

【論文】

Enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines, modèles didactiques et cohérence

Michel SAGAZ

[Abstract]

Foundational to the thinking developed in this article is the following question: what theoretical and practical coherence does the didactic model of the Silent Way offer for the teaching and learning of a foreign language which involves, among other parameters, adult learners at the beginner level whose mother tongue and culture is not closely related to the target language? The position taken is that the notion of “coherence” should prevail in all didactic models. Indeed, this notion provides for the establishment of consistency between, on the one hand, a given theoretical design for the teaching and learning of foreign languages and, on the other, the methodological practice (resulting from this design) that takes place in the classroom.

[Keywords] : Didactic Coherence (cohérence didactique), Didactic Model (modèle didactique), Teaching and Learning of Distant Languages and Cultures (enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines), Silent Way (Approche Silencieuse).

Introduction

Quelle que soit la science concernée, il n’y a pas qu’un seul modèle scientifique pour l’aborder ; il est possible d’utiliser plusieurs modèles, et chaque modèle exclut tous les autres, au moins partiellement. En effet, un modèle donné peut être totalement original dans sa conception et ne partager aucun point avec un autre modèle. Ou bien, un modèle donné peut posséder des points communs avec d’autres modèles pour certains concepts ; les modèles concernés sont alors partiellement compatibles. Il n’y a donc pas une seule vérité conceptuelle que pourrait modéliser un seul et unique modèle, et ces divergences conceptuelles répondent à des façons différentes d’appréhender une matière – matière qui peut être une science, une situation, une réalité, ou autres. Signalons à ce propos l’importance de la pensée de Kuhn (1983), notamment pour la notion de paradigme.

Dès lors, vouloir rendre compte d’un modèle, notamment dans le cadre d’une démarche critique, implique d’en admettre ses concepts. En effet, une critique des vues proposées dans un modèle est seulement recevable si elle se fonde sur des arguments qui sont en accord avec le paradigme qui définit ce modèle, ou bien si elle peut remettre en cause le paradigme auquel appartient ce modèle. Sinon, la critique est erronée car fondée sur des préceptes que ne partage pas ledit modèle. C’est pourquoi il ne faut pas confondre, d’une part, la critique des vues d’un modèle et, d’autre part, la critique d’un modèle. La critique des vues d’un modèle n’est possible que si l’on reste dans les limites conceptuelles que pose le modèle pour en détecter ses incohérences. Pour ce qui est de la critique d’un modèle, même si elle est acceptable, on est en droit de se demander si elle est légitime : pour critiquer un modèle, on doit en effet se placer, en quelque sorte, *au-dessus* de ce modèle.

La légitimité d'un modèle ne pourrait ainsi pas être remise en cause tant que n'a pas été prouvée l'invalidité d'une partie, au moins, des concepts qui le fondent : c'est-à-dire, tant que l'on n'a pas pu démontrer une incohérence interne, ou une falsification conceptuelle. Pour autant, *légitimité conceptuelle* n'est toutefois pas l'équivalent de *vérité scientifique*.

1. Conceptualisation

1.1. Contexte d'enseignement

L'expérience de l'enseignement et du *terrain* (Rivenc, 2000) peut opportunément influencer, en amont, une orientation de recherche et, en aval, des propositions didactiques pour la classe de français langue étrangère (FLE). En ce sens, un contexte d'enseignement-apprentissage donné peut faire émerger des questionnements relatifs à la nature et à l'utilisation d'approches méthodologiques. C'est ainsi que, par *expérience*, des approches d'enseignement relevant de modèles communicativistes peuvent apparaître inadéquates dans certains contextes. Le terme « communicativiste » est utilisé ici pour qualifier un courant méthodologique qui inclut les approches et modèles référents apparus à partir des années 1970, et en premier lieu les Approches Communicatives, ainsi que leurs dérivés ultérieurs, telles l'Approche Actionnelle et l'Approche Interactionnelle. Lorsque ces approches sont employées avec des apprenants de langue-culture lointaine de la langue cible, certains de leurs aspects se révèlent incohérents.

C'est le cas dans le contexte d'enseignement du FLE au Japon dont il est possible de brièvement décrire quelques caractéristiques principales comme suit : le Japon est un pays lointain de la France, notamment sur les plans géographique et culturel ; la majorité des apprenants sont japonais, ce qui implique que leur langue maternelle est lointaine de la langue cible – le français ; les apprenants sont pour la plupart des étudiants d'université, qui possèdent donc une expérience d'apprentissage dans divers domaines, académiques ou non, et qui possèdent aussi l'expérience de l'apprentissage de l'anglais – la seule langue étrangère, à de rares exceptions près, enseignée au collège et au lycée ; les apprenants sont pour la plupart de niveaux débutant et intermédiaire, ce qui s'explique par le fait que, dans le système éducatif au Japon, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère débute en principe seulement en première année à l'université. Dans un tel contexte, des modèles trop orientés sur l'accès par les apprenants à une capacité de communication difficilement atteignable en langue étrangère sont peu pertinents. Il suffit d'indiquer, par exemple, que les moyens en termes d'apprentissage linguistique paraissent insuffisants pour atteindre cet objectif, et que l'appréhension et la reproduction par les apprenants de beaucoup d'aspects de nature essentiellement culturelle est purement illusoire.

Comme alternative didactique, l'optique défendue ici s'inscrit de façon plus réaliste dans la lignée d'un courant pédagogique qui souhaite favoriser la construction par les apprenants de leur propre savoir. Placer ainsi les apprenants au cœur de la dynamique d'apprentissage n'est certes pas une problématique nouvelle dans le domaine de l'enseignement et, plus généralement, de l'éducation (Meirieu, 1987 ; Reboul, 2001 ; Barth, 2004a, 2004b). Cependant, la question qui se pose aux enseignants de langues étrangères est de savoir comment

répondre pédagogiquement à cette problématique.

1.2. Didactique des langues étrangères et interdisciplinarité

La problématique évoquée ci-dessus n'est pas exclusive au domaine de la didactique des langues, et il est souhaitable d'établir des connexions avec d'autres disciplines, et notamment dans les sciences humaines. Cette ouverture à l'interdisciplinarité se justifie dans la perspective de continus renouvellements et repositionnements scientifiques de la didactique des langues, nécessaires pour tenir compte des avancées dans d'autres disciplines connexes en pleine expansion. Avec Nespoulous, on peut en effet regretter un certain cloisonnement de l'ensemble des disciplines qui s'intéressent au langage, ce qui constitue un véritable paradoxe : « D'aucuns se demandent parfois pourquoi, particulièrement dans le monde francophone, la pluridisciplinarité a grand mal à se développer dans la communauté universitaire. Pourtant, depuis l'apparition du terme, vers la fin des années soixante, les mêmes insistent souvent – particulièrement en matière de Sciences Cognitives – sur l'indispensable nécessité de confronter différentes approches, tant il semble évident qu'une seule discipline, isolément, ne peut prétendre appréhender de manière pleinement satisfaisante telle ou telle fonction mentale supérieure »(1999 : 151). Martinez abonde dans ce sens lorsqu'il indique que « le cloisonnement de disciplines telles que psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, sociologie, etc., ou la sectorisation de la recherche et de la formation des enseignants sont, en France, souvent dénoncés en premier lieu par les intéressés eux-mêmes... Sans doute les chercheurs ont-ils à se rapprocher des praticiens de la langue, si, au moins, ils croient en l'intérêt de leur activité, comme on peut l'imaginer »(1996 : 37).

Si les bénéfices de l'inter- et de la pluri-disciplinarité sont évidents, les apports de ces diverses disciplines doivent être mis en synergie pour un réinvestissement *en faveur de* la didactique théorique et pratique des langues étrangères (Rivenc, 2003 : 7). Citons, comme exemple de cette optique, l'ouvrage de Trocmé-Fabre (1994), sous-titré *Introduction à la neuropédagogie*, dans lequel se manifeste la volonté de l'auteure de transcrire pédagogiquement dans la salle de classe des réflexions et des faits d'ordre neurologique.

1.3. Constat pédagogique

Cette perspective permet de jeter un autre regard sur la salle de classe. En particulier, elle met en relief la dichotomie souvent attestée entre les objectifs d'apprentissage souhaités et ceux effectivement atteints, laquelle signale un constat pédagogique d'échec partiel de l'enseignement : « Il existe une véritable faille, un fossé parfois très important, entre les ressources des apprenants – jeunes et adultes – et leurs réalisations ; entre les efforts fournis et les résultats obtenus ; entre les attentes des uns et des autres, et les objectifs réellement atteints »(Trocmé-Fabre, 1994 : 17). Parmi les causes pouvant expliquer cette situation, retenons, tout d'abord, l'importance accordée aux résultats, qui est beaucoup plus grande que celle accordée aux processus d'acquisition des connaissances et d'apprentissage. Cela se manifeste par le biais de contenus évaluables quantitativement et sommativement, de difficultés (de mémorisation, de perception, de motivation, etc.) auxquelles on n'apporte pas de solutions concrètes, d'exercices proposés aux apprenants qui sont peu pertinents,

ou d'activités qui sont le plus souvent à court terme et ponctuelles (Trocmé-Fabre, 1994 : 18). Mentionnons, ensuite, la subsistance d'une double inconnue liée à l'enseignement et à l'apprentissage : « Les méthodologies, essentiellement préoccupées par l'acte pédagogique, laissent de côté deux aspects de l'interaction apprenant-enseignant : d'une part, les processus d'apprentissage (prise d'information, traitement d'information, et production d'information) et, d'autre part, le style d'intervention de l'enseignant » (Trocmé-Fabre, 1994 : 20). Ce sont bien les modalités de réalisation de *l'apprendre* et de *l'enseigner* qui sont mises en perspective ici, deux actes inhérents à toute situation d'enseignement-apprentissage. S'intéresser à ces deux aspects peut donc permettre de mieux définir quelle doit être la relation entre le versant de l'enseignement et celui de l'apprentissage – laquelle ne doit pas être confondue avec la relation, bien différente, entre l'enseignant et les apprenants.

1.4. Recherche et application

Des points développés sur le plan théorique dans le domaine de la recherche en acquisition des langues étrangères peuvent se concrétiser pour l'enseignant-praticien dans sa salle de classe. Cela peut se traduire en termes de techniques ou de savoirs réutilisables à l'enseignant dans la pratique quotidienne d'enseignement, et peut être relatif à tous les aspects d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Conscient du fossé qui sépare parfois la recherche théorique et l'application pratique dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la nature de l'optique envisagée ici insiste sur l'application effective des théories dans la pratique d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur la volonté de maintenir un équilibre vraisemblable entre les deux pôles « recherche » et « application ». Widdowson souligne, en effet, la simplification parfois abusive et la sous-exploitation de certains concepts théoriques par le domaine de la pédagogie de l'enseignement des langues étrangères : « On the one hand, ideas have been simplified into reduced versions which often bear little resemblance to their originals in the disciplinary contexts from which they have been taken. On the other hand, the potential of these ideas for the development of new lines of thought in pedagogy has been under-exploited » (1990 : 39). La question même de savoir s'il est possible de relier les pratiques de classe avec les théories se pose puisque, selon Ellis, elles ne viseraient pas les mêmes objectifs : « There is the problem of a gap between SLA [(Second language acquisition)] and language pedagogy. Ultimately, this gap is not so much a question of what issues SLA addresses, but of the manner in which SLA is conducted. The goal of SLA [...] is to contribute to technical knowledge. [...] In contrast, language pedagogy is concerned with practical knowledge. Textbook writers draw on their experience of the kinds of activities that work in classrooms and, of course, in their familiarity with other published materials » (1997 : 7).

Les connaissances explicites partagées sur le plan théorique dans le domaine de l'apprentissage des langues concernent l'ensemble des éléments qui appartiennent aux notions telles que le transfert d'erreurs, *l'input* et *l'intake*, les stratégies d'apprentissage. Étant d'ordre général, elles ne peuvent en effet pas être appliquées facilement pour résoudre les problèmes que les enseignants rencontrent au jour le jour dans leur pratique. Dès lors, vouloir tendre des passerelles entre le domaine de la recherche et celui de l'enseignement est une démarche

quelque peu ambitieuse. Cependant, n'est-ce pas cette ambition qui est(ou devrait être) à la source même de la recherche et de l'enseignement dans le domaine du langage et de l'apprentissage des langues ? À la source de la recherche, pour munir l'enseignant de techniques en vue de le soutenir dans son action pédagogique. À la source de l'enseignement, pour valider scientifiquement des expériences empiriques.

1.5. Notion de « cohérence » et modèle didactique

Que l'enseignant puisse explicitement en rendre compte ou pas, il est possible que son enseignement puisse être rattaché à un modèle théorique donné (Ellis, 1985 : 2). C'est largement souhaitable car c'est dans la présence d'un modèle que se trouve peut-être la garantie d'un enseignement suffisamment construit : « It is quite common to hear teachers say that they do not subscribe to any particular approach or method in their teaching but are 'eclectic'. [...] If by eclecticism is meant the random and expedient use of whatever technique comes most readily to hand, [...] it has no merit so whatever. It is indeed professionally irresponsible if it is claimed as a pedagogic principle » (Widdowson, 1990 : 50). Si l'appréhension de la langue par l'enseignant et les apprenants dans le contexte de la salle de classe est influencée par un modèle, la nature dudit modèle influence en conséquence leur façon d'enseigner et d'apprendre. Dès lors, si une méthodologie d'enseignement particulière peut influencer la *qualité* du domaine dont un individu fait l'apprentissage, on peut envisager pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de pouvoir examiner la *cohérence* d'un modèle didactique donné. Pour cela, il faut évaluer, en particulier, le rapport entre les paramètres méthodologiques proposés et les processus cognitifs supposés, tout en ayant comme objectif la maîtrise – qui soit de meilleure qualité possible – de la langue étrangère par les apprenants.

2. Modalisations

2.1. Didactique appliquée

Dans une perspective de recherche, la possibilité de se situer au-dessus des courants méthodologiques représenterait un belvédère neutre avantageux pour qui souhaite étudier la didactique des langues étrangères. Cela paraît d'autant plus vrai qu'il n'y a pas une méthode ou une approche méthodologique qui dans la salle de classe soit *a priori* meilleure que les autres, ou qui puisse répondre, en tout point et de façon optimale, aux défis que pose la mise en synergie des divers facteurs en jeu dans une situation d'enseignement-apprentissage. Tel est ce qui pourrait inciter le chercheur à s'inscrire dans une vision globale d'approche didactique pour une recherche dans le domaine de l'enseignement des langues.

Cependant, l'étude d'un aspect précis d'une situation d'enseignement-apprentissage ou d'une notion théorique particulière, par exemple, demande presque nécessairement de se situer dans un cadre didactique spécifié si l'on souhaite s'inscrire dans une optique de didactique appliquée. En effet, tel aspect ou telle notion ne peut pas exister de façon isolée dans la salle de classe, mais appartient forcément à un ensemble conceptuel pratique (voire également théorique) plus large. Autrement dit, toute vision théorique globalisante (macro)

d'une situation d'enseignement-apprentissage ne peut aller sans un versant pratique particularisant (micro) – et donc sans un contexte méthodologique explicite.

Comme mentionné plus haut, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon, l'utilisation d'approches qui s'inscrivent dans un modèle didactique de type communicativiste favorise l'apparition d'incohérences de nature méthodologique et cognitive (Sagaz, 2007). Un tel modèle ne semble pas réellement efficace pour l'apprentissage et l'acquisition¹ de la langue en tant qu'ensemble de formes, lesquelles constituent la forme linguistique de la langue étrangère : formes phonologiques, formes prosodiques, formes grammaticales, formes syntaxiques, formes morphologiques, etc. Cette forme linguistique est pourtant une composante substantielle de l'objectif de l'enseignement-apprentissage à long terme dans le modèle didactique des approches communicativistes. On pourrait ainsi voir une contradiction – donc, un manque de cohérence – dans la définition théorique, ou tout du moins dans l'application pratique de ce type de modèle : il vise l'utilisation ultérieure de la langue étrangère par les apprenants comme vecteur de communication, d'action, d'interaction ; cependant, il semble que soient restreintes les modalités d'apprentissage de la composante linguistique, l'une de ses composantes cruciales. Ainsi se pose la question de son utilisation avec des apprenants de langue-culture lointaine, comme le sont des apprenants japonais en FLE, en particulier avec ceux de niveau débutant.

2.2. L'Approche Silencieuse

Lier la réflexion au contexte méthodologique de l'Approche Silencieuse peut constituer une alternative didactique plus cohérente que celle proposée par des approches d'enseignement fondées sur des modèles communicativistes dans le cas de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à des apprenants de langue-culture lointaine. Comme les autres approches d'enseignement des langues dites « non conventionnelles »², l'Approche Silencieuse est peu et mal connue des enseignants de langues étrangères. Aussi appelée Silent Way en anglais, elle est fondée sur un modèle humaniste et cognitiviste. D'aucuns en résument souvent les principes par des formules lapidaires qui reprennent certains clichés concernant ses aspects (présupposés) les plus notoires : l'enseignant ne parle pas ; il utilise des couleurs ; il utilise des réglettes ; c'est une bonne méthode pour la phonétique, etc. Cette confusion autour de l'image de cette approche est sans doute confortée, voire provoquée, par la description qu'il en est communément faite dans la littérature en didactique (par exemple, Dufeu, 1996 ; Cuq *et al.*, 2003 : 166). D'ailleurs, le fait qu'on qualifie cette approche de non conventionnelle est déjà un signe révélateur d'une classification partielle³.

Le fait que la conceptualisation de l'Approche Silencieuse, élaborée par Caleb Gattegno dès 1963 (Gattegno, 1972), soit l'œuvre d'une seule personne favorise l'homogénéité de la pensée qui en est à la base. En cela, le terme « approche » dans Approche Silencieuse contient une richesse suggérant une utilisation multiple de ses principes.

2.3. Le modèle communicativiste

Bien entendu, de nombreuses et diverses approches d'enseignement sont actuellement utilisées aux quatre coins du monde pour l'enseignement du FLE. Afin de mettre en relief les concepts de l'Approche Silencieuse et leur mise en application, il est possible de la mettre en parallèle avec l'Approche Communicative. Le choix de cette approche se justifie par le fait qu'elle est depuis longtemps un courant méthodologique largement répandu et reconnu. Beaucoup de pratiques de classes sont nées ces dernières décennies suite à l'apparition du courant communicatif dans l'enseignement des langues étrangères. En cela, l'Approche Communicative constitue l'un des modèles-normes d'enseignement-apprentissage à la base des courants méthodologiques les plus fréquemment rencontrés actuellement dans l'enseignement du FLE, dont l'Approche Actionnelle et l'Approche Interactionnelle, par exemple. Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas ici de comparer deux approches méthodologiques, mais de mieux apprécier la validité de leur conception et application au regard d'un changement de perspective.

Dans cette perspective communicativiste, l'*objectif* de l'apprentissage de la langue étrangère est lié à la « communication », ce qui est largement légitime. (Notons toutefois que si le terme « communication » apparaît dans nombre de syllabus de cours de FLE, on ne sait pas toujours bien ce que les enseignants placent concrètement derrière.) En revanche, les moyens en termes d'*apprentissage* pour atteindre cet objectif sont beaucoup moins clairs. Rappelons ici avec Germain(1993 : 206) que si l'Approche Communicative est traditionnellement associée à la psychologie cognitive, ces « références [...] ont le statut de fondements *a posteriori*, élaborés après un *niveau-seuil* [1976] par exemple, document qui ne renferme aucune considération d'ordre proprement psychologique ». Ainsi, d'un côté, l'avènement de l'Approche Communicative peut se justifier par la focalisation sur le but de l'enseignement d'une langue étrangère qui vise la communication (Galisson, 1995)⁴. D'un autre côté, il a été fait état de la dimension dichotomique de cette approche, laquelle répertorie des notions théoriques certes complexes, mais qui sont néanmoins difficilement transposables dans la salle de classe(Costanzo, 1995 : 108-113). Dès lors, sans nier l'apport du versant conceptuel du modèle communicativiste à la didactique des langues, on peut toutefois s'interroger sur les modalités de son application dans la classe. En ce sens, Guillaumot(1992 : 40) relève que, même si la définition de la compétence de communication « a le mérite de dépasser une vision mécaniste de la communication(équivalent à une simple transmission d'informations d'un locuteur A vers un locuteur B) pour rappeler que les interactions sont davantage le lieu d'un ajustement toujours incertain entre l'intention signifiante du locuteur et l'interprétation de l'auditeur, il n'empêche que la mise en pratique pédagogique pour l'acquisition d'une telle compétence peut laisser l'enseignant perplexe ! ». C'est ce que note Martinez également(1996 : 74) : « Les problèmes se posent quand on imagine de "didactiser" la notion de compétence communicative pour pouvoir enseigner ; beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont guère formalisables, ni reproductibles ». Faire de la communication l'objectif de l'apprentissage place donc les apprenants dans le sillon d'une optique ambitieuse. Cependant, si la nature de l'objectif prévaut sur les moyens nécessaires pour l'atteindre, le risque est que le modèle à la base de la démarche d'enseignement-apprentissage soit affaibli, et que ces faiblesses surgissent d'autant plus dans des contextes de classe spécifiques.

2.4. Perspectives

Le positionnement théorique adopté ici, qui est situé au cœur de l'analyse de deux approches d'enseignement-apprentissage des langues étrangères fondamentalement divergentes, peut sembler délicat. Comme l'a mentionné Ellis (1997 : 6 et 36), des études comparatives entre deux méthodes d'enseignement, menées dans le passé pour essayer de démontrer une plus grande efficacité de l'une d'entre elles, ne se sont pas avérées fructueuses. Il ne s'agit pas ici de signaler ici la supériorité d'une approche par rapport à l'autre, mais avoir comme référence l'Approche Communicative semble nécessaire si l'on considère la nature du statut *a priori* de l'Approche Silencieuse. Depuis son élaboration, cette dernière a toujours fait l'objet de recherches, certes limitées en nombre et en diffusion éditoriale. L'accessibilité aux informations la concernant a ainsi toujours été restreinte, même si c'est moins le cas aujourd'hui, en particulier grâce au réseau Internet. Cela a contribué à ce que cette approche reste fondamentalement peu connue. Ainsi, en tant que domaine de recherche (académique) sur l'acquisition des langues étrangères, l'Approche Silencieuse représente un terrain relativement inexploré. Voilà pourquoi, dans l'étude d'une notion donnée, comme celle de la cohérence didactique, il est opportun, d'une part, de conserver une vision globale de l'ensemble pédagogique que représente l'Approche Silencieuse et, d'autre part, de se situer dans la perspective d'une approche plus (re)connue et ce, en prenant comme axe de référence l'Approche Communicative.

Faire le choix de travailler sur une approche d'enseignement-apprentissage des langues dite « non conventionnelle » fait partie intégrante de notre problématique. On peut constater qu'il y a un écart entre la qualité d'élaboration et de développement de l'Approche Silencieuse, et le fait qu'elle soit quasiment inconnue des enseignants. Afin de considérer quelle est la véritable portée de cette approche, l'étude d'un de ses aspects nous place nécessairement dans une perspective de recherche globale. En effet, la conception théorique qui sous-tend l'Approche Silencieuse interroge les conceptions plus couramment adoptées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. À titre d'illustration, citons l'exemple de l'usage que fait l'enseignant Silent Way du silence, qui contraste de façon flagrante avec l'image habituelle d'un enseignant de langues qui parle (beaucoup) dans la classe (Sagaz, 2011). Dans la lignée de recherches sur les apports de la pédagogie Gattegno au domaine de l'apprentissage des langues étrangères, par exemple celles de Young (1990) et de Benstein (1996), la mise en évidence de la notion de cohérence dans le modèle didactique de l'Approche Silencieuse est intéressant dans la double perspective (1) d'examiner certaines propositions de Gattegno dans l'intégrité de son approche et (2) d'envisager une mise en regard de conceptions et applications inhérentes à l'Approche Silencieuse et à l'Approche Communicative.

3. Problématisation

3.1. Apprentissage d'une langue étrangère

Aborder la notion d'apprentissage d'une langue étrangère en considérant les processus cognitifs liés à la mise en place de savoir-faire permet de se situer non plus seulement au niveau d'un *produit* à apprendre (une

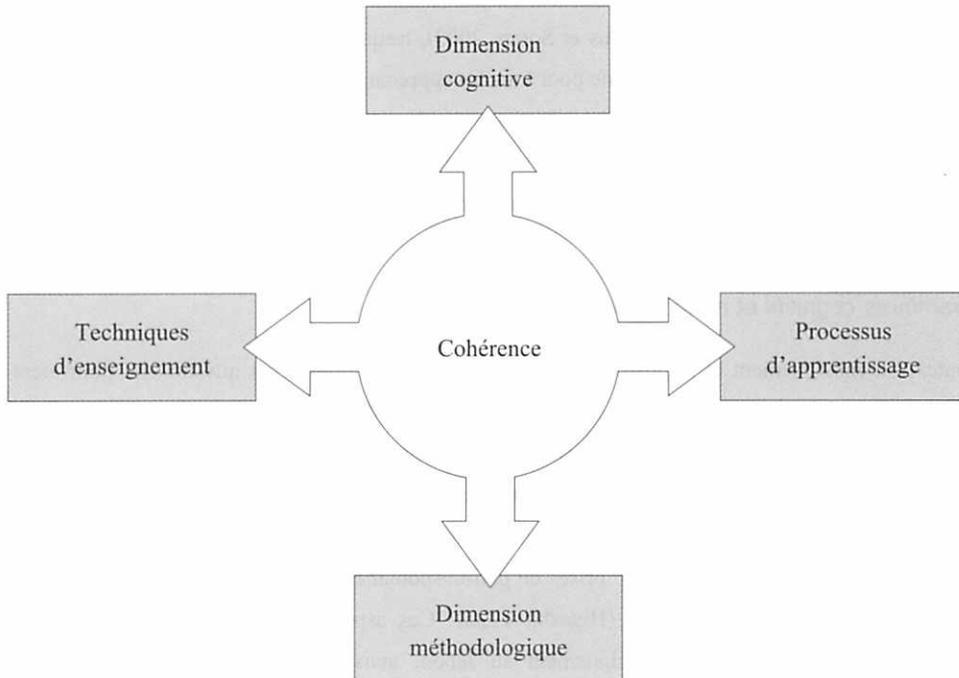
langue) et de considérer la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans la perspective plus large de la capacité d'apprentissage de l'humain. Si l'on prend comme échelle l'ensemble des individus, on peut constater que, sauf handicap, nous avons tous *appris à marcher* et *appris à parler* (par exemple) de façon satisfaisante et indépendamment du lieu où nous sommes nés, de notre culture, de notre condition sociale, etc. Par ailleurs, les individus continuent toute leur vie à faire des apprentissages. L'apprentissage d'une langue étrangère peut, en ce sens, être envisagé comme l'application de la faculté humaine d'apprentissage à un domaine spécifique. Des variations de natures diverses existent, bien entendu, d'un apprenant à un autre, voire chez un même apprenant à des moments différents. La prise en compte de ces variations ne doit cependant pas éclipser la présence d'invariants (Nespoulous et Soum, 2003), lesquels permettent de poser comme hypothèse que l'essence de l'apprentissage est identique pour tous les apprenants. Si des différences interviennent dans les résultats d'apprentissage d'un groupe d'apprenants ayant reçu le même enseignement, les causes pourraient être recherchées dans la qualité de l'apprentissage de chacun de ces apprenants (et donc de l'enseignement *effectivement reçu*) plutôt que dans leur capacité d'apprentissage.

3.2. Paramètres cognitifs et méthodologiques

Le contexte d'enseignement et le profil des apprenants au Japon dont il est question ici pourraient donner l'impression d'une vision circonscrite de la situation pédagogique d'enseignement-apprentissage. Cela pourrait être accentué par le fait que l'on catégorise parfois les apprenants japonais (et plus largement asiatiques) dans une sphère culturelle que l'on place volontiers à part de la sphère culturelle occidentale, notamment si l'on considère les codes socioculturels généralement attribués aux enseignants et aux apprenants dans l'éducation japonaise : respect de l'enseignant, peu de prises de parole spontanées des apprenants, modes d'enseignement et d'apprentissage « traditionnels », etc. (Higashi, 1992). Ces aspects font effectivement partie, dans une certaine mesure, de la réalité de l'enseignement au Japon, mais l'on doit tout de suite préciser qu'ils s'estompent depuis quelques années (Sagaz et Ducatel, 2011), et l'on assiste à un mouvement d'ouverture dans les pratiques de classe. Par ailleurs, il est sans doute vrai que, dans une situation donnée, chaque individu agit partiellement en fonction de la culture qui est la sienne ; et dans une salle de classe (de langue étrangère), des apprenants japonais se comportent sans doute différemment d'apprenants italiens ou mexicains, par exemple. Mais soulignons que ce comportement n'est pas inhérent au contexte de la salle de classe, et que tous les apprenants (les individus) ont, par essence, les mêmes capacités cognitives d'apprentissage. Écartons ainsi l'idée d'une trop grande influence sociologique, voire géographique dans l'appréhension du concept d'apprentissage en fonction de notre contexte d'observation décrit en début d'article.

Si l'on souhaite circonscrire des processus d'apprentissage en rapport avec des résultats observables, il est nécessaire de faire intervenir une variable qui concerne les conditions de l'apprentissage, lesquelles peuvent être regroupées sous les aspects méthodologiques. L'élaboration méthodologique des activités destinées aux apprenants dans la pratique de classe devait être cohérente avec la nature des processus cognitifs qui sont supposés favoriser l'apprentissage. « Comment se fait l'intégration des nouvelles connaissances et des nouveaux savoir-faire ? » est une question que devrait se poser tout enseignant avant d'envisager la façon de

procéder techniquement dans la salle de classe. La problématique liée à l'intégration des connaissances nous semble en effet être un préalable à la question que pose Cook (2001 : 8) : comment l'activité de l'enseignant peut être mise en relation avec les processus qui se développent dans l'esprit des apprenants ? Dès lors, un modèle théorique et pratique qui sous-tend une approche didactique doit pouvoir rendre compte d'une certaine cohérence dans la corrélation entre la dimension cognitive et la dimension méthodologique que l'activité de l'enseignant génère dans la salle de classe pour susciter l'apprentissage des apprenants :



La notion de cohérence méthodologique ↔ cognitive dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Pour mettre en évidence la cohérence du modèle d'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui se trouve à la base (théorique et pratique) de l'Approche Silencieuse, il est possible de se concentrer sur les paramètres d'ordre méthodologique et cognitif dans l'apprentissage et ce, afin de conserver un point de vue relativement objectif⁵. Indiquons que, même si l'Approche Gattegno prend réellement en compte l'individu dans sa complexité et dans son humanité, la prise en compte des paramètres cognitifs, qui sont extrêmement imbriqués avec les paramètres méthodologiques dans la problématique de l'enseignement-apprentissage, contribue à l'élaboration d'activités de classe qui facilitent l'apprentissage. Au vu des connaissances en sciences cognitives actuelles, la didactique a tout lieu d'intégrer et de faire valoir fortement un versant cognitif. Faire l'impasse sur ses apports équivaldrait, pour les didacticiens et les enseignants, à se priver d'une source d'informations dans un domaine qui est pourtant à la base de leurs préoccupations : comment organiser

l'enseignement pour que les apprenants apprennent mieux ?

Les apports qui peuvent être établis entre les sciences cognitives et la didactique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par le truchement du concept d'apprentissage invitent à poser trois questions générales :

- Quels sont les processus cognitifs à la base de l'apprentissage ?
- Comment les apprenants peuvent-ils les exploiter au mieux dans une situation d'enseignement-apprentissage ?
- Comment l'enseignant doit-il, en conséquence, organiser son enseignement ?

Cette forte prise en considération des sciences cognitives dans une perspective didactique (Billières et Spanghero-Gaillard, 2005) se justifie par l'encrage de notre réflexion dans l'empirisme pédagogique de la salle de classe mis en relation avec la théorisation de cette pratique empirique.

3.3. Modèle didactique et positionnement théorique

Pour pouvoir réutiliser correctement un fait de langue, les apprenants doivent le pratiquer. Cette assertion est vraie quelle que soit la façon dont ce fait de langue leur a été présenté – et donc, quelle que soit l'approche pédagogique de l'enseignant. Cela dit, la nature de la présentation initiale (de l'*input*) du fait de langue aux apprenants modifie, à notre sens, le rapport que les apprenants entretiennent avec lui lors de la pratique et utilisation ultérieures. Ce point est primordial car il touche à la clé de voûte de la réflexion développée ici à propos de la cohérence didactique. Si deux approches différentes – par exemple l'Approche communicative et l'Approche Silencieuse, pour reprendre celles qui nous intéressent particulièrement – sont utilisées dans la présentation d'un même fait de langue en vue de son appréhension par deux apprenants différents, aucune différence entre la compétence en langue étrangère, pour le fait en question, de ces deux apprenants ne sera sans doute vraiment visible (constatable). Cependant, si cette situation se reproduit pour l'ensemble de l'apprentissage d'une langue étrangère (c'est-à-dire pour tous ses aspects sur tout le temps de l'apprentissage), cela pourrait mener à de notables différences ultérieures, en particulier pour ce qui est du degré d'intégration de la langue étrangère par ces deux apprenants, des critères personnels qu'ils possèdent sur cette langue et de l'automatisation de l'utilisation qu'ils en font.

Conclusion

Étudier les interrelations entre les paramètres cognitifs et méthodologiques qui interviennent dans une situation didactique d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des apprenants débutants de langue-culture lointaine inscrit la réflexion dans une problématique relativement globalisante. Travailler à cette échelle peut constituer un potentiel point faible et mener à des considérations trop générales. Travailler à une plus petite échelle est aussi possible, en isolant par exemple certains aspects d'un modèle didactique pour les examiner en fonction de situations d'enseignement-apprentissage précises. Cependant, en travaillant à cette plus petite échelle dans le cas de l'Approche Silencieuse, le risque est de décontextualiser ces aspects au regard de

l'ensemble pédagogique. Si l'on se place dans une dynamique de réflexion-description théorique, dans un premier temps, pour évoluer vers des considérations en rapport avec des implications didactiques dans la salle de classe, dans un second temps, cette option ne semble pas opportune.

La présence de cohérence au sein des modèles didactiques semble cruciale pour valider la pertinence de ces modèles au niveau théorique, mais aussi au niveau pratique lorsqu'ils sont appliqués dans la salle de classe à travers une méthodologie d'enseignement donnée. Mettre en parallèle deux théorisations et applications de l'enseignement-apprentissage des langues, l'Approche Silencieuse et l'Approche Communicative par exemple, n'a que peu d'intérêt si l'objectif est de les opposer pour essayer de révéler la potentielle supériorité qualitative de l'une sur l'autre. En revanche, l'intérêt d'une telle démarche est certain car elle permet d'éclairer différemment, par un changement de perspective et de paradigme, des points didactiques qui pourraient autrement rester dans l'ombre.

Bibliographie

- BARTH, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz/S.E.J.E.R., 2004a.
- BARTH, B.-M., *Le savoir en construction*, Paris, Retz/S.E.J.E.R., 2004b.
- BENSTEIN, P., *The role of the "self" and "awareness" in language teaching and learning: a case study of the Silent Way*, Doctoral thesis, University of Sydney, 1996.
- BILLIERES, M., SPANGHERO-GAILLARD, N., « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment" », in Billières, M., Spanghero-Gaillard, N. (éds), *Didactique cognitive des langues (étrangères, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants*, Revue PArôle, n° 34-35-36, Mons, Université de Mons-Hainaut, 101-136, 2005.
- COOK, V., *Second language learning and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- COSTANZO, E., « L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 100, « Où en est le communicatif ? », ATIENZA J.-L., BERARD E., DE CARLO M. (coord.), Paris, Didier Erudition, 99-115, oct.-déc. 1995.
- CUQU, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle / Clé international, 2003.
- DUFEU, B., *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette, 1996.
- ELLIS, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, R., *SLA research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- GALISSON, R., « En matière de culture le ticket AC - DI a-t-il un avenir ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 100, « Où en est le communicatif ? », ATIENZA J.-L., BERARD E., DE CARLO M. (coord.), Paris, Didier Erudition, 79-98, oct.-déc. 1995.
- GATTEGNO, C., *Ces enfants : nos maîtres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972.
- GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- GUILLAUMOT, S., « Limite d'une approche communicative : étude de l'interférence culturelle dans la compétence de communication d'apprenants coréens », BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLLETTA, J.-M.,

- DE NUCHEZE, V., MILLET, A. (éds.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », mai 1991, Grenoble, LIDILEM, Université Stendhal, 39-48, 1992.
- HIGASHI, T., « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des japonais », SIMON, D.-L. (coord.), *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques*, *Revue Lidil*, n° 5, Grenoble, PUG, 13-30, 1992.
- KUHN, T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983.
- MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996.
- MEIRIEU, P., *Apprendre... Oui, mais comment*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1987.
- NESPOULOUS, J.-L. (éd.), « Langage et cognition », *Revue Parole*, n° 11-12, Mons, Université de Mons-Hainaut, 1999.
- NESPOULOUS, J.-L., SOUM, C., « Invariance et variabilité des performances langagières : implications méthodologiques », RIVENC, P. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 63-82, 2003.
- REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2001.
- RIVENC, P., *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition / Mons, CIPA, 2000.
- RIVENC, P. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- SAGAZ, M., *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 de Toulouse II, 2007.
- SAGAZ, M., « Silence, apprentissage et méta-apprentissage », in Logan A. (dir.), *The Gattegno Effect*, New York, Educational Solutions Worldwide Inc., 187-191, 2011.
- SAGAZ, M., DUCATEL, N., « Pourquoi adopter le CECR au Japon ? », in Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. et Clément, R. (Coord.), *Adopter ou adapter : le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen?*, Synergies Europe, N°6, *Revue du GERFLINT*, 153-163, 2011.
- TROCME-FABRE, H., *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Edition d'Organisation, 1994.
- WIDDOWSON, H. G., *Aspects of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- YOUNG, R., *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques diverses*, thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, 1990.

- 1 Ici, le terme « apprentissage » fait plus référence aux processus qui mènent à la maîtrise d'un élément, et le terme « acquisition » fait plus référence au *résultat* que représente la maîtrise d'un élément.
- 2 « Humanistic approaches », qui est l'expression en anglais pour désigner ces approches, nous semble être une dénomination plus appropriée.
- 3 En ce sens, dans le texte de présentation des 39^e Rencontres de l'ASDIFLE dont la thématique était « Les approches non conventionnelles en didactique des langues ». Définition, apports, actualité », il est indiqué : « En français, les formulations globales "approches non conventionnelles" ou "méthodologies non conventionnelles" semblent esquiver toute définition précise et se contentent de désigner par la négative : mais n'est-ce pas là tracer un cadre fortement marqué par des implicites culturels ? » (nous soulignons). Association de Didactique du Français Langue Etrangère, Paris, vendredi 23 février 2007,

<http://fle.asso.free.fr/asdiflc/E4/agenda.htm>, consulté le 01-11-2013.

- 4 Galisson parle du « coup de génie des promoteurs de l'[Approche Communicative] dans la désignation de ce [...] mode d'intervention didactique : [...] communicative [...] indique, sans équivoque, le but à atteindre (la communication) et néglige les moyens pour y parvenir, contrairement à ce qui se pratiquait jusqu'alors [...]. Ce changement de perspective bien venu remet les choses à leur place et invite à se souvenir que les moyens sont à la disposition de la fin, que la communication est ce que vise l'enseignement des langues [...] » (1995 : 91).
- 5 La part de subjectivité du chercheur semble plus prégnante dans le cas de l'étude d'autres paramètres (sociologiques, affectifs, etc.) nécessairement inhérents à toute situation d'enseignement-apprentissage.