

L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde

Joan Netten, C.M., Ph.D.

Volume 32, Number 1, 2016

Recherche et enseignement en milieu autochtone

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090210ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090210ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Netten, J. (2016). L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 41–58. <https://doi.org/10.7202/1090210ar>

Article abstract

L'approche neurolinguistique (ANL) est une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde (L2). L'approche vise à créer en salle de classe les conditions nécessaires pour que les apprenants puissent apprendre à utiliser la langue aux fins de communication. Ses fondements théoriques sont basés sur les recherches les plus récentes en neurolinguistique (Paradis, 1994, 2004, 2009; N. Ellis, 2011). Les principes pédagogiques de l'ANL ont été conceptualisés par Netten et Germain, inspirés de leur expérience dans le système scolaire et de leurs recherches en salle de classe. Cet article présente d'abord les changements apportés à la conception de l'apprentissage d'une L2 par les recherches en neurolinguistiques. Puis, il présente les cinq principes majeurs qui constituent les paramètres de l'approche, pour finalement donner un aperçu des stratégies d'enseignement qui en découlent.

© Joan Netten, 2016



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde

Joan Netten, C.M., Ph.D.,
Faculty of Education, *Memorial University of Newfoundland*,
St John's, Terre-Neuve

Résumé

L'approche neurolinguistique (ANL) est une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde (L2). L'approche vise à créer en salle de classe les conditions nécessaires pour que les apprenants puissent apprendre à utiliser la langue aux fins de communication. Ses fondements théoriques sont basés sur les recherches les plus récentes en neurolinguistique (Paradis, 1994, 2004, 2009; N. Ellis, 2011). Les principes pédagogiques de l'ANL ont été conceptualisés par Netten et Germain, inspirés de leur expérience dans le système scolaire et de leurs recherches en salle de classe. Cet article présente d'abord les changements apportés à la conception de l'apprentissage d'une L2 par les recherches en neurolinguistiques. Puis, il présente les cinq principes majeurs qui constituent les paramètres de l'approche, pour finalement donner un aperçu des stratégies d'enseignement qui en découlent.

Mots-clés : approche neurolinguistique, didactique des langues, littératie en langues secondes, compétences implicites, grammaire interne, authenticité, interaction, stratégies d'enseignement, intensité d'exposition à la L2.

Introduction

Dans cet article, nous présenterons d'abord un aperçu de la conception actuelle de l'apprentissage d'une L2 et de sa problématique pédagogique. Nous décrivons les recherches récentes en neurolinguistique et en pédagogie qui ont influencé la nouvelle conception. Puis, nous présenterons les cinq principes pédagogiques issus des recherches, suivis des changements de programmes et de didactique qui en découlent. Dans un deuxième temps, nous présenterons un survol de l'implantation de l'ANL au Canada en français L2 à diverses clientèles, dont celles d'autochtones du Québec, et en d'autres langues, dont des langues autochtones du Canada, ainsi qu'en Asie pour le français L2. Enfin, nous discuterons des raisons du succès de l'approche et des bénéfices liés à son utilisation.

Contextualisation de la problématique pédagogique

Clarifions d'abord le terme « approche neurolinguistique », car il est utilisé avec deux significations différentes. Dans la première, l'ANL est une nouvelle conception, donc, un nouveau paradigme du « comment » on acquiert une L2, surtout aux fins communicatives. En pédagogie, les ressources et les stratégies d'enseignement recommandées reposent toujours sur une conception du « comment » on apprend une matière; les ressources et les stratégies utilisées sont développées pour s'assurer que les activités dans la salle de classe sont conformes à cette conception. Le paradigme est un modèle qui nous aide à comprendre pourquoi des pratiques pédagogiques fonctionnent.

Dans sa deuxième signification, le terme ANL est utilisé pour désigner les programmes d'étude qui ont été créés sur la base de ce paradigme.

Cet article présente d'abord le paradigme et ses attributs. Dans un deuxième temps, il fait un survol des programmes qui sont des applications du paradigme.

Description et rôle du paradigme traditionnel

Pendant longtemps, la plupart des gens ont cru que pour apprendre une L2, il fallait d'abord acquérir des savoirs *sur* la langue : des mots de vocabulaire, la conjugaison des verbes, et des règles de grammaire. C'était une conception très « scolaire ». Cette conception a bien fonctionné tant que l'apprentissage d'une L2 était considéré comme une simple discipline académique (parfois considérée comme une gymnastique mentale). Et les apprenants, en général, étaient bien adaptés à ce type d'apprentissage. Peu à peu, surtout avec l'intérêt pour les langues vivantes, les buts de l'apprentissage et le profil des apprenants ont changé. Le but de l'apprentissage est devenu la communication *dans* la langue. Malgré tout, on a

conservé la même conception de l'apprentissage. Avec le soutien d'un courant de psychologie cognitive, le paradigme traditionnel est demeuré le modèle accepté dans le milieu scolaire quant à la façon dont s'apprend une L2. On peut résumer ce modèle en trois étapes : l'apprentissage des savoirs sur la L2, des exercices pour bien maîtriser ces savoirs et la participation à des activités de communication (Anderson, 1990; de Keyser, 1998). En bref, les savoirs, après leur utilisation dans des exercices, se transforment en capacité à communiquer; on commence par l'écrit pour en venir à l'oral. C'est une conception de l'apprentissage qui convient très bien au système scolaire et à la manière dont les étudiants apprennent les autres matières. De plus, il est soutenu par le poids de la tradition; la plupart des gens y croient et s'en trouvent rassurés. Cette conception est à la base de la plupart des programmes d'apprentissage d'une L2 que nous utilisons actuellement dans le système scolaire.

Limites du paradigme traditionnel

Quand on évalue les apprentissages des apprenants, on se rend compte qu'ils ont appris des savoirs au sujet de la L2, des règles de grammaire, la conjugaison des verbes et des mots de vocabulaire, mais qu'ils ne peuvent pas communiquer spontanément dans la L2. Plusieurs études, avant et même après l'implantation des ressources préparées pour répondre aux recommandations de l'*Étude nationale sur le français de base* (LeBlanc, 1997) ont confirmé cette conclusion (par exemple, Harley, Hart, Lapkin et Scane, 1991; Netten et Germain, 2009). Des évaluations orales plus récentes avec d'autres instruments d'évaluation, surtout le *Diplôme d'études en langue française* (DELF), montrent que les apprenants qui ont suivi un programme de français de base à l'école n'atteignent pas un niveau de communication spontanée à la fin de l'école secondaire. Ce problème n'existe pas qu'au Canada, mais partout où on enseigne une L2.

Deux questions se posent : 1) pourquoi est-ce que les résultats de l'utilisation du modèle traditionnel sont si faibles en communication pour la plupart des élèves? 2) comment faire apprendre à communiquer spontanément dans une L2 en salle de classe?

Les recherches récentes

En neurolinguistique

On trouve la réponse à la première question dans les recherches récentes en neurolinguistique. Les chercheurs reconnaissent deux types de composantes nécessaires à l'apprentissage d'une L2 : les savoirs explicites et les compétences implicites. Les savoirs explicites sont des « faits », comme des règles de grammaire

ou la conjugaison des verbes : ils sont appris consciemment; on sait quand on les connaît. On peut même les expliquer à quelqu'un d'autre. Ils sont retenus dans la mémoire déclarative. Les compétences implicites sont tout à fait différentes. Les recherches en neurolinguistique les identifient comme composées de connexions neuronales dans le cerveau. Elles sont développées de façon non consciente, c'est-à-dire, sans que l'apprenant soit conscient de les avoir apprises (Paradis, 1994, 2004, 2009; N. Ellis, 2011). En plus d'être d'une nature différente, les compétences sont soutenues par d'autres mécanismes du cerveau que ceux utilisés pour les savoirs; il n'y a pas de connexion directe entre les deux composantes. Donc, les savoirs explicites ne peuvent pas se transformer en compétences implicites. D'autre part, aucune recherche en neurolinguistique ne soutient la prémisse du modèle traditionnel du « comment » on développe des capacités à communiquer dans une L2.

Les recherches en neurolinguistique nous montrent comment ces compétences se développent : les connexions neuronales qui forment les compétences implicites sont créées dans le cerveau grâce à l'utilisation fréquente des structures langagières dans des situations de communication authentiques. Selon Ellis, l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures et de vocabulaire, comme dans le cas de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle, aident le cerveau à saisir les modèles plus rapidement. En fait, selon Paradis, les compétences sont non conscientes parce qu'elles s'acquièrent pendant que l'on se concentre sur autre chose. La question qui se pose alors est de savoir ce que l'enseignant peut faire pour permettre ce développement en salle de classe.

En pédagogie

Dans une étude menée dans les années 1997-2001, Netten et Germain ont essayé d'identifier les stratégies d'enseignement qui contribuent le plus au développement de la précision et de l'aisance. Il y avait alors un intérêt dans le rapport entre ces deux composantes et le moyen le plus efficace de développer les deux composantes de façon *complémentaire*. L'hypothèse courante était que l'apprentissage des règles de la L2 contribuait au développement de la précision; l'accent sur la signification des énoncés contribuait à l'aisance (Stern, 1982; Lyster, 1990; Netten, 1997).

Les conclusions de cette étude ont été vraiment intéressantes. Dans un premier temps, comme prédit, les élèves qui avaient reçu un enseignement mettant l'accent sur la signification (et l'utilisation) de la langue, plutôt que sur l'apprentissage des règles de grammaire, ont atteint des résultats sensiblement plus élevés en production orale que les élèves ayant reçu un enseignement davantage centré sur les règles de grammaire. Toutefois, conclusion inattendue, les élèves qui avaient

commencé avec l'oral et avaient mis du temps à développer l'oral plutôt que des règles ont eu des résultats nettement plus élevés en production écrite que ceux qui avaient reçu un enseignement davantage centré sur les règles de grammaire. Le même phénomène s'est produit autant pour la précision que pour l'aisance, par rapport à ceux qui avaient consacré plus de temps à apprendre les règles de la L2 (Netten, 2001). Ces résultats laissent en fait penser que le développement de l'oral est fondamental pour parvenir à parler et à écrire (c.-à-d. communiquer) dans une L2 (Germain et Netten, 2005).

Toutefois, à ce moment-là, nous ne savions pas comment expliquer ces résultats; ce n'est que plus tard, grâce aux recherches en neurolinguistique, que nous avons compris que l'oral est le moyen par lequel on développe ses compétences implicites qui sous-tendent les capacités à communiquer. En fait, ce que l'enseignant peut faire pour développer les compétences non conscientes (ou implicites) en salle de classe est de développer l'utilisation de la L2, indépendamment de l'apprentissage des savoirs explicites.

Le nouveau modèle : l'approche neurolinguistique (ANL)

Le nouveau modèle du « comment » on apprend une L2 est presque l'inverse du modèle traditionnel. Dans le nouveau modèle, au lieu de commencer par l'apprentissage des savoirs, on débute par le développement des compétences (à l'oral d'abord et, par la suite, en lecture et en écriture); au lieu de faire des exercices, on utilise la langue dans des conversations authentiques et des tâches signifiantes; et, au lieu de finir par des activités de communication, en comptant sur le transfert des savoirs en compétences, on parvient à communiquer avec une certaine spontanéité, à l'oral et à l'écrit.

Étant donné que l'accent est mis sur le développement de l'oral, le nouveau modèle constitue un changement radical dans nos conceptions traditionnelles de la langue et de la grammaire.

Nouvelle conception de la langue

Du point de vue de l'apprentissage de la langue aux fins de communication, la langue est plus qu'un ensemble de savoirs à apprendre : il faut aussi des compétences. Pour mieux comprendre la tâche pédagogique, la langue peut être divisée en trois parties : les structures de la langue, qui sont les mêmes à l'oral qu'à l'écrit; les aspects de la langue qui sont spécifiques à la langue orale, comme la prononciation et l'intonation; et les aspects qui sont spécifiques à la langue écrite, comme les terminaisons des verbes et l'orthographe. On apprend des aspects spécifiques à la langue orale (non conscients) par l'utilisation authentique

de la langue (compétences implicites) et les aspects qui sont spécifiques à la langue écrite (conscients) par l'apprentissage des règles de la langue. Comment apprend-on les structures de la langue? Il est plus efficace de les acquérir par l'utilisation dans des conversations en mettant ensemble les parties dissociées de la langue, un peu comme s'il s'agissait d'un casse-tête, que de les apprendre en mémorisant une grande quantité de règles, avec les exceptions. La surcharge cognitive d'une telle tâche est trop lourde pour la plupart des apprenants. Ils ne réussissent pas à construire des phrases correctes; ils se découragent et souvent croient qu'ils ne peuvent pas apprendre une L2. Donc, l'apprentissage des structures de la langue fait partie, également, des compétences acquises en utilisant la langue, d'abord à l'oral. Cette conception de l'apprentissage d'une L2 aux fins de communication montre que la plus grande partie de l'apprentissage consiste en l'acquisition des compétences par l'utilisation préalable de la langue à l'oral. Cette conception a des répercussions sur notre conception traditionnelle de la grammaire.

Une double grammaire

Dans le nouveau modèle d'apprentissage, le rôle de la grammaire est différent de celui qu'elle avait dans le modèle traditionnel. Ce ne sont pas les savoirs explicites sur la langue qui nous permettent de parler, mais les compétences implicites. Les savoirs explicites ne sont appris que pour le développement de la précision à l'écrit. Ils permettent aussi de s'autocorriger (Netten et Germain, 2006). Ils sont utiles quand l'apprenant a le temps de les consulter formellement; ils ne sont pas accessibles quand on parle spontanément.

De plus, le rapport entre la grammaire traditionnelle (les savoirs) et les compétences implicites est différent. Les savoirs (l'écrit) ne se transforment pas en compétences implicites (l'oral). C'est presque l'inverse : il faut les compétences pour être capable d'écrire. Ce sont les compétences implicites qui dirigent, mais d'une façon non consciente, les structures que nous utilisons, à l'oral et à l'écrit. Par exemple, si un élève dit, en parlant de son âge, *je suis 15 ans*, il n'écrira pas *j'ai 15 ans*. Nous écrivons ce que nous disons, ce que représentent nos compétences implicites. Ce sont des savoirs explicites qui permettent à l'apprenant de s'autocorriger, s'il remarque son erreur, mais la correction est un ajout conscient après avoir parlé spontanément. Donc, le rôle de la grammaire est beaucoup réduit. Par ailleurs, le rôle des compétences implicites est augmenté, autant pour le développement de la capacité de parler que pour celle d'écrire.

Compte tenu de ce qui précède, la grammaire dans l'ANL n'est pas la même grammaire que celle présentée dans le modèle traditionnel. En fait, dans l'ANL, il n'y a pas seulement une grammaire à enseigner, mais bien deux : la première,

non consciente, composée des modèles ou des connexions neuronales (les compétences implicites) qui contiennent les structures de la langue; la deuxième, consciente, composée surtout des savoirs portant sur les particularités de la langue écrite. On appelle la première « grammaire interne », car on n'est pas conscient de son existence; la deuxième s'appelle « grammaire externe » (Netten et Germain, 2012).

Les cinq principes pédagogiques de l'approche neurolinguistique

Les recherches récentes en neurolinguistique et en pédagogie nous ont fourni des indices sur ce qui est nécessaire au développement des compétences à communiquer dans une L2. Mais, pour les utiliser en salle de classe et répondre à la question de savoir, *comment faire apprendre à communiquer spontanément dans une L2 en salle de classe?*, il faut trouver des moyens pédagogiques pour les mettre en œuvre. Voici les cinq principes qui forment les bases de l'ANL.

Les compétences implicites : on doit développer des compétences implicites en salle de classe

Le recours à des activités qui développent des compétences implicites, dont la grammaire interne, indépendamment des savoirs, est crucial. Dans nos programmes actuels, on développe des savoirs sur la langue, mais on ne développe pas des compétences. Pour en développer, il faut que les apprenants utilisent la langue en classe. Les enseignants profitent rarement de telles occasions pour utiliser la L2 afin de communiquer. Dans l'ANL, on préconise d'augmenter les activités qui permettent aux apprenants d'utiliser la L2 dans la salle de classe.

La littératie : il faut adopter une pédagogie axée sur le développement de la littératie

Une pédagogie axée sur le développement de la littératie est la meilleure façon de faire développer les compétences en L2. En adoptant une telle approche, on change la perspective de l'enseignement : l'accent passe de l'apprentissage des savoirs sur la langue à l'utilisation de la langue à travers les expériences des apprenants, ce que l'on pourrait aussi appeler « neurolittératie » (Allain, Demers et Pelletier, 2011).

Le développement cognitif : on doit se concentrer sur autre chose que l'apprentissage de la langue

La pédagogie par projet est un bon moyen de s'assurer que les apprenants se concentrent sur autre chose que les formes de la langue. Ce type de pédagogie implique davantage les apprenants dans leur apprentissage, contribuant ainsi à augmenter leur motivation; les tâches sont plus intéressantes et cognitivement exigeantes. Sur le plan langagier, l'utilisation d'une telle pédagogie permet aussi la réutilisation des structures et du vocabulaire.

L'authenticité : il faut qu'on utilise la langue d'une façon authentique

Pour s'assurer que l'utilisation de la langue soit authentique, chaque unité commence par des activités de communication, et non des exercices, des pratiques ou des activités trop « scolaires ». De plus, les activités sont toujours contextualisées, c'est-à-dire, mises dans un contexte authentique de l'utilisation de la langue. L'oral est toujours contextualisé dans des conversations; on encourage les enseignants à répondre au message et à mettre l'accent sur le sens des énoncés. Pour ce qui est de la grammaire, on fait toujours observer et utiliser les formes de la langue en contexte¹.

L'interaction : pour que les apprenants parlent entre eux, on doit privilégier les stratégies interactives

Le recours aux stratégies interactives de communication est la façon la plus efficace de faire utiliser la langue d'une façon authentique par des apprenants. Ces stratégies aussi encouragent le développement cognitif et social des apprenants (Vygotsky, 1985).

Les effets des cinq principes pédagogiques sur le programme d'études et les stratégies d'enseignement²

Chacun des principes pédagogiques présentés plus haut a des retombées

- 1 L'importance des processus de transfert appropriés a aussi eu une influence sur le développement de l'ANL. Pour l'explication de son rôle, voir Segalowitz (2010) et aussi Lightbown (2008).
- 2 Pour une discussion plus détaillée des effets des cinq principes sur le programme de l'ANL, voir l'*Introduction* dans les Guides pédagogiques pour le français intensif (Germain et Netten, 2015; Netten et Germain, 2014).

importantes sur les programmes et les stratégies d'enseignement. Il est nécessaire qu'ils soient respectés pour s'assurer de l'efficacité de l'approche³.

Les programmes d'études

Pour développer des compétences, le contenu du programme se différencie des contenus habituels. En premier lieu, on présente moins de structures et de mots de vocabulaire dans chaque unité que dans les ressources basées sur le modèle traditionnel. On préfère que l'apprenant soit capable d'utiliser cinq mots dans des phrases que d'en présenter une quinzaine qu'il ne saura pas utiliser. Les unités sont basées sur des objectifs de communication plutôt que sur l'apprentissage de structures grammaticales. Il n'y a pas de listes de vocabulaire à apprendre. En plus, chaque unité propose des activités, surtout sous forme de conversations, qui donnent aux apprenants des occasions d'utiliser la L2. Le développement oral du contenu occupe environ la moitié de chaque leçon.

Du point de vue du programme d'études, l'approche d'une pédagogie axée sur la littératie exige qu'on commence chaque leçon par l'oral, chaque unité présentant les nouvelles structures dans la séquence oral/lecture/écrit. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue. Ce n'est qu'au moment d'aborder la lecture et l'écriture que peut avoir lieu l'apprentissage des savoirs explicites sur la langue.

Afin de s'assurer que les apprenants se concentrent sur autre chose que les formes langagières, toute l'unité est construite autour de projets. Chaque unité comprend deux ou trois miniprojets, qui aboutissent à un projet final. Chaque miniprojet est basé sur deux ou trois structures, le projet final devant permettre aux apprenants de réutiliser ces structures et le vocabulaire qu'ils ont déjà appris dans l'unité.

Pour stimuler l'authenticité de l'utilisation de la langue, les unités commencent immédiatement avec la communication orale plutôt que par de courts dialogues à faire apprendre par cœur ou par des listes de mots de vocabulaire. Pour qu'une communication soit authentique, il faut que l'apprenant puisse exprimer ce qu'il veut vraiment dire et puisse faire part aux autres apprenants de ses propres champs d'intérêt. Si ce que l'on fait produire par l'apprenant lui est imposé de l'extérieur, il ne peut pas s'agir de communication authentique.

3 L'ANL ne peut pas être implantée avec les ressources que nous utilisons présentement dans les cours de L2. Le problème majeur avec les ressources basées sur le modèle traditionnel est l'absence d'une distinction entre les deux aspects de la langue, compétences et savoirs; on fait des exercices à l'écrit pour apprendre à communiquer à l'oral. Donc, on a besoin de nouvelles ressources qui sont conceptualisées pour l'utilisation d'après les principes pédagogiques de l'ANL.

Dans le but d'encourager l'interaction, les unités pédagogiques proposent des activités en groupes, des activités en dyades et d'autres formes d'interactions devant constituer des activités régulières de la salle de classe. Afin de s'assurer que les apprenants sont adéquatement prêts à toutes les activités d'interaction, une phase préparatoire constitue une composante de chaque unité pédagogique.

Les stratégies d'enseignement

En plus des effets sur le développement des programmes d'études, chacun des cinq principes pédagogiques a un effet sur les stratégies d'enseignement.

Dans l'ANL, on vise d'abord l'acquisition des compétences *avant* l'apprentissage de savoirs, en faisant utiliser la langue, dès le départ, sous forme de brèves conversations. Les auteurs de l'approche ont conceptualisé pour le développement oral une séquence de sept stratégies permettant d'utiliser et réutiliser une nouvelle structure dans des situations légèrement différentes. Ces stratégies sont, très brièvement :

- la présentation du modèle (réponse et question) par l'enseignant (E);
- l'utilisation de la réponse* modélisée par quelques apprenants;
- l'utilisation de la question et sa réponse par d'autres apprenants;
- la réutilisation dans des dyades par tous les apprenants dans une petite conversation;
- le questionnement par l'E;
- la réutilisation dans d'autres dyades, suivie de questions par l'E;
- d'autres questions par l'E pour créer une conversation plus authentique.

(*Toutes les réponses sont différentes, car elles sont personnalisées par l'apprenant; la structure reste la même.)

Deux autres stratégies d'enseignement de l'oral sont cruciales : la pédagogie de la phrase complète et la correction des erreurs à l'oral. Les réponses des apprenants, du moins au début de l'apprentissage, sont toujours exigées dans une phrase complète. Cette stratégie est essentielle pour aider l'apprenant à développer sa grammaire interne, qui dépend des liens entre les mots pour créer des connexions neuronales dans le cerveau. Il est en effet impossible pour un apprenant de développer une grammaire non consciente à partir d'une présentation « verticale » de la langue (des listes de mots de vocabulaire); il faut travailler sur le plan « horizontal », c'est-à-dire sur le plan de la phrase, de manière à établir des liens, non conscients, entre les différents éléments de la langue. Sans grammaire interne, l'apprenant est incapable de communiquer avec aisance.

La correction des erreurs à l'oral est aussi importante. Sinon, la grammaire interne développée que l'apprenant développe sera incorrecte. C'est pourquoi, dans l'ANL, la correction orale remplace l'enseignement de beaucoup de règles de grammaire. Cette stratégie est le résultat de notre nouvelle conception de la précision: savoir pour l'écrit et précision-habilité pour l'oral (Germain et Netten, 2001).

Pour le développement de la littératie, les auteurs de l'approche ont développé deux séquences de six stratégies d'enseignement, une séquence pour la lecture et l'autre pour l'écriture, toutes deux inspirées de ce qui se fait en langue maternelle, mais adaptées à l'apprentissage d'une L2 (Germain et Netten, 2012).

Pour la lecture, la séquence est la suivante :

- la contextualisation, afin que les apprenants puissent voir les liens entre ce qu'ils peuvent dire et ce qu'ils vont lire ou écrire;
- les prédictions/anticipations pour renforcer les stratégies de lecture;
- trois exploitations du texte : la première pour la compréhension de l'écrit, la deuxième pour les rapports sons-graphie et la troisième pour l'observation des points de grammaire (grammaire en contexte);
- la dernière des six étapes est une activité de postlecture pour intégrer les nouveaux apprentissages avec ceux déjà réalisés.

Pour l'écriture, les stratégies sont :

- la contextualisation;
- la modélisation : l'enseignant écrit sa propre composition, avec l'aide des apprenants;
- la révision : on relit la composition en vue de l'organisation du texte;
- la vérification des points de grammaire externe remarqués en lecture;
- l'adaptation : les apprenants réfléchissent à une adaptation personnelle de la composition; et puis, l'écrivent;
- pour la postécriture, les apprenants partagent leurs compositions et en discutent.

L'important, c'est que les stratégies aident l'apprenant à apprendre à lire et à écrire en se basant sur ce qu'il peut dire.

Pour ce qui est des stratégies d'enseignement visant à renforcer le développement cognitif, plutôt que l'apprentissage des particularités de la L2, l'enseignant s'assure que l'accent porte toujours sur la signification des énoncés des apprenants. La correction grammaticale s'insère pour clarifier le message; l'accent n'est plus seulement sur les savoirs grammaticaux, mais sur la communication.

Il n'y a pas qu'une seule série de stratégies développées par les auteurs de l'ANL pour encourager l'authenticité, mais il y a tout de même diverses stratégies d'enseignement qui s'imposent. La première consiste à adopter un style « conversationnel » en salle de classe; toute communication orale doit prendre la forme d'une conversation authentique et ne doit pas comporter seulement une question et une réponse, sans suite. Quand l'enseignant réagit à une réponse d'un apprenant, il faut enchaîner avec un commentaire ou une autre question « naturelle », qui fait suite à la réponse personnelle de l'apprenant. De plus, les apprenants ne répètent pas de phrases qui ne sont pas authentiques, simplement dans le but de faire pratiquer une structure langagière. Cela finirait par les démotiver d'apprendre la langue.

Pour que les activités d'interaction permettent l'utilisation efficace de la langue, toutes les structures langagières doivent être d'abord modélisées et utilisées au cours de brefs échanges conversationnels afin d'encourager une utilisation indépendante de la langue qui soit relativement précise.

L'intensité

Un autre facteur influence sensiblement les résultats de l'ANL : le nombre d'heures d'instruction. Les compétences implicites sont, en effet, des *habiletés* langagières; elles sont soutenues par la mémoire procédurale (Paradis, 2004, 2009). Comme c'est le cas pour le développement de n'importe quelle habileté, il faut une utilisation fréquente des habiletés à développer (dans ce cas, les structures langagières) dans un court laps de temps. En milieu scolaire, cette nécessité se traduit en heures d'apprentissage. Si l'apprenant n'atteint pas un certain niveau-seuil langagier, il oublie ce qu'il a appris d'une année à l'autre; c'est la grande difficulté dans les cours de 30 à 40 minutes par jour, appelés souvent apprentissage au compte-gouttes. Au-delà d'un certain niveau-seuil langagier, que nous avons défini dans nos recherches comme le début du niveau de communication spontanée ou indépendante, l'intensité peut être réduite. Mais, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2, sans un minimum d'intensité d'exposition à l'utilisation de la langue, les circuits neuronaux ne peuvent être pleinement créés et développés. Nos recherches ont montré que l'utilisation des stratégies sans l'intensité ne donne pas de résultats aussi élevés en production orale et écrite (Netten et Germain, 2007).

Les adaptations et les bénéfices de l'utilisation de l'ANL

Les programmes basés sur l'ANL

Jusqu'ici dans cet article, nous avons discuté d'un nouveau modèle pour faire apprendre la communication d'une L2, ainsi que des changements nécessaires

pour implanter cette nouvelle approche. Maintenant, nous allons parler des adaptations particulières de l'approche dans le système scolaire, comme, par exemple, le français intensif (FI).

Au Canada, le FI⁴, a été implanté dans des classes de toutes les provinces et territoires, sauf l'Île-du-Prince-Édouard et le Québec. Le programme commence en 4^e ou 5^e année, avec le pré-FI (une année optionnelle où l'on introduit l'approche sans intensité), puis, le post-FI continue jusqu'à la fin du secondaire. Pendant l'année scolaire 2014-2015, il y avait environ 22 000 apprenants dans le programme : 3200 élèves en pré-FI, environ 7000 élèves dans l'année intensive du programme et 12 000 élèves dans le post-FI. Depuis 1998, il y a environ 70 000 élèves qui se sont inscrits dans la première année intensive (5 ou 6 année) du programme⁵.

Les résultats des programmes basés sur l'ANL dans toutes les provinces canadiennes sont très satisfaisants. Les parents, apprenants, enseignants et administrateurs trouvent les résultats encourageants. (Germain et Netten, 2004). Dans la province du Nouveau-Brunswick, où tous les étudiants qui ne sont pas en immersion participent au programme, l'amélioration des compétences en communication est sensible. À ce sujet, Stewart, 2015 dit :

« Dans l'année scolaire 2011-2012, selon les données, 76 % des élèves en Core French ne pouvaient soutenir une conversation en français en phrases complètes. Si l'on compare aux résultats de 2013-2014, on voit (avec l'implantation du Post-intensif) une augmentation de 45,7 % du pourcentage d'élèves qui se situent au niveau de Base ou plus (qui peuvent parler français en phrases complètes). (Stewart, 2015) ».

Il y a aussi des expériences en Asie. Depuis 2009, il y en a à l'université Normale de la Chine du Sud; maintenant, il y en a aussi au niveau collégial et dans d'autres universités. Au Japon, il y a une expérience en cours au niveau universitaire, et une autre qui commence à Taïwan. Ces expériences sont significatives, car elles démontrent que l'utilisation de l'approche fonctionne dans d'autres cultures et avec les adultes (Liang, Ricordel et Germain, 2015). Deux adaptations pour les adultes se poursuivent à l'Université du Québec à Montréal : le français L2 pour les immigrants et l'espagnol L2. Donc, l'ANL ne s'adresse pas qu'aux jeunes apprenants, mais commence à avoir une application beaucoup plus grande.

4 Il y a de l'anglais intensif au Québec, mais basé sur un autre paradigme (Lighbown et Spada, 1994).

5 Ces données viennent des ministères de l'Éducation des provinces et territoires, colligées par la Table de concertation pour le français intensif, printemps 2015.

Il semble que le nouveau paradigme peut être généralisé à tous les apprenants qui aimeraient apprendre à communiquer dans une L2.

L'approche s'est montrée plus efficace aussi, tant chez les élèves du système scolaire que chez les adultes, pour ce qui est de la motivation à apprendre une L2 et le développement de l'estime de soi. (Ricordel, 2012; Germain et Netten, 2004).

Au Canada, il y a aussi un intérêt croissant et une certaine réussite dans l'utilisation des principes de l'ANL pour la revitalisation des langues autochtones. Plusieurs caractéristiques de l'approche, comme l'utilisation de la L2 dans les tâches qui ont une signification pour les apprenants, semblent bien se prêter à cette clientèle. Dans les Territoires du Nord-Ouest (TNO), les initiatives en sont au début, mais déjà les enseignants et les administrateurs ont exprimé une certaine satisfaction en regard des résultats, surtout en ce qui touche la communication orale. Un programme de formation dans l'utilisation des stratégies de l'approche, ouvert à ceux qui parlent les langues autochtones partout dans les TNO a été offert à environ 30 enseignants en 2013; un programme d'enseignement commencera dans un des districts des TNO en 2015-2016. À la baie James, le développement des programmes pour le français, l'anglais et le cri, basés sur les principes de l'ANL est en cours, de même qu'une adaptation pour les adultes, qui a été bien reçue. Il a aussi d'autres projets en cours au Yukon, en Colombie-Britannique, en Saskatchewan, au Nunavut (à Iqaluit) et aussi, pour le micmac, au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard. Pour plus d'informations sur ces programmes et l'implantation de l'ANL au Canada et en Asie, on pourra consulter le site *www.françaisintensif.ca*.

Conclusion

Comment expliquer ces résultats plus positifs et plus satisfaisants pour les apprenants et, par conséquent, une motivation plus élevée pour l'apprentissage d'une L2? En général, on peut attribuer ces différences à trois aspects du programme : l'apprentissage est moins difficile, les activités dans la salle de classe sont plus intéressantes et les résultats sont notables. Plutôt que de commencer par un apprentissage artificiel de la L2 par des règles de grammaire, on commence en utilisant nos talents innés pour l'acquisition des langues. Pour l'apprenant, en commençant par l'oral, le processus d'acquisition de la L2 est plus facile, plus efficace et plus rapide. On commence par l'utilisation des structures de la langue, oralement, dans une simple conversation naturelle. C'est de cette façon non consciente que l'apprenant acquiert les structures de la L2. Tôt dans le processus, l'apprenant est capable d'exprimer son propre point de vue sur un sujet, et même avec beaucoup de précision.

Il y a plusieurs autres facteurs qui rendent l'apprentissage plus intéressant que celui basé sur le modèle traditionnel. L'apprentissage de la L2 est « déscolarisé » autant que possible; on ne fait ni exercices ni pratiques. On ne perd pas de temps à dédoubler l'apprentissage, en apprenant des règles de grammaire dont on n'a pas besoin pour communiquer dans la L2. Chaque type de grammaire a son rôle et est abordé séparément, les deux grammaires se complétant l'une l'autre. Les apprenants sont aussi plus actifs dans la salle de classe. Les unités sont basées sur des projets; les élèves parlent des sujets qui les intéressent et éprouvent un certain sentiment de propriété de leur apprentissage. Il y a plus d'implication personnelle dans l'apprentissage. Les apprenants et les administrateurs ont aussi mentionné que l'atmosphère dans la salle de classe est plus coopérative; les étudiants s'entraident pour apprendre.

À la fin du processus, les élèves sont capables de parler, de lire et d'écrire dans leur L2. Ce que les parents et les communautés ont déjà remarqué, c'est que les élèves peuvent utiliser la L2; ils l'utilisent même avec les membres de leur communauté. Ils sont très fiers de leurs compétences. Ceci contribue à une augmentation de l'estime d'eux-mêmes, ce qui les encourage à poursuivre leur apprentissage et à utiliser la L2. Enfin, l'utilisation de la langue et la création des ressources pédagogiques pour l'enseigner suscitent plus d'intérêt pour la culture de la L2. Dans le cas des langues en voie de disparition, la réussite dans la salle de classe contribue au développement d'une fierté pour la langue et pour son utilisation. Une langue qu'on utilise ne disparaît pas.

Le nouveau paradigme de l'ANL a été conceptualisé pour faire de l'apprentissage d'une L2 une expérience plus positive et plus enrichissante pour les apprenants. Les adaptations du paradigme ont montré qu'il a atteint son but. C'est maintenant aux administrateurs et aux enseignants de profiter de ces recherches pour revitaliser l'enseignement des L2 dans le système scolaire.

Références

ALLAIN, A., P. DEMERS et F. PELLETIER (2011). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones*, Cahiers dialogue, # 2013 03, Montréal : Réseau de recherches et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique.

ANDERSON, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. (3^e éd.). New York, NY : W.H. Freeman.

DEKEYSER, R. (1998) « Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar ». In C. Doughty et J. Williams (Réd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 42-63.

ELLIS, N. (2011). Language acquisition just Zipf's right along. Conférence, Université du Québec à Montréal.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2015). « Introduction », dans *Approche neuro-linguistique - Guide pédagogique, Français intensif, Version adulte*. Montréal :Auto-édition.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2013). « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique ». *Synergies Mexique*, vol. 3.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2012). « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 ». *Réflexions*, vol. 31, n° 1, pp. 17-18.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, n° 2, p. 7-10.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2004). « Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif » *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, n° 3, pp. 393-408.

GERMAIN, C. et J. NETTEN (2001). « La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère », *Synergies Corée*, n° 1, pp. 78-97.

HARLEY, B., D. HART, S. LAPKIN et J. SCANE (1991). *Baseline data for OAC performance in core French*. Texte inédit, Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Centre, University of Toronto, Canada.

LEBLANC, R. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Rapport synthèse*. Ottawa, Canada : Association canadienne des professeurs de langues secondes.

LIANG M., I. RICORDEL, I. et C. GERMAIN (2015). « Évaluation de l'approche neurolinguistique auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième années d'université ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1.

LIGHTBOWN, P.M. (2008). « Transfer appropriate processing as a model for class second language acquisition ». Dans Z. Han (dir.) *Understanding second language process*, Clevedon, R.-U., Multilingual Matters, pp. 27-44.

LIGHTBOWN, P.M. et N. SPADA (1994). « An innovative program for Primary ESL in Quebec ». *TESOL Quarterly*, vol. 28, n° 3, pp. 563-579.

LYSTER, R. (1990). « The role of analytic teaching in French immersion programs ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 47, pp. 101-117.

NETTEN, J. (2001). Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve. Ph.D., Éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 206 p.

NETTEN, J. (1997). « Stratégies pédagogiques et compétence de communication. » *Le Journal de l'immersion Journal*, vol. 22, n° 1, pp. 7-10.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2014). *Neurolinguistic Approach - Teachers' Guide, Français intensif - Introduction* (2^e éd.). Translation for *Curriculum Guide for Intensive French*, Province of New Brunswick, Fredericton, N-B.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2012). « A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach ». *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1, pp. 85-114, Également disponible en ligne : www.neuroeducationquebec.org/revue.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2009). « The future of intensive French in Canada ». *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, vol. 65, n° 5, pp. 757-786.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2007). *Intensive French : Pilot project*. Report prepared for the Department of Education, New Brunswick.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2006). *A pedagogical perspective on second language acquisition*. Plenary session. Joint AAAL and ACLA Conference. Montréal.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2005). « Pedagogy and second language learning : Lessons learned from intensive French ». *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, n° 2, pp. 183-210.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2002). L'apprentissage intensif du français. Rapport final préparé pour Patrimoine Canada.

PARADIS, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.

PARADIS, M. (1994). « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism ». Dans N. Ellis (Réd.), *Implicit and explicit learning of second languages* London, England : Academic Press, pp. 393-419.

RICORDEL, I. (2012). « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue ». *Le français à l'université*, vol. 7, n° 1. Également disponible en ligne : www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041.

SEGALOWITZ, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY/Oxon, United Kingdom : Routledge/Abingdon.

STERN, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London : Oxford University Press.

STEWART, F., 2015. *Infolettre* no. 3, Table de concertation du français intensif.

VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.