



Vous avez été nombreux à nous contacter à la suite de la diffusion de la 1^e lettre d'informations ANL pour nous témoigner votre soutien et votre enthousiasme quant aux contenus. Alors, nous espérons que vous aurez autant d'intérêt à lire cette 2^e lettre.

Voici donc le **numéro 2** avec un article de Joan Netten sur les origines de l'approche neurolinguistique, un retour de l'implantation de l'ANL au Japon, ainsi que la rubrique « regards croisés » qui vous permettra de faire la connaissance d'acteurs de l'ANL qui agissent sur des territoires et dans des contextes différents.

Nous suivrons aussi le parcours de Yudan comme enseignante de Français Langue Étrangère avec l'ANL. Nous éditons la 1^e partie de nos entretiens avec elle. Une 2^e partie suivra dans la prochaine lettre.

Nous remercions David Macfarlane, Hidenori Konishi, Joan Netten, Romain Jourdan-Ôtsuka et Yudan Zeng qui ont répondu à notre appel pour cette deuxième lettre ainsi que Claude Germain et Joan Netten cocréateurs de l'ANL.

Nous vous souhaitons une bonne lecture,

Inès Ricordel & Vi-Tri Truong.

inesnanhai@hotmail.fr & vitri.truong.fin@gmail.com

Les prochains numéros seront consacrés au développement de l'ANL au Japon, en Asie et à l'implantation de l'ANL en Europe comme au Canada auprès de publics immigrants. Nous cherchons des contributeurs sur ces sujets. Alors, n'hésitez pas à nous envoyer un mail (inesnanhai@hotmail.fr ou vitri.truong.fin@gmail.com) Par ailleurs, si vous avez des suggestions ou des questions, n'hésitez pas non plus à nous écrire. Et puis, faites suivre cette lettre à tous ceux qui s'intéressent ou se questionnent sur l'ANL. Nous souhaitons que cette lettre soit largement diffusée. Mettez-nous en copie lors de votre envoi vers d'autres collègues afin que nous puissions les ajouter à la mailing list.

Si vous ne souhaitez plus recevoir cette lettre, envoyez-nous un mail et nous ferons le nécessaire.

SOMMAIRE

Les origines de l'approche neurolinguistique de Joan Netten.....	2
L'implantation de l'ANL au Japon de Hidenori Konishi	12
Regards croisés sur l'ANL – Romain Jourdan-Ôtsuka.....	14
Regards croisés sur l'ANL – David Macfarlane	16
Un parcours avec l'ANL : ZENG Yudan	17

Les origines de l'approche neurolinguistique de Joan Netten

L'approche neurolinguistique (ANL), un nouveau paradigme pour l'enseignement/l'apprentissage des langues secondes¹, a vu le jour à Terre-Neuve-et-Labrador, province située à l'extrême est du Canada. Il s'agit d'une solution au besoin de développer des habiletés communicatives en français langue seconde (FLS) pour des étudiants anglophones. Comment se fait-il que cette approche ait vu ses débuts dans un endroit très éloigné de milieux francophones et des centres de recherches en didactique des langues secondes ?

ANTÉCÉDENTS

Il faut comprendre qu'au Canada, il n'existe pas de ministère de l'Éducation nationale. En effet, l'éducation est du ressort de chaque province et territoire, ce qui fait qu'il y a treize ministères responsables de former la jeunesse. L'apprentissage d'une langue seconde est obligatoire, ou fortement recommandé, dans toutes ces instances, mais pas nécessairement pendant tout le cursus scolaire.

Au début des années 1960, certains anglophones au Québec souhaitaient que leurs enfants puissent être capables de communiquer en français à la fin de leurs études secondaires, ce qui n'était pas le cas avec les programmes traditionnels en vigueur à cette époque. C'est ainsi qu'un groupe de parents de Saint-Lambert, en banlieue de Montréal, a entrepris des démarches qui ont mené à la création d'un nouveau programme : l'immersion française. Ce programme est rapidement devenu populaire à travers le pays, surtout après la promulgation de la *Loi sur les langues officielles* par le gouvernement fédéral en 1969, qui a conféré à l'anglais et au français un statut égal et officiel au sein de l'administration fédérale. On retrouvait donc, au Canada, deux programmes de français langue seconde : le français de base (Core French), enseigné à raison d'une classe par jour, et l'immersion française (immersion), où la majorité des matières scolaires étaient enseignées en français.

En dépit du fait qu'on présentait l'immersion comme alternative au français de base, les deux programmes ne sont pas du tout comparables, surtout par rapport aux taux de participation et aux résultats obtenus en matière de compétences linguistiques. L'immersion ne pouvait pas, légalement, être un programme obligatoire, contrairement au programme de français de base. Le taux de participation aux programmes d'immersion à l'échelle nationale se situe à environ 20 % des effectifs, donc, 80 % d'inscriptions aux programmes de français de base. Quant aux résultats en compétences linguistiques, les élèves qui suivent un programme d'immersion jusqu'à la fin de la 12^e année (fin du secondaire; âge : 18 ans) peuvent communiquer effectivement en français, contrairement à à peine 10 % de ceux inscrits dans les programmes de français de base.

¹ Conceptualisée par Joan Netten (Memorial University of Newfoundland) et Claude Germain (Université du Québec à Montréal).

À Terre-Neuve-et-Labrador, une fois que les programmes d'immersion avaient été bien établis, nous nous sommes rendu compte des inégalités en ce qui concernait l'apprentissage du français dans le système scolaire. Les deux questions qui préoccupaient plusieurs de nos enseignants étaient les suivantes :

1. Quels changements pouvons-nous apporter au français de base afin d'aider les apprenants à communiquer spontanément en français à la fin du secondaire ?
2. Y a-t-il quelque chose que nous faisons en immersion que nous pourrions adopter en français de base et qui pourrait aider les apprenants à parler la langue avec une certaine spontanéité, afin d'améliorer les résultats en communication orale ?

Il est à noter que les résultats positifs en immersion en matière de communication orale sont généralement attribués à deux facteurs : l'âge des participants et l'intensité de l'instruction. Cependant, ni l'une ni l'autre de ces explications n'est suffisante. Les programmes d'immersion permettent de développer la communication spontanée de tout apprenant, qu'il s'inscrive à un programme d'immersion en maternelle ou à l'université : l'augmentation de la durée et de l'intensité de l'enseignement permet toujours aux apprenants d'avancer plus rapidement dans leur apprentissage, mais les paramètres n'en ont jamais été précisés.

PROJETS DE RECHERCHE À TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, 1998-2001; 2001-2004

Pour répondre à ces questions, et pour appuyer les enseignants, j'ai consulté des collègues, surtout ceux de Montréal². Les seuls éléments nouveaux trouvés semblaient être des recherches portant sur l'effet positif de l'intensité de l'instruction³ et un programme d'anglais intensif qui avait été implanté au Québec⁴. Un de mes collègues, Claude Germain, a proposé l'expérimentation d'un programme intensif pour le français à Terre-Neuve-et-Labrador. En 1998, nous avons commencé un projet de recherche dont le but était de déterminer quels seraient les meilleurs paramètres pour un tel programme qui serait adapté à tous types d'apprenants dans un milieu non francophone. Les questions qui nous préoccupaient surtout étaient : l'année scolaire en laquelle débiter le programme, le nombre d'heures nécessaires pour atteindre le seuil de communication spontanée et les effets sur l'apprentissage des autres matières pendant les cinq mois d'apprentissage intensif du français, puisque 75 % du temps serait consacré au français.⁵

Parce ce que notre but final était l'amélioration du programme de français de base, au même moment nous étions en train de concevoir les paramètres du programme intensif, les

² Montréal est un centre de recherches en didactique des langues secondes au Canada grâce aux recherches entreprises par l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

³ P. Lightbown et N. Spada ont publié plusieurs articles sur les effets de l'intensité et les programmes d'anglais intensif.

⁴ Le premier programme intensif au Canada a été conceptualisé, pour le français et l'anglais, par Lise Billy, enseignante au Québec, basé sur le programme développé au Québec pour l'enseignement du français aux immigrants.

⁵ Voir l'article par Germain, Lightbown, Netten, et Spada pour une discussion des caractéristiques des deux programmes.

enseignants (appuyés par moi) ont décidé que ce serait une bonne occasion d'essayer d'appliquer des stratégies d'enseignement autres que celles utilisées traditionnellement dans des programmes de FLS. Comme les stratégies d'enseignement basées sur le développement de la littératie offraient de bons résultats dans les programmes d'immersion, et comme ces stratégies semblaient porter sur le développement de la capacité d'utiliser le français (plutôt que de comprendre comment fonctionne la langue ⁶, comme le faisaient les programmes traditionnels), nous avons décidé d'appliquer ces stratégies dans notre programme de français intensif.⁷

En intégrant les stratégies d'enseignement basées sur le développement de la littératie dans notre projet, nous avons ajouté une question plus théorique au projet : quel rapport y avait-il entre l'aisance et la précision ? Dans le domaine de la didactique des langues secondes, à ce temps-là, le rapport entre les stratégies d'enseignement et le développement de la précision et l'aisance n'étaient pas clairs. En fait, la précision et l'aisance étaient conçues comme les deux bouts opposés d'un continuum, la précision se trouvant à une extrémité, et l'aisance à l'autre. En classe, les activités qui se concentraient sur le message étaient perçues comme celles qui favorisaient l'aisance; celles qui visaient les règles de grammaire et le vocabulaire, la précision (voir Brumfit, 1984). On croyait que plus l'enseignant mettait l'accent sur les stratégies qui favoriseraient le développement de l'aisance, moins les élèves pourraient développer la précision, et *vice versa*. Cette hypothèse semblait se faire confirmer par les deux programmes dans les écoles : les élèves en immersion, qui se concentraient sur le message, faisaient preuve de beaucoup d'aisance, mais de grandes lacunes en précision; ceux qui participaient aux programmes de français de base, dont l'enseignement était axé sur les règles de grammaire, faisaient preuve de beaucoup de précision, mais démontraient peu ou pas d'aisance. Une de nos craintes était la possibilité qu'une approche basée sur la littératie, c'est-à-dire, axée sur le message, puisse faire en sorte que les élèves commettent plus d'erreurs dans leurs productions orales et écrites.

Les résultats de ce premier projet ont révélé des éléments très intéressants, dont certains inattendus. Ils nous ont permis d'établir que l'implantation d'un programme intensif du français dans un milieu non francophone pourrait contribuer à une amélioration des résultats en matière de compétence linguistique des programmes de français de base, toutefois si on respectait certaines conditions. Le meilleur moment pour débiter le programme semblait se situer à la fin du niveau élémentaire, soit la 6^e année. Outre cela, le programme :

⁶ Voir aussi Netten (1993) p.120 dans la Revue canadienne des langues modernes.

⁷ Trois des enseignants ont travaillé pendant l'été afin de préparer un programme d'enseignement basé sur la littératie.

- 1) requiert au moins, mais pas plus de, 270 heures d'instruction intensive pour atteindre un niveau de communication spontanée, défini comme le niveau De Base sur l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick (A1 du DELF)⁸ ;
- 2) requiert l'utilisation du concept de l'intégration des matières⁹ pour bien atteindre tous les buts du curriculum ;
- 3) requiert un suivi dans les années qui suivent le programme intensif pour atteindre le niveau Intermédiaire¹⁰ sur l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick.

L'expérimentation a aussi confirmé l'idée d'appliquer une approche basée sur la littératie. Comme espéré, les élèves dans les classes intensives où les enseignants utilisaient cette approche avaient des résultats significativement plus élevés en production orale que ceux dans les classes intensives où l'enseignant passait plus de temps à parler des règles de la langue (Germain, Netten et Movassat, 2004). Résultat inattendu : lorsque les résultats pour la production écrite ont été comparés, les apprenants dans les classes où les enseignants utilisaient les stratégies d'une approche basée sur la littératie avaient obtenu des résultats significativement plus élevés (Germain, Netten et Seguin, 2004). Ces résultats ont fait comprendre que l'utilisation d'une approche basée sur la littératie pouvait mener à des résultats supérieurs pour les élèves inscrits à un programme de français de base, mais ils ont aussi soulevé la question de comment une telle approche pouvait mener à des résultats plus élevés en écriture.

D'autre part, pour trouver une réponse à notre question plus théorique sur le rapport entre l'aisance et la précision, et comme les élèves dans les classes axées sur le développement de la littératie avaient obtenu des résultats plus élevés autant pour l'aisance que pour la précision à l'écrit, nous avons analysé toutes les productions orales et écrites pour l'aisance et la précision. Or, il s'est avéré impossible de comparer ces deux facteurs en production orale (Netten, 2001). Ce résultat a piqué notre curiosité : si on pouvait séparer les facteurs de la précision et de l'aisance pour l'écriture, pourquoi une analyse factorielle démontrait-elle qu'il était impossible de les séparer lorsqu'il s'agissait de la production orale ? Ces résultats, complètement inattendus, ont suggéré que l'aisance et la précision n'étaient pas aux bouts *extrêmes et opposés* d'un continuum et ont soulevé la possibilité que les rapports acceptés entre l'aisance et la précision pouvaient être contestés.

⁸ Voir Macfarlane et Montsion (2016) pour une comparaison des deux échelles.

⁹ Puisque les élèves suivaient le programme intensif pendant un semestre, le nombre d'heures consacré aux autres matières était forcément réduit, il fallait tenir compte des buts de ces autres programmes.

¹⁰ L'échelle de compétence en langue seconde est utilisée au Nouveau-Brunswick depuis la fin des années 1970 et a été conçue par ETS New Jersey, basée sur l'échelle de la Interagency Round Table (États-Unis). Le niveau De Base de l'échelle du Nouveau-Brunswick indique que les apprenants ont atteint le niveau où ils peuvent créer avec la langue, donc parler avec une spontanéité limitée. Le niveau Intermédiaire indique une plus grande maîtrise de la langue et permet à l'apprenant de participer pleinement à une conversation.

L'expérience a également montré que, s'il fallait un nombre minimum d'heures pour atteindre un niveau de communication spontanée, il fallait également appliquer les stratégies d'enseignement pour le développement de la littératie. En effet, accroître le nombre d'heures tout en axant l'enseignement sur la grammaire ne menait pas l'étudiant à un niveau de compétence spontanée à l'oral.

Pour vérifier quelle serait la durée minimale nécessaire de la phase intensive afin d'atteindre un niveau de communication spontanée en français, l'expérience à Terre-Neuve-et-Labrador a fait en sorte qu'il y ait des classes intensives dont le nombre d'heures variait d'environ 200 à 400 heures d'enseignement. Les résultats ont fait comprendre qu'il fallait au moins 270 heures d'enseignement intensif pour atteindre un niveau de communication spontanée pour des élèves âgés de 10 à 12 ans dans un programme qui appliquait des stratégies d'enseignement basées sur le développement de la littératie (Netten, Germain et Seguin, 2001). Résultat inattendu : selon les recherches au cours de l'expérimentation, offrir plus de ce nombre d'heures n'apportait pas aux résultats langagiers une amélioration correspondante, car il semblait y avoir un plafonnement quant au développement des habiletés à communiquer. L'hypothèse alors posée – qui demeure à être vérifiée – était qu'il y a un rapport entre le développement cognitif de l'élève selon l'âge, et le degré de communication qu'il peut atteindre. C'est-à-dire, plus l'élève atteint une maturité intellectuelle, mieux il peut améliorer ses habiletés de communication.

Ainsi, les résultats inattendus de notre projet pour déterminer les paramètres d'un programme du français intensif pour Terre-Neuve-et-Labrador, ont causé l'élargissement du champ de questionnement portant sur comment améliorer les programmes de français de base. Le premier projet a continué jusqu'en 2001 afin de vérifier les résultats obtenus jusqu'alors, tout en tenant compte d'une plus grande variété d'enseignants et d'élèves. Dans toutes les classes – environ une vingtaine – l'habileté de communiquer en français des élèves dans les programmes de français de base démontrait une amélioration. Un deuxième projet, de 2001 à 2004, a été conçu pour développer la suite nécessaire à l'année intensive, afin de voir jusqu'où on pouvait amener les élèves en matière de compétence à l'oral. En même temps, il était question de raffiner les stratégies d'enseignement de la littératie qui, jusque-là, étaient basées sur les stratégies appliquées en langue maternelle, car il nous semblait qu'on ne pouvait pas les appliquer telles quelles à une situation d'enseignement d'une langue seconde¹¹. Mais, ce qui est plus important, ces résultats inattendus, nous ont menés à la conceptualisation d'une nouvelle approche en même temps que l'élaboration d'un programme du français intensif.

¹¹ Voir Germain et Netten (2012)

LIENS AVEC LES RECHERCHES EN NEUROLINGUISTIQUE

Ce sont les recherches en neurolinguistique, en particulier celles de Paradis et de N. Ellis, qui ont apporté des éléments de réponses aux questions, ce qui a permis la reconceptualisation de l'apprentissage des habiletés de communication¹².

Dans un premier temps, Paradis évoque deux grammaires à développer pour être capable d'utiliser une L2 spontanément : une grammaire non consciente (que nous avons appelée « grammaire interne » en ANL) et une grammaire consciente (la « grammaire externe »). Ces deux grammaires sont différentes : la première est composée des connexions neuronales développées par *l'utilisation* de la langue et que la deuxième est un savoir appris en analysant comment *fonctionne* la langue. Les deux sont emmagasinées séparément dans le cerveau, et il n'y a pas de connexion directe entre elles (Paradis, 2004, 2009). La grammaire interne constitue une habileté, et la grammaire externe, un savoir. De plus, bien que ce soit la grammaire externe qui nous permette de lire et d'écrire avec précision, c'est la grammaire interne qui est nécessaire pour être capable de communiquer avec spontanéité à l'oral et à l'écrit. C'est le manque de compréhension des caractéristiques et du rôle de la grammaire interne dans les programmes traditionnels du français de base qui explique l'impossibilité des apprenants à communiquer spontanément à la fin du secondaire. *Ce sont aussi les caractéristiques de cette grammaire interne qui expliquent pourquoi les élèves qui utilisent et réutilisent la langue correctement à l'oral sont capables d'écrire avec une certaine précision autant qu'avec aisance.*

En tant que chercheurs intéressés à la didactique des langues secondes, mon collègue et moi nous sommes rendu compte qu'une grammaire interne, étant non consciente, ne peut pas être « enseignée », car développer une habitude n'est pas enseigner un savoir. Ce fait soulève une question importante pour les enseignants : comment une grammaire interne se développe-t-elle? D'après Paradis, soutenu par Ellis, une grammaire interne se développe par *l'utilisation* et la *réutilisation* des structures de la langue dans une variété des situations où la communication est authentique et l'accent n'est pas sur la forme, mais sur le message qui est signifiant pour la personne qui parle (Paradis, 2004; Ellis, 2011). De plus, ce processus fonctionne mieux si le nombre de structures est restreint, ainsi que l'étendue du vocabulaire (Ellis, 2011). Il est important de noter que ce n'est que *l'apprenant lui-même qui peut développer sa grammaire interne; l'enseignant ne peut pas le faire pour lui*. Ce fait pose un grand défi : si on ne peut pas « enseigner » une grammaire interne, que devient le rôle de l'enseignant, dont le rôle semble très réduit ? On convient que le rôle a changé, mais demeure crucial. Le rôle de l'enseignant est de créer dans sa salle de classe des conditions d'apprentissage nécessaires afin que les

¹² Nous avons également consulté des travaux de spécialistes en psychologie cognitive et en sociologie, mais, faute d'espace, nous ne pouvons pas présenter leur apport ici.

apprenants puissent développer leur grammaire interne. Les deux questions qui s'imposaient étaient :

1. Quelles sont les conditions nécessaires dans une salle de classe de français de base pour permettre aux élèves de développer leur grammaire interne?
2. Comment l'enseignant peut-il les créer?

CONCEPTION DE L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE

Ce n'est donc qu'après ces expérimentations, et les réponses des linguistes, que mon collègue et moi avons conceptualisé une nouvelle approche, en résumant ainsi les conditions nécessaires pour le développement d'une grammaire interne énumérées par Paradis et Ellis :

1. mettre l'accent sur le développement d'une grammaire interne;
2. faire utiliser la langue comme moyen de communication;
3. s'assurer de l'authenticité de la situation de la communication pour l'apprenant;
4. s'assurer que les apprenants se concentrent sur des messages qui sont signifiants pour eux;
5. réutiliser, dans des situations différentes, un nombre restreint de structures et un vocabulaire restreint.

En nous basant sur les cinq éléments ci-dessus, nous avons analysé de nouveau des programmes et manuels utilisés à ce moment-là dans les programmes de français (immersion et français de base).

Pour l'immersion, les analyses ont démontré que toutes ces conditions étaient respectées, d'une certaine manière¹³, car :

1. ils mettent l'accent sur le développement d'une grammaire interne, même sans le savoir;
2. ils utilisent la langue cible, le français, comme moyen de communication dans la classe et aussi dans l'apprentissage de la langue (dans ce cas, l'application d'une approche basée sur le développement de la littératie);
3. ils s'assurent de l'authenticité de la situation de communication (en milieu scolaire);
4. ils se concentrent sur des messages signifiants pour les élèves (l'implication cognitive dans l'apprentissage des matières);
5. ils font réutiliser en des situations différentes un nombre restreint de structures ainsi qu'un vocabulaire restreint (à cause des limites imposées par le programme d'études) en interactions entre l'enseignant et les apprenants.

¹³ Les commentaires portent uniquement sur ce qu'on trouve dans les manuels; ils n'indiquent pas les possibilités d'amélioration.

Cependant, lorsque nous en sommes venus à l'analyse des programmes et des manuels pour le français de base, les résultats étaient très différents, car les programmes :

1. mettent l'accent sur le développement d'une grammaire externe ;
2. conceptualisent la langue cible surtout comme un savoir à être appris (le fonctionnement de la langue) ;
3. mettent l'accent surtout sur les formes langagières ;
4. se concentrent sur des exercices et des tâches scolaires ;
5. réutilisent très peu un grand nombre de structures et un vocabulaire très étendu en interactions entre l'enseignant et les apprenants.

La comparaison des caractéristiques entre les deux programmes a permis de dépister les réponses aux premières questions posées par les enseignants, voire :

1. Quels changements pouvons-nous apporter au français de base afin d'aider les apprenants à communiquer spontanément en français à la fin du secondaire?

Réponse : développer une grammaire interne.

2. Y a-t-il quelque chose que nous faisons en immersion que nous pourrions adopter et qui pourrait aider les apprenants à parler la langue avec une certaine spontanéité, afin d'améliorer les résultats en communication orale?

Réponse : appliquer des stratégies d'enseignement de la littératie pour créer dans la classe des conditions de l'utilisation de la langue cible pour développer une grammaire interne.

L'analyse des activités nécessaires pour développer une grammaire interne et des caractéristiques des programmes d'immersion a permis de définir les cinq principes fondamentaux d'une nouvelle approche pour l'enseignement/l'apprentissage d'une langue seconde, l'approche neurolinguistique¹⁴. C'est une approche qui :

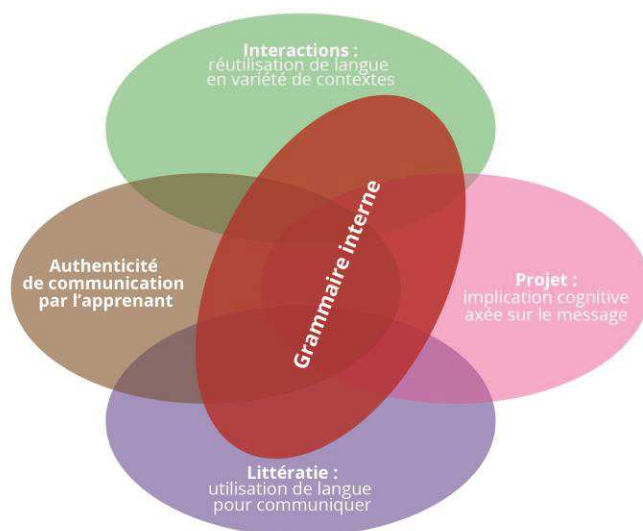
1. met l'accent sur le développement d'une grammaire interne ;
2. utilise la langue cible comme moyen de communication dans la classe et dans l'apprentissage de la langue (dans ce cas, l'utilisation d'une approche basée sur le développement de la littératie) ;
3. s'assure de l'authenticité de la situation de communication ;¹⁵
4. se concentre sur des messages signifiants pour les élèves (dans ce cas, l'implication cognitive de l'apprenant par le biais de projets entrepris par l'apprenant) portant sur un thème auquel l'élève s'intéresse ;

¹⁴ Il est important de comprendre que, ici au Canada, nous utilisons les deux termes, 'approche' et 'programme', pour identifier deux choses différentes dans le système scolaire. Les programmes sont basés sur des approches. Le français intensif est un programme pour enseigner le FLS basé sur l'approche neurolinguistique. Il y a maintenant à travers le Canada, et le monde entier, beaucoup de programmes basés sur l'approche ANL, par exemple, des programmes pour apprendre les langues autochtones (comme le mohawk, le cri, le han, le mi'kmaq) et d'autres langues comme l'espagnol, l'italien, l'allemand, le mandarin. Pour développer un programme, aussi bien que l'application des stratégies, il faut utiliser les ressources qui sont conformes aux cinq principes; donc, il faut produire des ressources curriculaires nécessaires pour la langue en question.

¹⁵ Dans l'ANL, il s'agit de l'authenticité de la situation de communication, en rapport avec l'âge et ce qui intéresse les étudiants de cet âge, contrairement à la perspective actionnelle, qui se penche sur le contexte social authentique, sans tenir compte de l'être de la personne qu'est l'élève.

5. réutilise un nombre restreint de structures ainsi qu'un vocabulaire restreint qui servent à leurs communications authentiques dans des situations différentes, en interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que des apprenants entre eux.

Il faut comprendre que les cinq principes sont en rapport les uns avec les autres, et l'un ne va pas sans les autres. Cependant, le développement de la grammaire interne prime, comme tente de le démontrer l'illustration ci-dessous.



Conception graphique : © 2018 MacfarLingua et Stéphane Noumedem

C'est ainsi qu'à partir de questions soulevées à Terre-Neuve-et-Labrador portant sur comment améliorer les programmes de FLS de base qu'un programme intensif et, par la suite, qu'une nouvelle approche ont été conceptualisées et maintenant suscitent de l'intérêt dans le monde entier.

Joan Netten, CM (Membre de l'Ordre du Canada), PhD, professeure honoraire en recherches,
Memorial University of Newfoundland
Ottawa, octobre 2018

L'auteure tient à remercier David Macfarlane pour son appui lors de la rédaction de cet article.

Références

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge UP.
- Ellis, N.C. (2011). *Language Acquisition just Zipf's right along*. Conférence UQAM [Université du Québec à Montréal]
- Germain, C., Lightbown, P., Netten, J. et Spada, N. (2004). *Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences*. *Revue Canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review* 60(3), 409-430.
- Germain, C. et Netten, J. (2012). *Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. Réflexions*, CASLT/ACPLS [Canadian Association of Second Language Teachers] 31(1), 17-18.
- Germain, C., Netten, J. and Movassat, P. (2004). *L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats*. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review* 60(3) 309-332.
- Germain, C., Netten, J. et and Seguin, S.P. (2004). *L'évaluation de la production écrite en français de base : critères et références*. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review* 60(3) 333-353.
- Macfarlane, D., et Montsion, L. (2016). *Comparaison d'échelles de compétence orale : Cadre européen de référence pour les langues et l'échelle de compétence orale en langues secondes du Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 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 des élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve*. Ph. D. Éducation UQAM [Université du Québec à Montréal], 206p.
- Netten, J. (1993). *Preparation of the Core French Teacher or Ensuring a Happy Ending to the Cinderella Story*. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review* 50(1) 117-123.
- Netten, J., Germain, C. et Seguin, S.P. (2001). *Report on the findings of the Research Project (1998-2001, prepared for the Department of Canadian Heritage*.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistics Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.