cuisenaire.....	191
Image 16. Le Fidel du français.....	193
Image 17. Les images du <i>Silent Way</i>	193
Image 18. Les images de l'homme bleu et de la chambre jaune	194
Image 19. Cartes de verbes illustrées du jeu « Le grand jeu des verbes »	196
Image 20. Exemple d'images de bandes dessinées utilisées durant les séances	197
Image 21. Exemple du mot « réglotte » schématisé en trait-points.	200
Image 22. Position en demi-cercle de la salle de classe. Actualis. 27/07/2020.....	201
Image 23. Les apprenants autour de la table. Actualis. 27/07/2020.....	201
Image 24. Photo de la mise en situation des réglottes représentant le calendrier.	203
Image 25. Travail autour de la conjugaison des verbes du 1 ^{er} groupe. Séance du 22/01/2020. Solférino.	205
Image 26. Illustration de l'engagement corporel des apprenantes. Capture d'écran de la séance filmée du 25/07/2020.	210
Image 27. Panneaux de mots du français n°3.....	218
Image 28. Installation	244
Image 29. Choix des couleurs	244
Image 30. Disposition des réglottes et des crayons	245
Image 31. Réflexion	245
Image 32. Regard vers les apprenants	246
Image 33. Fermeture de la boîte.....	246
Image 34. Installation des réglottes	247
Image 35. Les apprenants se concentrent	247
Image 36. Pointage déictique vers les apprenants	250

Image 37. Geste de la main pour faire venir un apprenant.....	251
Image 38. Traduction entre pairs.....	251
Image 39. Préparation de la situation	251
Image 40. Éloignement.....	252
Image 41. Posture d'attente	252
Image 42. Les apprenants se regardent avant de se lancer	253
Image 43. Sourires de l'enseignante.....	253
Image 44. Une apprenante en train de pointer sur les panneaux de mots.....	256
Image 45. Matérialisation de l'énoncé sur les doigts	256
Image 46. Les cinq doigts de la main bien ouverts	257
Image 47. Utilisation des doigts de l'enseignante pour matérialiser l'énoncé	257
Image 48. Rapprochement de l'enseignante vers l'apprenante	258
Image 49. Mimique visuofaciale pour prononcer le [i]	259
Image 50. Mimique visuofaciale pour prononcer le [ĩ].....	259
Image 51. Énoncés écrits au tableau par les apprenants. Séance du 01/07/2020.	283

Liste des extraits issus des notes d'observation

Extrait 1. Observation du 21/11/2019, Actualis. Segments n°2.....	203
Extrait 2. Observation du 22/01/2020, Solférino. Segments n°2 et 3.....	205
Extrait 3. Observation du 07/10/2019, Actualis. Segment n°10.....	206
Extrait 4. Observation du 04/11/2019, Actualis. Segments n°4, 5 et 6.	207
Extrait 5. Observation du 02/12/2019, Actualis. Segment n°4.....	207
Extrait 6. Observation du 31/10/2019, Actualis. Segment n°16.....	209
Extrait 7. Observation du 07/10/2019, Actualis. Segment n°3.....	211
Extrait 8. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°7.	211
Extrait 9. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°2.	212
Extrait 10. Observation du 30/10/2019, Solférino. Segment n°11.	212
Extrait 11. Observation du 04/12/2019, Solférino. Segment n°7.	213
Extrait 12. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n°10.	215
Extrait 13. Observation du 28/11/2019, Actualis. Segment n°3.....	216
Extrait 14. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segments n°12 à 16.	217
Extrait 15. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segment n°16.....	217
Extrait 16. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segment n°4.....	219
Extrait 17. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segments n°5.	219
Extrait 18. Observation du 14/11/2019, Actualis. Segment n°8.....	220
Extrait 19. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n°13.	221
Extrait 20. Observation du 20/01/2020, Actualis. Segment n°3.....	222
Extrait 21. Observation du 18/11/2019, Actualis. Segment n°5.....	223
Extrait 22. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°11.....	224
Extrait 23. Observation du 02/12/2019, Actualis. Segment n°11.....	224
Extrait 24. Observation du 04/12/2019, Actualis. Segment n°8.....	226
Extrait 25. Observation du 21/11/2019, Actualis. Segments n°11 à 16.	228
Extrait 26. Observation du 11/07/2020, Actualis. Segment n°12.....	230
Extrait 27. Observation du 24/10/2019, Actualis. Segment n°14.....	231
Extrait 28. Observation du 04/11/2019, Actualis. Segment n°10.....	231
Extrait 29. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n°27.	232
Extrait 30. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°8.....	233
Extrait 31. Observation du 25/11/2019, Actualis. Segment n°9.....	233
Extrait 32. Observation du 14/10/2019, Actualis. Segment n° 3.....	242
Extrait 33. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n° 12.....	267
Extrait 34. Observation du 20/11/2019, Solférino. Segment n° 9.	279
Extrait 35. Observation du 17/10/2019, Actualis. Segment n°2.....	279
Extrait 36. Observation du 01/07/2020, Solférino. Segment n°13.....	282
Extrait 37. Observation du 04/07/2020, Actualis. Segment n°5.....	292

Liste des verbatims issus des entretiens avec l'enseignante et les apprenants

Verbatim 1. Entretien Enseignante du 30/07/2020.....	241
Verbatim 2. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	241
Verbatim 3. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	261
Verbatim 4. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	263
Verbatim 5. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	267
Verbatim 6. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	271
Verbatim 7. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	273
Verbatim 8. Entretien Enseignante du 30/07/2020.....	277
Verbatim 9. Entretien Enseignante du 30/07/2020.....	278
Verbatim 10. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	278
Verbatim 11. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	279
Verbatim 12. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	280
Verbatim 13. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	281
Verbatim 14. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	284
Verbatim 15. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	284
Verbatim 16. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	285
Verbatim 17. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	285
Verbatim 18. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	286
Verbatim 19. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	287
Verbatim 20. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	288
Verbatim 21. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	291
Verbatim 22. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	291
Verbatim 23. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	293
Verbatim 24. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	293
Verbatim 25. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	293
Verbatim 26. Entretien Enseignante du 30/07/2020.....	294
Verbatim 27. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	294
Verbatim 28. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	295
Verbatim 29. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	296
Verbatim 30. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	298
Verbatim 31. Entretien Enseignante du 29/07/2021.....	299
Verbatim 32. Entretien Enseignante du 30/07/2020.....	300
Verbatim 33. A4 réponse à Q2.....	309
Verbatim 34. Gabin, séance du 30/01/2020.....	309
Verbatim 35. Iseult, séance du 10/02/2020.....	310
Verbatim 36. Entretien Iseult. Segment 12.....	310
Verbatim 37. A6 réponse à Q2.....	311
Verbatim 38. A7 réponse à Q2.....	311
Verbatim 39. A17 réponse à Q2.....	311
Verbatim 40. Gabin, séance du 10/02/2020.....	311
Verbatim 41. Entretien Hélène. Segment 11.....	312
Verbatim 42. Entretien Iseult. Segment 13.....	313
Verbatim 43. A11 réponse à Q6.....	314
Verbatim 44. Entretien Arthur. Segment 12.....	315
Verbatim 45. Entretien Iseult. Segment 11.....	315
Verbatim 46. Chiara, séance du 25/11/2019.....	316
Verbatim 47. Arthur, séance du 25/11/2019.....	316
Verbatim 48. Chiara, séance du 30/01/2020.....	316
Verbatim 49. Chiara, séance du 20/01/2020.....	316
Verbatim 50. Daphné, séance du 09/03/2020.....	317
Verbatim 51. Entretien Iseult. Segment 19.....	317

Verbatim 52. Entretien d’Iseult. Segment 12.	318
Verbatim 53. Entretien Michael. Segment 16.	318
Verbatim 54. Chiara, séance du 07/11/2019.	319
Verbatim 55. Daphné, séance du 07/11/2019.	319
Verbatim 56. Eliott, séance du 07/11/2019.	319
Verbatim 57. Entretien Hélène. Segment 14.	319
Verbatim 58. Entretien Hélène. Segment 15.	320
Verbatim 59. Arthur, séance du 24/10/2019.	321
Verbatim 60. Arthur, séance du 04/11/2019.	321
Verbatim 61. Arthur, séance du 02/12/2019.	321
Verbatim 62. Arthur, séance du 17/02/2020.	322
Verbatim 63. Fiona, séance du 23/01/2020.	322
Verbatim 64. Fiona, séance du 27/01/2020.	322
Verbatim 65. Entretien Fiona. Segment 15.	323
Verbatim 66. Entretien Hélène. Segment 19.	324
Verbatim 67. Entretien Michael. Segment 13.	324
Verbatim 68. Entretien Fiona. Segment 19.	325
Verbatim 69. Entretien Hélène. Segment 17.	325
Verbatim 70. Benoit, séance du 05/03/2020.	326
Verbatim 71. Entretien Iseult. Segment 13.	327
Verbatim 72. Entretien Fiona. Segment 16.	327
Verbatim 73. Entretien Michael. Segment 12.	327
Verbatim 74. A16 réponse à Q3.	328
Verbatim 75. A12 réponse à Q8.	330
Verbatim 76. A10 réponse à Q9.	330
Verbatim 77. A5 réponse à Q9.	331
Verbatim 78. Entretien Fiona. Segment 17.	332
Verbatim 79. A1 réponse à Q8.	334
Verbatim 80. A6 réponse à Q8.	334
Verbatim 81. A7 réponse à Q8.	334
Verbatim 82. A9 réponse à Q9.	334
Verbatim 83. A12 réponse à Q9.	334
Verbatim 84. A4 réponse à Q9.	335
Verbatim 85. A6 réponse à Q3.	339
Verbatim 86. A7 réponse à Q3.	339
Verbatim 87. A7 réponse à Q4.	341
Verbatim 88. A16 réponse à Q4.	342
Verbatim 89. A16 réponse à Q4.	342
Verbatim 90. Entretien Michael. Segment 13.	343
Verbatim 91. A16 réponse à Q10.	344
Verbatim 92. Entretien Michael. Segments 18,19 et 20.	345
Verbatim 93. Entretien Arthur. Segment 21.	346
Verbatim 94. A5 réponse à Q3.	346
Verbatim 95. Entretien Fiona. Segment 13.	347
Verbatim 96. Entretien Fiona. Segment 21.	347

Annexe 1 – Guide d’entretien enseignante

Guide d’entretien formateur

Remerciements

Cadre de la recherche :

Doctorante en didactique des langues, je suis en thèse CIFRE avec l’université Grenoble Alpes et Actualis. Le sujet de ma thèse concerne l’apprentissage du français langue étrangère avec l’approche *Silent Way* et cet entretien a pour objectif de connaître davantage votre parcours et vos pratiques d’enseignante. L’entretien durera environ une heure durant laquelle nous aborderons différents thèmes : votre parcours professionnel, votre vision de l’approche *Silent Way*, et votre ressenti vis-à-vis des formations que vous avez menées cette année. Notre entretien est enregistré afin de garantir la fidélité de vos propos lors de la transcription. Par ailleurs, le formulaire d’autorisation d’enregistrement que vous avez signé stipule très clairement que cet enregistrement ne sera utilisé qu’à des fins d’analyse pour la présente recherche.

THÈMES À ABORDER	QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES
Formation et parcours professionnel	Est-ce que vous pouvez vous présenter ? Quelle est votre formation ? Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis quand enseignez-vous ? - Depuis quand utilisez-vous la pédagogie Gattegno ? - Pourquoi ? - Comment vous êtes-vous formée à l’approche ? - Pour quel type d’enseignement utilisez-vous l’approche ?
Vision de l’approche <i>Silent Way</i>	C’est quoi, pour vous, le <i>Silent Way</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous quelles sont les caractéristiques de l’approche Gattegno ? - Comment avez-vous connu l’approche ? - Quelles sont les qualités requises pour enseigner avec l’approche <i>SW</i> ? - Selon vous, en quoi cette approche est-elle adaptée (ou pas totalement ?) à votre public ? - Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous enseignez avec cette approche ? Pour vous, quelles sont les limites de cette approche ? Comment tentez-vous de combler ces limites ?
La multimodalité dans l’approche	Quels sont la place et le rôle du corps dans l’approche <i>Silent Way</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quel usage en faites-vous dans votre pratique d’enseignement ? - Quel est le rôle du silence ?
Ressenti des deux groupes	Quel est votre ressenti par rapport aux deux groupes dont vous vous êtes occupée cette année ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle progression avez-vous mise en place ? A-t-elle été la même pour les deux groupes ? Comment expliquez-vous cela ? - Vous êtes-vous adaptée ? Pourquoi ? - Dans quel état d’esprit avez-vous enseigné ? - Pourquoi certains quittent-ils la formation ? - Un moment marquant ?

Souhaitez-vous évoquer d’autres thématiques importantes que nous n’avons pas abordées dans cet entretien ?

Annexe 2 – Guide entretien apprenants

Guide d'entretien apprenant

Remerciements

Cadre de la recherche :

Doctorante en didactique des langues, je suis en thèse CIFRE avec l'université Grenoble Alpes et Actualis. Le sujet de ma thèse concerne l'apprentissage du français langue étrangère avec l'approche *Silent Way* et cet entretien a pour objectif d'apprendre à connaître davantage votre parcours, vos habitudes extrascolaires et votre ressenti sur la formation que vous avez suivie. L'entretien durera environ une heure durant laquelle nous aborderons différents thèmes : votre parcours, votre rapport à l'approche *Silent Way*, et votre ressenti vis-à-vis de la formation que vous avez suivie cette année. Notre entretien est enregistré afin de garantir la fidélité de vos propos lors de la transcription. Par ailleurs, le formulaire d'autorisation d'enregistrement que vous avez signé stipule très clairement que cet enregistrement ne sera utilisé qu'à des fins d'analyse pour la présente recherche.

1. Les principaux éléments des conditions de vie en France

- Avez-vous un travail ?
- Où habitez-vous ?
- Quel type de logement ? Foyer, location, logement individuel ?
- Combien de pièces ? Balcon, jardin ? Salle de bain, Cuisine ?
- Possibilités ou non de vacances ?
- Avez-vous de l'aide ? Un référent ? De la famille ? Des amis ?

2. Conditions d'arrivée en France ?

- Pour quelles raisons ? De quelle ville venez-vous ?
- Comment ? Êtes-vous arrivés directement en France ? êtes-vous passé par un autre pays ? Lequel ?
- Comment vous sentez-vous ici ?

3. Le rapport à la langue française (quelles sont leurs habitudes extrascolaires ?)

- Comment travaillez-vous le français en dehors des cours ? Films, télé, musique, sorties, activités, amis, lecture, applications sur le téléphone, jeux sur l'ordinateur
- Avez-vous l'occasion de parler le français en dehors des cours ? À quelle occasion ?
- Est-ce important pour vous d'apprendre le français ?
- Avez-vous suivi la formation de l'OFII ? Combien d'heures ?

4. Le rapport à la formation

- Qu'avez-vous appris pendant la formation ? Donnez des exemples.
- Comment avez-vous trouvé la formation ? Qu'est-ce qui vous a plu, déplu ?
- Avez-vous progressé en français ? Qu'est-ce qui vous a permis de progresser ?
- Qu'aimeriez-vous apprendre maintenant ?
- Comment vous êtes-vous approprié les outils ?

Clôture de l'entretien :

Souhaitez-vous évoquer d'autres thématiques importantes que nous n'avons pas abordées durant cet entretien ?

Annexe 3 – Familles thématiques et thématiques créées sur SONAL

Les numéros correspondent au code thématique créé automatiquement par SONAL par ordre d'ajout. Le choix de la couleur pour chaque thématique est totalement arbitraire.

1. Familles thématiques et thématiques utilisées pour l'analyse du corpus des observations

	Aucune famille thématique	>> Commentaires	>> Engagement	>> Désengagement
CONTENU	<i>Le talon contient les éléments du contexte dans lequel s'est déroulée l'observation, par ex. date, nombre de présents, etc.</i>	<i>Commentaires pris en note durant les observations (ce peut être un début d'analyse, une remarque ou encore une réflexion faite par l'enseignante qui m'a été adressée).</i>	<i>Tout ce qui relève de l'engagement des apprenants en lien avec la grille d'observation créée à partir des travaux de Barth (2002).</i>	<i>Tout ce qui relève du désengagement des apprenants (moments de flottement relevés, attitude spécifique des apprenants dénotant une forme de désengagement).</i>
THEMATIQUES	011 - Hors contexte 001 - Talon	021 - Commentaire de l'enseignante 018 - Commentaires perso	005 - Expression de compréhension 002 - Initiatives spontanées 003 - Haut niveau de concentration 010 - Expression de plaisir partagé 009 - Sortie du cadre 014 - Expression de confiance	023 - Flottement 015 - Désengagement
	>> Structure du cours	>> Outils pédagogiques utilisés comme support de travail	>> Types d'activités	
CONTENU	<i>Il s'agissait de déterminer les différents moments, les différentes étapes du déroulement des séances.</i>	<i>J'ai, ici, relevé quand a été utilisé quel type d'outils pédagogiques durant la séance. A permis de lister aussi les différents outils utilisés durant la formation.</i>	<i>J'ai, ici, relevé quel type d'activité a été réalisé tout au long de la formation.</i>	
THEMATIQUES	008 - Révision 019 - Évaluation 004 - Pause 022 - Travail à l'oral 012 - Changement modalité de travail 020 - Passage à l'écrit 016 - Écriture sur le cahier 017 - Lecture des phrases	024 - Panneau de sons 025 - Fidel 026 - Traits-points 027 - Système des temps 028 - Tableau 029 - Panneaux de mots 030 - Cartes de verbes 031 - Images <i>Silent Way</i> 032 - Réglettes 033 - Miroir 034 - Playmobil 036 - Crayon 037 - Images du garçon qui se lève 038 - Chapeaux 041 - Réglettes de liaisons	039 - Dictée visuelle 040 - Grammaire en réglettes 035 - Feuille à remplir (informations personnelles) 006 - Prononciation 007 - Pratique de la langue à partir des réglettes ou des Playmobil 042 - Poser des questions à quelqu'un 043 - Travail sur l'alphabet 13 - Maison en réglettes	

2. Familles thématique utilisées pour l'analyse du corpus des entretiens réalisés avec les apprenants

	>> Ouverture/clôture entretien	>> Informations personnelles	>> Conditions de vie en France	>> Rapport à la langue française
CONTENU	<i>Éléments qui structurent chaque entretien.</i>	<i>Tout ce qui concerne les informations personnelles des apprenants.</i>	<i>Tout ce qui concerne les conditions de vie en France.</i>	<i>Tout ce qui concerne le rapport à la langue française.</i>
THEMATIQUES	<p>001 - Présentation de la recherche</p> <p>035 - Clôture de l'entretien</p> <p>036 - Hors contexte entretien</p>	<p>008 - Loisirs</p> <p>002 - Famille</p> <p>040 - Date de naissance</p> <p>039 - Nationalité</p> <p>041 - Niveau d'études</p> <p>005 - Langues parlées</p> <p>004 - Nombre de mois en France à la date de l'entretien</p> <p>009 - Informations personnelles</p>	<p>007 - Arrivée en France</p> <p>012 - Ressenti vie en France</p> <p>011 - Logement en France</p> <p>006 - Travail en France</p> <p>010 - Travail dans le pays d'origine</p> <p>014 - Désir d'installation en France</p> <p>037 - Situation administrative en France (titre de séjour)</p> <p>015 - Ressenti confinement</p> <p>003 - Raison de la venue en France</p>	<p>013 - Rapport à la langue française</p> <p>017 - Raisons de l'engagement dans la langue</p> <p>042 - Raisons du suivi des cours de français</p> <p>034 - Pratique du français en dehors de la classe</p>
	>> Rapport à la formation	>> Ressenti positif SW	>> Ressenti négatif SW	
CONTENU	<i>J'ai, ici, relevé chaque élément qui a été abordé durant l'entretien et qui concerne le rapport à la formation.</i>	<i>J'ai, ici, relevé chaque élément qui indique un ressenti positif vis-à-vis de l'approche Silent Way ou de la formation linguistique en générale.</i>	<i>J'ai, ici, relevé chaque élément qui indique un ressenti négatif vis-à-vis de l'approche Silent Way ou de la formation linguistique en générale.</i>	
THEMATIQUES	<p>018 - 1ère impression Silent Way</p> <p>043 - Apport de la formation</p> <p>016 - Silent Way online</p> <p>020 - Rapport aux outils</p> <p>021 - Progression dans l'apprentissage</p> <p>045 - Moment marquant</p> <p>038 - Contact avec les autres apprenants du groupe après la formation</p> <p>019 - Les Cèdres</p> <p>050 - OFII</p> <p>057 - Pôle Emploi</p> <p>047 - Devoirs à la maison</p> <p>048 - Désir de formation, d'apprendre</p> <p>054 - Ressenti formation</p> <p>053 - Différents niveaux dans la classe</p>	<p>026 - Bonne prononciation</p> <p>027 - Bonne participation</p> <p>028 - Bon groupe</p> <p>031 - Parler que en français</p> <p>030 - Apprendre des autres</p> <p>029 - Apprentissage informel</p> <p>046 - Motivation</p> <p>052 - Facile de comprendre</p> <p>055 - Confiance en soi</p> <p>056 - Pratique de la langue</p> <p>051 - Apprendre comme si c'était un jeu</p> <p>059 - Étape par étape</p>	<p>022 - Lenteur, avoir l'impression d'avoir rien fait</p> <p>023 - Frustration</p> <p>024 - Attente, dépendance vis à vis des autres app</p> <p>025 - Pénible, douloureux</p> <p>032 - Déroutant</p> <p>033 - Trop nombreux dans la classe</p> <p>044 - Se sentir seul, livré à soi-même sentiment qu'on ne s'occupe pas d'eux</p> <p>049 - Besoin d'accompagnement</p> <p>058 - Faire des feedback à la fin de chaque séance</p>	

3. Familles thématique utilisées pour l'analyse du corpus des entretiens réalisés avec l'enseignante

	Aucune famille thématique	>> Formation professionnelle	>> Concernant le SW	>> Concernant la formation linguistique avec les groupes
CONTENU	<i>Éléments qui structurent chaque entretien.</i>	<i>Tout ce qui concerne la formation professionnelle de l'enseignante.</i>	<i>Tout ce qui concerne la formation au Silent Way de l'enseignante et son rapport à l'approche.</i>	<i>Tout ce qui a été abordé concernant le déroulement de la formation linguistique.</i>
THEMATIQUES	<p>001 – Ouverture entretien</p> <p>028 - Clôture entretien</p>	<p>002 - Formation pré FLE</p> <p>003 - Reprise d'études</p> <p>004 - Deug de Géo</p> <p>005 - Naissance de sa fille</p> <p>006 - Échec concours prof des écoles</p> <p>007 - Hors contexte</p> <p>008 - Début cours de FLE auto-formation</p> <p>009 - Éducation Nationale FLE</p> <p>016 - DU Paris 8</p> <p>010 - Pratiques pédagogiques</p> <p>011 - Effets des politiques</p> <p>012 - Chômage</p>	<p>013 - Rencontre avec la pédagogie Gattegno</p> <p>014 - Formation SW</p> <p>015 - Choix du SW</p> <p>017 - Qualité de l'ENS SW</p> <p>018 - Formation de formateurs</p> <p>019 - Adéquation SW et public migrants</p> <p>020 - Réception de l'approche par les apprenants</p> <p>021 - Limites de l'approche SW</p> <p>022 - Rôle de l'enseignant de SW</p> <p>023 - Rôle du corps</p> <p>024 - Rôle du silence</p>	<p>025 - Caractéristiques du groupe Actualis</p> <p>026 - Caractéristiques du groupe Solférino</p> <p>027 - Progression dans le cours</p> <p>029 - Financement des cours</p> <p>030 - Moment marquant</p> <p>031 - Assiduité</p>

>> Gestes professionnels de l'enseignante

CONTENU	<i>Tout ce qui a été abordé qui traite spécifiquement de l'agir professoral de l'enseignante.</i>
THEMATIQUES	<p>018 - 1ère impression <i>Silent Way</i></p> <p>043 - Apport de la formation</p> <p>016 - <i>Silent Way</i> online</p> <p>020 - Rapport aux outils</p> <p>021 - Progression dans l'apprentissage</p> <p>045 - Moment marquant</p> <p>038 - Contact avec les autres apprenants du groupe après la formation</p> <p>019 - Les Cèdres</p> <p>050 - OFII</p> <p>057 - Pôle Emploi</p> <p>047 - Devoirs à la maison</p> <p>048 - Désir de formation, d'apprendre</p> <p>054 - Ressenti formation</p> <p>053 - Différents niveaux dans la classe</p>

Annexe 4 – Progression pédagogique du groupe Actualis

Date de la séance	Objectif général	Éléments travaillés	Exercices proposés	Supports	Commentaires
26/09/2019	Prononciation	Sons voyelles [a], [i], [ɛ] [ɔ], [u], [e], [œ] et quelques sons consonnes [m], [l], [p], [t] [s], [r], [d], [p], [v]	La formatrice introduit les sons par mimes ou avec des gestes, les apprenants prononcent. Travail sur les chiffres. Certaines phrases sont abordées comme "je/tu/il/elle m/t/s'appelle.s". "J'/tu/il/elle habite à".	Panneau de sons	Tout est fait à l'oral. Il n'est pas du tout question d'orthographe. Les apprenants se font travailler mutuellement en pointant sur le panneau de sons.
	Conscience phonologique	Algèbre de la langue, inversion, ajout, insertion, suppression	Les apprenants viennent pointer et proposer des combinaisons de mots.	Panneau de sons	
	Prosodie	Travail sur les battements	Introduction des conventions utilisées dans le cadre de l'approche	Tableau blanc	
30/09/2019	Prononciation	Suite de ce qui a été travaillé la veille.	Même type d'exercices. Suite du travail sur les nombres.	Panneau de sons	Le travail est très personnalisé. La formatrice prend le temps de travailler sur les corrections de prononciation de chacun des apprenants.
	Conscience phonologique				
	Prosodie			Tableau blanc	

03/10/2019	Prononciation	Travail sur les sons [b], [g], [k], [n], [z], [ʒ], [v] [y]	Poursuite du travail sur les sons en apprenant les chiffres et les nombres jusqu'à 99.	Panneau de sons	Les sons sont travaillés en opposition, d'abord [k] puis [g]
	Conscience phonologique				
	Structures de base du français	Quel est ton numéro? Comment tu t'appelles?	Les apprenants se posent la question et essaie de noter le numéro qu'on leur donne.	Tableau blanc	Travaillées à l'oral avec les traits au tableau. Les apprenants se posent la question entre eux et répondent.
		Conjonction de coordination "et" pour l'énumération.	Pour travailler, "une réglette bleue et une réglette jaune." La formatrice utilise les réglettes. Elle pointe le mot "réglette" sur le panneau de sons. Elle introduit tout de suite : "j'ai une réglette bleue et une noire."	Panneau de mots n°1 et réglettes	Passage de l'oral à l'écrit. Le 1er panneau de mots est introduit à partir des couleurs. La formatrice demande de chercher tous les blancs sur le panneau, tous les rouges etc et elle leur demande de lire les sons, puis lecture de tous les mots du panneau.
		Vocabulaire des couleurs	bleue, rouge, jaune, noire, verte		
féminin et pluriel	une réglette bleue, deux réglettes bleues				
07/10/2019	Prononciation	Révision des rectangles, des battements et	Quel est ton numéro ? ; Je m'appelle Benoît. J'habite à Issy-les-Moulineaux. Travail sur l'alphabet (entourer les	Panneau de sons	Le travail sur l'alphabet permet la déconstruction du mythe autour duquel ce serait le truc le plus par lequel commencer.
	Conscience phonologique			Panneau de sons	

	Prosodie	des sons, et des nombres.	battements, les sons et les sons-voyelles)	Traits sur le tableau blanc	
	Structures de base du français	Auxiliaire "avoir"	Phrase avec les 3 premières personne du singulier "J'ai, tu as, il a".	Réglettes et panneau de mots de FLE n°1	Travail à partir de situations concrètes et compréhensibles immédiatement pour les apprenants. Toutes les phrases faites à l'oral durant le cours sont écrites à la fin sur leur cahier. Durant le cours, les apprenants alternent entre oral et pointage des phrases sur les panneaux de mots.
Article défini et indéfini une/la		Construction de phrases à partir des réglettes et d'une situation concrète. "J'ai une réglette bleue et tu as deux réglettes noires."			
Accord féminin pluriel					
		Verbe "prendre" à l'impératif 2e personne du singulier et de politesse	Un apprenant demande à un autre : "Prends une réglette bleue." "Prenez une réglette rouge." "Prends la réglette." Le vouvoiement est introduit en désignant quelqu'un à qui on dire "Madame" ou "Monsieur".		
14/10/2019	Prononciation	Tous les sons qui nécessitent une correction.	Correction des phrases faites par les apprenants quand la prononciation le nécessite.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Révision du pluriel, de l'énumération, des nombres.	Toujours à partir des réglettes qui sont posées sur la table. Les phrases sont pointées au tableau.	Réglettes et panneau de mots de FLE n°1	Mise en place de situation qui vont permettre aux apprenants de comprendre ce qu'ils disent et de relier les éléments de la langue à des situations
Pronom complément "la"		Les réglettes sont sur la table, les app font des phrases "prends une réglette			

		Adjectif possessif "ta"	noire et donne-moi ta réglette noire." La formatrice guide les apprenants en faisant des gestes, et en donnant les mots inconnus en pointant sur le panneau.		concrètes. Ils font ce qu'ils disent. Et tout à un sens.
		Pronom tonique "moi"			
	Conjugaison	Présent de l'auxiliaire avoir.	Chaque apprenant à des réglettes et fait la phrase qui correspond à sa situation "j'ai une réglette bleue et deux noires." Les autres formes sont introduites grâce aux groupes formés pour avoir "nous avons", "vous avez", "ils ont".		
		Impératif du verbe "prendre" et "donner"	Des réglettes sont posées sur la table et les apprenants font des phrases "X, prends une réglette noire, et donne-la à X."		
17/10/2019	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Pronom complément "la", "lui", "leur"	Poursuite du travail sur les pronoms, ajout des autres, toujours à partir des réglettes.	Réglettes, panneau de mots de FLE n°1 et n°2, Playmobil	Les plus avancés font des phrases comme "Prends une de leurs réglettes et donne-la-lui." Le groupe avance à deux niveaux.

		Adjectif possessif "ta", "sa", "ses", "mes", "leur", "leurs"	Toujours à partir des réglettes.		Travail à partir des réglettes et des situations. Écriture de toutes phrases à la fin du cours, pas en simultané.
		Pronom tonique "moi"			
	Poser des questions	"Combien... de", sans l'inversion sujet-verbe	Combien tu as de réglettes?		
		Introduction du pronom complément "en"	Pour répondre à la question du dessus "J'en ai une."		
	Conjugaison	Révision de "donner" et "prendre"	Toujours à partir des réglettes.		
21/10/2019	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Suite de ce qui a été travaillé la veille. (pronoms, possessifs)	Toujours à partir des réglettes.	Réglettes, panneau de mots de FLE n°1 et n°2, Playmobil	Une fois que les phrases sont écrites au tableau, la formatrice leur fait lire les phrases à voix haute, elle corrige la prononciation et travail beaucoup la prosodie.
"Prends toutes les réglettes." "Prends tout le reste."					

	Poser des questions	"Tu as une réglette ?" "J'en ai une." "Je n'en ai pas." Avec tous les pronoms. Introduction de la négation			
	Conjugaison	Auxiliaire "avoir"			
24/10/2019	Prononciation	Tous les sons. Révision du [ã]	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Approfondissement du pronom complément "en"	Toujours avec les réglettes : "Je n'en ai pas . Je n'en ai aucune . Elles n'en ont pas ."	Réglettes, panneau de mots de FLE n°1 et n°2, Playmobil	Je constate que les apprenants commencent à utiliser les phrases dans d'autres contextes, en utilisant d'autres mots que les réglettes. Ils s'approprient les phrases et sortent des consignes. Je remarque également que les apprenants s'amuse avec les consignes, ils se font faire plein d'action, remettre, reprendre les réglettes ici, là-bas etc.
		Négation			
		Réemploi des pronoms compléments "la, les, lui, leur"	"Prends une réglette verte là , mets-la là-bas . Re prends-la, re mets-là ici ."		
		"Re" dans "reprends", "remets"	"Prends ma tasse et mets-la là." "X, prends toutes les réglettes ici, mets les bleues là, mets les vertes là-bas, et remet le reste ici."		
Conjugaison	Impératif du verbe "prendre" et "mettre"				

		Impératif du verbe "s'asseoir"	"Assieds-toi, asseyez-vous"	Tableau blanc, panneau de sons pour la prononciation	En dehors des consignes, c'est arrivé après une question d'un des apprenants pendant la pause et donc la formatrice à travailler dessus. Je constate que dans le feedback des apprenants, ils ont relevé que c'était utile pour eux d'avoir appris ça (Benoît, et Arthur le mentionnent clairement et Chiara parle de "mots de la vie quotidienne").
28/10/2019	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Pronoms complément	Prends la réglette et mets-la sur cette table.	Réglettes, panneau de mots de FLE n°1 et n°2 et 3 , Playmobil	Pour faire la phrase au présent, les apprenants doivent parler pendant qu'ils font l'action, car l'énoncé doit être vrai et correspondre exactement à la situation. Le passé composé est introduit en répondant à la question "qu'est-ce qu'elle a fait?"
		Possessifs			
	Démonstratif "cette"				
Conjugaison	Reprise Impératif	Je prends les réglettes noires et je les lui donne.			
	Présent	J' ai pris les réglettes noires et je les lui ai données .			
		Passé composé (+ accord)			
31/10/2019	Prononciation	Notamment [ã] [ë] [ö]	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.

	Introduction du Fidel	Correspondance phonie/graphie/couleur	En lien avec les panneaux de mots. Les apprenants doivent chercher les mots du panneau sur le Fidel. Jeu : La formatrice pointe un mot sur le panneau de sons et ensuite ils doivent le chercher sur le Fidel par rapport au couleur et avec la bonne graphie.	Fidel, panneau de mots, panneau de sons.	
	Vocabulaire/orthographe	Lampe, lit, tapis, plinthe, mansarde, fenêtre etc...	3 colonnes au tableau (pluriel, masculin, féminin), les apprenants donnent le vocabulaire à l'oral, le pointe sur le panneau de sons puis sur le Fidel. Chaque mots est écrit avec l'orthographe et aussi sous forme de schéma avec la voyelle entouré en rouge.	Affiche de la chambre jaune, Fidel, tableau blanc	Ce cours a vraiment été fatiguant pour les élèves, il y avait beaucoup de nouvelles choses notamment vis-à-vis du Fidel (beaucoup d'informations visuelles avec les couleurs + les graphies). La séance a été assez longue, en même temps ils n'étaient que 3, donc ils étaient fortement sollicité. Cela manquait de dynamisme.
	Grammaire	Masculin/féminin/ pluriel des noms et article qui vont avec.	Un, une, des (en-tête des colonnes)		
04/11/2019	Prononciation	Notamment [œ] [j]	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	
	Grammaire	Révision de tout ce qui a été vu depuis le début	"J'ai pris toutes les réglettes vertes, je les ai données à X, et X les a mises sur cette table." Exercice avec les réglettes : sur des bouts de papier,	Panneau de mots n°1, 2, 3 et 6, réglettes, Playmobil	Quand il y a des absents, la formatrice en profite pour faire des séances de révisions et ne pas aborder de nouveaux

	Conjugaison	Révision auxiliaire "avoir"	tous les pronoms personnels, les app tirent au sort un papier et doivent faire des phrases : "J'ai une maison." "Tu as des chaussures."		points. 1ère séance de grammaire en réglette. Ca a permis aux apprenants de faire leur propres phrases et de sortir du contexte des réglettes. Utilisation du panneau de mots n°6 pour les participes passés.
		Révision du passé composé			
07/11/2019	Prononciation	Notamment [ã] [ɛ̃] [ɔ̃]	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Reprise travail avec "en"	A partir des réglettes : "Prends toutes les réglettes, donne lui en deux et mets le reste sur la table."		Pas d'observation ce jour-là.
		Prépositions de lieu : sous, sur, à côté, en face, devant, derrière, entre, contre	Travail avec les réglettes, les crayons et les Playmobil et aussi avec les apprenants. "Je suis à côté de X." "Je suis entre X et X."	Panneau de mots n°1, 2, 3 et 6, réglettes, Playmobil	
		Masculin (avec les crayons)			
	Conjugaison	Impératif			
	Présent				
		Passé composé			
14/11/2019	Prononciation	Tous les sons	Notamment à partir du vocabulaire de l'affiche de la chambre jaune.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Description d'une image	Affiche de la chambre jaune, la formatrice pointe sur le panneau de sons "Dans la chambre, il y a..."	Affiche de la chambre jaune, tableau blanc	Je constate que les apprenants ont eu besoin de faire des phrases à partir de leur

		Pronoms interrogatifs "où" "de quelle"	"Où est la réglette bleue?" ; "De quelle couleur est ta réglette?"		quotidien à eux, de s'écarter des réglettes.
		Révision des prépositions de lieu	A partir des réglettes : "Mes réglettes sont bleues. Ta réglette est noire." et aussi à partir des objets des apprenants : "Mon téléphone est sur la table."	Réglettes et crayons de couleurs, Panneaux 1, 2, 3, et 6	
		Révisions des possessifs			
	Conjugaison	Auxiliaire "être"			
18/11/2019	Prononciation	Tous les sons	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Écriture des chiffres et des nombres en lettres	A partir du panneau de mots des nombres. Petit jeu : un apprenant donne des nombres et un autre va les écrire au tableau.	Panneau des nombres. Panneaux de mots 1, 2 et 3	Séance avec la MLIV. Ces séances avec la MLIV coupent la progression que Véronique a mis en place jusque-là et cela se ressent dans les feedback.
	Numération	Pronom interrogation "Quel, quelle"	La formatrice pointe sur le panneau de sons "Quelle est votre date de naissance?" puis "Quel âge avez-vous?"		
Dire son année de naissance					
		Dire son âge			
21/11/2019	Prononciation	Tous les sons	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Prépositions : à/en	Poser des questions sur l'état civil, l'identité, la nationalité, la ville de		Cette séance a été particulièrement riche en

		Pronoms interrogatifs "quel, quelle, en quelle, quand, depuis combien," + inversion sujet-verbe dans les questions	résidence etc. Le jeu proposé : "Vous ne connaissez pas X, posez-lui toutes les questions que vous voulez."	Fidel, panneau de mots, panneau de sons, réglettes.	émotions. Les apprenants ont tous relevé dans leur feedback que ce cours-là a été différent des autres. En effet, il y a eu beaucoup de production orale, de communication liée au parcours de vie de chacun.
	Calendrier	Dire la date			Le calendrier est découvert petit à petit grâce aux réglettes. (voir observation de ce jour)
		Dire sa date de naissance			Certaines réglettes représentent les mois, les jours, les semaines etc.
	Conjugaison	Être, avoir			Révision.
25/11/2019	Prononciation	Notamment [u]	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Pronoms possessifs "s/m/ton, m/t/sa, m/t/ses"	Avec les réglettes, les crayons et les playmobils posés sur la table. Des réglettes et des crayons sont également donnés aux apprenants. Véro pointe la question suivante sur les panneaux "De quelle couleur est sa réglette?" Puis, ils travaillent avec ça.	Réglettes, crayons, panneaux de mots	Initialement, Véro avait sorti l'affiche de l'homme bleu. Et puis finalement, elle ne s'est pas du tout servi de l'image, elle a préféré travaillé sur les situations mises en place par les réglettes.

		adjectifs démonstratifs "ce, cette, ces"	"De quelles couleurs sont les crayons qui sont sur la table?" => "De quelle couleur sont ces crayons?"; puis avec une seule réglette pour avoir le "cette".	Tous ces éléments grammaticaux sont introduits par les situations mises en place par les réglettes qui impliquent, qui nécessitent l'emploi de ces différents éléments grammaticaux. L'objectif étant que les apprenants puissent relier ce qu'ils disent à ce que cela représente/signifie en français.
		démonstratif proximal et distal "celle-ci, celui-ci ; celui-là, celle-là, ceux-là, celles-là"	Puis "De quelle couleur est cette réglette? Et celle-ci ?", "De quelle couleur est ce crayon ? Celui-ci, celui-ci et celui-là ?"	
		Suite travail sur le pronom "en"	Avec les réglettes : "Il y a combien de réglette sur la table?" => "Il y a 4 réglettes sur la table." chaque mot posé sur un doigt, puis V demande de remplacer le mot réglette pour avoir "Il y en a 4."	
		Introduction des adverbes "dessus, dessous".	"Il a pris la réglette verte sous la table et il l'a mise dessus."	
Conjugaison	Impératif		Être, mettre, prendre.	
				Véro se saisit des occasions pour introduire ces éléments (voir observation de ce jour). Quand l'adjectif démonstratif "ces" apparaît, Véro en profite tout de suite pour mettre en circulation le "cette" en mettant une seule réglette sur la table. Puis vient ensuite le "celle-ci". Tout est lié à la situation du moment présent en classe. Elle saisit des occasions pour pratiquer la langue.

		Présent			
		Passé composé			
28/11/2019	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Suite de la veille.	Toujours avec les réglettes, les crayons et les Playmobil. Récapitulatif et synthèse des pronoms possessifs, pronoms, adjectifs démonstratifs en fonction du genre et du nombre.	Panneau de mots, réglettes, Playmobil, crayons.	Le récapitulatif est guidé par Véro, mais ce sont les apprenants qui vont compléter le schéma de synthèse au tableau.
	Conjugaison	Présent	Véro pointe "En ce moment" sur les panneaux de mots. Puis, elle tire une carte et les apprenants doivent faire une phrase.	Carte images des verbes. Fidel pour le vocabulaire nouveau.	Chaque apprenant fait des phrases à son niveau.
	Grammaire	Quelques partitifs "de la", "de l'", "du".			
02/12/2019	Prononciation	Notamment le [e] des participes passés	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Pronoms possessifs Quelques partitifs.	À partir des réglettes, crayons, Playmobil. "Donnez-moi vos réglettes et votre crayon."	Réglettes, panneaux de mots, Playmobil, crayons, cartes	

		Révision du pronom "en"		images des verbes, Fidel.	
		Révision des pronoms COI "te, lui" et "moi".			
	Conjugaison	Présent	À partir des réglettes. "Je prends une réglette et je la mets sur la table."		
		Passé composé des verbes avec l'auxiliaire avoir.	"Qu'est-ce qu'il a fait ?" "Il a pris une réglette et il l'a mise sur la table." "Jeudi dernier,..." et les apprenants font des phrases à partir des cartes.		
	Travail sur la temporalité	"Aujourd'hui, demain, après-demain, hier, avant-hier, cette année, ce mois, cette semaine, l'année dernière etc."	À partir des réglettes.	Réglettes, panneau de mot "temps".	
04/12/2019	Prononciation	Notamment le [e] des participes passés. Prosodie, intonation.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.

	Conjugaison	Approfondissement sur le passé composé et les participes passés. (verbes du 1er groupe).	À partir des cartes de verbes (les mêmes que celles de la dernière séance au départ, puis de nouvelles) + les réglattes, crayons.	Carte images des verbes. Réglattes, crayons. Fidel, panneau de mots.	
		Présent	Aimer + infinitif	Cartes de verbes, expression personnelle	Travail sur cet aspect suite à une phrase d'un apprenant. Véronique a rebondi dessus en posant la question "Qu'est-ce que tu aimes ?"
	Grammaire	Négation	"J'aime, je n'aime pas".	Expression personnelle	
		Poser des questions	Véro dit "Posez toutes les questions que vous voulez à Benoît."		
12/12/2019	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Préparation à l'oral du TCF	Tâche 1 : se présenter	Se présenter	Expression personnelle	Pas d'observation ce jour-là.
	Grammaire	Construction des phrases.	Grammaire en réglattes.	Réglattes	
		Nom des magasins et substantifs associés	Boulangerie > boulanger > boulangère		
	Conjugaison	Présent	Faire des phrases à partir des cartes de verbes.	Cartes image des verbes, Fidel, panneaux de mots	
Passé composé					

06/01/2020	Conjugaison	Passé composé	À partir des cartes de verbes : dormir, écrire, lire, se réveiller, manger, s'habiller, étudier, se laver.	Cartes images des verbes.	Pas d'observation ce jour-là.
		Verbes pronominaux			
		Présent	Décrire la journée de M. Vert. "Il est 7h, Monsieur Vert se lève, il va dans la salle de bain..."	Maison en réglette de M. Vert	Cet exercice permet également d'amener tout le vocabulaire de la maison, de la vie quotidienne.
	Grammaire	Accord substantifs/adjectifs	Description de l'affiche de l'homme bleu.	Affiche de l'homme bleu.	Vocabulaire de la description physique
09/01/2020	Préparation expression écrite du TCF CR	Masculin/féminin, vocabulaire de la salle de bain.	Remplir un tableau avec les substantifs masculins et féminins.	Affiche des enfants dans la salle de bain.	Pas d'observation ce jour-là.
	Description d'une personne qu'ils connaissent bien.	Dire comment est la personne physiquement, ce qu'ils font ensemble	Expression personnelle	Expression personnelle	
13/01/2020	Préparation au TCF CR : EO EE CO CE				Pas d'observation ce jour-là. TCF le 16/01/2020
20/01/2020	Prononciation	Notamment le [j], [n], [a]	Vocabulaire de la vie quotidienne "peigne"	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.

	Conjugaison	Présent	Description de la journée d'un homme à partir de dessins (on y voit un homme qui se lève, s'habille etc.)	Dessins sous forme de bande dessinée affichés au tableau.	2 groupes de niveaux, les plus avancés ont travaillé sur un texte avec des questions.
		Pronominalisation			
23/01/2020	Intégration des trois nouveaux apprenants au groupe de départ.				Pas d'observation ce jour-là. Suite à leur arrivée, création de deux groupes, un le matin pour les débutants et un l'après-midi pour ceux qui étaient là depuis le début.
27/01/2020	Réutiliser tout ce qui a été fait précédemment.	Le vocabulaire de la maison, les positions, l'histoire des activités de M. Vert le matin.	Maison de M. Vert. "En ce moment,..." "Tous les jours,..."	Réglettes pour représenter la maison de M. Vert.	Pas d'observation ce jour-là.
		Présent d'habitude			
		Présent d'énonciation			
30/01/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.

	Grammaire	Construction des phrases, prépositions etc.	Décrire les activités du matin, d'abord avec "il" puis transposition avec "tu" et "je".	Panneaux de mots, Dessins sous forme de bande dessinée affichés au tableau.	Pas d'observation ce jour-là.
	Conjugaison	Présent			
		Verbes pronominaux			
	Travail sur l'heure	Savoir dire l'heure.	À partir des images, du quotidien des apprenants.		
06/02/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Conjugaison	Présent	Faire des phrases à partir des cartes de verbes.	Panneau de mots, Fidel, cartes images des verbes	Pas d'observation ce jour-là.
Passé composé					
10/02/2020	Suite des séances précédentes.	Prononciation, grammaire, conjugaison.	Exercice à partir des cartes images des verbes.	Panneaux de sons, de mots, Fidel, cartes images des verbes.	Pas d'observation ce jour-là.
17/02/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Partitifs (du, de la)	"Vous avez fait quoi ce weekend?" > parler de ses activités du weekend, utiliser le passé composé.	Expression personnelle	
	Conjugaison	Passé composé			

	Grammaire	Pronom relatif "qui"	Description de l'affiche de l'homme bleu avec des phrases simples. Puis relier les deux phrases simples pour former une phrase complexe.	Affiche de l'homme bleu. Fidel, panneau de mots.	
	S'exprimer oralement.	Construire des phrases correctes.			
20/02/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Proposition subordonnée interrogative indirecte.	Compléter la phrase "Je ne sais pas..."	Affiche de l'homme bleu.	Pas d'observation ce jour-là.
		Pronom possessifs, articles masc/féminin.	Faire des phrases à partir des réglettes et des crayons et compléter le tableau avec les pronoms/articles associés.	Réglettes, crayons, panneaux de mots	Révision pour les nouveaux
27/02/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Proposition subordonnée interrogative indirecte.	Début du cours en réécrivant toutes les phrases faites lors de la dernières séances. "Je ne sais pas si..."	Affiche de l'homme bleu.	Suite de la veille.





		Poser des questions	À partir des phrases interrogatives indirectes, créer les questions qu'on pourrait poser pour avoir la réponse. Par exemple. "Je ne sais pas s'il est marié." > "Est-ce qu'il est marié?"	Phrases écrites en début du cours. Panneaux de mots, Fidel. Magic chart.	Travail effectué en petits groupes de trois et chacun avait son magic chart sur lequel ils pouvaient écrire.
		Registre de langues	Puis poser les mêmes questions, mais cette fois-ci comme si c'était un homme important. Pour amener le "vous" et tous les changements qui vont avec.	Magic chart. Les questions posées précédemment.	Tous les exercices sont fait d'abord à l'oral par l'ensemble du groupe, puis écrit au tableau.
		Inversion sujet-verb			
		Utilisation du "tu"	Puis "Maintenant, c'est votre ami. Changez les questions."		
02/03/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Expression orale	Construction de phrase, passé composé.	Raconter sa journée de Dimanche.	Expression personnelle	Pas d'observation ce jour-là
	Conjugaison	Passé composé	Faire des phrases au passé avec les réglettes. Puis classer les verbes dans un tableau selon la terminaison du participe passé du verbe (é, i, u, i, ait, it, is)	Réglettes, Fidel	





	Expression écrite	Écriture des chiffres et des nombres en lettres	Écrire sa journée.		
05/03/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Grammaire	Poser des questions	En petits groupes, préparer une liste de questions à poser à l'autre groupe.	Panneaux de mots, Fidel	Pas d'observation ce jour-là.
		Articles + pays	Sur la carte de géographie dire "Je ne connais pas + articles + pays" ; "Je connais + article + pays" ; "Je veux aller + au/en/aux + pays"	Carte de géographie	
09/03/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.
	Conjugaison	Passé composé	Faire des phrases avec les cartes images des verbes. Puis classer les verbes dans un tableau selon la terminaison du participe passé du verbe (é, i, u)	Cartes images des verbes, panneaux de mots, Fidel.	Suite de la séance du 02/03/2020. Pas d'observation ce jour-là.
12/03/2020	Prononciation	Tous les sons.	Correction des phrases faites par les apprenants. Lecture des phrases.	Panneau de sons	En filigrane pendant tout le cours.





	Grammaire	Poser des questions.	Grammaire en réglettes.	Réglettes, panneaux de mots, Fidel.	Pas d'observation ce jour-là.
		Construction de phrases.	Répondre à la feuille de question sur l'identité.		

Annexe 5 – Réponses au questionnaire

Q1 - Lisez les phrases, puis pour chaque affirmation dites si vous êtes :

			
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Groupe Actualis						
N° de l'item	ITEMS					Sans réponse
1	J'ai bien aimé la disposition de la salle.	0	0	2	4	1
2	Il y avait une bonne ambiance dans les cours.	0	0	1	6	0
3	J'ai été actif.ve pendant les cours.	0	0	2	5	0
4	J'ai aimé travailler avec les outils de l'approche.	0	0	2	4	1
5	J'ai aimé pointer sur les panneaux.	0	0	2	5	0
6	Les outils m'ont aidé à apprendre le français.	0	0	1	6	0
7	J'ai beaucoup parlé français pendant les cours.	0	1	3	3	0
8	J'ai trouvé les règles grammaticales par moi-même.	0	0	2	5	0
9	Je suis autonome dans mes apprentissages.	0	0	6	1	0
10	J'ai aimé faire des feedbacks à la fin des cours.	0	0	4	3	0
11	Les gestes de l'enseignant.e m'ont aidé.e à comprendre mes erreurs.	0	1	2	4	0
12	L'enseignant.e était très impliqué.e.	0	2	1	4	0
13	Les cours ont été utiles pour moi.	0	0	0	7	0
14	Maintenant, j'ai une meilleure prononciation.	0	0	4	3	0
15	Maintenant, je comprends mieux quand on me parle en français.	0	1	6	0	0
16	Les cours de français étaient difficiles.	0	2	4	1	0
17	Je suis satisfait.e des cours de français.	0	0	0	7	0
18	Je vais recommander ces cours de français à d'autres personnes.	0	0	0	7	0

Groupe Solférino						
N° de l'item	ITEMS					Sans réponse
1	J'ai bien aimé la disposition de la salle.	0	0	1	9	0
2	Il y avait une bonne ambiance dans les cours.	0	0	1	9	0
3	J'ai été actif.ve pendant les cours.	0	0	2	8	0
4	J'ai aimé travailler avec les outils de l'approche.	0	0	0	10	0
5	J'ai aimé pointer sur les panneaux.	0	0	2	8	0
6	Les outils m'ont aidé à apprendre le français.	0	0	0	10	0
7	J'ai beaucoup parlé français pendant les cours.	0	3	3	4	0
8	J'ai trouvé les règles grammaticales par moi-même.	0	3	6	1	0
9	Je suis autonome dans mes apprentissages.	0	1	2	7	0
10	J'ai aimé faire des feedbacks à la fin des cours.	0	0	5	5	0
11	Les gestes de l'enseignant.e m'ont aidé.e à comprendre mes erreurs.	0	0	1	9	0
12	L'enseignant.e était très impliqué.e.	0	0	0	10	0
13	Les cours ont été utiles pour moi.	0	0	0	10	0
14	Maintenant, j'ai une meilleure prononciation.	0	0	3	7	0
15	Maintenant, je comprends mieux quand on me parle en français.	0	1	2	7	0
16	Les cours de français étaient difficiles.	3	0	2	5	0
17	Je suis satisfait.e des cours de français.	0	0	0	10	0
18	Je vais recommander ces cours de français à d'autres personnes.	0	0	0	10	0

Q2 – Qu'est-ce qui vous a plu pendant les cours ?

Groupe Actualis	
Apprenants	Réponses à la question
A1	J'aime tout ce qui est expliqué par le formateur. J'ai aimé les cours, car j'ai appris beaucoup de choses.
A2	Notre enseignante. Oui, comment elle enseigne, la façon d'enseigner est très bien.
A3	J'ai aimé, le professeur enseigne très bien.
A4	J'ai aimé la façon dont les professeurs donnent des explications, la façon dont les cours ont été dispensés. Vous étiez très gentils. La façon dont vous êtes nous a aidé à progresser. C'est une chance que nous avons de participer dans ce cours. Merci beaucoup de votre patience.
A5	Ceux qui m'a plu pendant les cours la prof prenait le temps pour nous faire comprendre.
A6	L'enseignante se concentre sur tous les étudiants.
A7	Ce que j'aime pendant la classe, notre enseignante est si patiente et s'occupe de chaque étudiant, et utilise un code de couleur pour améliorer la prononciation.

Solférino	
Apprenants	Réponses à la question
A8	J'aime la dynamique du cours, la méthode est différente et facile à apprendre.
A9	L'atmosphère dans la classe et les outils utilisés qui facilitent grandement l'apprentissage.
A10	La méthode d'enseignement, la façon dont j'apprends à prononcer chaque mot.
A11	La méthode d'apprentissage et la patience de l'enseignante.
A12	La patience pour me corriger ma prononciation.
A13	La manière dont la classe est enseignée.
A14	J'aime la façon d'enseigner.
A15	La méthodologie d'enseignement.
A16	J'ai beaucoup aimé apprendre avec ce groupe. Le style d'enseignement était très différent, mais très efficace.
A17	La disponibilité de l'enseignante.

Q3 - Qu'est-ce qui vous a déplu pendant les cours ?

Groupe Actualis	
Apprenants	Réponses à la question
A1	Il n'y a rien qui m'a déplu. J'aime tout ce qui est expliqué par le formateur, il n'y a rien que je n'aime pas.
A2	Sans réponse.
A3	Il n'y en a pas.
A4	Pendant les cours, rien ne m'a déplu. Tout était ok.
A5	Il n'y avait pas assez de temps pour nous qui avons un niveau élevé.
A6	Parfois, j'ai l'impression que l'enseignante enseigne la même leçon pendant longtemps.
A7	Parfois, j'ai l'impression que certains sujets sont enseignés encore et encore. À part ça, j'ai aimé toutes les activités pendant les cours.

Groupe Solférino	
Apprenants	Réponses à la question
A8	Le peu de temps.
A9	Pas de réponse.
A10	Tout m'a semblé très bien.
A11	Rien.
A12	Que ce n'est que quelques heures par jour.
A13	Rien.
A14	Non, tout est normal.
A15	Rien.
A16	Il y a eu des moments, surtout au début, où je me suis senti complètement perdu. L'enseignante a été très prévenante et m'a aidé lorsque j'avais des difficultés.
A17	L'inattention de certains collègues.

Q4 - Avez-vous des suggestions pour améliorer le cours ?

Actualis	
Apprenants	Réponses à la question
A1	non.
A2	Ce serait parfait d'avoir des cours de français tous les jours.
A3	Je n'en ai pas.
A4	Ma suggestion est que j'aimerais que le cours dure plus longtemps pour pouvoir être plus à l'aise dans la langue.
A5	Il faut donc qu'on trouve un ou une professeur pour ceux qui ont le niveau élevé.
A6	Chaque jour, il devrait y avoir une petite révision.
A7	Je pense que pour améliorer la compréhension et pour parler français rapidement, faire des cours de conversation courante est plus efficace dans notre vie de tous les jours.

Solférino	
Apprenants	Réponses à la question
A8	Plus de temps de cours, mais ça dépend des étudiants.
A9	Pas de réponse.
A10	Pas de réponse.
A11	Jusqu'à présent tout va bien. Plus d'heures ça serait bien.
A12	Pas de réponse.
A13	Pour moi tout est bien et je me sens très bien.
A14	Je pense que la méthode d'enseignement est super pour apprendre le français.
A15	Pas de réponse.
A16	1) Il aurait peut-être été utile d'avoir une classe plus petite. Parfois, lorsque plusieurs personnes ont des difficultés, le processus d'apprentissage est vraiment ralenti. 2) Lorsqu'un élève utilise un nouveau mot ou une nouvelle expression, lui donner la signification de ce mot.
A17	Le professeur est autoritaire, mais ce serait bien qu'elle le soit un peu plus. Ce serait le complément parfait.

Q5 - Avez-vous déjà suivi des cours de français avant celui-ci ?

Groupe Actualis		
Apprenants	OUI	NON
A1	1	0
A2	1	0
A3	0	1
A4	0	1
A5	1	0
A6	1	0
A7	1	0
Total	5	2

Groupe Solférino		
Apprenants	OUI	NON
A8	1	0
A9	0	1
A10	1	0
A11	1	0
A12	1	0
A13	1	0
A14	0	1
A15	0	1
A16	0	1
A17	1	0
Total	6	4

Q6 - Si vous avez déjà suivi des cours de français, en quoi ces cours de français sont-ils différents ?

Groupe Actualis	
Apprenants	Réponses à la question
A1	non.
A2	La façon d'enseigner est différente. L'enseignante est concentrée sur les étudiants.
A3	à répondu non à la question 5.
A4	à répondu non à la question 5.
A5	En fait le niveau était plus bas c'est le premier cour.
A6	Dans la classe précédente, l'enseignant n'est jamais le même et ils enseignent différents sujets à chaque fois. Donc je ne comprenais rien.
A7	J'ai assisté à d'autres cours pendant quelques jours. Les principales différences sont que notre enseignante est plus patiente et la façon dont elle enseigne. La technique pour améliorer la prononciation.

Groupe Solférino	
Apprenants	Réponses à la question
A8	Les autres cours étaient consacrés à l'écriture et ne se focalisaient pas sur la prononciation. Ce cours se concentre sur l'expression orale et la prononciation correcte, ce qui rend l'étude plus facile et plus agréable.
A9	à répondu non à la question 5.
A10	Il y a peu de personnes dans le cours et de cette façon il est possible de faire de bien meilleurs progrès.
A11	L'apprentissage est beaucoup plus clair. J'aime plus ce cours, car il est très personnalisé et compréhensible.
A12	Ce cours est meilleur, car il m'aide à mieux prononcer et donc à mieux écrire.
A13	Dans les autres cours, la façon d'enseigner était différente, dans ce cours c'est plus didactique pour moi.
A14	à répondu non à la question 5.
A15	à répondu non à la question 5.
A16	à répondu non à la question 5.
A17	La méthode d'enseignement est bien meilleure cette fois-ci. Dans le cours précédent, les professeurs étaient autoritaires.

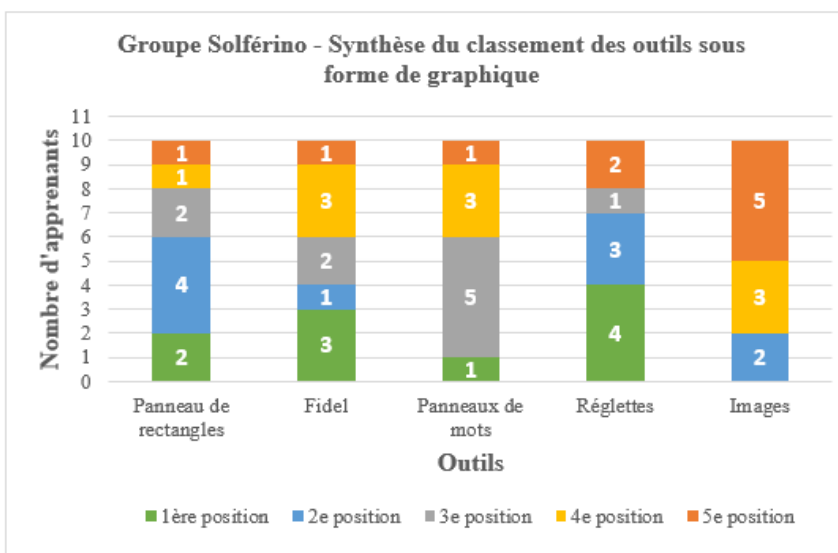
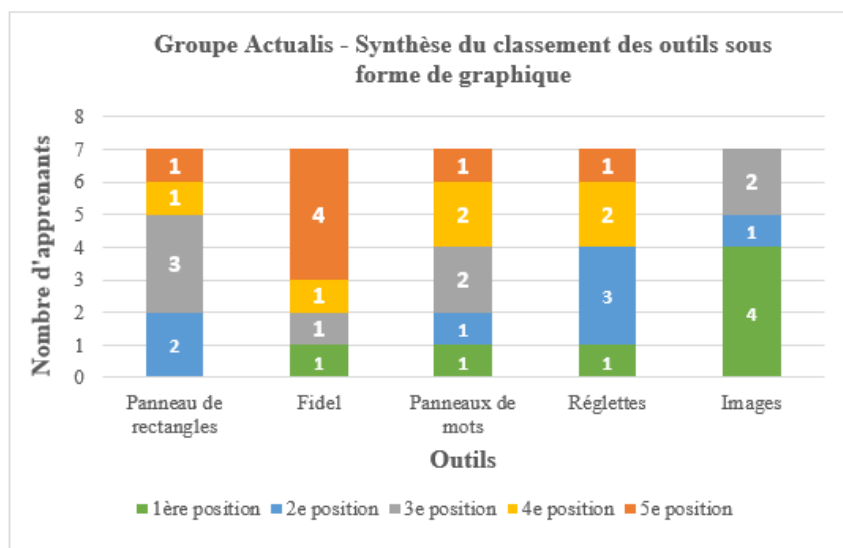
Q7 - Avec quel outil avez-vous préféré travailler ?

Classez les outils de 1 à 5.

1 étant celui avec lequel vous avez préféré travailler, 5 celui avec lequel vous avez le moins aimé travailler.

Groupe Actualis					
Apprenants	Panneau de rectangles	Fidel	Panneaux de mots	Réglettes	Images
A1	3	4	5	2	1
A2	3	5	4	2	1
A3	3	5	4	1	2
A4	2	5	1	4	3
A5	2	1	3	5	3
A6	4	5	3	2	1
A7	5	3	2	4	1

Groupe Solférino					
Apprenants	Panneau de rectangles	Fidel	Panneaux de mots	Réglettes	Images
A8	4	3	1	2	5
A9	2	4	3	1	5
A10	1	2	3	5	4
A11	2	3	4	1	5
A12	2	4	3	1	5
A13	3	5	4	1	2
A14	1	4	3	2	5
A15	2	1	3	5	4
A16	3	1	5	2	4
A17	5	1	4	3	2



Q8 - Expliquez votre choix n° 1. Pourquoi avez-vous aimé travailler avec cet outil ?

Groupe Actualis						
Apprenants	Réponses à la question	Tableau de rectangles	Fidel	Tableaux de mots	Réglattes	Images
A1	Parce qu'ils sont très importants pour moi à la maison et ailleurs. Car les outils de la maison sont importants partout et dans toutes les circonstances.					1
A2	Un peu difficile.					1
A3	Parce qu'il est très bien et intéressant.				1	
A4	J'ai aimé le panneau de mots parce qu'avec cela on arrive à faire beaucoup de chose. Il nous aide à produire un texte sans faute et nous aide aussi avec l'orthographe.			1		
A5	En fait il y a tous les mots à lire et c'était facile.		1			
A6	Parce qu'en utilisant les réglattes et les images, je vais en apprendre plus pour parler dans la vie de tous les jours.					1
A7	J'aime utiliser des images pour faire des phrases, ce qui est plus rapide pour apprendre à parler.					1

Groupe Solférino						
Apprenants	Réponses à la question	Tableau de rectangles	Fidel	Tableaux de mots	Réglattes	Images
A8	Pour la prononciation et pour écrire correctement.			1		
A9	Les réglattes, car les cours sont plus didactiques et rendent l'apprentissage plus facile.				1	
A10	Parce que j'exerce ma mémoire en devant me souvenir du son de chaque couleur.	1				
A11	Avec tous ces outils, nous avons appris plus vite et plus facilement.				1	
A12	Parce qu'avec les réglattes j'apprends à construire des phrases et trouver le sens de la langue.				1	

A13	Avec tous ces outils on apprend et toujours plus vite.				1	
A14	Parce qu'avec les couleurs j'apprends à prononcer tous les sons.	1				
A15	J'aime tous les outils de la même manière parce que je considère qu'ils se complètent. J'aime parce qu'en même temps que l'on apprend à connaître le son on apprend à écrire.		1			
A16	Il m'a aidé à apprendre en même temps la prononciation et l'orthographe. C'était difficile de travailler avec ce panneau, mais très utile.		1			
A17	Parce qu'il a toutes ses différentes façons de se prononcer et toutes ses lettres à écrire.		1			

Q9 - Expliquez votre choix n° 5. Pourquoi avez-vous moins aimé travailler avec cet outil ?

Groupe Actualis		Tableau de rectangles	Fidel	Tableaux de mots	Réglattes	Images
A1	Car j'avais déjà appris cette leçon.			5		
A2	Difficile à mémoriser.		5			
A3	Il y a beaucoup de choses, mais c'est bien.		5			
A4	Je n'ai pas aimé le panneau n° 5 qui est le Fidel parce que c'était un peu compliqué de chercher les mots et les lettres étaient trop petites.		5			
A5	En fait, il faut être plus attentif pour mieux comprendre.				5	
A6	Je pense que c'est moins utile quand on communique.		5			
A7	C'est tellement difficile de se souvenir de toutes les couleurs de prononciation sans indications. C'est si difficile de se souvenir.	5				

Groupe Solférino		Tableau de rectangles	Fidel	Tableaux de mots	Réglattes	Images
A8	Parce que je ne les ai pas utilisées du tout.					5
A9	Les images sont mon choix n° 5, car les autres outils me semblent un peu plus importants, car ils m'aident pour ma prononciation et je comprends beaucoup mieux.					5
A10	Parce que quand nous créons une phrase avec la réglatte je m'embrouille avec les couleurs.				5	
A11	Rien du tout, je les ai tous beaucoup aimés.					5
A12	C'est la 5, mais j'aime bien parce que j'apprends le nom des choses dans ma maison.					5
A13	Ce n'est pas que je ne l'aime pas, mais parfois il m'est difficile de trouver le son des lettres.		5			

A14	J'ai bien aimé cet outil parce que j'apprends beaucoup de vocabulaire par rapport à mon appartement.					5
A15	Les réglottes parce que je suis plus visuel pour mémoriser.				5	
A16	J'ai aimé ce panneau, mais c'était celui que j'aimais le moins.			5		
A17	C'est une méthode pratique pour mieux apprendre le vocabulaire. C'est ce que nous faisons normalement tous les jours et c'est plus facile à mémoriser. Excellent.	5				

Q10 - Qu'est-ce qui a été le plus difficile à apprendre ? Pourquoi ?

Groupe Actualis	
Apprenants	Réponses à la question
A1	Pendant les cours j'ai bien appris à écrire et à lire, c'était très difficile pour moi. Je voudrais progresser encore plus.
A2	La prononciation et parler français vite. Difficile de mémoriser.
A3	Dans ma vie, je n'ai rien fait de difficile (?) / Je ne sais rien de difficile, mais j'aime apprendre.
A4	Pour moi, il n'y avait rien de difficile. Il se peut qu'au début ça paraissait difficile, mais après je suis parvenue à comprendre et c'était comme une révision. Cela m'a beaucoup aidé à me rappeler de tout ce que je savais faire à l'école.
A5	C'est le panneau de rectangle il fallait retenir les couleurs.
A6	Tout est difficile pour moi.
A7	La grammaire. Parce que c'est compliqué, car la phrase change toujours de temps de référence, de personne.

Groupe Solférino	
Apprenants	Réponses à la question
A8	Mémoriser le tableau.
A9	Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est la prononciation, et le fait qu'elle soit très différente de l'orthographe des mots.
A10	Prononcer la lettre E.
A11	Pour le moment, certaines des prononciations, mais en général, jusqu'à présent c'était très agréable.
A12	Dans l'ensemble, j'aime vraiment le cours, ce serait bien/génial de pouvoir prendre plus d'heures pendant la semaine pour améliorer mon apprentissage.
A13	Le tableau de rectangles pour pouvoir différencier les lettres avec des couleurs.
A14	Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est d'écrire.
A15	La conjugaison des verbes au passé.
A16	Je ne connaissais pas du tout le français lorsque j'ai commencé le cours. À bien des égards, tout cela a été un défi. Le fait de ne pas avoir de cours en décembre a été difficile. J'ai aussi eu des difficultés, parfois, lorsque les gens utilisaient un nouveau mot que je ne connaissais pas, mais ne partageaient pas ce qu'il signifiait.
A17	La prononciation des lettres et des mots tels que peur, heureux, œuf, etc.

Q11 et Q12 - Selon vous, sur une échelle de 0 à 10, où se situait votre niveau de français à l'oral avant les cours et où se situe-t-il maintenant ?

Entourez le chiffre, 0 étant le niveau le plus faible, 10 le plus élevé.

Groupe Actualis				
Apprenants	Avant	Maintenant	Écart	Écart moyen
A1	1	7	6	
A2	0	2	2	
A3	0	3	3	
A4	6	9	3	
A5	3	6	3	
A6	1	2	1	
A7	2	4	2	
			20	2,9

Groupe Solférino				
Apprenants	Avant	Maintenant	Écart	Écart moyen
A8	0	2	2	
A9	0	4	4	
A10	2	6	4	
A11	4	6	2	
A12	0	2	2	
A13	1	5	4	
A14	5	8	3	
A15	0	2	2	
A16	0	2	2	
A17	1	3	2	
			27	2,7

Q13 et Q14 - Selon vous, sur une échelle de 0 à 10, où se situait votre niveau de français à l'écrit avant les cours et où se situe-t-il maintenant ?

Entourez le chiffre, 0 étant le niveau le plus faible, 10 le plus élevé.

Groupe Actualis				
Apprenants	Avant	Maintenant	Écart	Écart moyen
A1	1	7	6	
A2	0	2	2	
A3	0	3	3	
A4	7	9	2	
A5	2	5	3	
A6	1	2	1	
A7	2	4	2	
			19	

Groupe Solférino					
Apprenants	Avant	Maintenant	Écart	Écart moyen	
A8	0	2	2		
A9	2	5	3		
A10	NONE	NONE	NONE		
A11	3	5	2		
A12	1	2	1		
A13	1	5	4		
A14	2	5	3		
A15	0	3	3		
A16	0	1	1		
A17	1	3	2		
			21		2,1