

〔文学篇〕

【論文】

Modèles d'enseignement et stratégies d'apprentissage

Michel SAGAZ

要旨 (Abstract)

Without coherence and cohesion, a theoretical and practical model of teaching may be precarious and ineffective. Nonetheless, a coherent and cohesive model is only useful if the resulting teaching also allows learners to use and develop good learning strategies. This article aims to examine the notion of learning to show that the four stages of learning, which are related to the teaching-learning model of Gattegno's Silent Way approach, constitute an efficient framework for the use and development of learners' learning strategies.

キーワード (Keywords) : Teaching model (modèle d'enseignement), Learning (apprentissage), Learning Strategies (stratégies d'apprentissage), Silent Way (Approche Silencieuse), The Four Stages of Learning (les quatre stades de l'apprentissage)

1. Avant l'enseignement, l'apprentissage

Intrinsèques à un modèle théorico-pratique d'enseignement qui réunirait des conditions optimales pour l'apprentissage, se trouvent nécessairement les notions de cohérence et de cohésion, et ce, afin que tous les paramètres relatifs à une situation d'enseignement donnée s'intègrent parfaitement dans le modèle général auxquels ils appartiennent et que, par ailleurs, aucun de ces paramètres ne soit en contradiction avec un autre de ce même modèle. S'agissant de l'enseignement d'une langue étrangère, les paramètres concernés incluent, notamment, les buts de l'enseignant, sa vision de l'enseignement, la progression d'enseignement sur laquelle il se fonde, etc. En outre, cette modélisation ne peut être figée : s'inscrivant dans la durée, elle doit au contraire pouvoir rendre compte de façon dynamique de l'évolution dans le temps de l'organisation de l'ensemble des paramètres qui influencent la situation d'enseignement, ainsi que de toutes les variables qui modifient chacun de ces paramètres, en premier lieu desquels se trouve, bien entendu, la situation d'apprentissage : profils d'apprenants, contexte d'apprentissage, etc. En effet, c'est une lapalissade d'indiquer que, *in fine*, c'est l'apprenant qui apprend. L'importance du rôle du professeur est relative : il peut certes essayer de créer un environnement stimulant, par exemple, mais son influence reste en deçà de celle de l'apprenant sur son propre apprentissage. La cohérence et la cohésion d'un enseignement donné ne sont donc utiles que si cet enseignement permet également aux apprenants de recourir à, et de développer, de bonnes stratégies d'apprentissage.

2. Objet et démarche d'apprentissage

Cyr indique que les stratégies, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, sont « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (1998 : 5). On constate parfois que certaines études sur les stratégies et les styles d'apprentissage des apprenants sont trop orientées vers un seul aspect de la problématique : pour remédier aux problèmes d'apprentissage, elles semblent privilégier un travail sur l'objet de l'apprentissage, et non sur les apprenants eux-mêmes et leurs démarches d'apprentissage. En effet, afin de rendre plus accessible aux apprenants l'accès à la matière à apprendre (la langue étrangère), elles préconisent une modification de la présentation, une mise en forme de cette matière. D'ailleurs, les enseignants agissent souvent de même dans la classe. En somme, plutôt que de travailler sur les apprenants en révélant, adaptant et développant leurs stratégies d'apprentissage selon les problèmes rencontrés, c'est l'inverse qui est fait : on adapte la matière à enseigner aux apprenants. Même s'il est probable que la compréhension de la matière en est d'autant plus aisée, cela ne facilite cependant pas globalement la tâche des apprenants. En effet, en situation naturelle d'utilisation de la langue étrangère, cette dernière se présentera toujours aux locuteurs-apprenants dans toute sa complexité. Or, si les apprenants sont protégés de cette complexité lors de l'apprentissage, ils la rencontreront inéluctablement lors de l'utilisation en situation naturelle. Nous sommes dans le même biais que pour certains exercices de grammaire très stéréotypés : en classe, les apprenants finissent toujours par les réussir, mais ils sont souvent incapables d'utiliser correctement les notions étudiées quand ils sont dans une situation d'utilisation naturelle.

Une approche d'enseignement plus formatrice pourrait consister en deux étapes. Dans une situation donnée, l'enseignant peut tout d'abord évaluer les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants. Il peut ensuite, et le cas échéant, agir sur les stratégies d'apprentissage employées – par exemple, en faisant prendre conscience à chaque apprenant de sa façon d'apprendre pour la rendre plus efficace. Avec un tel modèle d'évaluation-action, l'enseignant influence l'autoréflexion des apprenants dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire. Il ne cherche donc pas un autre moyen (plus simple) d'atteindre un objectif essentiellement linguistique, mais plutôt à évaluer ce qui ne va pas dans la façon de travailler des apprenants pour les aiguiller vers des stratégies plus efficaces. Ce faisant, l'enseignant ne travaille plus seulement et essentiellement sur la langue, mais aussi et surtout sur les stratégies (cognitives) d'apprentissage des apprenants. Comme le mentionne Cyr, « de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu'elles peuvent être apprises » (1998 : 12). Ainsi, en résolvant des problèmes liés à la démarche d'apprentissage (et pas seulement à l'objet de l'apprentissage), les apprenants acquièrent une connaissance supplémentaire sur leur propre façon de travailler, ce qui peut par ailleurs représenter pour eux une source de motivation supplémentaire.

D'un point de vue conceptuel, cette problématique, au final, ne relève pas, ou pas seulement ni en priorité, du versant de l'enseignement. En cela, elle oblige à se positionner concrètement du côté du versant de l'apprentissage pour se poser la question de « l'apprendre » – terme qu'emploie Giordan (1998 : 7) pour « nommer la conduite qui conduit à apprendre [...] plutôt que d'user du terme habituel “d'apprentissage”, trop

connoté ».

3. Définir l'apprendre

Les définitions des termes que tout locuteur emploie sont le plus souvent implicites dans le contexte de son discours. D'ailleurs, le plus souvent, ces définitions sont à priori évidentes pour les interlocuteurs potentiels. Pourtant, certains termes en apparence évidents se révèlent être des sources de complexité inattendues dès que l'on éprouve le besoin d'en proposer une définition. « Apprentissage » est de ceux-là.

Un apprentissage peut être vu comme la mise en place d'un savoir-faire qui comprend trois aspects. (1) À un moment donné (« M »), nous pouvons faire le constat que nous avons en nous un savoir-faire que nous ne possédions pas un certain temps auparavant (« M-1 »). (2) Si nous nous remémorons M-1, nous pouvons énumérer des circonstances qui ont contribué à l'émergence en nous de ce savoir-faire. (3) Lorsque nous nous trouvons dans les circonstances mentionnées en (2), impliqués dans des activités, nous étions en train de faire quelque chose, que ce soit de l'ordre de l'action ou de la réflexion.

Étayons cela par un exemple, celui de la lecture. (1) Si nous savons lire, c'est donc que nous avons fait l'apprentissage de la lecture. Étant tout jeune, nous n'avions pas en nous cette capacité à lire. (2) Lors de notre scolarité, guidé par des enseignants, nous avons fait des activités « de lecture » en lien avec l'alphabet, le rapport entre les graphies et les sons, etc. (3) Les souvenirs sont plus confus pour cet aspect-ci de l'apprentissage. On peut penser que nous essayions de déchiffrer des mots, de reconnaître des graphies, d'associer ces graphies à des sons, etc.

Si l'on peut, à tout moment, constater et décrire un résultat (1) et des circonstances qui l'ont précédé (2), il semble plus complexe de rendre compte de l'aspect (3) : qu'avons-nous fait pendant le temps d'apprentissage de la lecture pour faire l'apprentissage de la lecture (et tous les sous-apprentissages qui lui sont liés) ? Comment avons-nous intégré en nous les fonctionnements correspondant à l'action de lire ?

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer la difficulté à répondre à ces questions. Peut-être étions-nous tellement impliqués dans cet apprentissage que nous nous sommes souciés moins de « comment il fallait faire » que de « faire ». En ce sens, nous n'aurions pas prêté attention aux opérations que nous mettions en fonctionnement, mais nous nous serions (sans doute) concentrés pour agir afin de répondre au mieux aux sollicitations de nos enseignants et des activités dans lesquelles nous étions engagés. Cet apprentissage ayant eu lieu pendant l'enfance, on peut également supposer que les souvenirs de nos démarches (cognitives et physiques) réalisées pour apprendre à lire sont tout simplement perdus. Toutefois, si nous prenons d'autres types d'apprentissage, plus proches de nous temporellement, la démarche s'avèrera tout aussi difficile, imprécise, voire impossible. En ce sens, Reboul (2001 : 89) signale bien qu'« au niveau du savoir-faire, la mémoire est de l'ordre de l'habitude, et meilleure est l'habitude, moins le sujet est capable de l'analyser ou même de la décrire ». Ainsi, il se peut que l'explication rende plus compte de la description de circonstances et de faits (« J'ai fait ceci ou cela. », « Il y avait ceci ou cela. », etc.) que de la nature des processus que nous engageons dans des apprentissages, lesquels représentent la mise en place de nouveaux processus.

4. Apprentissage et prise de conscience

Vouloir décrire les processus inhérents à un apprentissage implique donc de faire un effort important de retour sur les plus petites étapes qui ont mené à la maîtrise du savoir-faire correspondant. Ces étapes jalonnent l'apprentissage et peuvent être identifiées, avec Gattegno (1972 : 31), en termes de prises de conscience : un apprentissage – quel qu'il soit – est une succession de prises de conscience (Young, 1990 : 59). Rendre compte de comment on apprend reviendrait donc à faire la description de la succession de l'ensemble de ces prises de conscience. Cette description permet de rendre compte de comment nous avons appris, de comment nous avons installé en nous un nouveau savoir-faire – autrement dit : de nouveaux fonctionnements qui se traduisent par une nouvelle capacité à faire (Sagaz, 2007 : 267-269 et 385-387).

L'apprentissage de la lecture, évoqué plus haut, implique l'activité cognitive de l'individu qui le réalise, ainsi que son action physique, et ce, bien entendu, y compris pour la lecture silencieuse : l'activité oculaire est primordiale dans l'action de lire. Au début de l'apprentissage, un individu déchiffre lentement les mots et, souvent, le mouvement de son index accompagne sa lecture. À la fin de l'apprentissage, cet individu est devenu expert en lecture : il n'a plus besoin du support de l'index pour lire, et s'il peut lire plus rapidement c'est bien que ses yeux ont appris à fixer plus rapidement les formes graphiques. L'action physique met en relief le fait qu'un apprentissage ne peut pas être effectué à l'insu de la personne qui le réalise. Pour qu'un individu articule spontanément des sons en fonction de mots qu'il lit, il a du être présent dans ses actions et à ses agissements lors de la mise en place de ces savoir-faire.

La notion de « présence », qui appartient au modèle de l'Approche Silencieuse de Gattegno, pourrait être rapprochée de celles de concentration et d'attention (Gattegno, 1985b : 26-27). Dès lors, si un apprentissage est une succession de prises de conscience, l'individu est conscient de ce qu'il fait à tout moment de l'apprentissage ; et si l'on n'apprend pas à notre insu, il n'y a donc pas d'apprentissage qui soit, à proprement parler, inconscient.

5. Les quatre stades de l'apprentissage

La proposition de Gattegno (1985a) relative à la question de l'apprendre est à la fois limpide et efficace. Pour lui, tout apprentissage se déroule en quatre étapes : (1) prise de conscience qu'il existe un domaine inconnu ; (2) exploration de ce domaine ; (3) pratique en vue d'automatiser un savoir-faire ; (4) maîtrise : le savoir-faire a été automatisé, et il peut être utilisé – notion de transfert – pour l'apprentissage de nouveaux savoir-faire. Tant pour les préceptes que pour le contenu des phases successives, la proposition de Gattegno trouve un écho dans la définition que Reboul (2001 : 54) donne de « la méthode » : « 1) prendre conscience du but, du modèle à apprendre ; 2) diviser ce modèle en actes assez simples pour que le sujet puisse les exécuter ; 3) enchaîner progressivement ces actes simples ; 4) récapituler les essais jusqu'à l'élimination totale de tout geste parasite ». Si le point de vue de la définition de Reboul semble être plus celui de l'enseignement, nous décrivons ci-après les quatre stades inhérents à l'Approche Silencieuse, laquelle se place en priorité du point de vue des apprenants.

5. 1. Prise de conscience

La prise de conscience est nécessaire pour commencer l'apprentissage d'un domaine. Si un individu ne fait pas la prise de conscience qu'un domaine donné existe, ce domaine lui reste étranger. Ici, le rôle de l'enseignant est important, car lui, essentiellement, peut faire découvrir aux apprenants de nouveaux domaines, notion que nous employons dans une acception large, laquelle peut désigner, dans le cas d'une langue étrangère, un aspect relatif à la grammaire, la phonologie, à une stratégie d'apprentissage...

Pour les apprenants débutants, la langue étrangère représente une vaste inconnue dont tous les domaines leur sont, par définition, étrangers. Pour faire l'apprentissage global d'une langue, les apprenants doivent l'appréhender domaine après domaine, et c'est ce qui constitue la progression de l'apprentissage. Dans le cadre de l'Approche Silencieuse, développée par Gattegno (Sagaz, 2012), la progression n'est pas préétablie; l'enseignant n'utilise pas de manuel, par exemple. La progression est construite par le groupe d'apprenants lui-même. De ce faire, les prises de conscience relatives à l'existence d'un domaine inconnu ne trouvent pas leurs sources dans de l'information qui serait de l'ordre du déclaratif: c'est toujours à travers une procéduralisation que les apprenants font ces prises de conscience et accèdent par la suite aux savoirs et savoir-faire.

Le rôle de l'enseignant est de faire percevoir aux apprenants l'existence de domaines qui leur sont inconnus afin de les amener vers ces prises de conscience relatives à ces domaines. C'est un aspect fondamental et comme le souligne Trocmé-Fabre (1994:118), «contrairement à ce que l'on croit généralement, la prise de conscience ne peut intervenir en premier [dans l'apprentissage]. Elle ne peut que suivre un changement de comportement. Edward Hall l'explique clairement: "Quand le comportement change, la perception change, et lorsque la perception change, alors il en résulte une prise de conscience"».

5. 2. Exploration

Après la découverte d'un domaine, l'apprentissage effectif commence avec cette étape de l'exploration, laquelle correspond au temps que les apprenants passent à explorer les limites du domaine dont ils ont pris conscience. Il s'agit donc d'une phase de perceptions, d'essais-erreurs, d'ajustements, etc., qui mèneront les apprenants à pouvoir faire ce qu'ils ne savaient pas faire vis-à-vis du domaine concerné. À la fin de cette étape, le savoir-faire intégré mobilise encore une attention élevée de la part des apprenants.

5. 3. Pratique

Lorsque l'apprenant accède à l'étape de la pratique, c'est qu'il possède une expérience suffisante du domaine qu'il a exploré pour, d'une part, pratiquer en synergie l'ensemble des éléments qui le composent et, d'autre part, faire une synthèse de ce domaine avec ce qu'il maîtrisait auparavant. Dans l'Approche Silencieuse, intégration, correction de la production et utilisation spontanée en langue étrangère sont étroitement liées. L'étape de la pratique correspond donc à un ensemble de va-et-vient entre, d'une part, un travail sur les éléments et les

processus de bas niveau et, d'autre part, un travail sur les éléments et les processus de haut niveau – deux ensembles de tâches bien distinctes, mais complémentaires. Le travail renouvelé des apprenants sur des tâches de nature similaire, d'un point de vue cognitif, représente une synthèse des processus haut-bas et bas-haut qui mènent à la maîtrise du domaine concerné. Dès que cette pratique est suffisante, le rôle de l'enseignant est de faire progresser les apprenants dans l'apprentissage, en les orientant vers un nouveau domaine inconnu.

5. 4. Maîtrise

L'étape de la maîtrise correspond à l'automatisation d'un savoir-faire. Il peut s'agir de la maîtrise d'un phonème, d'une tournure syntaxique, etc. Il peut s'agir aussi de la maîtrise des moyens sous-jacents nécessaires à la réalisation d'une production automatisée donnée. Dans l'Approche Silencieuse, le transfert est un processus présent tout au long de l'apprentissage. L'enseignant sollicite constamment sa mise en œuvre par les apprenants et il a, bien entendu, de plus en plus l'occasion de se manifester au fur et à mesure que les apprenants progressent dans l'apprentissage. En effet, les premiers savoir-faire mis en place avec les premiers apprentissages influencent les suivants, lesquels influencent ceux qui sont postérieurs chronologiquement, et ainsi de suite. Cette façon d'apprendre n'est pas seulement profitable aux aspects structuraux, prosodiques, lexicaux, etc., de la langue étrangère, lesquels concernent plutôt le versant linguistique du produit-langue ; les stratégies d'apprentissage, lesquelles concernent plutôt le versant cognitif de l'apprentissage, en bénéficient également.

6. Approche Silencieuse et stratégies d'apprentissage

L'enseignant utilisant l'Approche Silencieuse oriente l'essentiel de son travail vers la démarche d'apprentissage des apprenants, vers ce qu'ils doivent faire pour apprendre la langue étrangère, et non pas, ou pour le moins pas directement, vers ce qu'est cette langue. De ce faire, c'est l'activité humaine avant tout que l'enseignant vise, car l'objet de l'apprentissage n'est pas le produit de l'apprentissage. Les apprenants n'apprennent pas tant quelque chose, mais bien à faire quelque chose. La langue n'est donc pas le produit de l'apprentissage : elle en est un sous-produit – « by-product » en anglais (Gattegno, 1990 : 120-121). C'est pourquoi, par exemple, l'enseignant ne formule aucune règle de grammaire de façon déclarative. C'est en explorant et en pratiquant que les apprenants intègrent réellement la langue étrangère, en même temps qu'ils s'en construisent une représentation propre. Cela se fait essentiellement par le truchement des feedbacks de l'enseignant qui lui, travaille en parallèle, si et au besoin, à la mise en place et à l'affinement de stratégies d'apprentissage chez les apprenants. Tout cela représente pour les apprenants une somme de savoir-faire qui sont réutilisables, le cas échéant, non seulement pour l'apprentissage ultérieur possible d'une autre langue étrangère (Benstein, 1996 : 101) mais, plus généralement, dans tout autre domaine d'apprentissage.

Dufeu (1996 : 37) décrit en ces termes l'Approche Silencieuse : « Elle incite l'enseignant à se poser des questions fondamentales sur la manière dont il apprend et transmet son savoir. Elle l'invite à réfléchir sur sa propre pratique pédagogique, à reconsidérer des attitudes qui semblent aller de soi dans la tradition

d'enseignement dont il est issu et à adopter une grande rigueur dans le choix et le déroulement des procédures qu'il met en place ("Pourquoi est-ce que je fais ce que je fais ?"). Elle le met ainsi en contact permanent avec son action pédagogique, le conduisant ainsi à rechercher une grande précision dans les directives qu'il donne à ses participants. Elle l'engage à accorder une grande place à l'observation et à l'écoute des apprenants et à modifier son projet d'enseignement en fonction des réactions des apprenants ».

Les apprenants placés en situation d'apprentissage mettent en œuvre les stratégies qui leur paraissent les mieux adaptées. Les quatre stages relatifs aux processus d'apprentissage, ainsi que le silence de l'enseignant (Sagaz, 2011), permettent cette démarche. Cependant, point essentiel, on constate bien, à travers les propos de Dufeu, que le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'Approche Silencieuse est aussi de mesurer l'adaptation de son enseignement aux stratégies d'apprentissage des apprenants en vue de les rendre plus efficaces.

Références

- BENSTEIN, P. (1996) *The role of the "self" and "awareness" in language teaching and learning: a case study of the Silent Way*, Doctoral thesis, University of Sydney.
- CYR, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris.
- DUFEU, B. (1996) *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- GATTEGNO, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools the Silent Way*, Educational Solutions, New York.
- GATTEGNO, C. (1985a) *The science of education. Chapter 13 : The Learning and Teaching of Foreign Languages*, New York, Educational Solutions.
- GATTEGNO, C. (1985b) *De L1 et L2 : de l'apprentissage des langues*, Besançon, Une École Pour Demain.
- GATTEGNO, C. (1990) *Can I be creative ?*, transcription du séminaire de Bristol (Royaume-Uni), 1987, Une Éducation Pour Demain, Besançon.
- GIORDAN, A. (1998) *Apprendre !*, Belin, Paris.
- REBOUL, O. (2001) *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.
- 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 de Toulouse II.
- SAGAZ, M. (2011) « Silence, apprentissage et méta-apprentissage », *The Gattegno Effect*, 187-191, Educational Solutions Worldwide Inc., Toronto.
- SAGAZ, M. (2012) *Approche Silencieuse. Silent Way. Aspects cognitifs et méthodologiques*, Surugadai-shuppansha, Tokyo.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1994) *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Édition d'Organisation, Paris.
- YOUNG, R. (1990) *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.