

# Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ?

**Claude Germain**, Université du Québec à Montréal, Canada

**Joan Netten**, Memorial University of Newfoundland, Canada

Nous allons d'abord énoncer notre présupposé fondamental, suivant lequel l'enseignement est subordonné à l'apprentissage. C'est ainsi que dans la première partie, nous allons nous interroger sur la façon dont on acquiert et apprend (désormais : s'approprie) une langue seconde ou étrangère (désormais : L2/LÉ). Pour cela, nous présenterons succinctement la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004 et 2009). Puis, nous donnerons un aperçu de l'approche que nous avons développée à partir, notamment, des conceptions de Paradis : *l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL) en milieu scolaire*. L'ANL se présente comme un nouveau paradigme pour l'enseignement/apprentissage des langues, fondé sur les neurosciences plutôt que sur les courants habituels de référence en psychologie cognitive (Netten et Germain, 2012). Nous en exposerons ici deux caractéristiques, ainsi que les stratégies d'enseignement de l'oral qui en dérivent (faute d'espace, il nous est impossible de présenter nos stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture). Enfin, nous présenterons deux applications de l'ANL, l'une auprès de jeunes élèves (de 10 ou 11 ans), le français intensif au Canada, et l'autre, auprès de jeunes adultes (de 19 – 20 ans), en contexte universitaire chinois. Pour terminer, nous montrerons que c'est la priorité donnée aux modalités d'appropriation d'une L2/LÉ qui a présidé à l'élaboration d'un modèle nouveau de la didactique des langues.

Notre présupposé fondamental procède du constat suivant : l'appropriation d'une L2/LÉ est le but de l'enseignement. Cela signifie donc qu'enseigner n'est qu'un moyen, essentiel toutefois, pour permettre aux apprenants de s'approprier une L2/LÉ. Cela pourrait sembler un truisme, mais signifie, de fait, que l'enseignement doit être subordonné à l'apprentissage. Autrement dit, pour obtenir de meilleurs résultats, si l'on veut changer ses stratégies d'enseignement, il faut d'abord s'interroger sur ses conceptions (implicites, le plus souvent) de l'appropriation de la langue. On pourrait alors formuler ainsi notre présupposé, de façon quelque peu lapidaire : « Dis-moi comment on apprend et je te dirai comment enseigner ».

## **1. L'appropriation d'une L2/LÉ à l'oral**

De prime abord, il faut s'interroger sur la façon dont la plupart des gens conçoivent, de nos jours, l'appropriation d'une L2/LÉ. Pour cela, nous allons nous référer à un nouveau paradigme de recherche : les neurosciences. C'est

dans ce contexte qu'il faut situer la recherche de Paradis, synthétisée dans sa théorie neurolinguistique du bilinguisme (*A neurolinguistic theory of bilingualism*, 2004). Paradis rapporte le cas de personnes bilingues atteintes, soit de la maladie d'Alzheimer, soit d'aphasie. Chez les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, c'est le savoir qui est affecté, c'est-à-dire la mémoire des faits, du vocabulaire, du savoir explicite, conscient. Quant à la morphosyntaxe, ou capacité de produire des énoncés, elle n'est pas affectée, car cette partie du langage, implicite, non consciente (puisque'il s'agit d'une habileté), relève de la mémoire procédurale. Lorsque c'est cette mémoire qui est affectée (suite à une embolie ou à une tumeur cérébrale), la capacité de produire des énoncés est affectée. Il y a alors aphasie. Dans ce cas, les phrases sont syntaxiquement incorrectes, mais le savoir reste intact, contrairement à ceux qui souffrent d'Alzheimer. Chez les personnes bilingues aphasiques, il leur est toujours possible de parler en recourant à leur L2/LÉ, mais cela se fait avec beaucoup d'hésitations et de maladresses, si la L2/LÉ a été apprise par des règles, c'est-à-dire en recourant au savoir explicite, conscient, qui relève d'une mémoire distincte, non affectée, du cerveau du patient. Ainsi, savoir et habileté relèvent de deux mémoires distinctes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Et, ce qu'il importe surtout de retenir pour notre propos, c'est qu'entre ces deux mémoires, il n'y aurait pas de lien direct (Krashen, 1981<sup>1</sup>; Squire 1992; Ullman 2001, 2005).

Pour bien comprendre de quoi il s'agit, il faut se rappeler que le cerveau est constitué d'un réseau de connexions entre des milliards de neurones. Mais, pour notre propos, l'important est qu'il faut faire une distinction entre deux genres de connexions. D'une part, il y a celles qui mènent à un produit, un savoir; c'est le cas de la mémoire déclarative – où l'hippocampe joue un rôle essentiel (Squire, 1992; Paradis, 2004) – dans laquelle se retrouvent notamment les mots de vocabulaire et les règles de grammaire d'une langue. D'autre part, il y a celles qui constituent un processus, consistant en habiletés langagières; c'est le cas de la mémoire procédurale, qui permet notamment les réalisations phonétiques et morphosyntaxiques de la langue. Dans ce dernier cas, une habileté est constituée d'un réseau de connexions neuronales formées par l'utilisation fréquente des mêmes circuits ou parcours (*pathways*). Ce ne sont donc pas des règles, mais des régularités statistiques fréquentes (Ellis, 2002, 2011; Paradis, 2004). Elles constituent ce que nous appellerons la grammaire interne (ou compétence implicite) d'un individu – par opposition à la grammaire externe (ou savoir explicite), celle des manuels ou des livres de grammaire. Ainsi, la mémoire procédurale est le siège de l'habileté à communiquer, qui est un processus non conscient fait de régularités statistiques fréquentes : c'est la compétence implicite. À l'opposé, la mémoire déclarative est le siège du savoir sur la langue, qui est un produit conscient, constitué notamment de mots de vocabulaire<sup>2</sup>, de conjugaisons de verbes et de règles de grammaire : c'est le savoir explicite.

En outre, selon la théorie de Paradis, un savoir (sur la langue) ne peut pas se transformer en habileté (à communiquer)<sup>3</sup>. En effet, connaître les règles d'une langue ne nous permet pas de la parler et, inversement, parler une langue ne signifie pas en connaître les règles. À ce propos, la théorie de Paradis a le mérite de rendre compte du paradoxe suivant, bien connu de tous les enseignants : une personne peut parler une L2/LÉ sans en connaître les règles (l'adulte bilingue ou plurilingue illettré) et, inversement, une personne peut connaître les règles d'une langue (avoir du succès aux examens) sans pouvoir la parler.

## **2. L'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL)**

Sur ces bases théoriques, au cours des quinze dernières années (depuis 1997-1998), nous avons développé un nouveau paradigme pour l'appropriation des langues (L2/LÉ) : l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL). L'ANL est fondée sur les recherches de Paradis en neurolinguistique, formulées initialement dans un article paru dès 1994 et précisées plus tard dans ses ouvrages de 2004 et de 2009; d'autres recherches, notamment celles d'Ellis (2002, 2011) et de Segalowitz (2010), ont également contribué au développement plus précis de notre approche, dont nous ne présentons ci-dessous que deux caractéristiques : d'une part, la nécessité pour l'élève de s'approprier deux grammaires et, d'autre part, la conception de la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ.

### **2.1 Première caractéristique : la nécessité de s'approprier deux grammaires, l'une pour l'oral et l'autre pour l'écrit**

Il découle des conceptions qui précèdent que, pour communiquer dans une L2/LÉ, il est nécessaire de s'approprier deux grammaires : une grammaire non consciente ou interne (ou compétence implicite), ainsi qu'une grammaire consciente ou externe (ou savoir explicite). La grammaire non consciente est celle qui sert à l'oral. Comme il s'agit d'un mécanisme non conscient, qui caractérise notamment la morphosyntaxe, la priorité doit être donnée à la phrase, c'est-à-dire aux relations « horizontales » entre les mots de la langue. Ce n'est pas en mettant l'accent sur le vocabulaire, c'est-à-dire sur des listes « verticales » de mots de vocabulaire que l'apprenant pourra construire dans sa tête une grammaire interne. Quant à la grammaire consciente (externe), c'est celle qui sert à l'écrit. Ainsi, pour apprendre à parler et à écrire correctement, il faut développer deux grammaires distinctes : l'une pour l'oral et l'autre pour l'écrit, en se rappelant que la grammaire de l'écrit (constituée de règles) ne consiste pas en une reproduction de la grammaire de l'oral (constituée de régularités statistiques fréquentes). En effet, cette dernière relève de la mémoire procédurale, alors que la première relève de la mémoire déclarative, sans qu'il y ait de lien direct entre les deux. Ce qui ne signifie pas, évidemment, que la grammaire consciente n'intervienne jamais dans la production de la langue orale : dans certaines situations formelles, lors d'une conférence

donnée dans un colloque, par exemple, il est tout à fait possible de s'arrêter à la formulation de certaines phrases, c'est-à-dire de faire intervenir sa grammaire consciente, ce qui, d'ailleurs, affecte partiellement l'aisance et le débit oral. Également, tout processus d'autocorrection, lors d'une production orale, implique le recours à un mécanisme conscient initial.

## **2.2 Deuxième caractéristique : une pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ**

La deuxième caractéristique de l'ANL : elle est basée sur une conception de la littératie et la pédagogie de la littératie qui en découle, est spécifique à la L2/LÉ (Germain et Netten, 2012). Par littératie, nous entendons la capacité d'utiliser la langue, orale et écrite (et non seulement la langue écrite comme le laisse entendre une certaine conception, étroite et différente, de la littératie), ainsi que les images et la pensée critique, pour se représenter et interpréter le monde qui nous entoure (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ainsi définie, la littératie est vue comme une habileté (plutôt que comme un savoir) puisqu'il s'agit de la capacité à utiliser la langue. Également, il s'agit d'un processus évolutif : en langue maternelle, la langue orale est acquise avant que l'enfant apprenne à lire et à écrire, après quoi seulement peut se développer la pensée critique. Mais, dans le cas d'une L2/LÉ, la langue orale ne peut être initialement développée au même niveau qu'en langue maternelle puisque la grammaire non consciente, interne, de l'élève n'est pas encore développée. C'est pourquoi la pédagogie de la littératie en L2/LÉ doit tenir compte de cette réalité et ne peut donc pas simplement être calquée sur la pédagogie de la langue maternelle qui présuppose un bon niveau de développement de la grammaire non consciente, interne (Germain et Netten, 2005). Dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LÉ, on peut distinguer quatre cas différents.

1. Accorder une place beaucoup plus grande à l'oral;
2. en lecture, toujours commencer par une phase orale (en prélecture);
3. en écriture, toujours commencer par une phase orale (en pré-écriture);
4. suivre l'ordre suivant : oral d'abord, puis lecture et, enfin, écriture (au cours d'une même leçon).

Apprendre à parler une L2/LÉ consiste à acquérir d'abord l'habileté à communiquer avant les savoirs sur la langue. C'est pourquoi il importe de commencer par l'oral, comme le soutiennent les récentes recherches en neuroéducation :

La neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et à la gestuelle, en raison du rôle majeur de la prosodie [...]. Les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en

dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces (Huc et Vincent Smith, 2008, p. 31).

---

Ainsi, dans l'ANL, il importe de toujours commencer une leçon ou une unité pédagogique par l'oral, après quoi peuvent suivre la lecture sur un même thème (avec une phase orale en prélecture) et l'écriture, toujours sur le thème qui a été vu à l'oral et en lecture (avec une phase orale en pré-écriture). Une fois que les textes personnels ont été écrits par les élèves, ils sont échangés et lus par les autres élèves; puis, quelques élèves rapportent oralement l'essentiel des messages lus dans les copies de leurs camarades. C'est ainsi qu'on arrive à « boucler la boucle » : de l'oral à la lecture et à l'écriture, puis de l'écriture à la lecture et, enfin, retour à l'oral (Germain et Netten, 2012).

### 2.3 Stratégies d'enseignement de l'oral

Compte tenu des deux caractéristiques de l'ANL que nous venons d'exposer, il s'ensuit que, pour l'enseignement de l'oral, bon nombre de stratégies d'enseignement utilisées couramment par les enseignants de langue doivent être changées (Germain et Netten, 2011). Par exemple, dans l'enseignement de l'oral, nous ne recourons plus aux stratégies suivantes :

- nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant d'abord apprendre des listes (hors contexte) de mots de vocabulaire, car ce serait commencer par le savoir déclaratif;
- nous ne posons pas la question, *Qu'est-ce que c'est? – C'est un/une...*, car cela donne lieu à un langage descriptif, qui relève d'ailleurs de la mémoire déclarative, plutôt que véritablement communicatif;
- avec des débutants en L2/LÉ, nous n'acceptons pas un mot isolé comme réponse à une question, car cela ne contribue en rien à la construction d'une grammaire interne dans la tête de l'élève;
- nous renonçons aux questions à choix multiple, aux blancs à compléter et aux *Vrai* ou *Faux* ou à faire apprendre par cœur les conjugaisons de verbes, car il s'agit d'exercices non authentiques qui font appel à la conscience explicite de l'élève, alors qu'il s'agit de développer une habileté non consciente, une compétence implicite;
- nous n'écrivons aucun mot nouveau au tableau puisqu'il s'agit précisément de développer l'expression orale et la capacité d'écoute; toutefois, de manière à augmenter les canaux d'entrée de l'information, les enseignants de langue peuvent recourir à des illustrations ou à des dessins, car ce sont des phénomènes visuels globaux (et non analytiques, comme c'est le cas pour la langue écrite);
- nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique par une question, car ce serait, dès le départ, mettre l'élève en situation d'échec : en effet, comment pourrait-il répondre si l'enseignant ne lui fournit pas d'abord un modèle langagier de réponse à adapter ou à personnaliser?

Il convient de faire remarquer que si ces stratégies d'enseignement sont fréquemment utilisées par nombre d'enseignants, c'est que les manuels utilisés (même si on affirme dans les préfaces qu'il s'agit de faire apprendre à communiquer) abordent la langue en tant qu'objet d'études scolaires comme les autres matières, c'est-à-dire en faisant d'abord acquérir des savoirs sur la langue. L'idée à la base des manuels, renforcée par la conception de certains psychologues cognitivistes (comme Anderson, 1990 ou Dekeyser, 1998), est que l'apprentissage d'une L2/LÉ se ferait en trois temps :

- faire d'abord acquérir des savoirs sur la langue — listes de mots de vocabulaire, tableau des conjugaisons, règles de grammaire;
- puis, faire exécuter des exercices, écrits la plupart du temps : questions à choix multiple, blancs à compléter, etc.;
- dans un troisième temps, associer ces savoirs dans des situations de communication, en comptant qu'ils pourront se transformer en habileté à communiquer oralement.

Autrement dit, suivant ce courant de pensée, l'apprentissage est d'abord centré sur la connaissance, sur les savoirs : un savoir sur la langue se transformerait en habileté à communiquer (oralement), par une série d'exercices (écrits). Il s'agirait donc, en grande partie, du transfert de la grammaire consciente (externe) à la grammaire non consciente (interne), de la transformation du savoir explicite, conscient, en une compétence implicite, non consciente, comme si le conscient pouvait se transformer en non conscient, contrairement à ce que révèlent les observations de Paradis en neurolinguistique (Paradis, 1994; 2004; 2009).

Alors, en renonçant à ces stratégies courantes d'enseignement de l'oral, il nous fallait en substituer de nouvelles, permettant le développement **direct** de l'habileté à communiquer, sans passer par le détour **indirect** d'un savoir explicite sur la langue (Netten et Germain, 2007a). C'est ainsi que nous avons mis au point, au fil des ans, des stratégies d'enseignement de l'oral<sup>4</sup> qui, en salle de classe, peuvent s'actualiser en sept étapes.

1. Modélisation<sup>5</sup> par l'enseignant de phrases authentiques et non d'une série sans lien entre eux, d'actes de parole centrés sur la langue plutôt que sur l'authenticité des messages à communiquer. Le but : donner un modèle de la structure langagière qui servira à l'élève à construire sa réponse personnelle.
2. Questions de l'enseignant à quelques élèves et réponses adaptées et personnalisées de ceux-ci (et non simplement répétition de la phrase de l'enseignant – nous ne sommes plus à l'époque de la méthode audio-orale fondée sur la psychologie behavioriste). Le but : apprendre à formuler une réponse personnelle.

3. Questions à quelques élèves par d'autres élèves, à partir du modèle des questions posées jusqu'ici par l'enseignant. Le but : apprendre à poser une question.
4. Interactions simultanées, en tandem, entre élèves, d'une durée très brève, à partir de modèles langagiers utilisés jusqu'ici et du modèle de la tâche à accomplir. Le but : utiliser la langue afin d'interagir.
5. Questions par l'enseignant sur les réponses personnalisées données par les partenaires lors de l'interaction précédente. Le but : réutiliser la langue en l'adaptant à différentes situations.
6. Répétition de l'étape 4, avec de nouveaux partenaires. Le but : réutiliser la langue afin d'interagir.
7. Répétition de l'étape 5, au sujet des réponses des nouveaux partenaires. Le but : réutiliser la langue afin qu'elle devienne non consciente.

Bien entendu, à chacune de ces étapes, l'enseignant doit veiller à ce que les énoncés des élèves soient produits, d'une part, avec aisance (*fluency*), en faisant faire des phrases complètes<sup>6</sup> pour construire leur grammaire interne et, d'autre part, avec le plus de précision (*accuracy*) possible, en corrigeant leurs erreurs – sur les plans phonétique, morphologique, morphosyntaxique, lexical et discursif – tout en s'assurant de faire utiliser et réutiliser les phrases corrigées dans des contextes différents (Lyster, 1998; Segalowitz, 2010). Contrairement à une certaine conception de l'approche communicative, nous sommes d'avis que la correction de l'erreur est cruciale, car, compte tenu du fondement neurolinguistique de l'ANL, c'est précisément la correction de l'erreur à l'oral qui remplace, en quelque sorte, l'enseignement de la grammaire consciente, explicite, enseignement réservé à la langue écrite (Germain et Netten, 2005). La correction de l'erreur, à l'oral, permet de développer une grammaire interne correcte tout en faisant ressortir la complexité des rapports entre le conscient et le non conscient puisque, bien entendu, dès que l'attention de l'élève est attirée sur l'erreur, on fait intervenir sa conscience, c'est-à-dire le savoir déclaratif. C'est pourquoi il est important, une fois l'erreur remarquée, de fournir à l'élève un modèle de la forme correcte et, surtout, de lui faire utiliser et réutiliser celle-ci dans de nouveaux contextes, jusqu'à ce que son utilisation devienne non consciente.

### **3. Deux applications de l'ANL**

#### **3.1 Au Canada, auprès de jeunes élèves (9 – 10 ans)**

Telles sont les deux principales caractéristiques de notre approche (ANL) qui ont été effectivement mises en application dans deux contextes différents : au Canada, auprès de jeunes élèves et en Chine, auprès de jeunes adultes. Au Canada, l'approche a d'abord été expérimentée pendant trois ans, de 1998 à 2001, dans quatre classes de 6<sup>e</sup> année ( $N = 110$ ), deux en milieu urbain et deux en milieu rural, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador (Netten, 2001;

Germain, Netten et Movassat, 2004; Germain, Netten et Séguin, 2004). Par la suite, elle a été également mise à l'essai graduellement pendant cinq ans dans la province du Nouveau-Brunswick (Netten et Germain, 2006), après quoi, grâce à des résultats prometteurs (Netten et Germain, 2007a, 2007b) et à la suite d'une décision du ministère de l'Éducation, elle est devenue obligatoire en 2008 pour tous les élèves de 5<sup>e</sup> année de cette province, qui n'ont pas initialement opté pour le programme de l'immersion en 3<sup>e</sup> année.

Dans l'ensemble du Canada, l'ANL est le plus souvent désignée, en milieu scolaire, comme le français intensif (FI), qui est maintenant un programme appliqué de la 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année (élèves de 9 ou 10 ans) jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Mais, la phase intensive ne dure que cinq mois au cours d'une seule année scolaire, généralement en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année (dans les classes de 4<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> année, selon les cas, il s'agit plutôt de pré-FI, ou année préparatoire). D'après nos recherches sur la question (Germain et Netten, 2002), il faut consacrer environ 275-300 heures à l'apprentissage intensif du français, sur cinq mois, au cours d'une année scolaire, pour atteindre un niveau de communication orale spontanée.

C'est ainsi que, de 1998 à 2013, près de 54 000 élèves sont passés par ce programme et, à l'heure actuelle, on note un très grand intérêt pour l'approche pour la survie des langues autochtones. Et nos nombreux tests, tant oraux (une entrevue individuelle orale) qu'écrits (une composition sur un sujet donné), montrent qu'en moyenne, 70 % de ces élèves ont appris à communiquer oralement avec une certaine aisance et une certaine spontanéité. Depuis quelques années, le FI est offert dans neuf des dix provinces (sauf le Québec, où le français est une langue majoritaire), et dans les trois territoires canadiens (Netten et Germain, 2009).

Lors d'une présentation à l'Université de Porto Rico en mars 2012, nous avons montré quelques vidéos. La première vidéo (cinq minutes environ) se déroulait dans une classe de FI de trente élèves, en 6<sup>e</sup> année (élèves d'environ 11 ans), en Colombie-Britannique; elle avait été tournée à la mi-décembre, donc après seulement trois mois et demi de FI (environ 200 heures). Les résultats du prétest ont montré que ces élèves, après 90 heures d'apprentissage du français au cours de l'année précédente, étaient totalement incapables de communiquer au début de l'année scolaire : ils étaient comme de vrais débutants en langue. C'est ainsi que les participants au colloque ont pu observer l'emploi vraiment spontané, par les élèves, des temps de verbes (le passé, le présent, le futur) ou d'auxiliaires différents dans une même phrase (par exemple : *Hier soir, je suis allé... et nous avons joué...*) – tout cela, sans un enseignement explicite de la grammaire pour l'oral. Ils ont pu également apprécier la complexité de certaines phrases (des propositions subordonnées et non simplement coordonnées), comme : *pose la question à quelqu'un qui a*

*les cheveux noirs et qui porte des jeans et des souliers blancs* (il s'agit d'une question posée par une élève à un autre élève). Enfin, la vidéo a permis d'illustrer comment il est possible, dans une classe de 30 élèves, de créer une atmosphère de conversation naturelle ou spontanée, c'est-à-dire de déscolariser l'apprentissage de la langue tout en multipliant les occasions de faire utiliser et réutiliser la langue par les élèves pour qu'ils expriment effectivement leurs pensées. Enfin, les participants ont pu visionner une autre brève vidéo d'extraits d'entrevues de deux élèves d'une classe de 5<sup>e</sup> année de la Province du Nouveau-Brunswick. C'était la première fois que ces élèves rencontraient la personne qui les interviewait. Les participants ont pu apprécier non seulement le degré élevé de compréhension orale de ces élèves, mais également leur grande aisance et leur véritable spontanéité, aussi bien que leur capacité à poser eux-mêmes des questions à la personne qui les interrogeait.

### **3.2 En Chine, auprès de jeunes adultes (19 – 20 ans)**

Quoi qu'il en soit, diront certains sceptiques, si l'ANL fonctionne bien, c'est qu'il s'agit de jeunes élèves de 10 ou 11 ans. Mais, comme notre approche repose sur un fondement neurolinguistique à partir d'observations cliniques faites auprès d'adultes bilingues, il nous a semblé tout à fait plausible que, moyennant quelques adaptations, l'ANL puisse également être efficace auprès d'un public d'adultes. Or, comme on sait, les adultes ont certaines caractéristiques qui les distinguent des jeunes élèves : ils accordent beaucoup d'importance à l'écrit, au vocabulaire, à la grammaire et au dictionnaire, certains craignant de faire des erreurs en parlant, etc. En règle générale, on convient que les adultes sont marqués par leur culture d'apprentissage.

Puis, par un concours de circonstances, l'occasion de relever le défi s'est présentée dans un cas extrême, pour ainsi dire. En effet, nous avons eu l'occasion de pouvoir expérimenter notre approche non seulement auprès d'un public d'adultes, mais en milieu asiatique. Il s'agit de jeunes adultes, étudiants de français de 1<sup>re</sup> année d'une université chinoise (l'Université Normale de Chine du Sud, à Guangzhou – Canton, en français). Le défi était d'autant plus grand à relever que les Chinois, en plus d'avoir toutes les caractéristiques des adultes énumérées ci-dessus, ont d'autres caractéristiques, que l'on retrouve dans la MTC (méthode traditionnelle chinoise) : apprentissage par cœur (dialogues, phrases, etc.), progression grammaticale rigoureuse, dictées et traduction, phonétique (répétition de sons et de mots hors contexte), absence d'expression personnelle, très grand respect de la parole du professeur, etc. Bref, la MTC est une méthode axée avant tout sur l'apprentissage de savoirs sur la langue. En substance, le défi à relever était donc d'arriver à respecter la culture d'apprentissage des Chinois tout en respectant les principes fondamentaux de l'ANL.

Afin de relever ce défi de taille, il a fallu apporter deux modifications majeures aux modalités de mise en application pratique de l'ANL, tout comme cela avait été le cas au Canada, plusieurs années auparavant. D'une part, il a fallu réexaminer le programme d'études suivi jusque-là, au moment de l'arrivée de l'un d'entre nous sur le terrain, et procéder à une certaine réorganisation des cours de langue, en accord avec les autorités concernées. En effet, celles-ci ont accepté de renoncer à regrouper les cours sous la forme de cours cloisonnés : cours de phonétique, cours de grammaire, etc. Afin de décloisonner ce genre d'enseignement, désormais les quatre enseignants de langue impliqués (des Chinois et des Français) allaient devoir coopérer de manière à suivre plutôt une organisation des classes qui respecte notre conception de la littératie : l'oral d'abord, puis la lecture sur la même thématique, etc. Les enseignants ont donc mis sur pied un système de contrôle afin de savoir qui avait enseigné quoi, de manière à ce que les cours se suivent sur la thématique enseignée (Ricordel, 2012). Pour cela, il a été également nécessaire de laisser de côté le manuel français alors en usage et de travailler en équipe pour procéder à l'adaptation au contexte chinois de nos guides pédagogiques rédigés initialement pour de jeunes élèves canadiens. D'autre part, tout comme cela avait été le cas au Canada, il a fallu former les enseignants impliqués, de manière à ce qu'ils se familiarisent non seulement avec les principes de l'ANL, mais également avec les nouvelles stratégies d'enseignement fondées sur ces principes, tant pour l'oral que pour la lecture et l'écriture.

Au moment de mettre l'approche en pratique, la première journée de classe s'est déroulée exclusivement en chinois. L'enseignante chinoise avait été chargée d'expliquer aux apprenants la nouveauté de l'approche en leur faisant part de l'essentiel des principes de l'ANL : grammaire interne pour l'oral et grammaire externe pour l'écrit, oral sans passer d'abord par l'écrit, savoir et habileté, utilisation et réutilisation de la langue, phrases complètes, etc. Par ailleurs, l'un des compromis majeurs qui a été fait, afin de tenir compte de leur culture d'apprentissage déjà assez bouleversée par les caractéristiques de l'ANL, a été de rassurer les apprenants en leur annonçant qu'à la fin de chaque période de classe (de 50 minutes), le modèle langagier donné par l'enseignant au cours de la période, et utilisé par eux en l'adaptant à leur désir ou besoin personnel de communication, serait écrit au tableau. Toutefois, on leur a alors clairement expliqué que le rôle de l'écrit ne serait plus de faire apprendre l'oral, mais bien, d'une part, de servir d'aide-mémoire de ce qui pouvait déjà être utilisé oralement et, d'autre part, d'entamer le processus de lecture en précisant les rapports entre les sons et les graphies des textes de ce qu'ils ont appris à dire.

Lors du colloque, deux autres séquences vidéo ont alors été montrées. Dans la première séquence (environ quatre minutes), il s'agissait de la cinquième journée d'une classe de 31 étudiants chinois, tous de vrais débutants en

français — quant à leur connaissance de l'anglais, elle varie énormément en fonction de l'institution collégiale fréquentée avant leur arrivée à l'université. Les participants au colloque ont alors pu voir qu'après cinq jours d'apprentissage, les apprenants étaient en mesure d'employer l'imparfait et certains adjectifs possessifs afin de répondre à leurs besoins immédiats de communication : *qui était ton/ta partenaire? – Mon/ma partenaire était...* Surtout, ils ont pu observer comment les apprenants se concentraient sur le modèle langagier donné par l'enseignante (chinoise, en l'occurrence), sans chercher à noter par écrit ce qu'ils entendaient, contrairement à leurs habitudes antérieures. Puis, les participants au colloque ont pu observer une brève séquence vidéo filmée le lendemain, la sixième journée de classe, montrant la rapidité de l'évolution de l'apprentissage. Enfin, une dernière séquence vidéo a été montrée afin de faire voir comment, après cinq mois, les apprenants chinois réussissaient à communiquer avec aisance et spontanéité, contrairement à ce qui se produisait au cours des années antérieures. Il s'agissait, cette fois, d'un extrait de vidéo d'une classe de 30 étudiants de l'année précédente, qui en étaient alors à la fin de leur première année de français, après environ 280 heures.

Les résultats obtenus jusqu'ici en Chine paraissent prometteurs. En effet, dans le cadre d'une préexpérimentation (N = 31), avec post-tests et groupe de contrôle (N = 30) dans une autre université chinoise de Guangzhou (recourant toujours à la MTC), montre que les résultats sont beaucoup plus homogènes avec l'ANL (écart-type : 0.53) – comme cela a été le cas au Canada – que dans le groupe contrôle (écart-type : 1.58), tout en permettant aux étudiants de communiquer avec une plus grande aisance et une plus grande spontanéité. En outre, comme le révèlent les réponses à un questionnaire soumis aux étudiants des deux groupes (ANL et MTC), il ressort de cela que la MTC reçoit une autoappréciation plutôt négative, contrairement à l'ANL (Gal Bailly, 2011).

Il convient de faire remarquer, en dernier lieu, qu'il ne s'agit pas d'imposer en milieu asiatique une « méthode » occidentale conçue pour de jeunes apprenants, mais que, bien au contraire, il s'agit de mettre en application, auprès d'un public asiatique formé de jeunes adultes, des principes qui sont de l'ordre de l'universel, dans la mesure où la recherche en neurolinguistique (jusqu'ici, en tout cas) fait état d'un mode de fonctionnement du cerveau qui serait de l'ordre de l'universel. Empiriquement, il ne semble pas y avoir de différence entre les Occidentaux et les Asiatiques quant aux deux genres de mémoire mises en perspective dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue et quant à l'absence de lien direct entre elles<sup>7</sup>. Ce serait plutôt une différence dans les cultures d'apprentissage, historiquement très différentes.

## Conclusion

Pour conclure, qu'il nous soit permis de revenir sur notre présupposé initial : « Dis-moi comment on apprend et je te dirai comment enseigner ». En d'autres mots, il importe de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, c'est-à-dire de recourir à des moyens – des stratégies d'enseignement – qui soient compatibles avec les buts, à savoir, l'appropriation d'une L2/LÉ à des fins de communication (Germain et Netten, 2010). L'importance de ce présupposé est telle qu'en vertu de celui-ci, on peut repenser le modèle général de la didactique des langues, sur de nouvelles bases. C'est ainsi que, dans la perspective de la neurodidactique des langues, les buts (l'appropriation ou l'apprentissage d'une L2/LÉ, en l'occurrence : d'une langue-culture vue dans la perspective du développement de la littératie) conditionnent la conception que l'on se fait de la pédagogie et, partant, du programme d'études — à repenser sur ces nouvelles bases — et, par ricochet, des stratégies d'enseignement (Germain et Netten, 2010).

## Bibliographie

- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and its Implications*. 3<sup>rd</sup> ed., New York, Freeman.
- Ball, P. (2012). « Brain's 'reading centres' are culturally universal - Whether you are reading in Chinese or French, the same brain areas light up ». *Scientific American*. <<http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=people-use-same-brain-regions-to-read-alphabetic-and-logographic-languages&page=2>>
- Dekeyser, R. (1998). « Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar », dans C. Doughty et J. Williams (éd.), *Focus on form in classroom language acquisition*, New York, Cambridge University Press, p. 42-63.
- Ellis, N. (2011). « Language acquisition just Zipf's right along ». Conférence, Université du Québec à Montréal, janvier. <<http://tv.uqam.ca>>
- Ellis, N. (2002). « Frequency effects in language processing ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, p. 143-188.
- Gal Bailly, T. (2011). *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois – Étude comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre préexpérimental*, Master 2 professionnel, Université de Rouen, 155 p.
- Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Germain, C. et J. Netten (2012). « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 », *Réflexions, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, vol. 31, n° 1, p. 17-18.
- Germain, C. et J. Netten (2011). « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36 <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/germain.pdf>>
- Germain, C. et J. Netten (2010). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Linguarum Arena*, vol. 1, n° 1, p. 9-24, <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf>>
- Germain, C. et J. Netten (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, n° 2, p. 7-10. <[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf)>
- Germain, C., J. Netten et S. Séguin (2004). « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n° 3, p. 309-332.
- Germain, C., J. Netten et P. Movassat (2004). « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n° 3, p. 333-353.
- Germain, C. et J. Netten (2002). *L'apprentissage intensif du français*, Rapport final, Ottawa, Patrimoine canadien.,
- Huc, P. et B. Vincent Smith (2008). « Naissance de la neurodidactique », *Le Français dans le Monde*, n° 357, p. 30-31.
- Kahng, J. (2010). « Interview with D<sup>r</sup> Robert Dekeyser ». *Michigan State University, Working Papers in Second Language Studies*, vol. 2, p. 14-17.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris, Dunod.
- Lyster, R. (1998). « Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, n° 1, p. 51-81.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*, Ontario, gouvernement de l'Ontario. <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>>
- Netten, J. et C. Germain (2012). « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach ». *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1, p. 85-114. <<http://www.neuroeducationquebec.org/revue>>
- Netten, J. et C. Germain (2009). « The Future of Intensive French in Canada », *Canadian Modern Language Review*, vol. 65, n° 5, p. 757-786.

- Netten, J. et C. Germain (2007a). « Learning to communicate effectively through intensive instruction in French », dans M. Dooly (réd.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge Scholar Press, p. 31-41.
- Netten, J. et C. Germain (2007b). *Intensive French pilot project: School District #2. Report on results of the evaluation of oral and written production (September 2004 – June 2007)*. New Brunswick, Department of Education and School District # 2.
- Netten, J. et C. Germain (2007c). *Intensive French pilot project - Report on results of the evaluation of oral and written production (September 2002 – August 2006)*. New Brunswick, Department of Education.
- Netten, J. et C. Germain (2006). *Improving the Core French program. Required adjustments to Policy 309 on French second language programs*. New Brunswick, Department of Education for the Department of Justice.
- Netten, J. (2001). *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à terre-neuve*. Thèse de PhD en Éducation, Université du Québec à Montréal, 206 p.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins.
- Paradis, M. (1994). « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism », dans N. Ellis (réd.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London, Academic Press, p. 393-419.
- Ricordel, I. (2012). « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue », *Le français à l'université*, vol. 17, n° 1. <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, Routledge.
- Squire, L. R. (1992). « Memory and the Hippocampus: A Synthesis From Findings With Rats, Monkeys, and Humans ». *Psychological Review*, vol. 99, n° 2, p. 195-231.
- Ullman, M. T. (2005). « A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model », dans Sanz, C. (réd.), *Mind And Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*, Washington, DC, Georgetown University Press, p. 141-178.

Ullman, M. T. (2001). « The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 4, p. 105-122.

---

<sup>1</sup> Il convient ici de préciser, cependant, que pour Krashen, la condition *nécessaire et suffisante* pour faire acquérir une L2/LÉ est d'exposer l'apprenant à un maximum d'*input* langagier, dans le cadre d'énoncés compréhensibles riches et variés (*comprehensible input*) qui se situent à un niveau supérieur à son niveau actuel (*input + 1*); l'*output* n'est pas nécessaire. Toutefois, dans l'ANL, d'une part, l'*input* n'est pas du tout riche et varié dans le sens où l'entend Krashen, car il s'agit de ne proposer à l'apprenant qu'une ou deux phrases-modèles, en évitant même de dévier de la forme présentée; d'autre part, c'est l'*output* qui est considéré comme *essentiel* pour faire acquérir la langue. Autrement dit, dans l'ANL, l'*input* est une condition *nécessaire* mais *non suffisante*. De plus, comme la perspective de Krashen se veut « naturelle », la tendance est de ne pas corriger les erreurs. Dans l'ANL, au contraire, il est important de corriger les erreurs afin que la grammaire interne, non consciente, de l'apprenant soit la plus conforme possible au fonctionnement de la langue apprise.

<sup>2</sup> Il convient d'apporter quelques nuances lorsqu'il est question de vocabulaire. En effet, en psychologie cognitive, certains font la distinction entre la mémoire lexicale – les mots – et la mémoire sémantique – le sens des mots, acquis progressivement par l'enfant (Lieury, 2008). Toutefois, dans la perspective neurolinguistique de Paradis, l'accent est plutôt mis sur la distinction entre le vocabulaire proprement dit, c'est-à-dire les aspects des mots qui sont consciemment observables et qui peuvent être mémorisés hors contexte (linguistique, phrastique et/ou discursif, pragmatique) et le lexique, qui fait plutôt référence à l'ensemble des représentations des mots dans le cerveau, comprenant leurs significations par défaut et leurs propriétés implicites sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique, comme « comptable/non comptable » pour les noms, le nombre d'arguments obligatoires pour les verbes, la transitivité, la pronominalisation, etc. Dans ce sens, les aspects implicites du lexique font partie de la grammaire et, partant, de la compétence linguistique implicite (Paradis, 2004, p. 241). C'est ce qui fait que les propriétés grammaticales implicites du lexique sont acquises (et non apprises consciemment) par inférence à partir d'exemples et ne font pas partie de la connaissance métalinguistique des locuteurs, alors que le vocabulaire peut être appris.

<sup>3</sup> Il s'agit d'une question controversée. Par exemple, alors que pour Paradis, le savoir ne peut se transformer en habileté, pour d'autres, comme Dekeyser (dans Kahng, 2010), le savoir déclaratif devrait d'abord être développé puisqu'il jouerait le rôle d'une relation causale et indirecte par rapport au savoir procéduralisé et automatique.

<sup>4</sup> Nous avons également mis au point des stratégies d'enseignement de la lecture, en six étapes, et de l'écriture, en six étapes.

<sup>5</sup> Dans un ouvrage récent de pédagogie générale, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) montrent également, dans un contexte toutefois différent (celui de ce qu'ils appellent un « enseignement explicite »), l'importance de commencer par un concept apparenté : le *modelage*.

<sup>6</sup> Avec des débutants en L2/LÉ, l'un de nos principes fondamentaux – le développement de la grammaire non consciente – a préséance sur un autre de nos principes : l'authenticité – dans une communication normale, il arrive souvent que les interlocuteurs n'utilisent pas des phrases complètes.

<sup>7</sup> Du moins, tel est le cas attesté de la lecture d'un texte en écriture française alphabétique et de la lecture d'un texte en écriture chinoise logographique, qui activent les mêmes zones du cerveau (Ball, 2012).