

RETOURS D'EXPERIENCES**FORMER A L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE:
RÉPONDRE AUX ATTENTES DES ENSEIGNANTS DE
LANGUES**

Vi-Tri Truong, ANL Formation

Résumé

La didactique des langues, et plus particulièrement le français langue étrangère, posent actuellement des questions pédagogiques sur le comment enseigner. Les enseignants de langues expriment des attentes sur de nouvelles stratégies à utiliser en salle de classe. Ces besoins portent notamment sur la découverte d'une nouvelle approche, la mise en œuvre d'une démarche didactique cohérente et efficace et le développement d'une réelle capacité à communiquer par les apprenants. Dans notre article, nous avons voulu montrer que la formation en approche neurolinguistique (ANL) répond aux attentes des enseignants que Ricordel et moi avons formés. C'est d'ailleurs à partir des pratiques d'enseignement/apprentissage sur le terrain qu'a été conçue l'ANL au Canada en 1997 par Germain et Netten. Ainsi, dans notre article, nous allons présenter les fondements théoriques et pédagogiques de cette approche. Nous continuerons en expliquant les stratégies d'enseignement de la phase orale en ANL et comment elles sont appréhendées et appliquées au cours de la formation. Par la suite, nous allons montrer que l'aspect systémique, les stratégies concrètes et le processus de motivation dans l'ANL participent d'une démarche didactique efficace et nous expliciterons comment sont abordés ces fondamentaux pendant la formation. Pour finir, nous discuterons des réserves à l'égard de l'ANL et des difficultés liées à son implantation. Enfin nous décrirons des perspectives sur le plan de la recherche et de la formation.

Abstract

The field of Applied Linguistics and more particularly the domain of Teaching French as a Foreign Language is focussing on how foreign languages should be taught. Language teachers are looking for new strategies that could be used in their classroom. More particularly, they are keen to implement new approaches that would be coherent and efficient to develop communicative skills for learners. In our article, we will demonstrate that the training that we have developed with Ines Ricordel for the Neurolinguistic approach (NLA) matches the expectation of language teachers. This confirms that the NLA has filled the gap of previous teaching/learning strategies when it was developed by Germain and Netten in 1997. As a result, in our article, we will present the main teaching strategies for the oral phase of the approach and how they are taught and applied in our training. Then, we will show that the main characteristics of the approach, the teaching strategies

and learners' motivation contribute to an efficient teaching paradigm. We will exemplify how those fundamentals are presented in our training. To finish, we will discuss some difficulties regarding the NLA and its implementation as well as conclude with some elements regarding research and training.

Mots-clés

Formation de formateurs – enseignement des langues étrangères – Stratégies de formation initiale et continue

Key-words

Teacher training – Teaching foreign languages – Pre-service and in-service teacher training.

INTRODUCTION

L'enseignement-apprentissage en français langue étrangère connaît d'un côté un développement retentissant avec l'avènement des technologies qui permet un regain d'intérêt à l'enseignement-apprentissage avec l'usage des TICE, l'enseignement en ligne, la classe inversée pour n'en citer que quelques-uns. De l'autre côté, malgré l'utilisation massive de l'approche dite communicative mise en œuvre dans les années 80 et l'évolution de la perspective actionnelle depuis 20 ans, les enseignants de français langue étrangère semblent rencontrer des difficultés majeures. Le développement équilibré des différentes compétences linguistiques chez les apprenants n'est pas assuré et plus particulièrement celle des compétences de compréhension et production orales. L'utilisation et le contenu des manuels posent problème dans la didactisation en classe. C'est dans ce contexte de remise en question que la formation des enseignants en français langue étrangère et plus largement en didactique des langues avec l'ANL prend tout son sens. Notre parcours consistera d'abord à présenter le contexte d'émergence et de formation en ANL. Puis, nous exposerons les attentes des enseignants du français langue étrangère (FLE) que nous avons formés. Ensuite, nous montrerons comment la formation en ANL répond positivement à leurs besoins. Finalement, nous ferons état des limites actuelles et nous terminerons avec des idées de perspectives.

1. CONTEXTE

1.1 Emergence de l'ANL

L'approche neurolinguistique est un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues secondes et étrangères. Elle permet de créer les conditions optimales en salle de classe afin d'obtenir des interactions sociales réussies (Germain, 2017, p.5). C'est une approche qui a été créée au Canada par deux chercheurs, Claude Germain et Joan Netten en 1997. Elle a été mise en œuvre à partir de 1998 dans un régime pédagogique appelé le français intensif, à destination d'un public de (pré-)adolescents âgés de 9-10 ans jusqu'à 17-18 ans.

C'est un régime qui a été mis en place afin d'améliorer considérablement l'aisance et la précision des apprenants qui étaient quasi inexistantes en français de base, régime pédagogique principal au Canada (Netten et Germain, 2012, p.2-3). De nombreuses recherches expérimentales ont permis de mettre en valeur les bons résultats d'expression communicative des élèves et les retours positifs des différents acteurs de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde/étrangère (désormais L2/LÉ) (Germain et Netten, 2004).

1.2 Développement de l'ANL en Asie

Dans les années 2000, la Chine a connu un développement exponentiel de l'enseignement du français langue étrangère à l'université avec le poids grandissant des langues étrangères. Elles marquent un effet de distinction pour les meilleures universités dans le cadre de la mondialisation des échanges universitaires (Organisation Internationale de la Francophonie, 2014). L'enseignement du français langue étrangère est devenu un enjeu majeur et c'est dans ce contexte que le département de français de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) alors dirigé par le recteur David Bel a décidé de mettre en place une expérimentation de l'ANL en 2010. L'étude a été supervisée par le responsable pédagogique Thierry Gal-Bailly et Claude Germain (Germain, Liang et Ricordel, 2015). Cette expérimentation a été un succès entérinant l'implantation de l'ANL comme approche utilisée dans les cours de français. Inès Ricordel et moi avons été formés comme enseignants en ANL puis comme formateurs d'enseignants en ANL¹ par Germain en collaboration avec Netten. À partir de 2013, nous avons formé de nombreux enseignants et chercheurs intervenant au lycée, à l'université, en école de langues et en institut français en Chine du sud, à Taïwan et au Japon. De nombreuses publications sur l'ANL ont paru de part et d'autre de l'Asie confirmant les résultats attestés au Canada et en Chine (Chang, 2017 ; Cartier, Heuré, Hidenori, et Jourdan-Otsuka, 2017 ; Mohammadi, Gashmardi, Rahmatian et Shairi, 2018).

1.3 Développement de la formation en ANL

1.3.1 Contexte

De retour en France, Inès Ricordel et moi continuons d'enseigner avec l'ANL le français L2/LÉ en centres de langue privé et universitaire et à un public de migrants en association. Les résultats escomptés ne se laissent pas attendre et le milieu de la recherche en didactique des langues et en français langue étrangère s'intéresse à l'ANL. Nous continuons d'intervenir dans des colloques sur l'ANL en Europe. C'est à partir de ce double élan sur le terrain et dans la recherche que nous avons décidé de créer l'organisme d'expertise, de conseil et formation en ANL 'ANL Formation'.

¹ De la même manière, d'autres membres de l'équipe ont été formés comme formateurs d'enseignants en ANL tels Minyi Liang, Huayu Zhen et Sandy Bergeron.

1.3.2 Type et contenu des formations

À ce jour, nous formons des enseignants en Europe (Belgique, Pologne), en France et au Japon. Nous avons offert des journées d'initiation, des formations initiales de 4 ou 5 jours ou des formations en lecture et littérature à l'ANL en didactique du français langue étrangère, langue de scolarisation, du français d'alphabétisation et en didactique des langues étrangères (anglais, chinois et espagnol). Les formations initiales ont pour objet de comprendre les fondements théoriques et pédagogiques de l'ANL et les stratégies d'enseignement. Il s'agit de saisir ces fondements et les stratégies qui en découlent pour les différentes phases d'un guide/une unité² pédagogique : phase orale, de lecture et d'écriture et de préparation et réalisation de projet en salle de classe. Ces stratégies sont ensuite appliquées dans de nombreux ateliers de mise en pratique avec la participation des autres enseignants, des rétroactions et des discussions. Tout au long de la formation, les participants appréhendent l'aspect systémique de l'approche. Après la formation, un suivi pédagogique garantit une appropriation correcte des contenus délivrés.

1.3.3 Public des formations

Les participants sont des enseignants et des chercheurs. Ils enseignent en milieu scolaire public (niveaux maternel, primaire et secondaire), en centre de langue privé et universitaire, en institut français et à l'université. Les stagiaires sont également des bénévoles et formateurs en français d'alphabétisation et français langue étrangère en association. Le nombre de personnes formées s'élève à 132. Elles enseignent à des publics d'horizon et d'âge variés. Les centres de langue universitaire proposent des formations de français à des étudiants qui ont déjà un niveau académique. Les centres de langue privés s'adressent à de jeunes adultes voulant faire des études (supérieures ou en apprentissage en France), à des adultes ayant un emploi ou à des touristes. Les associations offrent des cours de français à des primo-arrivants ou personnes « migrantes » qui ont le plus souvent un niveau débutant de français (elles peuvent avoir cependant vécu en France depuis quelques années).

1.3.4 Lieux des formations

Nous proposons des formations aux équipes pédagogiques au sein des institutions ou au sein de leur organisme de formation. Nous disposons aussi de nos propres locaux.

Compte tenu du contexte d'émergence de l'ANL outre-Atlantique, de ses résultats et son développement en Asie et en Europe, nous exposerons dans la partie suivante

² Nous utiliserons indifféremment guide ou unité dans la suite de l'article mais il s'agit plutôt de guide puisqu'il est destiné aux enseignants et non aux apprenants. Il n'y a pas de manuel pour les apprenants.

les besoins et motivations des enseignants du FLE et de la didactique des langues (DDL) que nous avons formés.

2. ATTENTES DES ENSEIGNANTS DE LANGUES FORMÉS

Il apparaît que, malgré des contextes différents, les acteurs formés ont des besoins similaires. Nous avons noté les plus importants au cours d'entretiens oraux ou dans les questionnaires diagnostiques écrits qui précèdent les formations :

- a. Apprendre de nouvelles stratégies et découvrir l'approche neurolinguistique
Il ressort que les participants voudraient apprendre de nouvelles stratégies et techniques d'enseignement et découvrir l'approche neurolinguistique.
- b. Mener une démarche didactique
Des acteurs soulignent les difficultés du comment enseigner. Des participants disent que l'opérationnalisation des principes et des stratégies énoncés par le cadre européen n'est pas précisée de manière concrète.
- c. Augmenter l'efficacité des démarches pédagogiques entreprises
Les participants sont toujours à la recherche d'innovation pédagogique car ils ne se sentent pas pleinement satisfaits des résultats de leurs apprenants.
- d. Enseigner à de grands débutants de niveau A0
En outre, des participants disent ne pas réussir à faire parler tous les apprenants, que les progrès ne sont pas assez homogènes et que c'est souvent les apprenants les plus doués qui suivent.
- e. Enseigner à des migrants de niveau A0
« Enseigner à des adultes migrants venus de continents différents et ayant eu un parcours de vie difficile n'est pas chose aisée ».
- f. Développer la production orale chez les apprenants
Comme pour le 2.4, les participants constatent une grande difficulté à faire s'exprimer à l'oral les apprenants.
- g. Réduire l'écart entre la compétence orale et la compétence écrite des apprenants notamment chez le public migrant
Ce public englobe des primo-arrivants et des personnes qui vivent en France depuis plus ou moins longtemps. Des apprenants s'expriment avec une aisance à l'oral tandis que d'autres ne sont pas capables ou peu capables de lire et d'écrire.
- h. Gérer un niveau hétérogène
Les participants font face à un public d'apprenants de niveau hétérogène dans tout type de contexte d'enseignement.
- i. Développer l'habileté chez les apprenants

Des participants disent que malgré l'enseignement des règles et du vocabulaire, leurs apprenants ne sont pas capables de s'exprimer correctement tant à l'oral qu'à l'écrit.

j. Développer la grammaire et la conjugaison

Les participants ont lu ou entendu que l'ANL permettait de développer l'habileté chez les apprenants mais ils sont inquiets au sujet de l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison.

Les nombreuses questions posées par les participants montrent une curiosité intellectuelle et pédagogique à propos de la didactique des langues et du français langue étrangère. Elles semblent révéler un besoin de renouveau de la théorie et de la pratique dans ce domaine.

3. FORMATION À L'ANL : RÉPONSES AUX ATTENTES DES ENSEIGNANTS DE LANGUES

Afin de répondre aux interrogations des enseignants sur les points a, b, c et d³, nous expliquerons d'abord le nouveau paradigme de l'ANL. Puis nous présenterons les stratégies d'enseignement de la phase orale, l'importance de l'oral et les éléments qui caractérisent l'efficacité de l'ANL.

3.1 L'approche neurolinguistique : un nouveau paradigme

3.1.1 Contexte

L'ANL a ceci de particulier qu'elle vient du terrain. Au Canada, il existe principalement deux régimes pédagogiques, le français de base et le français d'immersion qui représentent respectivement 80% et 20% des programmes éducatifs de français L2/LÉ. Le français de base reposant essentiellement sur un apprentissage du savoir sur la langue (règles, vocabulaire et conjugaison) était un échec : les apprenants étaient seulement capables de répondre par des mots isolés à des questions simples et la plupart du temps sans rapport avec la question, tandis que les élèves du français d'immersion pouvaient s'exprimer avec aisance, en faisant des phrases complètes qui avaient du sens. Différentes expérimentations ont permis de confirmer une approche basée sur la littératie, développée en français d'immersion, autrement dit sur la capacité d'utiliser la langue plutôt que sur le fonctionnement de la langue. Puis, à partir des recherches en neurolinguistique de Paradis (1994, 2004, 2009) et Ellis (2011), Germain et Netten ont adapté la pédagogie de la littératie de la langue maternelle pour la L2/LÉ. Ainsi étaient posées les bases de l'ANL pour un nouveau régime pédagogique, le français intensif (Netten, 2018).

³ Pour des raisons de place, nous n'exposerons pas nos réponses à toutes les attentes énoncées précédemment.

3.1.2 Caractéristiques de l'ANL⁴

Nous invitons les lecteurs à consulter d'autres articles pour approfondir la compréhension des principes présentés⁵.

3.1.2.1 Distinction des grammaires interne et externe et développement de la grammaire interne

- Grammaires interne et externe

Pour que les apprenants utilisent une L2/LÉ avec spontanéité, il faut selon Netten et Germain (2012) développer 2 grammaires. Une grammaire interne qui est composée de connexions neuronales et qui relève de la mémoire procédurale. Elle est constituée de l'habileté à communiquer de manière spontanée surtout à l'oral mais aussi à l'écrit (lecture et écriture). Tandis que la grammaire externe désigne les règles phonologiques ou spécifiques de l'écrit et relève de la mémoire déclarative. Elle se signale principalement à l'écrit mais réfère également à des mécanismes à l'oral tels que la correction (entre apprenants notamment). Il n'y a pas de lien direct entre les 2 grammaires. Par conséquent, la grammaire externe ne se transforme pas en grammaire interne ; ce n'est pas parce que l'apprenant apprend des règles de grammaire (Germain et Netten, 2014), le métalangage, des listes de vocabulaire et fait des exercices de systématisation qu'il s'exprimera avec aisance et précision à l'oral, en lecture et en écriture (Germain, 2012). À l'inverse, il est conseillé de faire en sorte que les apprenants s'expriment d'abord correctement avec spontanéité et ensuite se concentrent sur la grammaire externe. Nous verrons par la suite comment la correction immédiate « naturelle » en salle de classe permet à l'apprenant d'acquérir une langue spontanée et correcte.

- Développement de la grammaire interne

D'après Paradis (1994, 2004, 2009) et Ellis (2011), l'apprenant utilise et réutilise de manière fréquente un nombre limité de structures et de vocabulaire de la langue dans des contextes différents afin de développer sa grammaire interne.

3.1.2.2 Recours à une pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ et pédagogie de la phrase complète

L'ANL est fondée sur une conception de la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ. Par littératie, on entend la capacité à utiliser la langue de manière spontanée et à penser de manière critique. La littératie étant une habileté, le recours à l'oral est primordial pour développer la grammaire interne de l'apprenant et ce même dans les activités de lecture et d'écriture. La séquence pédagogique suit un ordre sur un même thème, chaque phase préparant la suivante dans l'ordre qui respecte le cercle de la littératie (voir annexe 1) : d'abord l'oral, puis la lecture et

⁴ Dans cette section, nous nous appuyons pour une large part sur l'article « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : L'approche neurolinguistique » (Netten et Germain, 2012)

⁵ Germain et Netten, 2012a et b ; Netten et Germain, 2012 ; Germain, 2017.

l'écriture, ensuite à nouveau la lecture et enfin le retour à l'oral (Germain et Netten, 2012). En outre, il est essentiel que l'apprenant s'exprime en phrase complète avec aisance et précision afin de développer une grammaire interne correcte.

3.1.2.3 Centration sur le sens des messages et l'implication cognitive

Pour développer une grammaire interne, il faut également se concentrer sur « autre chose » que sur la langue, c'est-à-dire sur le sens des messages ou sur la tâche. C'est par le biais de la taxonomie de Bloom (voir annexe 2) qu'une implication cognitive de l'apprenant est permise dans l'enseignement/apprentissage. Cette taxonomie regroupe un ensemble graduel de raisonnements intellectuels appartenant au domaine de la pédagogie. Les messages échangés entre les apprenants et l'enseignant ainsi qu'entre les apprenants sont développés de manière significative en suivant et en variant le degré des processus cognitifs mobilisés tels que connaître, décrire qui relèvent d'un bas niveau, utiliser et analyser d'un niveau plus élevé, enfin évaluer et créer en haut de la classification. De la même façon, l'ANL recourt à la pédagogie du projet pour que l'apprenant se concentre sur la tâche à réaliser. Le but d'un guide pédagogique portant sur un même thème est de réaliser un projet final exigeant sur le plan linguistique et cognitif. Le projet final est soutenu par des mini-projets qui sont reliés les uns aux autres.

3.1.2.4 Authenticité de la communication

Non seulement on utilise et on réutilise un nombre limité de structures langagières mais on utilise ces structures dans une communication authentique. L'apprenant et l'enseignant délivrent un message significatif, intéressant, qui est vrai pour eux (Netten, 2018), en rapport avec leur vécu, leurs expériences et leurs propres opinions.

3.1.2.5 Interaction sociale et appropriation

- Interaction sociale

Les interactions ne se bornent pas à des échanges descriptifs. Elles donnent lieu également à des échanges d'informations. Surtout, le caractère social des interactions est une condition sine qua non à un développement cognitif : « elles sont dites sociales si elles sont produites dans un contexte dans lequel les actions [les paroles] d'un apprenant peuvent influencer les actions [les paroles] de l'autre apprenant » (Germain, 2017 : 42). L'apprenant est invité à négocier du sens en faisant appel à l'explication (le comment ?), l'analyse (la comparaison notamment) et l'évaluation (la justification) : dès les niveaux débutants, l'enseignant pose la question « pourquoi [...] ? », de cette manière, l'enseignant ou l'apprenant (le locuteur) agit sur le développement intellectuel de son interlocuteur (enseignant ou apprenant) en interpellant son esprit critique. Ceci est aussi le cas pour la réalisation de tâches : prenons un débat au cours duquel on cherche à convaincre l'autre à l'aide d'idées, arguments, exemples et questionnements.

- Appropriation

D'après les études de Van Lier (1988), ce sont les interactions sociales qui permettent d'augmenter ce qui est compris et retenu par l'apprenant (l'intake) par rapport à l'input (ce qui est présenté à l'apprenant) et l'output (ce qui est produit par l'apprenant), à l'oral, en lecture et en écriture. À nos yeux, ces trois éléments sont essentiels pour une appropriation effective du langage par l'apprenant.

Pour résumer, un savoir explicite ne se transforme pas en une compétence implicite ou capacité d'utiliser la langue. Le processus d'acquisition de la langue spontanée porte sur l'expression d'un message ou d'un point de vue significatif, réel pour l'apprenant et qui lui est personnel. Ce processus se développe par l'utilisation et la réutilisation fréquente d'un nombre limité de structures et d'un vocabulaire restreint de la langue par l'apprenant dans des interactions sociales. Les conditions d'enseignement/apprentissage permettent une expression/production authentique de l'apprenant impliquant une dimension cognitive. Le savoir explicite sur la langue est abordé lorsque la capacité d'utiliser la langue est acquise.

Le cadre théorique et pédagogique étant posé, nous pouvons continuer à répondre aux besoins des enseignants dans la section qui suit. Nous répondrons aux questions sur le développement de l'oral et l'amélioration de l'efficacité des démarches pédagogiques.

3.2 Comment développer la production orale (cf. f) : stratégies d'enseignement de la phase orale et importance de l'oral

La production orale est un point fondamental de l'ANL puisque la grammaire interne se développe principalement à l'oral et que la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ repose sur une utilisation de la langue vue comme une habileté. Les interactions entre les locuteurs se font donc à l'oral. Nous exposons l'importance de l'oral et les stratégies d'enseignement de l'oral qui sont enseignées et appliquées par les participants lors des formations.

3.2.1 Importance de l'oral

Environ 70% du temps d'enseignement est consacré aux interactions orales (voir annexe 3). Pour des raisons de place, nous ne détaillons pas les projets et les activités entre les phases qui peuvent être également de nature orale.

Lors de la formation, nous demandons aux participants de lire attentivement un guide et d'estimer la part de l'oral.

- Phase orale

D'après la pédagogie de la littératie (cf. 3.1.2.2), une ou deux structures sont utilisées oralement par les apprenants pendant la phase dite orale renforcée par une activité orale (entre 30 et 60 minutes selon le niveau et la taille du groupe d'apprenants).

- Phase de lecture

Puis, au cours suivant, c'est la phase de lecture au cours de laquelle on compte les activités orales suivantes. Une étape de contextualisation durant environ 25 minutes⁶ permet aux apprenants d'utiliser les mots et les structures nouveaux (que les apprenants n'ont jamais appréhendés) du document à lire dans des conversations orales. Puis, lors d'une étape de prédiction, l'enseignant demande aux apprenants, toujours à l'oral (5 minutes), de faire des hypothèses sur le contenu du texte. Ensuite, c'est la 1^e exploitation : une lecture à voix haute est suivie d'une étape de compréhension du texte qui a lieu seulement à l'oral (5-10 minutes) en se référant au texte si besoin. Par la suite, l'enseignant passe du temps à l'oral sur les éléments de grammaire externe lors la 2^e exploitation sur un rapport son-graphie ou un point prosodique (10 minutes). Lors de la 3^e exploitation qui a pour but de saisir un élément de grammaire contextuelle, spécifique de l'écrit, les locuteurs interagissent à l'oral afin de rendre compte des observations grammaticales et ce toujours au cours d'échanges oraux (10 minutes). Enfin, une activité-synthèse est l'occasion de discuter pour prolonger la lecture du texte, autour d'un sujet évoqué dans le texte par exemple.

- Phase d'écriture

Pendant la phase d'écriture, la 1^e étape dite de contextualisation permet aux apprenants d'utiliser à l'oral (5 min) les structures qui vont être employées pour la production écrite. Puis lors d'une étape de modélisation, les apprenants font des suggestions à l'oral (20 min) sur ce que l'enseignant va écrire dans son texte, qu'il écrit au tableau afin de servir d'exemple pour les productions à venir des apprenants⁷. De la même façon qu'en phase de lecture, la grammaire externe (point de rapport son-graphies ou prosodie ainsi qu'une observation de point de grammaire) est travaillée par les apprenants lors d'interactions (20 minutes). Puis, lors d'une étape d'adaptation, à l'oral, l'enseignant questionne quelques apprenants sur ce qu'ils vont écrire (10 minutes). Enfin, les apprenants écrivent leur propre texte en classe. Pendant cette étape, l'enseignant passe et aide à l'oral les apprenants afin qu'ils corrigent par eux-mêmes leurs erreurs.

Ces trois phases sont davantage détaillées avec des exemples dans l'article de Chang (2017).

- Retour du cycle de la littératie : lecture et oral

Après la correction des erreurs dans leur texte⁸, les apprenants en duo échangent et se lisent les textes. Ils se posent des questions sur les textes (10 minutes).

⁶ Les temps indiqués dépendent de plusieurs facteurs (la taille du texte par exemple – pour un texte long, son étude peut être traitée en plusieurs parties/cours) mais les temps donnent un bon ordre de grandeur.

⁷ Le texte qui sert d'exemple est caché lorsque les apprenants écrivent leur texte.

⁸ Faute de place, nous ne pouvons décrire précisément cette étape de correction effectuée par les apprenants eux-mêmes.

Vous aurez noté qu'il n'y a aucun exercice écrit : exercices à trous, exercices d'appariement, exercices de systématisation etc. Les interactions orales sont continuellement utilisées dans toutes les phases et dans la réalisation des projets (mini-projets et projet final). Cette démarche donne de bons résultats sur la précision et l'aisance des apprenants à l'oral, en lecture et écriture au Canada (Germain, Netten, et Movossat, 2004 ; Germain, Netten, et Séguin, 2004), en Chine (Germain, Liang, et Ricordel, 2015) et en Iran (Mohammadi, Gashmardi, Rahmatian, et Shairi, 2018), par exemple.

3.2.2 Stratégies d'enseignement de l'oral

Les stratégies d'enseignement de l'oral sont primordiales car dans le cadre d'une atmosphère authentique, elles permettent aux apprenants d'interagir avec l'enseignant et les autres apprenants dans des conversations authentiques. Les stratégies d'enseignement de l'oral sont à la base de toutes les interactions orales, pendant les phases de l'oral, en lecture, en écriture, lors de la réalisation des projets et lors de diverses activités. Le tout permet ainsi à l'apprenant de s'exprimer avec aisance et précision.

Lors des formations, nous présentons les stratégies d'enseignement de l'oral. Puis, un formateur fait une démonstration à partir de laquelle le formateur et les participants établissent le lien entre les stratégies employées lors de la démonstration et les fondements théoriques et pédagogiques. Ensuite, à partir d'un guide ANL, les participants choisissent leur modèle (la réponse et la question⁹) et préparent leur pratique avec l'aide du formateur. Ensuite, ils font chacun leur pratique de classe dans des ateliers au cours desquels un participant joue un enseignant et les autres les apprenants. Chaque pratique est finalisée par une rétroaction. Après toutes les pratiques, une synthèse est réalisée.

Voici les stratégies détaillées (Netten et Germain, 2012). Elles sont illustrées par une démonstration donnée par ma collègue Ricordel lors d'une formation en 2017 en Belgique que vous pouvez visionner¹⁰. Les participants adoptent un comportement avec des erreurs comparables à celles de leurs apprenants. Dans ce qui suit, nous vous décrivons les buts de chaque étape. Nous commentons séparément la correction des erreurs des participants qui jouent les apprenants afin de suivre de manière intelligible la présentation des stratégies. Vous pouvez lire en détails les échanges des apprenants et de l'enseignante dans l'annexe 4.

1. l'enseignante modélise une phrase authentique adaptée à sa propre situation.

⁹ Par exemple : « Je mange souvent des pâtes. Et vous, vous mangez souvent quoi ? »

¹⁰ A noter que la démonstration dure moins de temps qu'un vrai cours en raison d'un temps restreint pendant la formation, aussi les participants comprennent et répondent « plus » rapidement et correctement que de vrais apprenants mais adoptent néanmoins leurs comportements. La vidéo a été montée à partir d'extraits pour l'écouter. <https://youtu.be/t-Y-MARG6xE>

L'enseignante (E) dit : « Le matin, au petit-déjeuner, je mange des céréales avec du lait et je bois du thé. ». L'enseignante donne ainsi un exemple de réponse authentique afin de fournir un modèle de la structure à utiliser pour la propre réponse de l'apprenant (A).

2. l'enseignante questionne quelques apprenants qui apprennent ainsi à élaborer une réponse personnelle.

E : « et vous, le matin, qu'est-ce que vous mangez et qu'est-ce que vous buvez ? »

La 1^e apprenante (A1) répond : « je mange des céréales avec du lait et je bois du thé ». E repose la question à une 2^e apprenante (A2) qui répond : « je bois du lait et je mange des gâteaux » et ainsi de suite avec d'autres apprenants. Les apprenants apprennent à élaborer leur propre réponse, réelle pour eux.

3a. quelques apprenants se questionnent tour à tour ; il s'agit pour eux d'apprendre à poser la question ;

A3 pose la question à l'apprenante A4 : « Toi, A3, le matin, tu manges quoi au petit-déjeuner ? ». A4 répond : « Au petit-déjeuner, moi, je bois du café et je prends un biscuit. »

3b. deux apprenants modélisent devant la classe la conversation à venir.

A5 et A6 viennent devant la classe et interagissent en utilisant la question des étapes précédentes.

4. tous les apprenants interagissent simultanément entre eux, en binômes ou en groupes ; le but est de leur faire utiliser les nouvelles structures pour communiquer un message personnel et interagir ;

5. l'enseignante questionne quelques apprenants sur les réponses de leurs partenaires ; le but est de faire réutiliser les nouvelles structures dans des situations différentes, sur un plan morphologique différent notamment (le passage du « je » au « il/elle »).

À ces cinq étapes peuvent être reprises les étapes 4 et 5 avec d'autres partenaires afin de faire réutiliser les structures dans des contextes différents.

À la suite de ces stratégies, l'enseignante propose une activité-synthèse. Elle permet aux apprenants d'utiliser les phrases manipulées précédemment dans des situations de conversation plus complexes.

3.2.3 Aisance et précision et stimulation de l'écoute

- Aisance et précision : correction des erreurs

Prenons un exemple d'après les échanges détaillés dans l'annexe 4. À l'étape 2, une apprenante A1 dit : « Le matin, au petit-déjeuner, je mange du pain et je bois le café ». Pour corriger l'erreur, l'enseignante (E) passe par la compétence implicite et non pas par un savoir explicite en parlant d'article partitif à tel genre et tel nombre. Elle repasse par les réponses correctes qui ont été proposées par les autres apprenants.

E : « A2 le matin, elle boit du thé. A3, qu'est-ce qu'elle boit le matin ? » A4 : « elle boit du lait ». E repasse également par son modèle pour donner la structure adéquate et repose la question à l'apprenante A1 qui avait fait l'erreur au départ : « Le matin, je bois du thé et toi, A1, qu'est-ce que tu bois ? » A1 : « Je bois du thé ». Toutes les productions sont en phrase complète afin de bâtir une aisance et toutes les phrases sont correctes (reprises de manière correcte par les apprenants) afin d'assurer une précision.

- Stimulation de l'écoute

Par exemple, à l'étape 2, l'enseignante dit : « A1, le matin, elle mange des céréales, c'est ça ? avec quoi, j'ai oublié ? » A2 : « avec du lait ». E : « Ah oui ! avec du lait, et qu'est-ce qu'elle boit ? A2 dit : « elle boit du thé ». La stimulation d'écoute est un procédé qui permet de vérifier l'écoute des apprenants et qu'ils ont bien intégré également la structure.

En somme, les stratégies d'enseignement de la phase orale permettent aux apprenants d'avoir des conversations authentiques sans passer d'abord par un enseignement d'un savoir sur la langue. Les stratégies leur permettent d'exprimer leur propre message par un modèle donné par l'enseignante et en suivant des étapes qui leur apportent de manière progressive les capacités de répondre et de poser à leur tour la question pour interagir dans une communication authentique. La correction des erreurs de manière implicite par l'enseignante, en repassant par son propre modèle notamment et sans passer par un métalangage permet de faire reprendre la phrase correcte par l'apprenant. C'est un procédé naturel qui permet de ne pas stigmatiser l'apprenant. De plus, la stimulation de l'écoute permet d'inclure tous les apprenants dans la conversation. Ces procédés contribuent au développement de la production orale des apprenants.

Lors de la formation, après la démonstration, avec les participants, nous discutons et examinons les stratégies utilisées : le modèle utilisé (voir un exemple note 10), les étapes, l'aisance, la précision et la stimulation de l'écoute.

3.3 Comment augmenter l'efficacité des démarches pédagogiques entreprises : aspect systémique, outils et motivation

3.3.1 Aspect systémique de l'ANL

L'ANL trouve son efficacité dans son aspect systémique. Elle est constituée d'éléments fondamentaux théoriques et pédagogiques correspondants qui forment un tout et non de principes isolés qui fonctionneraient indépendamment les uns des autres (Netten, 2018 : 10). Non seulement les 5 fondements théoriques ont chacun des conséquences pédagogiques pour la classe mais également les 5 fondements théoriques et pédagogiques sont interreliés entre eux (cf. le tableau récapitulatif des fondements en annexe 5). De ces fondements théoriques et pédagogiques découlent des stratégies spécifiques et concrètes d'enseignement/apprentissage pour la classe, pour les différentes phases de l'oral, de la lecture et de l'écriture d'une part et une

structuration du guide fondé sur une pédagogie de projet d'autre part¹¹. L'aspect systémique est observé à tous les niveaux, sur le plan pédagogique dans la salle de classe et sur le plan théorique en considérant la globalité de l'approche.

3.3.2 Démonstration partielle de l'aspect systémique à propos des liens entre les stratégies d'enseignement et les fondements

Ici, nous essayons de démontrer l'aspect systémique en faisant le lien entre les stratégies d'enseignement de l'oral précédemment expliquées et les principes fondamentaux. Il en serait de même avec les stratégies d'enseignement de la phase de lecture et d'écriture¹².

Lors des formations, avec les participants, nous établissons de la même façon les liens entre les stratégies d'enseignement et les principes clés.

Nous allons le faire pour les 2 premières étapes pour des raisons de place.

1. l'enseignante modélise une phrase authentique adaptée à sa propre situation.

L'enseignante (E) dit « Le matin, au petit-déjeuner, je mange des céréales avec du lait et je bois du thé. » Le lien est assuré avec l'utilisation d'une grammaire interne (3.1.2.1). L'enseignante ne présente pas de savoir explicite sur la langue en recourant à l'explication grammaticale des articles partitifs sur la description de nourriture et elle ne recourt pas à l'écrit qui est le support principal de la grammaire externe. D'après la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LE (voir 3.1.2.2.), l'enseignante débute une unité pédagogique par la phase orale (primauté de l'oral), puis continue avec une phase de lecture, finit par une phase d'écriture et retourne par la lecture et l'oral afin de respecter le cercle de la littératie (voir annexe 1). De plus, elle s'exprime en phrase complète pour une acquisition correcte de la langue, notamment sur le plan de la morphosyntaxe. Puis, selon le principe de la centration sur le sens et l'implication cognitive (3.1.2.3), la phrase de l'enseignante véhicule un message, réel pour elle et authentique. L'enseignante pourrait dire « c'est du thé ? ce sont des céréales ? » à l'aide d'images mais il ne s'agit pas de centration sur la langue mais d'une communication authentique (3.1.2.4). Et d'après la taxonomie de Bloom (annexe 2), l'apprenant mobilise le processus cognitif « comprendre » et « appliquer » plus exactement 'interpréter' puisqu'il doit faire le rapport entre ce que dit l'enseignante et les images dans le but de transmettre un message (3.1.2.3). La phrase de l'enseignante constitue l'input pour l'apprenant puisqu'elle est utilisée pour pouvoir échanger un message et ainsi interagir avec l'enseignante et par la suite avec un autre apprenant (3.1.2.5).

2. l'enseignante questionne quelques apprenants qui apprennent ainsi à élaborer une réponse personnelle.

¹¹ Voir 3.1.2.3

¹² Faute de place, nous ne pouvons pas le démontrer pour les phases de lecture et d'écriture.

E : « et vous, le matin, qu'est-ce que vous mangez et qu'est-ce que vous buvez ? »

L'enseignante pose la question à quelques apprenants qui apprennent ainsi à élaborer leur propre réponse dans un processus d'acquisition non conscient (voir 3.2.2, étape 2.). C'est donc la grammaire interne qui est sollicitée (3.1.2.1). En posant la question à plusieurs apprenants (1/3 de la classe par exemple), l'enseignante développe la grammaire interne en faisant utiliser et réutiliser de manière fréquente une seule structure (le matin, je mange...et je bois...) que tous les apprenants entendent et comprennent (l'enseignant garantit la compréhension du message à l'aide d'images, de dessins, de gestes etc.). En même temps, l'enseignante donne le modèle de la question qui contient la structure sous sa forme interrogative (le matin, qu'est-ce que vous mangez et qu'est-ce que vous buvez ? (en « tu » également). Les phrases des apprenants sont complètes (3.1.2.1) et si erreur, ces derniers les reprennent sous leur forme correcte (précision). De plus, les apprenants utilisent la langue dans des conversations spontanées (« Par littératie, on entend la capacité à utiliser la langue de manière spontanée », voir 3.1.2.2). Il n'y a pas de recours au savoir, d'exercices d'appariement entre un vocabulaire et une image par exemple qui précède l'utilisation de la langue de manière spontanée. La conversation porte sur un message, plus particulièrement, une demande d'information personnelle (3.1.2.3/4/5). Selon la théorie de Van Lier (voir §3.1.2.5 sur l'appropriation), les apprenants apprennent à élaborer leur propre réponse (output) en s'appuyant sur la question qui contient la structure à réemployer et la phrase donnée par l'enseignante à l'étape 1 qui comprend aussi la structure à réutiliser (input). Mais l'apprenant doit adapter sa réponse à sa propre situation personnelle (intake et output).

À partir des 2 premières étapes, nous avons voulu montrer que l'aspect systémique de l'ANL dans ses liens entre les stratégies et les fondements est un trait fondamental qui lui confère son efficacité. Tout le long de la formation, le lien entre les stratégies et les fondements est discuté avec les participants, qu'il s'agisse de la phase orale, de lecture et d'écriture.

3.3.3 Outils et stratégies

L'efficacité de l'ANL repose aussi sur les différentes stratégies selon les différents types de texte. Nous avons vu qu'il y a 7 étapes logiques et cohérentes pour la phase orale. Il en va de même pour la phase de lecture, 7 étapes ou stratégies consécutives pour différents types de texte : informatif, narratif et argumentatif (Germain, 2017 : 93-95). C'est la même chose pour la phase d'écriture : 7 étapes ou stratégies consécutives. La logique de l'ordre de la séquence didactique (3.1.2.2) participe de l'efficacité de l'ANL.

Lors des formations, les participants appréhendent ces outils concrets de l'enseignement/apprentissage pour les différentes phases. Particulièrement pour la phase de lecture, des stratégies sont enseignées pour différents types de texte : personnel (formation initiale), informatif (formation de perfectionnement) et

argumentatif (formation avancée). De la même manière, des stratégies spécifiques sont enseignées pour assurer les concepts d'aisance, de précision et de stimulation de l'écoute. Finalement, une initiation à la conception de séquence didactique en ANL est proposée.

3.3.4 Motivation

Par ailleurs, nous accordons une grande importance au processus motivationnel basé sur l'émotion, la progression pédagogique et l'aspect cognitif, d'après les conférences de Ricordel et Truong (2017 et 2019). L'enseignant et l'apprenant/les apprenants et les apprenants entre eux élaborent et proposent un message authentique en interaction qui les touche et touche les autres, et par conséquent, crée une implication émotionnelle. Le caractère authentique déclenche des conversations et intensifie le désir de communiquer, ce qui à son tour entraîne l'estime de soi et participe de la motivation. Ce mécanisme générateur d'estime de soi et de motivation est articulé suivant des étapes qui permettent une acquisition progressive et constante de la capacité de communiquer à l'oral (cf. 3.2.2). En résulte un désir de communiquer récurrent. Enfin, l'importance de la signification du message et la réalisation graduelle de mini-projets et d'un projet final complexe mobilisent des processus cognitifs et langagiers exigeants. Les tâches sont en lien avec les besoins et intérêts des apprenants. Ces derniers font face à un défi intellectuel complexe provoquant des réactions émotives associées au désir de communiquer et au plaisir de partager.

Lors des formations, la source et le processus de motivation ne sont pas étudiés en tant que tels mais les participants sont interpellés par ces notions d'authenticité, de progression de compétence et de « moteur pédagogique »¹³ qu'est le projet/que sont les mini-projets.

4. LIMITES ET PERSPECTIVES

4.1 Limites

La communauté scientifique, plus particulièrement dans l'hexagone, reste méfiante à l'égard de l'ANL malgré des résultats probants et fiables au Canada et en Asie qui montrent son efficacité. Notre hypothèse est que d'abord le mot « neurolinguistique » dans l'appellation de l'approche fait penser qu'elle ne trouve son fondement qu'à partir de recherches neuroscientifiques déconnectées de la salle de classe. L'absence de connexion directe entre la mémoire implicite et la mémoire déclarative qui sous-tendent respectivement la grammaire interne et la grammaire externe dans l'ANL (Netten et Germain, 2012 : 5) est remise en cause par Roussel et Ganoac'h (2017). Or, les fondements de cette approche trouvent racine sur le

¹³ Pour réemployer une expression de David Macfarlane co-responsable de l'ANL avec Joan Netten. David Macfarlane et Joan Netten, de par leur expertise, forment les formateurs des formateurs d'enseignants en ANL au Canada et dans le monde.

terrain, à partir d'observations de stratégies utilisées par les enseignants (Netten, 2018). Ces observations ont ensuite permis de conceptualiser l'approche sur le plan théorique et pédagogique, d'améliorer et d'approfondir les stratégies grâce à une démarche continue entre les acteurs de terrain et de la recherche. Un autre point essentiel de l'approche est son aspect systémique que les participants en formation ont des difficultés à saisir. C'est la raison pour laquelle, selon les conseils de David Macfarlane, nous demandons aux participants des formations de faire désormais le lien entre les stratégies et les fondements.

L'obstacle peut venir directement des enseignants. Ils ont des difficultés à se départir de leurs habitudes de culture d'apprentissage fondées principalement sur le savoir et le recours à des exercices écrits morphosyntaxiques et lexicaux. Il est à noter également un manque d'ouverture et de curiosité à d'autres approches. Une autre difficulté est l'implantation et l'adaptation de l'ANL selon le contexte. Certains enseignants sont enthousiastes à l'idée d'utiliser l'ANL mais ils sont inquiets sur son implantation, car ils doivent respecter à la fois les contraintes curriculaires de leur institution et les exigences de leurs apprenants. D'une part, la préparation à un examen académique peut aller à l'encontre des principes de l'ANL tels que la non-authenticité dans les épreuves de simulation en production orale dans les examens de DELF. D'autre part, les apprenants considérés comme des clients dans certaines institutions exigent un recours prépondérant au savoir explicite (règle, vocabulaire, exercices). Enfin, une implantation réussie de l'ANL demande un effort important de l'enseignant pour sa formation continue – elle peut durer entre 1 et 3 an(s) - et par voie de conséquence, un soutien essentiel de l'institution dans le temps, surtout si celle-ci décide de l'implanter à moyen et long terme.

4.2 Perspectives

En dehors du Canada qui est à l'origine de l'ANL, il convient de noter l'intérêt grandissant sur le plan de la recherche et de la formation de cette pédagogie. Excepté le Canada et l'Asie¹⁴, des recherches expérimentales sur l'ANL sont entreprises en France. Guedat-Bittighoffer de l'université d'Angers en a mis une en place pour l'enseignement du français langue étrangère auprès de migrants au collège¹⁵. Dans le cadre de la formation, nous incitons fortement les équipes pédagogiques et les enseignants que nous formons à un suivi et une formation continue adaptés à leur contexte afin d'assurer une expérimentation réussie et une qualité pédagogique assurée dans le temps. Recevant des demandes croissantes de la part d'enseignants et de structures d'enseignement/apprentissage, nous étudions la possible organisation de formation hybride et à distance permettant des interactions des participants ainsi que l'observation de mise en pratique de l'ANL

¹⁴ Avec notamment une utilisation au Japon depuis mars 2015 (Cartier, Heuré, Hidenori, et Jourdan-Otsuka, 2017)

¹⁵ <https://www.campus-fle.fr/fr/universite-dangers-un-projet-federateur-autour-de-lanl/>

par les participants et la rétroaction conséquente. Nous sommes également en train de former des formateurs d'enseignants en ANL en collaboration avec les responsables de l'ANL au Canada, David Macfarlane et Joan Netten. Enfin, concernant la création de matériel pédagogique, avec ces derniers, nous sommes en train de rédiger des guides pédagogiques pour un public adulte alphabétisé afin de couvrir les niveaux du A1 au C2.

CONCLUSION

Les interrogations actuelles montrent l'urgence de se pencher sur un nouveau paradigme de l'enseignement/apprentissage tel que l'ANL et, de fait, de se demander si le dispositif actuel de la formation sur cette approche répond aux attentes des enseignants de langue. Dans cet article, nous nous sommes penchés sur les attentes suivantes : le développement de la production orale par les apprenants et l'amélioration de l'efficacité des démarches didactiques par les enseignants. Nous avons en effet montré que la formation-action en ANL permet de faire saisir la primauté de la compétence implicite sur le savoir explicite dans le développement de la capacité à utiliser de manière spontanée la langue par l'apprenant. Il s'agit tout d'abord d'expliquer les fondements notamment la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ qui s'appuie sur un ordre spécifique de la séquence didactique, puis, de passer par la démonstration et l'analyse du but de chaque étape des stratégies d'enseignement de l'oral et de la discussion (en partie ici) de leur lien avec les fondements. Enfin, les mises en pratique permettent de produire un output aisé et correct de l'apprenant. Nous pensons que les démarches didactiques par les enseignants formés sont meilleures puisqu'ils ont appréhendé les caractéristiques de l'efficacité de l'approche pendant la formation : son aspect holistique sur le plan micro (stratégies) et macro pédagogique (théorie et interdépendance entre les fondements, les principes et les stratégies), les outils (l'éventail des stratégies pour les différentes phases de l'oral, de la lecture, de l'écriture ainsi que sur les concepts d'aisance et de précision) et le processus constant de motivation (cycle vertueux de désir de communiquer entraîné par la pédagogie de projet). Malgré des réticences, le milieu de la recherche et de l'enseignement s'intéresse à l'ANL, d'où des expérimentations et des utilisations de l'ANL par les enseignants de langues et des chercheurs. La formation en ANL qui en est à ses débuts en France et en Europe devra répondre aux premiers défis : garantir une formation continue de qualité en proposant un parcours de formation complet adapté au contexte, tout en répondant aux exigences des recherches expérimentales concernant le matériel pédagogique et les évaluations.

REFERENCES¹⁶

- Cartier, G., Heuré, P., Hidenori, K. et Jourdan-Otsuka, R. (2017). L'ANL en pratique(s). *Rencontres pédagogiques du Kansai 2017*, 31, 81-85.
- Chang, C. (2017). L'approche neurolinguistique (ANL) à Taïwan. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 12(1,2), 29-45.
- Ellis, N. (2011, janvier). *Language acquisition just Zipf's right along*. Conférence, Université du Québec à Montréal.
- Germain, C. (2012, juin). *Interview de Claude Germain, réalisée par Olivier Massé, le 29 juin 2012, à Kyoto*.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL): Foire aux questions*. Longueuil, Québec: Myosotis Presse.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Etude qualitative du régime pédagogique du français intensif. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 393-408.
- Germain, C. et Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. *Réflexions, CASLT/ACPLS (Canadian Association of Second Language Teachers/Association canadienne des professeurs de langues secondes)*, 31(1), 17-18.
- Germain, C. et Netten, J. (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE? Dans L. de Serres, F. Ghillebaert, P.-A. Mather et A. Bosch (dir.), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non-francophone*. Québec : Association internationale des études québécoises.
- Germain, C., Jourdan-Otsuka, R. et Gladys, B. (2018). Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL). *Revue Japonaise de Didactique Du Français, numéro spécial: Fédération Internationale des Professeurs de Français-Actes du IVe Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique*, 21-37.
- Germain, C., Liang, M. et Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 12(1), 55-81.
- Germain, C., Netten, J. et Movossat, P. (2004). L'Évaluation de la production orale en français intensif : Critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 309-332.

¹⁶ Sauf cas à part, les articles de Joan Netten et Claude Germain sont disponibles sur le profil <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>. La création d'un compte (gratuit) suffit pour y accéder.

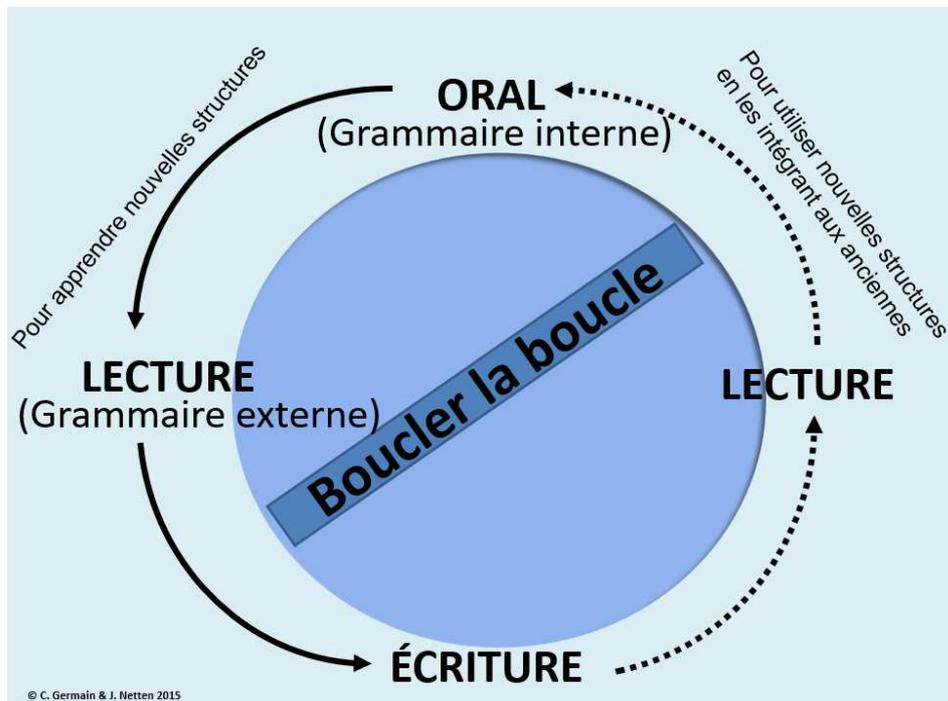
- Germain, C., Netten, J. et Séguin, S. P. (2004). L'Évaluation de la production écrite en français intensif : Critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 333-354.
- Mohammadi, E., Gashmardi, M. R., Rahmatian, R. et Shairi, H. (2018). Impact de l'Approche Neurolinguistique sur l'apprentissage des apprenants du français langue étrangère en Iran. *Revue des Études de la Langue Française*, 10(2), 51-66.
- Netten, J. et Germain, C. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : L'approche neurolinguistique. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Netten, J. (2018), Les origines de l'approche neurolinguistique. *Lettre d'informations ANL n°2* (p.2-12). Consulté à l'adresse <https://www.anlformation.com/wp-content/uploads/2019/06/Nov-2018-Lettre-info-ANL-2-Article-Joan-Netten.pdf>
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2014). *La langue française dans le monde 2014* (p. 304-305). Consulté à l'adresse <https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of second languages* (p. 393-419). London : Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Netherlands/ Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam, Netherlands/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Ricordel, I. et Truong, V. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère? Dans J. Domingues de Almeida, S. Auf des Maur Tomé, F. Bacquelaine, M. Barros Lorenzo, I. Margarida Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolas Martinezet S. Valente Rodriguez (dir.), *Para lá da tarefa Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior Orgs.* (p. 325-342). Porto, Portugal : Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP e-Dita.
- Ricordel, I. et Truong, V. (2017, juillet). *Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ?* Communication présentée au colloque Émotissage : Affects dans l'apprentissage des langues, Université catholique de Louvain-La-Neuve, Belgique.

Roussel, S., et Gaonac'h, D. (2017). Les neurosciences : Une révolution pédagogique pour l'apprentissage des langues. Dans *L'apprentissage des langues* (p. 111-126). Paris: Editions Retz.

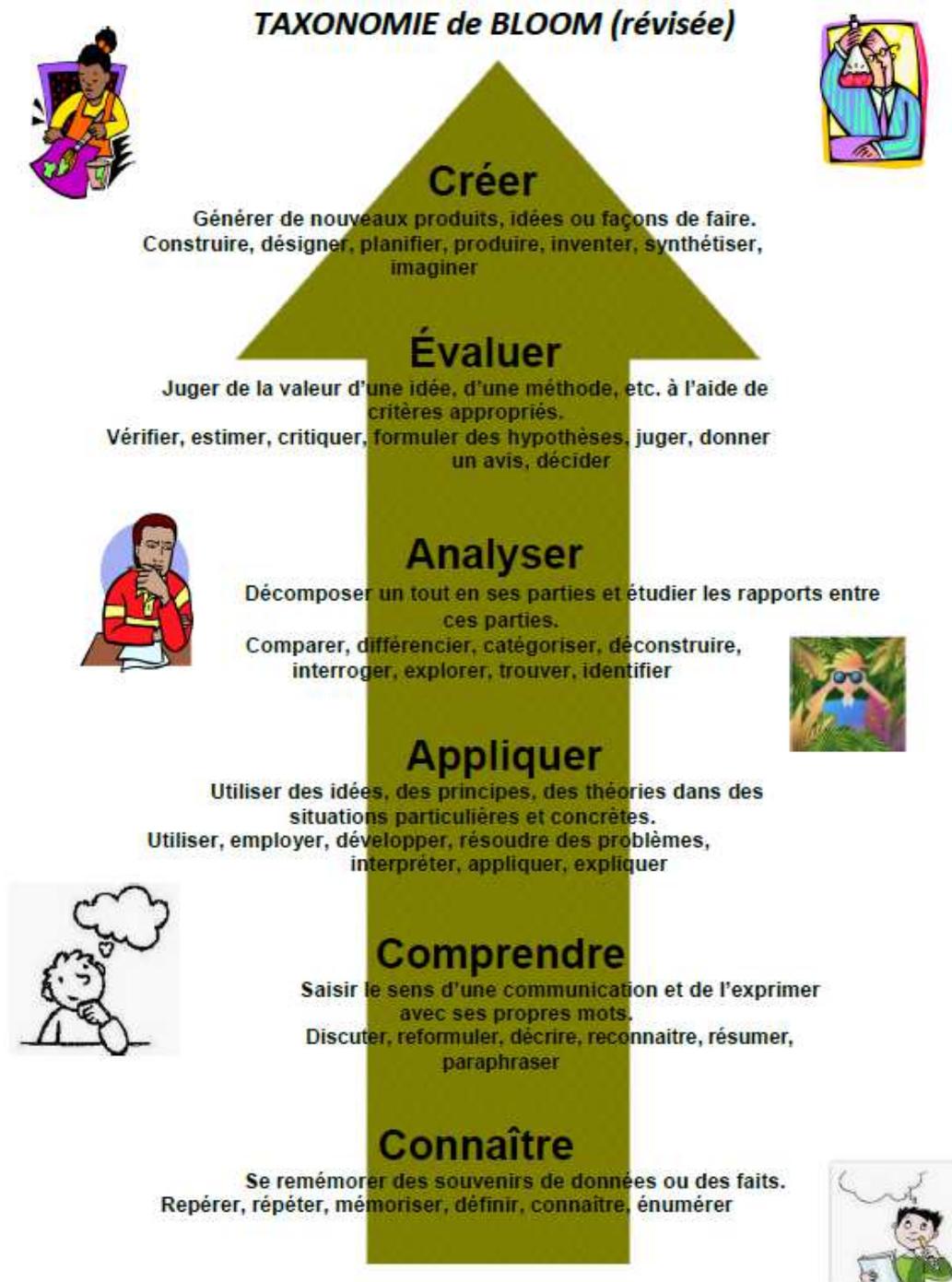
Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

ANNEXES

Annexe 1 : Cercle de la littératie selon la pédagogie spécifique à la L2/LÉ



Annexe 2 : Taxonomie de Bloom



Annexe 3 : Part de l'oral dans un guide

| Part de l'oral dans une unité | |
|--|--|
| Phase orale  | - Toutes les étapes Interactions enseignant/apprenant(s) et apprenant(s)/apprenant(s) |
| Phase de lecture  | - Contextualisation : manipulation des mots inconnus du texte dans des conversations - Prédications sur le texte - Compréhension du texte - Rapport son-graphies/prosodie - Point de grammaire spécifique de l'écrit - Activité qui prolonge le texte |
| Phase d'écriture  | - Préparation à l'oral de l'écriture - Les apprenants font des suggestions à propos du texte qui sert d'exemple - Lecture des textes écrits et questions posées sur les textes lus |

© I. Ricordel et V.T. Truong, 2017 – révisée, 2019

Annexe 4 : Démonstration des stratégies d'enseignement de l'oral : Transcription de la vidéo

1. l'enseignante modélise une phrase authentique adaptée à sa propre situation.

L'enseignante (E) dit : « Le matin, au petit-déjeuner, je mange des céréales avec du lait et je bois du thé. » (en utilisant des images comme support du message et pour faire comprendre le message car il faut souligner le fait que les apprenants découvrent pour la 1^e fois ces deux structures). L'enseignante donne un exemple de réponse authentique afin de fournir un modèle de la structure à utiliser pour la propre réponse de l'apprenant (A).

2. l'enseignante questionne quelques apprenants qui apprennent ainsi à élaborer une réponse personnelle.

E : « et vous, le matin, qu'est-ce que vous mangez et qu'est-ce que vous buvez ? »

La 1^e apprenante (A1) répond : « je mange des céréales avec du lait et je bois du thé ». E repose la question à une 2^e apprenante (A2) qui répond : « je bois du lait et je mange des gâteaux » et ainsi de suite avec d'autres apprenants. Les apprenants apprennent à élaborer leur propre réponse, réelle pour eux en s'appuyant sur la question qui contient la structure à réemployer et la phrase donnée par l'enseignante à l'étape 1 qui comprend aussi la structure à réutiliser. Mais l'apprenant doit adapter sa réponse à sa propre situation personnelle. L'apprenant ne pourrait pas le faire si l'enseignante posait directement la question. Imaginez qu'un enseignant vous

enseigne une langue étrangère pour vous en vous posant directement une question sans vous avoir donné un exemple de réponse au préalable. Comment pourriez-vous répondre ?

3a. quelques apprenants se questionnent tour à tour ; il s'agit pour eux d'apprendre à poser la question ;

A3 pose la question à l'apprenante A4 : « Toi, A3, le matin, tu manges quoi au petit-déjeuner ? ». A4 répond : « Au petit-déjeuner, moi, je bois du café et je prends un biscuit. »

Nul doute qu'une interaction implique qu'un apprenant sache transmettre un message et poser la question à un autre apprenant afin de connaître, comprendre le message d'un autre apprenant et éventuellement de réagir.

3b. deux apprenants modélisent devant la classe la conversation à venir.

A5 et A6 viennent devant la classe. A5 demande : « au matin, qu'est-ce que tu manges ? » A6 répond : « au matin, je ne mange rien ». « qu'est-ce que tu bois ? » « je bois de l'eau ». De la même façon, A6 pose la question à A5 : « le matin, qu'est-ce que tu manges ? » A5 : « le matin, je ne mange rien ». A6 : « qu'est-ce que tu bois ? » A5 : « je bois du café ».

Il est intéressant de noter que l'apprenant emploie la négation. « au matin, je ne mange rien » puisqu'il est dans une communication authentique.

4. tous les apprenants interagissent simultanément entre eux, en binômes ou en groupes ; le but est de leur faire utiliser les nouvelles structures pour communiquer un message personnel et interagir ;

Cette étape montre aussi que les apprenants sont capables de communiquer entre eux sans l'aide directe de l'enseignante.

5. l'enseignante questionne quelques apprenants sur les réponses de leurs partenaires ; le but est de faire réutiliser les nouvelles structures dans des situations différentes, en ne modifiant que légèrement les structures pour faire utiliser et réutiliser les structures sur un plan morphologique différent (le passage du « je » au « il/elle » ou « nous » pour des groupes de plus de deux personnes).

E demande à A7 : « qu'est-ce que A8 mange le matin ? » A7 : « elle mange des tartines ».

À ces cinq étapes peuvent être reprises les étapes 4 et 5 dans des binômes ou groupes différents afin de faire réutiliser les structures dans une situation différente.

À la suite de ces stratégies, l'enseignante propose une activité-synthèse. Elle permet aux apprenants d'utiliser les phrases manipulées précédemment dans des situations de conversation plus complexes.

E : « dans la classe, combien de personnes mangent des céréales avec du lait ? » A6 : « dans la classe, deux personnes mangent des céréales avec du lait ».

Annexe 5 : Les 5 fondements théoriques et pédagogiques de l'ANL

| | | |
|---|---|--|
| Michel PARADIS N.C. ELLIS | - Distinction entre compétence implicite et savoir explicite : 2 - mémoires - Pas de connexion directe entre les deux mémoires et pas de transformation de l'une en l'autre - Développement de la compétence implicite : un processus et des régularités (utilisation et réutilisation fréquentes d'un nombre limité de structures et d'une étendue restreinte de vocabulaire) | 1. Distinction entre deux grammaires ✓ La grammaire interne (non-consciente) et la grammaire externe (consciente) ✓ Pas de lien direct entre les deux ✓ Développement de la grammaire interne avec aisance et précision |
| Michel PARADIS | - Complexité et flexibilité du cerveau : des connexions neuronales distinctes selon les différents organes des sens (œil, parole...) - Mécanisme non conscient (lexique) et conscient (vocabulaire) | 2. La littératie (la littératie spécifique à la langue seconde donne la priorité à l'oral) et la pédagogie de la phrase complète (pour une acquisition correcte d'une habileté à communiquer spontanément) |
| Michel PARADIS et N.C. ELLIS | - Pour le développement de la compétence implicite : centration sur le sens ou sur la tâche (et non sur la forme langagière) | 3. Centration sur le sens des messages : pédagogie du projet |
| Michel PARADIS et Norman SEGALOWITZ | - Participation du système limbique pour la motivation et une communication réussie - Principe de Transfert Approprié (PTA) | 4. PTA et motivation : authenticité - De la communication (à l'oral) - Utilisation authentique de la langue et des situations authentiques de communication - Du document (à l'écrit) |
| Michel PARADIS et N.C. ELLIS VYGOTSKY | - Pour développer la mémoire procédurale : utilisation et réutilisation fréquentes d'un nombre limité de structures. - Influence des interactions sociales sur le développement individuel - De l'INPUT à l'INTAKE en passant par l'OUTPUT | 5. Interaction sociale |

L'auteur

Titulaire d'un Master en Ingénierie des formations FLE/FLS/FOS et habilité examinateur-correcteur au DELF-DALF. Il est formateur de formateur certifié en ANL. Avec Inès Ricordel, il a créé ANL Formation, un organisme de formation et de conseil à l'ANL. A ce titre, ils interviennent en Asie et en Europe pour former des enseignants en langue étrangère, FLE/FLS/F(O)S/FOU et français d'alphabétisation à l'ANL. Il enseigne le FLE depuis 2008.

Courriel : vitri.truong@anlformation.com