

Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

Inès Ricordel

Centres de formation Éducation et Formation et ANL Formation, Évreux, France
ines.ricordel@anlformation.com

Vi-Tri Truong

Centres de formation Éducation et Formation et ANL Formation, Évreux, France
vitri.truong.fin@anlformation.com

Résumé

Suite aux études menées au Canada, les recherches de Joan Netten et Claude Germain ont confirmé que l'approche neurolinguistique (ANL) était une nouvelle approche efficace et motivante pour l'acquisition du français langue étrangère. Effectivement, cette approche conçue en s'appuyant essentiellement sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis, c'est-à-dire que le savoir explicite ne se transforme pas en compétence implicite puisque ces deux concepts relèvent de deux mémoires distinctes a été mise en place dans des environnements d'apprentissage variés.

Ainsi, une étude comparative a permis de démontrer que l'implantation de l'ANL en milieu universitaire chinois en 2010 fonctionne également auprès d'un public adulte avec une culture d'apprentissage très académique.

Ceci dit, en ANL la classe devient un lieu d'échanges authentiques, proches de la réalité du groupe afin que surgissent le désir et le plaisir de communiquer. Nous montrerons que cet intérêt authentique doublé d'une forte valeur cognitive constitue la source de motivation.

Mots-clés: approche neurolinguistique, estime de soi, motivation, grammaire interne, littérature

Abstract

The Canadian researchers Joan Netten and Claude Germain, confirm by their studies that the NLA method is an effective and motivational tool for the teaching of French as a foreign language. The neurolinguistic approach to bilingualism that the work of Michel Paradis has presented, confirms their findings. This is to say that explicit knowledge does not by default become a proficiency, as these concepts reside in two distinct memory storage areas of the brain. This was seen in studies with students of different levels of learning ability and environments. A comparative study using the NLA method in a Chinese university population in 2010 shows it is equally as effective with an adult population whose culture and knowledge is very academic. Let it be noted that with NLA in place in the classroom the authentic dialogue which mirrors the actual experiences of the group promotes a desire to communicate and pleasure in doing so.

Keywords: neurolinguistic approach, self-esteem, motivation, internal grammar, literacy

1 – Introduction

L'approche neurolinguistique plus connue au Canada sous le nom de Français Intensif (FI) est un paradigme, c'est-à-dire une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère (LS / LÉ) qui a été conçue en 1997 par deux chercheurs canadiens : Joan Netten et Claude Germain. Cette approche tend à un apprentissage de la LS / LÉ en salle de cours qui soit spontané et précis.

Au Canada, l'enseignement avec le FI s'adresse à des enfants et adolescents anglophones. À partir de 2009, il a été question d'implanter l'ANL dans des classes de Français Langue Étrangère (FLÉ) destinées à des apprenants adultes chinois en milieu universitaire. C'est à partir de 2011 que l'implantation et l'adaptation de l'ANL au département de français de l'International Business School (IBC) de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) ont été effectives (Ricordel, 2012).

Depuis, elle est en cours d'utilisation et d'expérimentation en Belgique et en France auprès de publics adultes migrant / primo-arrivant et étudiant (du niveau alphabétisation au niveau B1). Elle est également appliquée dans d'autres environnements d'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) et FLÉ à travers le monde.

Nous présenterons notre hypothèse quant à l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE avec l'ANL et la motivation que cela entraîne.

2 – Problématique

La création du français intensif voulait apporter une solution au besoin de développer de solides habiletés communicatives en FLS et FLÉ. À cette époque, deux grands régimes pédagogiques étaient utilisés pour l'apprentissage du français comme langue seconde au Canada : le français de base (*core french*) enseigné à raison d'une classe par jour et le français d'immersion (*immersion*) où la majorité des matières était enseignée en français. Le français d'immersion représente 20% des effectifs, tandis que le français de base atteint 80% d'inscription. De manière générale, le français d'immersion donnait d'assez bons résultats :

les élèves qui suivent un programme d'immersion jusqu'à la fin de la 12e année (fin du secondaire ; âge : 18 ans) peuvent communiquer effectivement en français, à l'opposé d'à peine 10% de ceux inscrits dans les programmes de français de base (Netten, 2018, p. 2).

C'est pourquoi les deux chercheurs canadiens se sont plutôt intéressés au français de base. L'enseignement de celui-ci se fait au compte-goutte et dispense des savoirs explicites plutôt que des habiletés à communiquer. Ce qui fait que les élèves sont peu impliqués cognitivement et peu motivés. C'est ce constat qui a incité Joan Netten et Claude Germain à penser une méthodologie d'apprentissage d'une langue seconde motivante pour les apprenants comme pour les enseignants et probante quant aux résultats.

Ainsi au départ, le Français Intensif qui s'appuie sur l'approche neurolinguistique a été implanté dans la province de Terre-Neuve et Labrador, et depuis, il est implanté dans la majorité des provinces et territoires du Canada. L'approche a été ensuite expérimentée et implantée en Chine dans un contexte universitaire auprès de jeunes adultes âgés de 19 à 23 ans intégrant le département de français pour suivre un cursus de 4 ans et se spécialiser en français des affaires à l'International Business College (IBC) rattaché à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) à Guangzhou. En première année, ils sont tous débutants en français mais ont appris l'anglais au lycée (Germain, Liang & Ricordel, 2018).

Étant donné la croissance exponentielle de l'apprentissage du français comme langue étrangère en Chine à partir des années 2000, en 2009, le département de français de l'université alors dirigé par David Bel, avait la volonté de proposer un enseignement moins cloisonné et motivant. L'implantation de l'ANL en Chine entraînait alors de fait une adaptation importante étant donné les contraintes académiques de

passation de l'examen national Test de Français de Spécialité de niveau 4 (TFS4, en fin de 2e année) et de niveau 8 (TFS8, en fin de 4e année). Cette implantation de l'ANL a mené à l'adaptation d'unités et de guides pédagogiques du français intensif au Canada dans le contexte adulte chinois universitaire ainsi qu'une refondation du curriculum et de l'organisation des cours. Tout ce travail a été mené avec l'approbation des dirigeants de l'International Business College (IBC) rattachée à l'UNCS en étroite collaboration avec Claude Germain, l'appui scientifique de Joan Netten et toute l'équipe pédagogique d'alors qui s'est engagée à être formée et à enseigner avec les principes de l'ANL. C'est pourquoi une expérimentation et une recherche-action ont été possibles en 2011.

Par la suite, en Belgique et en France, un intérêt pour l'ANL s'est manifesté concernant l'enseignement du français comme langue étrangère pour des publics migrants/primos-arrivants de différents niveaux (du niveau alphabétisation au niveau B1).

L'ANL s'appuie en grande partie sur les travaux en neurosciences de Michel Paradis mais également sur les travaux d'autres chercheurs comme Vygotsky, sur l'interaction sociale et Norman Segalowitz, pour le Principe de Transfert Approprié (PTA ou Transfer-Appropriate Processing, TAP).

D'après notre expérience en tant qu'enseignants et formateurs avec l'ANL dans des environnements variés, la solidité des principes théoriques sur lesquels s'appuient les caractéristiques pédagogiques de l'ANL en font une approche efficace et très complète en salle de cours.

L'application d'un enseignement-apprentissage avec les principes de l'ANL entraîne dans les différents environnements pédagogiques destinés à des adultes ce constat d'une implication et d'une motivation fortes qui suscitent la question suivante : « comment l'approche neurolinguistique développe la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? ». En expliquant certains principes pédagogiques importants de l'ANL, nous montrerons l'importance de l'authenticité du message de l'apprenant qui déclenche le désir de communiquer : c'est ce que nous appelons le mécanisme générateur d'estime de soi et de motivation. Dans la continuité de ce que révèlent Germain et Netten (2004) et Germain (2017), quels que soient les contextes d'enseignement-apprentissage, un des aspects probants de l'ANL est ce mécanisme générateur de motivation.

3 – Cadre théorique

La conception de l'ANL se fonde en partie sur des travaux en neurolinguistique et notamment sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis qui permet de distinguer le savoir explicite de la compétence implicite.

3.1 – Le concept des deux grammaires

Le savoir explicite réfère à une connaissance dont la personne est consciente. Ainsi, une personne apprend avec plus ou moins de difficulté des noms de capitales ou elle se remémore ce qu'elle a fait la veille au soir. Du point de vue langagier, le savoir explicite est la connaissance consciente que le locuteur a de la langue : les règles de grammaire, les mots de vocabulaire entre autres. Ainsi, le locuteur sait que « rouge » est un mot qui désigne une couleur.

La compétence implicite est acquise de manière implicite et la compétence linguistique implicite permet au locuteur de parler automatiquement sans contrôle conscient. Du point de vue langagier, c'est une habileté non-consciente à employer le lexique ou la morphosyntaxe par exemple. Ainsi, le locuteur peut dire ce qu'il a fait la veille sans savoir explicitement qu'il est en train d'utiliser des temps du passé comme l'imparfait et le passé composé.

Le savoir explicite est sous-tendu par la mémoire déclarative, tandis que la compétence implicite (ou l'habileté langagière) est sous-tendue par la mémoire procédurale.

Ainsi, ce qui est enregistré par la mémoire déclarative, c'est l'apprentissage de règles de grammaire que l'on apprend en portant son attention sur l'objet de l'apprentissage. Tandis que parler sollicite la mémoire procédurale : je n'ai pas besoin de réfléchir à la position de ma mâchoire et de ma langue pour émettre des sons qui font sens par exemple. Pour ce qui est du domaine spécifique de la langue, lorsque l'on s'exprime de manière spontanée pour dire « *Hier soir, je suis allée au cinéma avec mon ami* », on réfère à la mémoire procédurale, domaine du non-conscient.

La théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis et ses recherches sur des patients bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer ou d'aphasie s'appuyant sur la neuro-imagerie prouvent que la compétence linguistique implicite et la connaissance métalinguistique sont chacune soumises par des mécanismes neuro-fonctionnels séparés¹. Cela signifie qu'il n'y a pas de connexion directe entre le savoir et l'habileté, entre les deux mémoires et surtout, un savoir explicite (conscient) ne peut pas se

¹ M. Paradis in *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* - John Benjamins Publishing Company (p.12)

transformer en habileté implicite (non-consciente). Effectivement, lors de l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants peuvent très bien connaître les règles de l'emploi des auxiliaires « être » ou « avoir » au passé composé, mais dire « *hier soir, j'ai allé au cinéma avec mon ami* » lors d'une conversation dans une activité de production orale. Ici, la connaissance de ces règles ne permet pas à l'apprenant de parler correctement : le savoir ne se transforme pas en habileté, le conscient ne peut pas devenir du non-conscient².

D'ailleurs, ce lien indirect entre les deux mémoires est expliqué par le paradoxe grammatical. En effet, une personne peut communiquer dans une langue étrangère avec une certaine spontanéité sans en connaître les règles : c'est évidemment le cas de l'enfant qui maîtrise une partie de sa langue maternelle avant d'en connaître les règles de fonctionnement. Mais, cela peut aussi être le cas d'un adulte illettré qui explique ce qu'il a fait hier sans être conscient, sans savoir qu'il utilise le passé composé. Tandis que des apprenants en milieu scolaire peuvent avoir une excellente connaissance des règles de grammaire, de la conjugaison sans être capable de communiquer avec spontanéité dans la langue seconde.

C'est pourquoi les 2 concepteurs Germain et Netten ont proposé le principe pédagogique des 2 grammaires : la grammaire interne ou compétence implicite acquise de manière non-consciente, en partie, lors de la phase orale et la grammaire externe ou compétence explicite acquise en contexte de manière consciente, en partie, lors des phases de lecture et d'écriture.

Par ailleurs, un autre principe important de l'ANL fondé sur les neurosciences est le développement de la compétence implicite. Selon Paradis (2004), le mécanisme d'acquisition d'une habileté réfère à un processus constitué de régularités statistiques fréquentes. Ces régularités sont constituées d'un ensemble de *patterns*, autrement dit autant de « sentiers » qui laissent une trace dans le cerveau à force d'utilisation et réutilisation de la langue orale. Ainsi Paradis, se référant à Nick C. Ellis, estime qu'il est nécessaire qu'il y ait une utilisation fréquente de la langue orale : « ce qui sert d'input pour le développement de compétence implicite est la fréquence avec laquelle des constructions langagières particulières sont utilisées, quelle que soit leur forme de surface » (Paradis, 2009, p. 80)

Le principe pédagogique qui découle de ces aspects théoriques est la distinction de deux grammaires que l'apprenant s'approprie lors de son apprentissage : la grammaire externe (ou explicite) et la grammaire interne (ou implicite).

² C. Germain in *Acquisition ou apprentissage de la grammaire ?* Bogota.

La première s'apprend avec des règles de grammaire et concernant l'ANL, elle s'apprend la plupart du temps pour appliquer les règles de l'écrit, de ce que l'on n'entend pas lorsque l'on parle. Par exemple, la marque du pluriel est un élément spécifique de l'écrit qui doit être observé et relevé pour être appris et appliqué. Tandis que la seconde est plus spécifique à l'oral. Elle n'est pas constituée de règles (comme pour la grammaire externe) mais de régularités statistiques, constituées par la fréquence d'utilisation des mêmes structures langagières, adaptées dans différentes situations de communication. Bien entendu, le déclaratif peut intervenir sur le procédural puisqu'un locuteur peut se reprendre pour se corriger, mais cette intervention du conscient sur le non-conscient ne peut se faire que si une habileté a été, au préalable, acquise. La grammaire interne s'acquiert en phase orale grâce à l'utilisation et la réutilisation de phrases complètes puisque l'apprenant acquiert un ensemble syntaxique en combinant des éléments phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques. Alors que la grammaire externe et ses règles spécifiques et isolées sont apprises lors d'observations grammaticales pendant la phase de lecture et elles seront réactivées pour être appliquées correctement lors de la phase d'écriture.

En mettant l'accent dans un premier temps sur l'acquisition d'une habileté à l'oral, l'enseignant met en place des stratégies spécifiques dont la pédagogie de la phrase complète pour une acquisition rapide et efficace par l'apprenant. Mais, il faut insister que cette habileté s'acquière non seulement à l'oral mais également en lecture et écriture grâce à des stratégies d'enseignement spécifiques. Cette pédagogie de la phrase complète est ce qui permet à l'apprenant de faire des liens entre les différents éléments de la phrase et ainsi de bâtir sa grammaire interne et à l'enseignant de corriger immédiatement l'apprenant pour que la grammaire interne de l'apprenant soit précise et pour éviter la fossilisation linguistique. L'apprenant est alors capable de parler avec spontanéité et précision : c'est une acquisition efficace de la langue. Acquisition efficace mais également garante d'une autonomie acquise dès les débuts de l'apprentissage.

Une fois acquise la compétence implicite orale, suivent les phases de lecture et d'écriture (ce sont des phases qui se succèdent dans un temps court pour un régime intensif ; lors de séances continues les phases de l'oral, de la lecture et de l'écriture sont abordées en classe pour former un apprentissage cohérent autour d'un même sujet). Ces phases tout d'abord orales, puis de lecture et enfin d'écriture entraînent une progression des compétences de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit. Ces acquis, qui forment un tout, déclenchent et augmentent l'estime de soi et par

conséquent la motivation. Ces différentes phases aboutissent à la réalisation d’un projet final qui fait appel à des processus cognitifs exigeants.

3.2 – Le cycle ou cercle de la littératie

Ainsi, la progression de l’appropriation de la langue est en lien avec la littératie articulée autour de l’acquisition de l’oral, de la lecture et de l’écriture. Par « littératie », il faut entendre « la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c’est-à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc pour interagir avec les gens, et en définitive, pour donner un sens au monde ».³ Cette conception de la littératie comme capacité à utiliser la langue est donc une habileté et non pas un savoir précis et isolé. Mais, comme le rappellent Claude Germain et Joan Netten, dans le cas de l’appropriation et de l’enseignement d’une LÉ/LS, une littératie spécifique à la LÉ/LS qui se distingue de celle de la langue première sera mise en œuvre. Les deux chercheurs canadiens évoquent le cycle de la littératie spécifique à la LÉ/LS qui accordent une grande importance à l’oral et à l’ordre de la séquence oral – lecture – écriture.

Puisque nous sommes dans le cadre spécifique de la littératie en langue seconde, une part importante sera accordée à l’oral pour l’acquisition d’une habileté à communiquer et de la grammaire interne. Effectivement, les apprenants de la LÉ/LS ne possèdent pas la grammaire interne de la langue cible comme un enfant qui baigne régulièrement, précocement et longtemps dans un environnement linguistique qui permet donc une acquisition non-consciente de sa langue maternelle. Il est alors nécessaire de mettre en œuvre des stratégies d’acquisition spécifiques en LÉ/L2. En effet, comme le mentionne Alice Allain « pour cette approche (Français Intensif ou approche neurolinguistique), qui s’inscrit dans la mouvance de Vygotsky (1978), l’enseignement de l’écrit ne peut se faire sans l’enseignement de l’oral, car on ne peut lire que ce qu’on a maîtrisé à l’oral, on ne peut écrire que ce qu’on a lu ; il faut toujours revenir à l’oral. »⁴ L’oral est un outil indispensable à chaque étape (oral, lecture et écriture) pour l’acquisition d’habiletés car rappelons-le : la littératie est une capacité à utiliser la langue, concept non figé qui évolue. Il s’agit d’acquérir d’abord une habileté à parler avant d’apprendre les savoirs sur la langue. Et comme le soutiennent les travaux

³ C. Germain et J. Netten Une pédagogie spécifique à la L2 – La définition retenue par C. Germain et J. Netten est celle du Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2002 et Gouvernement de l’Ontario, 2004.

⁴ Allain A., Demers P., Pelletier F. (2013) Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones - La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas in Cahier Dialog (2013).

en neuroéducation de Huc et Smith-Vincent : « La neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et à la gestuelle, en raison du rôle majeur de la prosodie [...]. Les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces »⁵.

Lors de la phase de lecture, une phase préparatoire de contextualisation à l'oral portant sur le sujet du texte qui est lui-même en lien avec la thématique de l'unité enseignée aide l'apprenant à reconnaître à l'écrit ce qu'il peut déjà dire à l'oral. La lecture mot-à-mot est ainsi évitée et la phrase lue fait sens, et de fait, le sens global du texte est plus facilement compris. Par ailleurs, dans le cas d'un apprenant anglophone qui a correctement acquis à l'oral une structure telle que « je porte un T-shirt blanc » ne passera pas par une prononciation proche de la langue maternelle en lisant « je porte un T-shirt blank ». Réactiver la grammaire interne lors des phases de lecture et d'écriture évite le recours à la traduction vers la langue maternelle.

Ensuite, dans le cycle de la littératie, la lecture précède l'écriture. De même, dans la phase d'écriture, une préparation orale est nécessaire afin de raviver la grammaire interne car l'apprenant ne peut pas écrire ce qu'il ne sait pas déjà dire à l'oral. Et puis, la phase de lecture se décompose en deux temps : une première consacrée à la compréhension globale et détaillée du texte et à la lecture, puis une seconde exploitation du texte plus explicite aide l'apprenant à faire le lien entre ce qu'il a entendu en phase de modélisation orale et ce qu'il lit : c'est le rapport entre un son et ses graphies (reconnaissance des formes graphiques des sons). Cette deuxième exploitation du texte facilite aussi l'observation grammaticale d'un point grammatical particulier à l'écrit comme la marque du pluriel ou du féminin, les terminaisons des verbes conjugués ou les marques spécifiques de l'écrit comme l'emploi de la majuscule en début de phrase et celui du point en fin de phrase au niveau débutant. Les enseignements explicites débutent donc en phase de lecture et se poursuivent en phase d'écriture puisqu'il est question de façonner les connaissances linguistiques explicites importantes pour que l'apprenant ait tous les outils pour écrire lui-même un texte personnel authentique qui est en relation avec la thématique de ce qui a été enseigné lors d'un cycle complet de littératie.

⁵ Huc, P. et B. Vincent Smith (2008). « Naissance de la neurodidactique », *Le Français dans le Monde*, n° 357, p. 30-31.

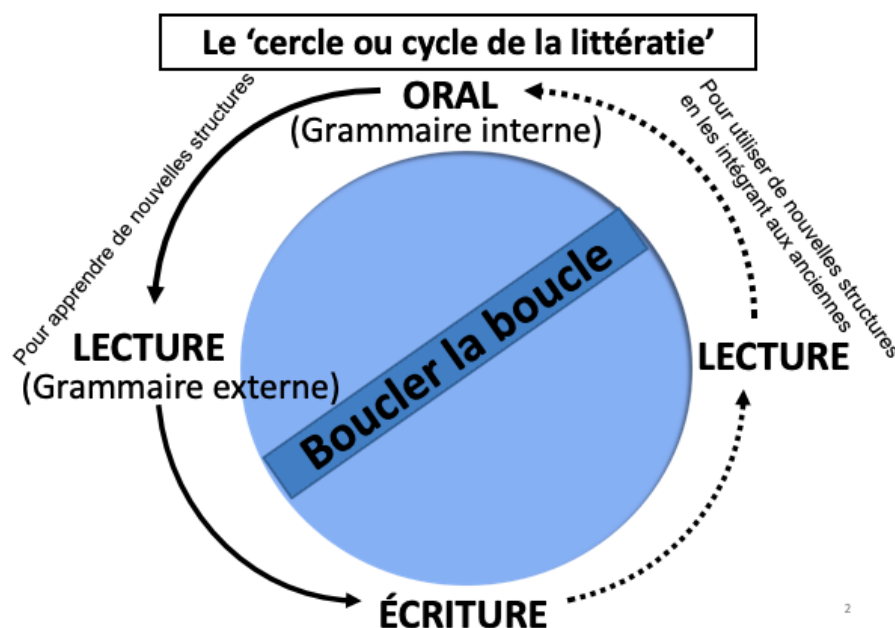


Figure 1. Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p. 37)

Les unités conçues par Claude Germain, Joan Netten et leurs collaborateurs qui servent de guide de l'enseignement comportent 2 ou 3 cycles avec un ou deux modèles oraux, un texte de lecture et un texte d'écriture, avec un mini-projet chaque aboutissant à la réalisation d'un projet final englobant l'ensemble des acquisitions des cycles de littératie. Lors de la réalisation de ces projets finaux, les processus cognitifs engagés⁶ seront d'une portée haute et l'attention de chacun portera sur les messages, les contenus et les résultats de ces réalisations. Les contenus des cycles auront apporté suffisamment d'outils langagiers pour que l'apprenant puisse réaliser un projet riche et motivant.

3.3 – L'interaction sociale

L'appropriation de la LÉ/L2 avec l'ANL en salle de classe vise la capacité à communiquer spontanément et correctement. Pour cela, les interactions sociales sont essentielles car en référence à la conception de Vygotsky, il y a une relation causale entre celles-ci et le développement individuel. En effet, par *interaction*, nous entendons

⁶ Nous nous référons à la taxonomie de Bloom : http://circo89-sens2.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Taxonomie_de_Bloom_revisee_.pdf

les actions réciproques entre deux ou plusieurs apprenants au cours desquelles il y a simplement des échanges d'informations et ces interactions sont *sociales*, si elles sont produites dans un contexte où les actions des uns peuvent influencer les actions des autres. Ainsi, lors des différentes phases enseignées avec l'ANL (phase de modélisation orale, phase de lecture et d'écriture, réalisation du projet final), la collaboration et l'interaction, constamment éveillées, modélisées et stimulées par l'enseignant, facilitent le renforcement de l'acquisition de la langue cible et le développement cognitif puisque les partenaires échangent, négocient, élaborent ensemble.

L'acquisition est l'appropriation de la langue par l'apprenant sans qu'il en soit conscient et sans être conscient non plus de ce qui est emmagasiné par la mémoire implicite : on acquiert la langue sans intention de l'acquérir. Cette acquisition de la LÉ/L2 est faite dans des situations de communication interactive. L'apprenant stimule des procédures implicites pour comprendre et produire dans la langue étrangère cible. C'est pourquoi de nombreuses interactions sociales sont nécessaires puisqu'elles favorisent l'*input*, c'est-à-dire l'ensemble des données et informations que l'apprenant reçoit dans la langue cible apportées par un locuteur (un enseignant ou les autres apprenants) ou par des moyens de communication de la vie quotidienne, c'est le langage présenté, ainsi que l'*intake*, autrement dit ce qui est effectivement retenu et saisi par l'interlocuteur qui écoute parmi l'ensemble des données de l'*input* émises par l'interlocuteur qui parle, c'est le langage saisi et enfin l'*output*, qui est une utilisation active de la langue par l'apprenant (Swain, 1985). Au sein de la classe de langue, tous les apprenants sont exposés au même *input*, mais l'*intake* varie selon chaque individu. Dans l'ANL, l'*output* est considéré comme essentiel à l'acquisition des langues, tandis que l'*input* est une condition nécessaire mais pas suffisante. De plus, contrairement à la perspective de processus « naturel » d'acquisition d'une langue seconde selon Krashen qui tend à ne pas corriger les erreurs, l'enseignant qui applique l'ANL dans ses cours, corrigera systématiquement les erreurs de l'apprenant car c'est ainsi qu'il bâtit sa grammaire interne. La correction de l'erreur qui est faite dès que possible, s'insère dans une obligation de faire produire des phrases complètes par les apprenants. L'enseignant multiplie donc les occasions pour l'apprenant d'utiliser fréquemment des structures langagières afin de développer les *patterns* (ou des sentiers) dans le cerveau pour établir de nouveaux réseaux de connexions neuronales et construire la grammaire interne.

La salle de classe avec l'ANL favorise donc une acquisition qui se fait grâce aux nombreuses opportunités de parler, échanger, collaborer, négocier avec l'enseignant et avec ses pairs. Le recours à des situations de communication authentiques sous forme

conversationnelles entraîne l'acquisition d'habiletés à communiquer. L'attention porte sur le message et non pas sur la manière de dire ce message. La langue est considérée comme un moyen de communiquer et non pas comme un objet d'étude. Comme mentionné par Leo Van Lier (1996, p. 57), pour mener à l'*intake*, les structures mentales doivent être activées. Cette activation peut s'étendre plus ou moins largement ou profondément selon l'implication émotionnelle, selon l'intensité de l'engagement par exemple. De cette façon, de nouvelles connexions sont faites et celles déjà existantes se renforcent, cela fait partie du processus de développement cognitif.

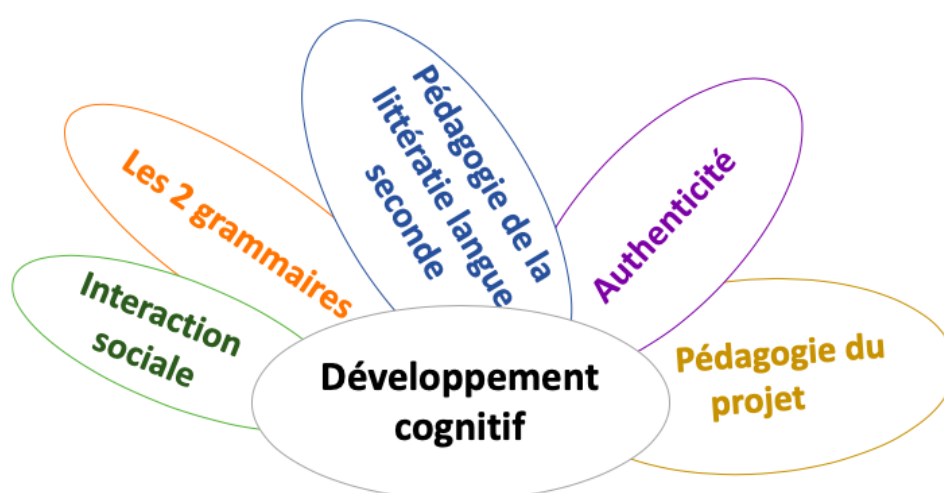


Figure 2. Les fondements théoriques et les principes pédagogiques de l'ANL

3.4 – L'estime de soi et la motivation

Par ailleurs, Michel Paradis mentionne le néocortex, dont certaines parties favorisent les fonctions cognitives comme le langage, le système nerveux et le système limbique, responsable des désirs, des émotions et de la motivation. Ce système limbique évalue le désir de communiquer. Il est composé de « centres » et de connexions entre ces centres, situés à peu près au milieu du cerveau. Ainsi, l'amygdale et le noyau accumbens sont impliqués dans le circuit du plaisir/désir de communiquer. Autrement dit, le système limbique joue un rôle déterminant dans la motivation en ce qu'il est activé s'il y a plaisir ou désir de communiquer. Et sans plaisir de communiquer, il y a absence de motivation. C'est pourquoi quand l'apprentissage de la L2/LÉ est centré sur le savoir, il n'y a pas ou peu de réactions émotives associées au plaisir ou au désir de communiquer : le système limbique n'est pas activé (Germain, 2017, p. 40). C'est parce que celui-ci est impliqué dans le désir de

communiquer que cela augmente l'estime de soi qui est définie selon Johnson en 1997 par la valeur que l'on s'accorde/l'ensemble des jugements positifs et négatifs sur soi.

C'est un concept mis à jour dans une étude qualitative par Claude Germain et Joan Netten effectuée auprès de 587 élèves répartis dans 23 classes, sur une durée de cinq mois, les différents acteurs les directeurs d'école, les parents et les enseignants font état de l'estime de soi des élèves. Ainsi, les élèves trop timides pour prendre la parole devant les autres réussissent maintenant à le faire. Ils sont plus autonomes que les autres.

« Non seulement les résultats obtenus en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, dépassent les attentes initiales, mais le français intensif produit chez les élèves d'autres effets positifs, non prévus initialement : une plus grande estime de soi, plus d'initiatives, plus d'autonomie et un grand sentiment d'appartenance au groupe. » (Germain & Netten, 2004)

De plus, selon White (1959), un des déterminants de la motivation est le besoin de compétence, qui correspond à l'efficacité du sujet pour lui-même en terme de capacités linguistiques et efficacité du sujet avec et sur les autres en ce qu'il est capable d'interagir avec les autres et de les influencer.

Si l'on considère tout d'abord, le besoin de compétence comme élément moteur de la motivation, alors la phase de modélisation orale donne un excellent exemple d'une acquisition rapide et efficace de la langue puisque l'enseignant propose un modèle de réponse ainsi qu'un modèle de question qui sert à guider l'apprenant lorsqu'il est invité à donner son modèle, lorsqu'il est amené à interroger ses pairs. L'enseignant qui applique l'ANL ne commence jamais par une question car l'apprenant n'a pas les outils langagiers suffisants pour y répondre. Imaginez qu'un professeur de chinois vous demande : « *nǐ jiào shén mē míng zì ?* »⁷, vous n'avez aucun élément pour comprendre la question et pour y répondre.

De plus, les phases de la modélisation orale entraînent rapidement vers un « pourquoi ? » pour inciter les apprenants à justifier leur modèle. Et puis, les différentes étapes font manipuler des structures langagières plus ou moins complexes dès les débuts de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant, lors des retours de dyades, demandera à un apprenant : « qui était ton partenaire ? » qui répondra : « mon partenaire était X ». Cette manipulation de l'imparfait est alors utile et fondée dès les premiers temps. Cette manipulation implicite d'un temps du passé n'entraîne aucune difficulté car elle est employée à bon escient. Il en est de même lorsque, lors de l'étape de synthèse à la fin

⁷ Comment vous appelez-vous ?

de la modélisation, l'enseignant questionne « dans la classe, il y a combien de personnes qui aiment jouer au foot ? » par exemple, cet emploi à l'oral d'une tournure complexe dès les premiers cours ne suscite pas de difficulté étant donné qu'ils comprennent le sens de la question et répondront en reprenant la phrase « il y a 3 personnes qui aiment jouer au foot » ou bien, plus simplement « 3 personnes aiment jouer au foot ». L'enseignement avec l'ANL ne contraint pas à suivre une progression grammaticale figée et peu en adéquation avec les besoins langagiers. Par exemple, les temps du passé seront très vite abordés à l'oral afin de rendre compte de ce que l'on a fait la veille, de ce que l'on a mangé, d'où on est allé pendant les vacances, de l'heure à laquelle on s'est levé sans passer immédiatement à une explication grammaticale complexe, fastidieuse et qui n'est pas nécessaire.

Enfin, d'après la Guardia et Ryan (2000), l'autre besoin de motivation concerne l'autonomie. Dans notre contexte, il s'agit d'autonomie langagière dans la capacité à communiquer de manière spontanée et dans une interaction sociale réussie. Parmi les principes pédagogiques importants de l'ANL, l'enseignant recourt à la pédagogie de la phrase complète pour une acquisition de structures langagières complètes. L'enseignant ne peut pas accepter un simple mot pour réponse car cela n'aide aucunement à l'acquisition de la grammaire interne et du lexique. En outre, l'enseignant ne pourra pas faire de la correction immédiate d'erreur, ce qui pourrait entraîner une fossilisation de l'erreur. Des techniques de correction implicite sont appliquées : l'enseignant repasse par son modèle par exemple, afin que l'apprenant reprenne son propre modèle tout en le corrigeant.

Le désir de communiquer part du principe d'authenticité qui est pour nous le déclencheur du mécanisme de la motivation. Par authenticité, il faut comprendre communication authentique, autrement dit ce qui est vrai, réel pour la personne qui parle. Ainsi, lors des phases de modélisation orale, les apprenants seront invités à parler de leurs loisirs à eux ou de leur entourage, de l'impact de leur moyen de déplacement sur l'environnement et de le justifier par exemple. Puis en phases de lecture et d'écriture, les sujets seront en étroite relation avec ce qui aura été vu en phase de modélisation : prolonger la phase de modélisation orale en lecture est un moyen de faire le lien entre ce que l'apprenant a acquis à l'oral et ce qu'il lit (il fait un rapport entre les éléments de la phrase et le sens, entre un son et ses graphies, et entre les éléments de la phrase du point de vue morphosyntaxique) pour aller vers une écriture personnelle, une fois de plus authentique. Ce qui les touche et touche les autres et par voie de conséquence, les implique dans leur apprentissage. Les messages authentiques font sens puisqu'ils

délivrent des informations inédites et intéressantes. Ces messages viennent de tous : aussi bien de l'enseignant que des apprenants, ce qui place chacun au même niveau d'intérêt et de curiosité. Ainsi, l'enseignant apprend autant des apprenants, que les apprenants les uns des autres et les apprenants de l'enseignant. Ce schéma entraîne une forte implication au sein du groupe, ce qui appelle le désir de communiquer.

Ce désir est accru dès lors que c'est le message qui prévaut et non pas la manière de dire ce message. Comme l'apprenant est guidé et corrigé de manière implicite alors il ne se sent pas en insécurité ou en rivalité. Cela accroît très rapidement le phénomène de collaboration correctrice : une entraide entre pairs émerge dès les débuts de l'apprentissage. Si les interactions et la collaboration fonctionnent, alors cela augmente le sentiment d'appartenance au groupe, l'estime de soi et par conséquent la motivation. Ainsi, les membres du groupe se sentent compétents, de plus en plus autonomes linguistiquement et reliés à leurs pairs (Leyrit, 2010). Cela déclenche un mécanisme ascendant récurrent et progressif : le désir de communiquer, l'estime de soi puis la motivation.

Compte tenu du concept de Principe de Transfert Approprié (PTA ou Transfer Appropriate Processing TAP) développé par Norman Segalowitz, les contextes d'apprentissage doivent être proches des situations d'utilisation hors situation d'apprentissage de la langue. Ainsi, le système langagier en cours d'acquisition peut être extrait avec plus de facilité de la mémoire lorsque l'environnement d'utilisation est similaire avec un environnement de communication authentique. Par exemple, l'apprentissage du vocabulaire sous forme de liste ou de la conjugaison comme « je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont » n'a aucune similarité avec ce qui se pratique à l'extérieur de la classe : « je suis française » fait sens mais pas « je suis ». Dans ce dernier cas, le transfert est difficile. Le cerveau doit donc enregistrer ses données (les savoirs et les habiletés) de manière contextuelle, avec les mimiques, les gestes et la prosodie, c'est-à-dire avec ses contextes d'acquisition.

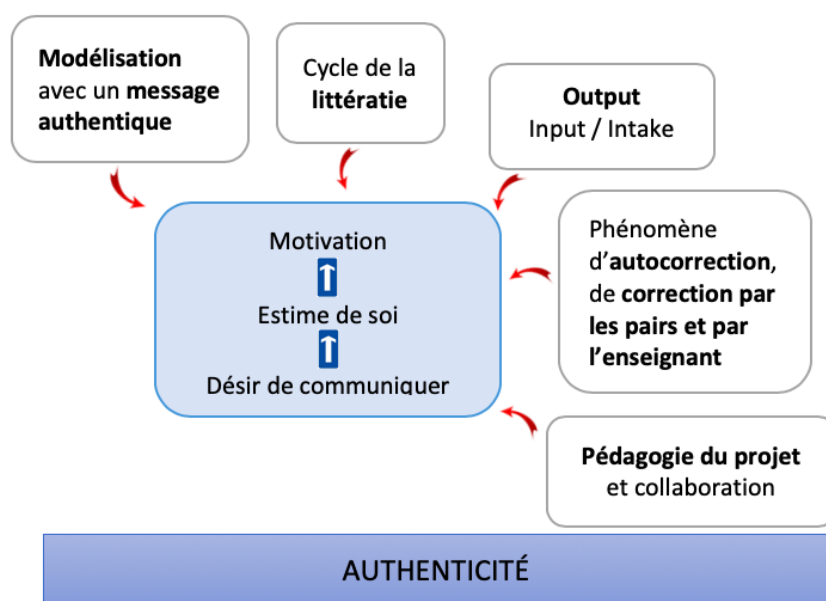


Figure 3. Le schéma du mécanisme ascendant de motivation

4 – Conclusion

Rod Ellis faisait le constat que « *au bout de six ans d'apprentissage de l'anglais à l'aide de la grammaire surtout, plusieurs élèves japonais du secondaire quittent l'école sans posséder l'habileté procédurale de communiquer en anglais.* » Il s'agissait donc de concevoir une pédagogie de l'enseignement–apprentissage du FLÉ complète qui est pour effet une implication, un désir de communiquer et une motivation forte pour chaque apprenant du groupe. C'est pourquoi, tout d'abord conçu pour l'apprentissage du français au Canada à des enfants et adolescents anglophones puis pour celui des adultes dans divers environnements d'apprentissage, Claude Germain et Joan Netten, suite à des observations de classe, ont conçu un nouveau paradigme englobant un ensemble de théories qui se traduisent par des principes pédagogiques solides et immédiatement applicables en salle de classe.

Le principe pédagogique qu'est l'authenticité est le principal déclencheur du mécanisme de motivation car chaque individu du groupe est impliqué dans son apprentissage comme dans celui des autres. Le mouvement de progression inclut tous les apprenants. Il se caractérise par une acquisition qui est faite ensemble selon le principe de la pédagogie de la littératie spécifique à la langue étrangère en classe, c'est-à-dire à partir d'un modèle oral, et qui se poursuit en lecture et en écriture. Les apprenants ont une acquisition solide grâce à des stratégies qui permettent l'utilisation et la réutilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières à l'oral, en lecture et en écriture. Par conséquent, l'input est nécessaire mais pas suffisant, tandis

que l'output est essentiel à l'apprentissage. D'autant plus qu'il développe la capacité à communiquer, le désir à communiquer et de fait la motivation.

Les études faites par les deux concepteurs ont prouvé que la motivation à apprendre le FLÉ avec les principes pédagogiques de l'ANL était forte. Paradis cite Lamendella (1977) et Damásio (1994) qui évoquent le fait qu'un manque d'investissement émotionnel et de réactions émotives lors de l'apprentissage formel d'une langue seconde ne stimulerait pas le système limbique, ce qui aurait pour effet un manque certain de motivation et par conséquent une stagnation dans l'apprentissage de la langue étrangère cible. Mais, au contraire, lorsque la situation d'acquisition de la langue entraîne une intention de communiquer un message réel, authentique, alors le système limbique est activé, ce qui augmente l'estime de soi, qui contribue à la motivation et de fait à l'efficacité de l'apprentissage.

Il nous semble indispensable de prolonger cette réflexion par une étude de terrain qualitative pour déterminer les besoins, les obligations des publics apprenants et des enseignants afin de développer du matériel pédagogique adéquat.

Références bibliographiques

Allain, A., Demers, P. & Pelletier, F. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Dans Lévesque C., Cloutier É., Salée, D. (dir.), *Actes du colloque La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas*. 7-24 Cahiers n°2013-03. Montréal: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de soi*. Paris: Éditions in Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions*. Québec: Myosotis Presse.

Germain, C., Liang M. & Ricordel, I. (2018). L'approche neurolinguistique (ANL): évaluation d'apprenants universitaires chinois. Eid C., Englebert A., Geron G (dir.), *L'enseignement du français entre tradition et innovation : Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF* Volume II, 129-138.

Germain, C. & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL), *Synergie Mexique*, 3, 15-29.

Germain, C. & Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2, *Réflexions, CASLT/ACPLS*, 31(1), 17-18.

Germain, C. & Netten, J. (2004). Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif. *Revue Canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 393-408.

La Guardia, J.G. & Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2), 281-304.

Leyrit, A. (2010). *Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence : stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu*. Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie, Toulouse: Université Toulouse 2 Le Mirail.

Netten, J. (2018). *Les origines de l'approche neurolinguistique*. Lettre d'informations ANL n° 2, publiée par Inès Ricordel et Vi-Tri Truong.

Huc, P. & Vincent-Smith, B. (2008). Naissance de la neurodidactique. *Le Français dans le Monde*, 357, 30-31.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. Ellis, N.C. (éd.), *Implicit and explicit learning of second languages*, 393-419. London, England: Academic Press.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

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

Ricordel, I. (2012). Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue. *Le français à l'université*, 17 (1).

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

Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans Gass, S. et Madden, C. G. (éd.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 235-253.

Vallerand, R.J. & Thill E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études Vivantes.

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

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.