

DÉVELOPPEMENT DE L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS

Utilisation de l'ANL pour l'enseignement
de l'anglais à des écoliers



Plan de la synthèse

Contexte d'enseignement

- a. Le programme officiel
- b. Les difficultés observées
- c. Les besoins identifiés

Expérimentation menée

- a. Le cadre théorique neuroéducatif
 - i. L'apprentissage d'un point de vue neurocognitif
 - ii. Les spécificités de l'apprentissage des langues
 - iii. Les cinq principes de l'Approche Neurolinguistique
- b. Les stratégies de l'Approche Neurolinguistique
 - i. Stratégies pour l'oral
 - ii. Stratégies pour la lecture
 - iii. Stratégies pour l'écriture
- c. La démarche pédagogique mise en œuvre

Résultats observés

- a. Retours des élèves
- b. Retours de l'enseignante

Bilan et perspectives

Ce dossier a été réalisé à partir du témoignage de Catherine Jolivet (professeure des écoles, Éducation Nationale, France) par Olivier Massé (formateur ANL, CiFRAN, Canada) et Valérie Vasileva (praticienne ANL, La Ferme Linguistique, France).

Utilisation de l'ANL pour l'enseignement de l'anglais à des écoliers

Synthèse

Contexte d'enseignement

Catherine Jolivet, professeure des écoles pour l'Éducation nationale française, enseigne depuis 2011 au 2^e et 3^e cycle (du CP au CM2) à l'académie de Lyon (plus précisément dans une zone semi-rurale située dans un secteur allant de Bourg-en-Bresse à Lyon). Il y a quelques années, le programme éducatif national exigeait qu'elle initie ses élèves à la langue anglaise. Avec sa formation initiale d'enseignante, Catherine se sentait totalement dépourvue de moyens pédagogiques. Afin d'être mieux outillée, elle a décidé de se former en juillet 2021 à une méthode innovante et prometteuse venue du Canada : il s'agit de l'Approche Neurolinguistique d'enseignement des langues secondes/étrangères.



À l'heure actuelle, l'enseignante est censée donner une à deux heures d'anglais chaque semaine à des groupes de 20 à 30 élèves qui ont entre 6 et 11 ans. Son contexte d'enseignement et ses effectifs de classes sont semblables à la plupart de ceux des autres enseignants du primaire, qui se posent tous la même question : *comment faire apprendre efficacement une langue vivante à des enfants de cet âge dans un contexte qui semble si peu propice à l'apprentissage ?*

a. Le programme officiel

Le programme officiel¹ du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports laisse une grande liberté pédagogique à ses écoles et ne préconise aucune méthodologie d'enseignement particulière en ce qui concerne les langues vivantes. Il précise seulement que l'enseignement au cycle 2 (CP-CE2) doit répondre aux exigences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en *donnant la priorité à l'oral*, au développement *des comportements indispensables* à l'apprentissage d'une langue vivante (étrangère ou régionale), et à la familiarisation avec *certaines aspects culturels* de cette langue.

b. Les difficultés observées

Catherine Jolivet, qui a plus de 10 ans d'expérience en classe, fait remarquer que les contenus langagiers explicites imposés par le programme et les manuels utilisés sont une source de stress constant pour beaucoup d'écopiers. « N'ayant pas un modèle à l'oral, ils ont peur d'essayer de s'exprimer », précise-t-elle en décrivant les difficultés observées auprès de ses élèves.

c. Les besoins identifiés

D'après l'enseignante, l'objectif de son institution concernant l'apprentissage des langues vivantes est « une première confrontation à une langue étrangère et son imprégnation ». Quant aux besoins de ses écoliers, elle pense qu'il faut avant tout les accompagner en leur donnant la possibilité de s'exprimer et d'interagir en petits groupes.

¹ Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Les programmes de l'école élémentaire* (Publication n° 11). https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

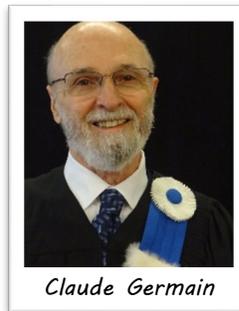
Expérimentation menée

a. Le cadre théorique neuroéducatif

i. L'apprentissage d'un point de vue neurocognitif

Catherine explique qu'en classe de langue étrangère, de manière générale, « on apprend la grammaire, on lit des textes, mais il n'y a pas d'oral, tandis que la langue, c'est d'abord la parole et le fait de pouvoir utiliser la langue à l'oral ».

Claude Germain et Joan Netten, deux didacticiens canadiens, abondent dans ce sens : « Même si les auteurs de manuels et les enseignants affirment que la langue est d'abord et avant tout un moyen de communication, elle est effectivement traitée comme un objet d'études scolaires, et la forme écrite est privilégiée alors qu'il s'agit de faire acquérir d'abord l'habileté à communiquer à l'oral (Germain, Netten, 2011, p. 25). »



Pour bien comprendre à quoi l'on réfère quand on parle de l'apprentissage en général et de l'acquisition des langues en particulier, il faut d'abord se rappeler que tout apprentissage procède par la réorganisation du cerveau, un organe plastique, modulable et modulaire constitué de plusieurs réseaux de connexions entre des milliards de neurones. Dans le cas précis qui nous intéresse, soit celui des langues, il faut retenir l'importance de la distinction entre deux systèmes travaillant en parallèle dans le cerveau lors de la prise de parole. Lorsqu'il faut récupérer des mots de vocabulaire, formuler des règles apprises (de grammaire ou autre), il y a une manipulation des *savoirs*, et c'est la mémoire déclarative qui entre en

jeu. Les cas cliniques ont démontré que l'hippocampe joue un rôle essentiel dans le développement de cette capacité à ramener à la conscience des souvenirs que nous savons que nous avons (Squire, 1992 ; Paradis, 2004).

D'un autre côté, quand les réalisations phonétiques et morphosyntaxiques de la langue entrent en jeu, la manifestation d'habiletés langagières découle d'un autre processus qui est, quant à lui, non-conscient et observable aujourd'hui grâce à la neuro-imagerie. Ce processus fait appel à un autre type de mémoire, la mémoire procédurale, dont nous n'avons pas conscience. Du point de vue clinique, il est désormais prouvé que les habiletés résultent de l'utilisation fréquente des mêmes circuits neuronaux, ce qui permet d'établir des parcours cognitifs (*pathways*) non-conscients plus rapides et plus efficaces. Ce n'est donc pas l'apprentissage de règles, mais bien l'utilisation fréquente des mêmes formes langagières qui aboutit au développement des habiletés (Ellis, 2002, 2011 ; Paradis, 2004). D'ailleurs, pour dialoguer avec quelqu'un, il est nécessaire de pouvoir penser à ses idées (et, éventuellement, à celles de son interlocuteur), et non pas aux règles du bon usage qui régissent la façon dont on doit mettre les mots les uns après les autres.

ii. Les spécificités de l'apprentissage des langues

On retiendra donc que, si la capacité à communiquer est bien une *habileté*, celle-ci relève d'une compétence implicite dont le siège est la mémoire procédurale. Cette mémoire est le résultat d'un processus non-conscient fait de régularités statistiques fréquentes. Sur un autre plan se situe la connaissance d'un vocabulaire riche, des conjugaisons des verbes et des règles de grammaire. Il est question cette fois d'un *savoir* explicite, qui est le produit d'un apprentissage conscient, et l'on doit comprendre qu'il ne s'agit pas là d'une *utilisation de la langue*, mais bien d'un *savoir sur la langue* (Germain, Netten, 2014, p. 14).

Il existe un autre aspect crucial de l'appropriation d'une langue vivante à prendre en considération, soit le lien entre le sens d'un énoncé et son contexte d'énonciation. La psychologie cognitive a établi, il y a longtemps déjà, le lien entre la capacité de récupération

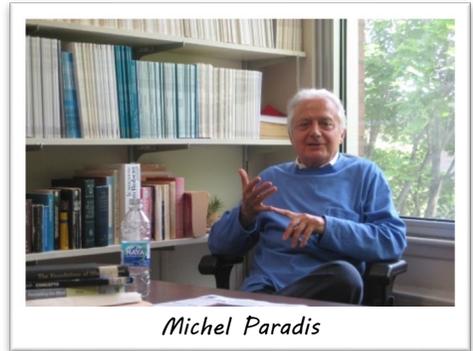
des informations auxquelles un individu a été exposé et la similarité des milieux où cette récupération tente d'être effectuée. C'est ce que les spécialistes appellent le Processus de Transfert Approprié (PTA) (Baddeley, 1996, 362-3). Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde (L2), il a également été démontré que les éléments de la L2 sont récupérés avec plus de rapidité et plus de précision lorsque les conditions dans lesquelles ils ont été appris sont, d'une manière ou d'une autre, semblables aux conditions dans lesquelles on cherche à les réemployer (Segalowitz, 2010, p. 115). Le cerveau enregistre en effet les informations auxquelles il est exposé avec le contexte dans son intégralité, qu'il s'agisse d'un contexte linguistique comme la phrase ou d'un contexte extralinguistique comme les gestes, la mimique, les sensations environnantes. Autrement dit, plus le contexte (social) d'utilisation de la langue ressemble à son contexte d'appropriation (scolaire dans notre cas), meilleures seront les chances de réussir à communiquer avec cette L2 (Germain, 2017, p. 40).

iii. Les cinq principes de l'Approche Neurolinguistique

« La neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et à la gestuelle, en raison du rôle majeur de la prosodie [...]. Les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces » (Huc, Vincent-Smith, 2008, p. 31).

Joan Netten et Claude Germain ont formulé cinq principes de base au fondement d'une réforme radicale des pratiques d'enseignement du français langue seconde dans le contexte scolaire anglophone du Canada. Pour ce faire, ils se sont basés sur des milliers d'heures d'observation des pratiques pédagogiques en salle de classe et sur leurs résultats parfois décevants, parfois encourageants, et ils ont pris comme filtre de sélection les propositions de la neuroéducation naissante (qui confirment d'ailleurs les observations menées dans les

salles de classe). En référence à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis, ils ont appelé ce système pédagogique *Approche Neurolinguistique*. Ses principes sont les suivants :



- **DEUX GRAMMAIRES**

Il est nécessaire de donner la priorité à l'habileté à communiquer à l'oral. Or, la compétence implicite, qui requiert la mémoire procédurale, est distincte du savoir explicite, qui requiert la mémoire déclarative, et il n'y a pas de connexion directe entre les deux, ni de transformation de l'une en l'autre. Deux grammaires sont donc définies sur le plan pédagogique : **la grammaire interne**, qui doit être développée par l'utilisation fréquente des mêmes formes langagières, et **la grammaire externe**, qui est constituée des règles d'usage qu'il faut apprendre pour écrire correctement.

- **LITTÉRATIE**

Le but de l'enseignement scolaire est de **développer la littératie** générale, c'est-à-dire la capacité à lire et à écrire. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, les enfants ne savent pas encore suffisamment parler la L2 pour aborder l'écrit sans le traduire. Il s'avère donc impératif de considérer l'oral comme un élément de la littératie à part entière et de s'attarder sur le contenu du message (ce dont on parle) plutôt que sur la forme du message. Dans la classe, on s'efforcera alors, d'une part, de **donner la primauté à l'oral**, y compris pour faire lire et écrire; on suivra impérativement, d'autre part, un déroulement de **séquence pédagogique oral → lecture → écriture** afin de développer la grammaire interne nécessaire à la réalisation de chaque tâche langagière directement dans la L2.

- **COMMUNICATION AUTHENTIQUE**

Les récitations de textes appris par cœur ne font pas appel à la mémoire procédurale. Quant aux jeux de rôles, ils mettent le cerveau face à un défi cognitif double : faire semblant... en plus d'utiliser une L2 ! Il est crucial que le contexte dialogique soit réel et que des émotions véritables soient ressenties (activation du système limbique du point de vue neurologique) pour permettre un encodage des phrases et susciter la motivation à communiquer. Pour cette raison, la langue sera toujours utilisée au sein d'une **communication authentique** (*on parle de soi, de ce qu'on aime, de ce qu'on est...*), et ce, peu importe si les documents rattachés aux thématiques abordées sont des produits pédagogiques adaptés au niveau de la classe. Pour s'assurer que la communication demeure authentique, l'enseignant, après avoir posé une question à l'élève, doit formuler une réponse qui fait un lien entre la réponse de l'élève et le thème général de l'unité pédagogique.

- **INTERACTIONS SOCIALES**

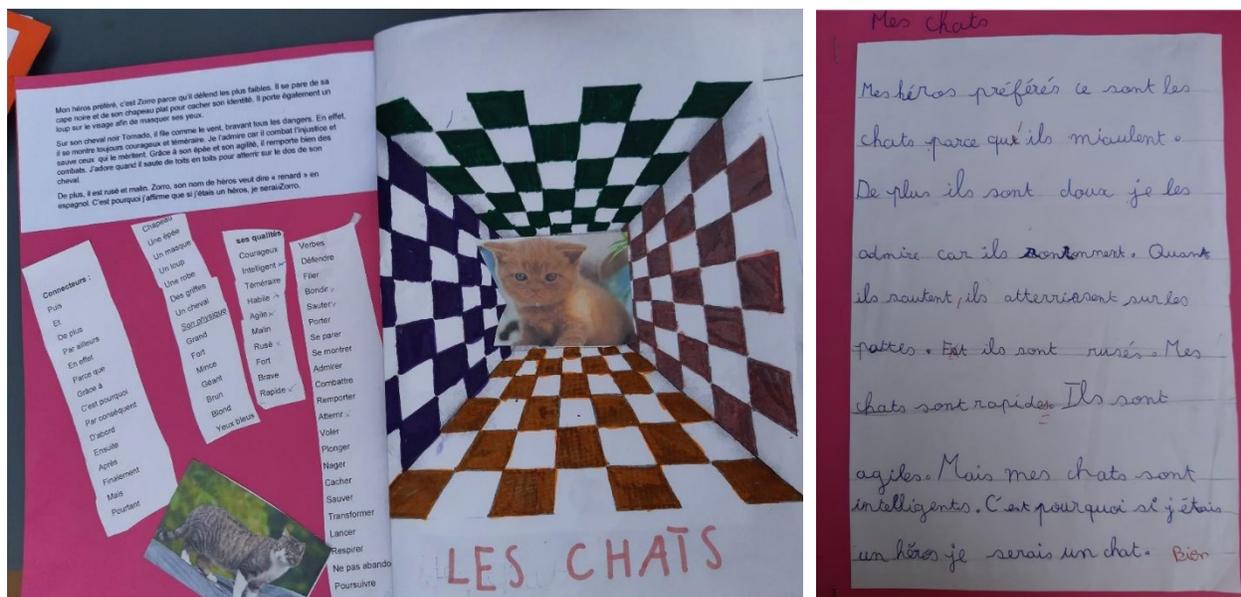
La nature du langage humain est dialogique. Les enfants apprennent leur(s) langue(s) maternelle(s) au travers d'interactions sociales où les énoncés sont d'abord approximatifs, mais toujours porteurs du sens qu'ils veulent leur donner. Cette capacité à construire du sens dans l'échange langagier ne disparaît pas avec l'âge ; elle est seulement oubliée. C'est avec la multiplication des **interactions sociales** en classe que les apprenants trouvent des occasions maximisées d'utiliser les structures langagières qu'ils vont assimiler et qu'ils seront davantage en mesure d'utiliser, puisqu'ils réemploieront ces mêmes structures dans des contextes variés.

- **PROJETS**

Afin de développer la compétence implicite, il importe que les apprenants soient impliqués cognitivement et concentrés sur la signification en contexte des phrases qu'ils emploient plutôt que sur leur structure ou leurs composantes linguistiques. Il faut aussi que la mise en place des phases d'**oral, de lecture et d'écriture ait du sens** et une

orientation thématique qui les relie. C'est pour répondre à ces exigences qu'a été développée une **pédagogie de projet** qui permet de focaliser l'attention sur la réalisation de la tâche et sur le sens des messages plutôt que sur la forme langagière.

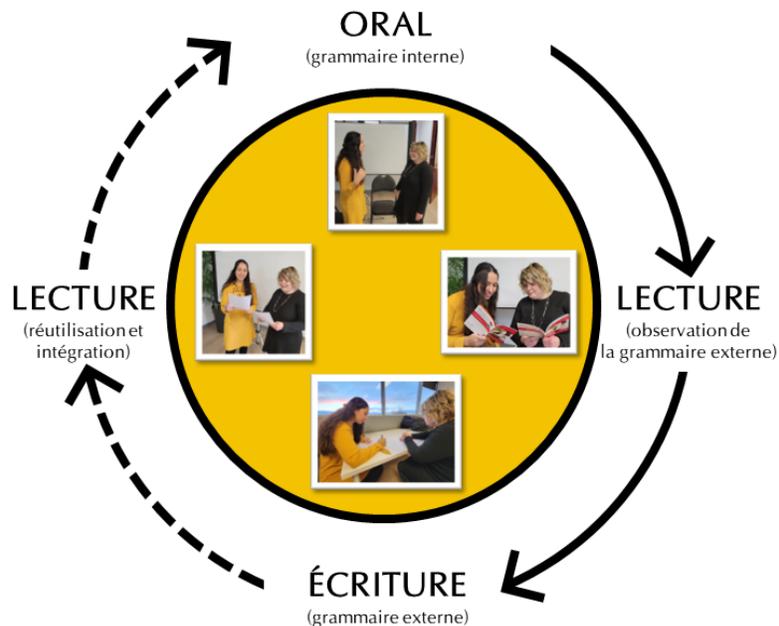
Voici un exemple de projet :



b. Les stratégies de l'Approche Neurolinguistique

La mise en œuvre de cette approche pédagogique sur le terrain s'effectue en suivant une succession de phases tirées d'un schéma pédagogique appelé *boucle de la littératie*. On y retrouve la phase d'oral, qui est suivie des phases de lecture, d'écriture et de lecture (collective ou croisée, via affichage ou publication ou d'autres modalités) des textes écrits. Enfin, on en arrive à une discussion (débat, échange d'idées ou d'impressions, etc.) sur ce qui a été lu. Ainsi est « bouclée la boucle » de la littératie, en reliant toujours la lecture et l'écriture à l'oral et au vécu de chaque apprenant. Pour chacune des phases, un déroulement méthodique de stratégies est proposé afin d'optimiser l'attention, l'utilisation de la langue, la correction de la langue, les apprentissages et l'engagement dans la tâche.

Schéma de la boucle de la littératie :



i. **Stratégies pour l'oral** (Germain, Netten, 2014, p. 17-18)

1. **Contextualisation** : la contextualisation, qui consiste en une petite mise en scène réalisée par l'enseignant et qui vise à créer un lien entre son vécu et celui des apprenants, va servir à capter leur attention et à poser un cadre référentiel – psychologique et linguistique – pour ce qui va être amené par la suite.
2. **Modélisation** : l'enseignant modélise les formulations avec des phrases authentiques qui s'appuient non pas sur des « points de langue » (ni grammaire ni fonction de communication *ad hoc*), mais plutôt sur l'authenticité du message à communiquer en lien avec la thématique abordée. L'enseignant commence donc par donner une réponse personnelle à la question qu'il va poser aux élèves à l'étape suivante. Le but est de donner un modèle de la structure langagière qui servira à l'élève pour qu'il élabore, à son tour, sa réponse personnelle.
3. **Adaptation** : l'enseignant questionne quelques élèves et ceux-ci adaptent le modèle précédemment introduit pour formuler leur réponse personnelle (il ne s'agit donc

jamais d'une simple répétition de la phrase de l'enseignant). Le but est de leur faire apprendre à formuler leurs propres réponses (on parle ici d'*autopoïèse* de la L2).

4. **Questionnement** : l'enseignant invite quelques élèves à questionner d'autres élèves devant le groupe à partir du modèle des questions posées jusqu'ici par l'enseignant. À cette étape, le but est de leur apprendre à poser la question.
5. **Échanges** : afin de s'assurer que le modèle d'interactions complètes (questions ⇔ réponses) est bien assimilé par tous, l'enseignant invite deux apprenants à aller devant la classe pour qu'ils s'interrogent et se répondent selon le modèle qu'ils adaptent à leur situation. Le but est de s'assurer que la structure de l'échange est bien modélisée dans toutes ses composantes, y compris celles qui sont non langagières (intonations, mimiques, gestes) avant de passer à l'étape interindividuelle généralisée.
6. **Transfert** : les apprenants sont regroupés **en dyades et invités à se questionner simultanément**, pendant une très brève durée, à partir du modèle préalablement introduit. L'objectif consiste cette fois à permettre à chacun d'utiliser la langue pour interagir de manière libre.
7. **Prolongement** : l'enseignant questionne les apprenants sur les réponses personnalisées données par leurs partenaires lors de l'interaction précédente. L'enseignant établit des liens entre les réponses des élèves afin d'amener l'utilisation des structures de phrases dans un contexte de communication authentique. Il doit s'assurer, grâce à ses réponses, que la conversation demeure en lien avec le thème de l'unité pédagogique. Ce faisant, les apprenants sont amenés à réutiliser la langue en l'adaptant à différentes situations référentielles et, par le fait même, à enrichir leur vocabulaire et à utiliser toutes les flexions de la langue (*moi, je...; lui, il...; elle, elle...; nous, nous...; ils, eux...*).

8. **Synthèse** : l'enseignant donne aux apprenants une tâche à compléter. Pour mener à bien la tâche, les apprenants circulent dans la classe et posent des questions à leurs camarades ; l'objectif est de leur faire utiliser des structures plusieurs fois avec des personnes différentes. Si le thème abordé est celui de l'alimentation, par exemple, l'enseignant peut demander aux apprenants de poser des questions à leurs camarades sur leurs mets favoris pour qu'ils trouvent, dans la classe, un certain nombre d'apprenants qui aiment manger la même chose qu'eux. Après quelques minutes, l'enseignant demande aux élèves de partager leurs réponses avec le reste de la classe. L'enseignant parle le moins possible, car il joue ici un rôle d'animateur. Il doit s'assurer, avant tout, de diriger la discussion avec les apprenants pour les faire réfléchir sur ce qui a été dit ou les amener à analyser cette information (développement de la littératie). Ainsi, il fait réemployer les phrases avec de petites variations, en maintenant la primauté de l'attention sur le sens des informations échangées et l'engagement cognitif.

 Afin d'améliorer la fluidité dans l'usage de la langue, la répétition des étapes 6 et 7 avec de nouveaux partenaires est nécessaire pour donner à l'élève l'occasion de poser la question plus d'une fois et d'intégrer la réponse grâce à la répétition qui permet de développer la grammaire interne.

À chacune de ces étapes qui s'effectuent de manière consécutive s'ajoutent des stratégies simultanées qui sont fondamentales à l'approche. D'une part, l'enseignant doit veiller à ce que les énoncés des élèves soient produits avec aisance (*fluency*) en leur faisant **faire des phrases complètes** pour construire leur grammaire interne. D'autre part, il doit s'assurer que leurs énoncés sont formulés avec le plus de précision (*accuracy*) possible **en corrigeant leurs erreurs** – sur les plans phonétique, morphologique, morphosyntaxique, lexical et discursif – tout en s'assurant de **faire utiliser et réutiliser les phrases corrigées** (Germain, Netten, 2014, p. 19).

La correction de l'erreur à l'oral permet de développer une grammaire interne convergente avec la L2 tout en faisant ressortir la complexité des rapports entre le conscient et le non-conscient puisque, dès que l'attention de l'élève est attirée sur l'erreur, on fait intervenir sa conscience, c'est-à-dire la compétence explicite, le déclaratif. C'est pourquoi il est important, une fois l'erreur remarquée, de fournir de nouveau un modèle de la forme correcte à l'élève et, surtout, de le lui faire utiliser et réutiliser dans de nouveaux contextes, jusqu'à ce que son utilisation devienne non-consciente et automatique (Germain, Netten, 2014, p. 19).

ii. **Stratégies pour la lecture** (Germain, 2017, p. 92-95)



L'enseignement de la lecture des textes narratifs et des textes informatifs suit la même logique et est toujours précédé d'une phase orale sur la même thématique. Les stratégies recommandées qu'il faut appliquer de façon consécutive pour permettre le développement de la capacité à lire et à comprendre directement en L2 sans passer par la traduction sont expliquées dans les pages suivantes.

1. **Contextualisation** : dans le fil d'une conversation naturelle, l'enseignant joue le rôle d'animateur. Il amène les apprenants à faire des liens entre leur vécu et le thème de l'histoire. Il leur fait réutiliser des mots et des structures qu'ils viennent d'apprendre dans la phase orale précédente. Il emploie et fait employer quelques nouveaux mots ou structures du texte qui sont importants. Il fait comprendre ces mots ou ces structures en s'appuyant, au besoin, sur sa gestuelle, sa mimique et ses illustrations, qui serviront à faire saisir le sens global du texte à lire.
2. **Anticipations** : pour *les textes narratifs*, l'enseignant fait faire des prédictions à partir des images illustrant le texte, des événements ou des relations qu'on trouvera dans l'histoire. Pour *les textes informatifs*, la technique SVA est exploitée. Elle consiste à interroger les apprenants, avant la lecture, sur ce qu'ils savent du sujet dont traite le texte, puis sur ce qu'ils voudraient apprendre en lisant ce texte. Ces idées consignées avant la lecture seront ensuite revues pour que les apprenants puissent se demander si, en fin de compte, ce qu'ils ont appris correspond à ce qu'ils voulaient savoir.
3. **Exploitation sémantique** : il s'agit d'une première compréhension générale pour *dégager le sens du texte*. Après avoir effectué une première lecture sans interruption, l'enseignant pose quelques questions (de difficultés cognitives variées) pour vérifier la compréhension globale du texte.
4. **Exploitation linguistique de la prosodie** : il s'agit de faire lire les apprenants en les accompagnant afin de leur permettre d'améliorer *la prosodie* et l'identification qu'ils font du *rapport son/graphie*. Pour ce faire, l'enseignant met en évidence un phénomène prosodique ou identifie les graphies d'UN son. Il invite ensuite les apprenants à trouver d'autres occurrences de ce rapport dans le texte afin d'en faire une règle schématique (pour les apprenants qui ont au moins 12 ans, il est recommandé qu'ils notent, dans un cahier personnel, les rapports sons-graphies qu'ils observent).

5. **Exploitation linguistique de la grammaire de l'écrit** : pour que les apprenants soient capables d'écrire selon les règles d'usage, il est nécessaire de leur faire apprendre les règles de *la grammaire écrite*, qui est pour nous une « grammaire externe » et qui est toujours abordée de manière contextuelle. Pour ce faire, l'enseignant fait observer UN phénomène langagier (quelque chose que l'on voit à l'écrit, mais qui ne s'entend pas). Les apprenants sont invités à trouver d'autres occurrences du même phénomène d'écriture dans le texte et, à partir du corpus d'exemples relevés, l'enseignant les amène à formuler une règle schématique. Encore une fois, les apprenants qui ont au moins 12 ans devraient inscrire, dans un cahier personnel, les règles qu'ils observent.
6. **Synthèse** : pour *réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux*, l'enseignant invite les apprenants à s'interroger mutuellement ou à réfléchir en grand groupe au contenu appris (le message de l'histoire, le retour sur ce qui a été appris avec la technique SVA, leur réflexion sur la signification du titre par rapport à ce qui a été lu, etc.). Cette manière d'utiliser la langue assure ainsi le développement d'un niveau de littératie plus complexe.
7. **Prolongement** : afin de faire *réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux* encore une fois (mais de façon différente), l'enseignant invite les apprenants plus jeunes à rallonger le texte en changeant la fin, en continuant l'histoire, en modifiant des éléments, etc. Il peut aussi leur proposer d'imaginer une narration ou un petit exposé selon l'exemple donné (individuellement ou collectivement). Les apprenants plus avancés sont, quant à eux, invités à entamer une discussion sur le thème. L'objectif est, encore une fois, de leur faire utiliser et réutiliser les structures et les mots nouveaux.

iii. Stratégies pour l'écriture (Germain, 2017, p. 98-99)

Comme pour la lecture, une phase d'écriture doit être précédée d'une phase orale, et ce, toujours afin de préparer, sur les plans langagier et cognitif, les apprenants à la tâche exigeante à venir. Les étapes à suivre sont les suivantes :

1. **Contextualisation** : l'enseignant rappelle le thème traité, les textes lus, et il annonce le *genre du texte* et le *sujet* sur lequel il voudrait faire écrire les apprenants.
2. **Formulation** : l'enseignant invite les apprenants à formuler oralement des suggestions (sous forme de phrases complètes et correctes) sur ce qu'ils pourraient écrire sur le sujet (qui a déjà été vu dans la partie orale de la leçon). On formule alors les idées, on les écrit, on les ordonne, puis on les relie. À chaque étape, l'enseignant s'assure de faire relire ce qui est affiché au tableau ou à l'écran (pour améliorer la fluidité de la lecture) et invite les apprenants à proposer des améliorations.
3. **Corrections** : *grammaire externe - amélioration de la lecture et conscientisation grammaticale*. L'enseignant invite des apprenants à lire successivement, à voix haute, les phrases au tableau et il corrige les erreurs de lecture. Puis, il fait ressortir des points de phonie-graphie ou de grammaire déjà observés en lecture afin de corriger les erreurs, s'il y a lieu, dans le but de (ré)utiliser correctement la *grammaire externe (consciente)*. Cela inclut aussi la logique discursive – ou *grammaire textuelle* –, qui est modélisée de cette manière.
4. **Amélioration** : cette étape consiste à *développer la logique discursive de l'écriture du texte*. À cette étape, l'enseignant demande aux apprenants de rassembler les idées formulées par thématique et de les mettre dans un ordre logique afin de regrouper les phrases en paragraphes si nécessaire. Les apprenants qui ont au moins 12 ans sont invités, par la suite, à ajouter des articulatoires logiques et à alléger (pronominaliser) le texte quand c'est possible. Enfin, il fait des suggestions pour que le texte soit

grammaticalement précis et idiomatique en fonction du niveau de littératie que la classe est en mesure d'atteindre.

5. **Adaptation** : l'enseignant invite chaque apprenant de la classe à écrire un texte personnel sur le même sujet. Avant de commencer l'activité, l'enseignant demande à *certain*s apprenants de proposer quelques phrases qu'ils vont utiliser dans leur texte pour s'assurer que tous les élèves comprennent ce qu'ils auront à faire.

6. **Rédaction** : avant de les amener à se lancer dans l'écriture, on demande à quelques apprenants de présenter oralement leur texte en s'appuyant sur le canevas réalisé en groupe-classe, puis on les invite à le faire individuellement, en petits groupes. Ainsi, avant de se retrouver confrontés au défi de l'écriture et de l'orthographe, les apprenants vont d'abord surmonter le défi de la formulation des idées, de la morphosyntaxe des phrases et du choix des mots. On évite ainsi la surcharge cognitive d'une tâche d'écriture demandée sans préparation orale préalable. L'enseignant circule dans la classe pour aider ceux qui en ont besoin à formuler leurs idées. Toutes ces étapes sont suivies dans l'objectif que les apprenants développent la capacité à écrire des paragraphes directement dans la langue cible en réutilisant les structures déjà formulées à l'oral.

7. **Synthèse** : quand chacun a réalisé son texte, on invite les apprenants à se corriger entre eux en échangeant leur texte avec un camarade. Enfin, les élèves sont invités à lire les textes et, ensuite, à en discuter pour pousser plus loin la réflexion, ce qui amène une progression de leur esprit critique (développement de la littératie). Une fois l'activité terminée, l'enseignant peut afficher les textes dans la classe ou dans les couloirs de l'école, par exemple.

c. La démarche pédagogique mise en œuvre

Catherine Jolivet, formée à l'ANL en juillet 2021 par Olivier Massé, l'un des experts du CiFRAN², a opté pour l'Approche Neurolinguistique dès la rentrée scolaire 2021-2022 et a commencé à mettre en œuvre les stratégies mentionnées ci-dessus. L'enseignante donne un exemple de la manière dont elle a suivi cette démarche pédagogique dans sa classe. En octobre 2021, après avoir modélisé une structure (*I am ___ years old*), elle a posé la question *How old are you ?* aux apprenants avant de les inviter à la poser à d'autres. Elle est ensuite passée à l'étape suivante en préparant les élèves à s'interroger en petits groupes et en faisant modéliser par deux apprenants le même échange devant toute la classe. Au cours de toutes ces étapes, l'enseignante a veillé à ce que la structure ne soit pas erronée et a fait reprendre la phrase correcte modélisée lorsque c'était nécessaire.

² Centre International de Formation et de Recherche en Approche Neurolinguistique et en Neuroéducation basé à Québec.

Résultats observés

a. Retours des élèves

Catherine souligne que ses élèves *adorent* cette manière de s'approprier la langue, car, en ayant un modèle à l'oral qu'ils peuvent adapter à leur propre réponse, « ils se sentent rassurés ». Ainsi, ils sont « beaucoup plus actifs et participatifs » dans les échanges et, par voie de conséquence, les cours d'anglais deviennent une véritable source de plaisir, ce qui n'était pas le cas auparavant. Quand il s'agit de la modélisation des élèves devant toute la classe, « ils veulent tous passer ! ». En outre, ils s'entraident et insistent sur les corrections : « La distinction entre *does* et *do* ne pose plus de problème. Je n'ai même pas eu besoin de l'expliquer, car ils se reprennent eux-mêmes et reprennent leurs camarades de classe. Cela est dû au fait qu'ils entendent le modèle, l'utilisent et réutilisent les mêmes structures », nous confie Catherine, qui ne cache pas sa satisfaction en constatant l'efficacité pédagogique de la démarche.



b. Retours de l'enseignante

L'enseignante avoue ses craintes : « J'avais peur, au départ, que cette méthode ne convienne pas à un groupe de 25 élèves. Tout de même, en utilisant les stratégies de l'ANL, j'arrive à les faire parler et interagir en groupes de trois, alors les élèves sont motivés et progressent tous, même ceux qui, au départ, avaient des difficultés importantes de prononciation. » Les apprenants sont contents et l'enseignante l'est aussi. Elle a, de plus, le sentiment que les élèves participent à des « échanges authentiques », ce que ne permettaient pas les approches plus traditionnelles, même celles qui prétendent être communicatives, car elles demeurent basées sur l'enseignement de points de langue. En constatant que « cette approche permet de mieux s'appuyer sur les élèves et leurs besoins pour introduire de nouveaux apprentissages », l'enseignante se sent désormais plus à l'aise et mieux outillée pour enseigner l'anglais, qu'elle parvient à relier aux autres apprentissages prévus au programme scolaire.

Catherine souligne que « l'Approche Neurolinguistique est encadrante et rassurante », non seulement pour les apprenants, mais aussi pour elle-même, car, depuis qu'elle anime ses classes de cette manière, son envie de communiquer en anglais s'en trouve accrue : au-delà de la découverte didactique de cette méthodologie, l'expérience en classe lui a montré que « c'est facile et naturel de parler » à la fois pour les apprenants et pour elle-même.

Depuis son expérimentation (« très concluante », selon elle), Catherine Jolivet s'efforce de faire connaître l'Approche Neurolinguistique dans les milieux pédagogiques qui l'entourent, car elle a envie de faire savoir aux autres enseignants qu'il est possible d'enseigner les langues vivantes autrement, avec beaucoup plus d'efficacité et de plaisir.

Bilan et perspectives

Selon Catherine Jolivet, il est urgent que les professeurs des écoles reçoivent une formation à l'ANL telle que celle dont elle a pu bénéficier auprès du CiFRAN. En effet, depuis le 8 juillet 2013, date de promulgation de la loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'enseignement des langues vivantes a été rendu obligatoire dès le CP (six ans). On peut comprendre la nécessité que les enfants soient davantage en mesure d'utiliser vite et bien la langue de communication internationale. Toutefois, « il ne suffit pas d'un décret » pour rendre les enfants plurilingues ! Au cours des dix dernières années, rien n'a encore été fait pour apprendre aux professeurs des écoles à enseigner l'anglais : « nous sommes renvoyés à des ressources en ligne, on télécharge des fiches, ce genre de choses... », mentionne Catherine. Une formation continue au sein des académies est – en principe – proposée pour attester de la compétence ALE (enseignement de l'anglais langue étrangère), mais il n'y a aucun atelier pratique et les enseignants sont systématiquement renvoyés aux formations universitaires ou à des plateformes en ligne, à des manuels du commerce ainsi qu'au CECRL. Ils n'ont accès à aucun élément théorique, à aucune stratégie pratique, et encore moins à la transmission de savoir-faire issus du terrain. Or, « c'est de cela qu'on a besoin », ajoute-t-elle, et c'est cela qu'offrent les formations du CiFRAN.

Enfin, l'enseignante nous explique que si, au départ, elle avait souhaité suivre cette formation pour ne plus se sentir inapte à enseigner une langue qu'elle pensait ne pas maîtriser suffisamment, elle a réalisé que ce ne sont pas tellement les connaissances en langue anglaise qui sont cruciales pour l'enseigner, mais plutôt la manière dont on la fait utiliser en classe. « Concernant les stratégies pour développer la grammaire interne, la lecture et l'écriture, je les utilise non seulement pour enseigner l'anglais, mais également dans mes séances d'enseignement du français [langue maternelle], car j'ai pu voir à quel point cela aidait les enfants en difficulté tout en les incluant dans le groupe. Tout le monde

travaille ensemble et s'amuse à reprendre les phrases complètes et à [se] corriger, et une atmosphère d'entraide est franchement favorisée », conclut Catherine Jolivet.

Forte de ces résultats en classe, elle partage son expérience avec ses supérieurs, mais rien ne se passe. Certains conseillers pédagogiques n'y voient rien de nouveau – « et pourtant ! » – et d'autres trouvent cela intéressant... mais sans plus. Alors qu'elle tente depuis deux ans d'intéresser ses collègues à l'Approche Neurolinguistique et qu'elle désire faire venir un expert afin qu'il les expose à cette approche, il semble que l'Éducation nationale ferme systématiquement la porte à tous ceux qui ne font pas partie de son institution. Dans de telles conditions, comment peut-on faire évoluer les choses ?

Association de Catherine Jolivet :



<https://www.aelavie.fr/>

Archives de l'enseignante :

- Enseignement du français langue maternelle
 - 🎨 Projet *Super héros*
 - 🎨 Projet *Les vacances*
 - 🎨 Projet *Mon héros, c'est Zorro...*
 - 🎨 Oral *Qu'est-ce qu'être malade ?*
 - 🎨 Projet *Corps et santé*
 - 🎨 Grammaire contextuelle : les verbes
 - 🎨 Projet *L'étang* [vidéo]
- Enseignement de l'anglais langue étrangère

Bibliographie

Baddeley, A. (1996) *Your Memory: A User's Guide*. Prion.

Baddeley, A.D. et Hitch, G. (1974). Working memory. Dans G.H. Bower (éd.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (1^{re} éd., vol. 8, p. 47–89). Academic Press.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Ellis, N. (janvier 2011). *Language acquisition just Zipf's right along* [communication orale]. Conférence donnée à l'Université du Québec, Montréal.

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

Germain, C. et Netten, J. (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? 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*, 13-27. Association internationale des études québécoises (AIEQ).

Germain, C. et Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine*, (6), 25-36. <https://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf>

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

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Les programmes de l'école élémentaire* (Publication n° 11).

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (Publication n° 0157). <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. Dans N. Ellis (éd.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* (p. 393-419). Academic Press.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.