ACTION DIDACTIQUE Revue internationale de didactique du français
ISSN-Online : 2661-7870 Volume : 6 – numéro : 1/2023 (11e numéro), pp. 265-290

Mourad ALLALI * - allali.mourad@umc.edu.dz
Université de Constantine 1, Laboratoire Langue et traduction
Rachid CHIABANE - chibanerachid0@gmail.com
Centre universitaire Ali Kafi Tindouf , Laboratoire des études littéraires et civilisationnelles dans le champ académique algérien

Effet de l'approche neurolinguistique (ANL) sur la performance orale des élèves en classe de FLE en Algérie

Article reçu le : 28.02.2023 / Accepté le : 06.05.2023 / Publié le : 22.08.2023

Résumé

Le programme et le manuel scolaire de français 2e génération au Collège mettent l'accent sur l'enseignement explicite de la langue, (même pour faire apprendre à communiquer oralement). Or, des recherches très récentes, issues de travaux neurolinguistiques (NL), ont mené à de nouvelles orientations pour développer efficacement la compétence de communication. Cette étude explore l'impact de l'approche neurolinguistique (ANL) en tant que stratégie sur le développement de la compétence orale dans le contexte algérien. Soixante-dix-neuf (79) élèves ont participé à l'étude après une mise en œuvre étendue (4 mois) de l'ANL. La grille (OPI) largement utilisée dans ce type d'études a été utilisée. Les résultats du post-test 2 ont indiqué que l'ANL a amélioré significativement la performance orale des apprenants lorsque l'ANL était utilisée de manière extensive par rapport à ceux du groupe contrôle.

Mots-clés : Connaissances explicites, compétences implicites, ANL, performance orale, FLE

Effect of the Neurolinguistic approach (NLA) on the oral performance of FFL student in Algerian context

Abstract

The second-generation French program and textbook at the college level focus on the explicit teaching of language, (even for learning to communicate orally). However, recent Neurolinguistic (NL) research has led to new directions for effectively developing communication skills. This study explores the impact of the Neurolinguistic approach (NLA) as a strategy on the development of oral competence in the Algerian context. Seventy-nine (79) students participated in the study after an extensive implementation (4 months) of the NLA. The grid (OPI) widely used in this type of studies was utilized. The results of post-test 2 indicated that NLA could significantly improve learners' oral performance when used extensively compared to those in the control group.

Key words: Explicit knowledge, implicit competency, NLA, oral performance, FFL

Pour citer cet article :

ALLALI Mourad & CHIBANE Rachid (2022). Effet de l'approche neurolinguistique (ANL) sur la performance orale des élèves en classe de FLE en Algérie. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 365-390. Url. Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributoires. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843

* Auteur correspondant

Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Suite à une réforme globale et progressive, lancée il y presque deux décennies de son système éducatif, l'Algérie a adopté l'approche par les compétences (désormais APC) dans les trois paliers, en rejetant les fondements de la pédagogie par objectif qui a montré ses limites (Ammouden, 2018).

À partir de la rentrée 2003, l'enseignement du français langue étrangère qui débutait auparavant en quatrième année fondamentale (équivalent du CE2 en France) a été avancé de deux années depuis la rentrée 2003-2004, et a vu ainsi le français enseigné à partir de la deuxième année (équivalent du CP2), à raison de trois heures par semaine à partir de l'année scolaire (2006-2007) à raison de cinq heures par semaine jusqu'à la fin du collège (Ferhani,2006).

Cette refonte a donné naissance à deux autres réformes successives : la réforme de la première génération de 2003 et de la deuxième génération de 2016, considérée comme une révision des programmes des niveaux primaire et moyen (Bouammama & Boubakour (2018). L'idée de considérer la langue comme un moyen de communication résulte d'une volonté politique nationale dans le cadre des réformes éducatives en Algérie[1].

Toutefois, malgré les réformes éducatives, l'accent est toujours mis sur l'apprentissage explicite[2] de la langue, même pour apprendre à communiquer oralement. Or, beaucoup de recherches issues des neurosciences éducatives et neurolinguistiques utilisant l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMF)[3] plaident en faveur de l'acquisition implicite de la langue telle qu'il est préconisé dans l'approche neurolinguistique (ANL).

La présente recherche vise donc à examiner d'une part, les avantages de l'acquisition implicite de la langue par rapport à l'apprentissage explicite et

---

[1] Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www. el-mouradia. dz>.

[2] Généralement on pense que l'enseignement explicite de la langue ne va normalement pas à l'encontre du développement ni de la compétence de communication d'une manière générale, ni de celle de l'oral (même l'oral a une grammaire).Or, cela va à l'encontre des travaux issues du domaine neurolinguistique qui distinguent entre "savoir explicite" et "compétence implicite"(un des principes sur lequel nous nous appuyons tout au long de cette étude) qui requièrent l'usage de deux mémoires distinctes situées dans deux zones différentes du cerveau à savoir la mémoire explicite et implicite respectivement. D'où l'importance de distinguer entre l'oral qui relève de l'habileté et de l'écrit qui relève, lui, du savoir. Par conséquent, ces auteurs, distinguent entre une grammaire explicite pour l'écrit (processus conscient pour l'écrit) et une grammaire implicite (processus non conscient pour l'oral). De ce fait, pour ces auteurs le savoir ne devient jamais une habileté (voir Paradis,2004, 2009, Germain & Netten,2013; Germain,2022).

[3] Ces techniques permettent aujourd'hui de visualiser l'activité cérébrale pendant l'usage de la langue en temps réel.

soutenir les efforts visant à mettre en œuvre une approche innovante issue de travaux très récents en neurolinguistique et en neuro-imagerie cérébrale[3].

1. L'approche neurolinguistique

L'une des innovations émergentes dans les méthodes d'enseignement est l'approche neurolinguistique. En effet, c'est en 1998 que deux professeurs d'origine canadienne, Claude Germain et Joan Netten, ont décidé d'implanter le régime du français intensif (l'approche neurolinguistique actuellement) dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador avant son implantation dans tout le reste du Canada. Germain, C, Netten, J., & Movassat, P. (2004).

La recherche et les publications sur le français intensif[4] (ANL actuellement[4]) ont augmenté. En raison de ses effets positifs sur l'acquisition des langues dans le contexte canadien, cette approche a récemment pris de l'importance dans le domaine de l'éducation en tant qu'approche non conventionnelle (Huc et Vincent-Smith, 2011).

En effet, les résultats d'enquêtes entreprises entre 1998 et 2004 à Terre-Neuve-et-Labrador ont suggéré qu'après cinq mois de français intensif des élèves de sixième année (en contexte Canadien élèves d'environ 11 ans) qui ont reçu 300 à 400 heures d'enseignement de français sont en mesure de parler avec une certaine spontanéité (Germain, Netten et Movassat, 2004). Selon les résultats d'une autre enquête menée entre 2002 et 2007, 800 élèves ont atteint un niveau suffisant à l'oral et pouvaient communiquer de façon spontanée[5]. De plus, d'autres résultats issus cette fois-ci d'une enquête à Surrey (dans une province de l'ouest canadien), qui s'est déroulée de 2004 à 2006 et de 2007 à 2008, ont révélé que 79 % des élèves de 6e année ont atteint un niveau de communication spontanée (Carr, 2009).

Des données provenant d'autres études menées entre 2003-2008 ont permis d'enregistrer un gain important à l'oral associé à l'usage du français intensif par rapport à des élèves issus du contexte canadien ayant l'anglais comme langue première (L1) inscrits en français de base en quatrième, cinquième, sixième et dixième année (Netten & Germain,2009). En outre, les résultats d'une enquête menée utilisant l'ANL ont démontré que le groupe expérimental, surpassait le groupe témoin à l'oral (Germain, Liang et Ricordel, 2015).

---

[4] L'ANL est une approche pour l'enseignement-apprentissage des langues expérimentée dès 1998 par Claude Germain (Université du Québec à Montréal) et Joan Netten (Memorial University of Newfoundland) pour enrichir au Canada le programme de français de base.

[5] Ces résultats ont rendu obligatoire le français intensif dans toute la province du Nouveau-Brunswick selon Germain, Lian et Ricordel, (2015).

Compte tenu de ces résultats très encourageants, nous avons donc pensé qu'il serait judicieux de vérifier si cette approche pouvait être aussi bénéfique en français langue seconde dans le contexte algérien.

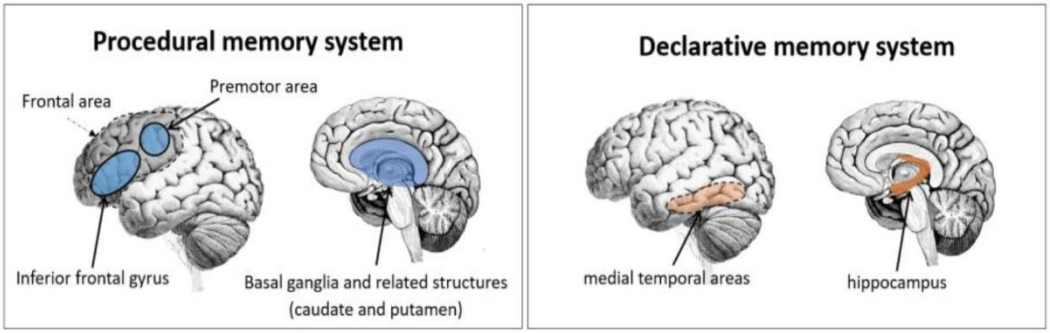
1.1. Les caractéristiques de l'ANL

L'ANL s'inspire fortement des assises scientifiques solides permettant de développer efficacement la compétence de communication. Germain & Netten, fondateurs de cette approche, ont mis en évidence cinq principes sur lesquels repose l'ANL :

(1) Grammaire interne vs grammaire externe

Le paradigme met en évidence les travaux de Paradis (2009) et Ellis (2011a) qui mettent l'accent sur l'importance de la grammaire non consciente interne (implicite). La grammaire interne au sens de Germain (2017) est à concevoir comme une habileté à activer et non pas comme des règles normatives régissant leur emploi. Il en résulte donc pour les auteurs de cette approche, l'importance de distinguer entre deux grammaires : une grammaire implicite pour l'oral et une grammaire explicite pour l'écrit[6]. La figure 1 ci-après décrit les régions du cerveau les plus étroitement associées aux systèmes déclaratifs et procéduraux. Toutefois, en dépit de ces zones, cela ne signifie pas – comme on le pensait autrefois – qu'il y a un « centre » du langage : le cerveau, très complexe, reste flexible et sa structure évolue à mesure que les gens apprennent et interagissent (Germain, 2017, pp. 33-34).

Fig 1. Zones cérébrales principalement associées aux systèmes de mémoire procédurale et déclarative (Suzuki et al, 2022, p 5)

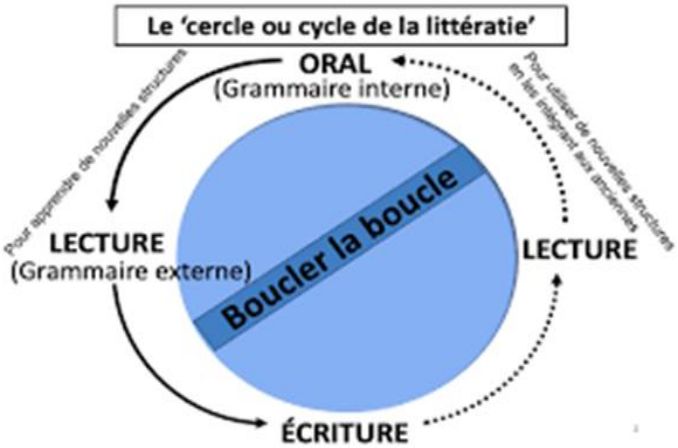


[6] Selon les auteurs de l'ANL, Germain et Netten un savoir sur la langue ne peut aucunement devenir une habileté. Paradis, (2004, 2009). En se basant sur cette théorie, Germain & Netten, et après l'implantation du français intensif et à l'issu de plusieurs recherches, ces auteurs ont constaté que la grammaire dite explicite est efficace pour développer la compétence écrite tandis que l'oral comme habileté requiert une grammaire implicite. Selon cette théorie, l'oral (implicite) comme processus non conscient doit précéder l'écrit (processus conscient) qui requiert une grammaire explicite.

(2) Développement de la littératie

Il en résulte, dans l'ANL, une conception de la *pédagogie de la littératie* qui est spécifique à l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère. C'est ce que les auteurs de l'ANL désignent comme le « cercle/cycle de la littératie » (Germain, 2017, pp. 36-37). La littératie, conçue comme une habileté et non seulement comme un savoir, est alors définie comme la capacité d'utiliser la langue pour écouter, parler, lire, écrire, représenter et penser de façon critique (Gouvernement de l'Ontario, 2004), permettant d'échanger des connaissances, d'interagir socialement et de créer un sens (Germain et Netten, 2012)[7]. Chaque enseignement doit commencer par une phase orale suivie d'une phase lecture, d'écriture et d'un retour à l'oral. (voir Fig 2). Même la lecture et l'écriture débutent toujours par une phase orale.

Fig.2 Le cycle de la littératie selon Germain & Netten (2015)



(3) Mettre l'accent sur le message (sens) plutôt que sur la forme.

De nombreuses recherches dans le domaine des langues étrangères et secondes ont démontré que mettre l'accent sur le sens plutôt que sur la forme favorise l'appropriation (acquisition et apprentissage) d'une langue, et cela est valable depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte (Ellis, 2009 ; Paradis, 2009) De plus, l'importance de la motivation dans l'apprentissage des langues a été démontrée dans diverses recherches (Dörnyei, 2020 ; Dewaele et MacIntyre, 2021). Cela implique selon les fondateurs de cette approche, d'engager l'apprenant de parler de soi comme montré dans d'autres études en rapport avec l'apprentissage des langues (Beacco, 2018) ce qui favoriserait le plaisir de communiquer et d'interagir chez l'apprenant.

[7] Selon Germain (2017), ce concept de littératie est omis par le CECR.

(4) L'interaction

Selon Lyster (1998), interagir favoriserait "intake" et permettrait de développer la compétence de communication (Vygotsky) en utilisant et réutilisant des structures de la langue. Ce qui permet de créer de nouvelles connexions neuronales dans le cerveau (Germain & Netten, 2013).

(5) L'authenticité

Les auteurs mettent l'accent non seulement sur l'authenticité des documents mais également sur l'authenticité du message. Parler de soi dans l'approche neurolinguistique assure que le message soit vrai et authentique et permet un transfert effectif de la langue dans d'autres contextes (Paradis, 2009 ; Ellis, 2009, 2011 b, Segalowitz, 2010[8]). En effet, selon Germain (2022)[9] ce qui importe dans l'ANL ce n'est pas seulement l'utilisation des documents authentiques mais l'usage de la communication authentique. Selon les auteurs de cette approche, les principes de l'ANL vont au-delà des principes de l'approche communicative (y compris l'APC), en ce sens que les simulations et le jeu de rôle n'y sont pas autorisés car elles tuent l'authenticité du message[10].

2. Problématique et questions de recherche

La grande majorité des recherches soutient l'instruction explicite de la grammaire (Bialystock, 1979 ; Deykeyser, 2007). La base de ces enquêtes est l'idée que les connaissances explicites apprises peuvent être converties en compétences procédurales implicites. Cela présuppose qu'il faut enseigner beaucoup de vocabulaire (Adjectif, adverbe, terminaisons, etc.) et de règles de grammaire avant de faire des exercices pour amener les apprenants à participer à des activités de communication. C'est ce que nous avons remarqué dans le manuel[11] scolaire de 4Am malgré les nombreuses réformes. L'idée est que les savoirs appris sur la langue deviennent des habiletés au sens de Germain (2022) et de Paradis (2009 ; 2004).

Si l'on examine de manière approfondie les résultats de la production orale des élèves inscrits en français de base, on peut émettre l'hypothèse que débuter par un apprentissage explicite de la langue est inefficace. (Voir Germain et Netten, 2005a ; Netten et Germain, 2009 ; Rachid, 2009 ; Hamadache & Ammouden, 2017 ; Redhouane, 2017), et ce contrairement à ce

[8] Le principe du transfert approprié
[9] Germain Claude, (ANL1). Les manuels de FLE, un mal nécessaire ? CIFRAN,2022. Consulté le 14/02/2023 sur : https://www.youtube.com/watch?v=En4m3_j1E3Q
[10] Journée internationale ANL
[11] Le premier auteur est enseignant au Collège. Il aurait dû avant de mener cette étude passer par une pré- enquête de terrain dont l'analyse de manuel de 4am. Les résultats de l'analyse ont révélé que 83 % des activités du manuel consistent en des exercices fermés (exercices d'appariement, de complétion, de transformation, d'identification, de classement) laissant peu de place à l'apprenant à s'exprimer contre seulement 17 % d'exercices ouverts.

que stipulent plusieurs documents officiels émanant du Ministère de l'éducation nationale (MEN)[12] qui prônent l'usage d'une démarche explicite (inductive) pour enseigner la grammaire (Hocini, 2018).

De plus, plusieurs résultats obtenus dans les études en neuro-imagerie-cérébrale soutiennent les principes de l'ANL qui suggère la distinction entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale comme deux zones différentes – mais qui restent flexibles - dans le cerveau (voir Fig1). D'où la nécessité de solliciter une grammaire consciente (explicite/mémoire déclarative) pour l'écrit et une grammaire implicite pour l'oral (mémoire procédurale). (Paradis 2009 ; Germain & Netten, 2013 ; Germain,2017).

Toutefois, dans notre recension des écrits, nous avons pu constater ce qui suit :

(1) Tout d'abord, la plupart des études ont été menées dans le domaine de français langue seconde.

(2) Deuxièmement, l'enseignement du français via l'ANL en tant que langue seconde n'a été implanté qu'intensivement à quelques exceptions près, notamment en France, en Iran, au Japon et à Taïwan (Jourdan-Otsuka, 2020).

(3) Troisièmement, il manque encore de recherches approfondies sur l'efficacité de cette approche dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, y compris celui du FLE dans un contexte extensif.

(4) Mettre l'accent sur les connaissances explicites de la langue serait une cause majeure du manque de compétence en communication. (Orale).

L'objectif dans cette recherche est donc d'examiner l'effet de cette approche en mesurant son impact sur la performance orale des élèves en adaptant les principes d'ANL au contexte de l'Éducation nationale dans un contexte extensif. En effet, tel que mentionné par Jourdan-Otsuka, il serait important « de se tourner vers la recherche, pour évaluer les résultats de l'approche en contexte extensif, car rien n'existe à l'heure actuelle sur le sujet » (2020, p. 71).

2.1. Questions de recherche

Notre recension des écrits nous a permis de dégager deux questions de recherche qui ont guidé ce travail :

L'enseignement du français via l'ANL en tant que langue seconde a surtout été implanté et évalué intensivement (voir Jourdan-Otsuka, 2020). Peut-on

[12] Les concepteurs du programmes prônent l'usage d'une démarche Active de découverte (DAD).Pour plus de détails voir le document p 48 : https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%81%D9%82%D8%A9_%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9_%D9%85.pdf

alors implanter et évaluer l'ANL de manière extensive ?

(1) L'ANL en tant qu'une stratégie basée sur le développement de compétences implicites peut-elle améliorer la compétence de communication ?

2.2. Hypothèse de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche précédentes, nous avons supposé que les stratégies utilisées dans le groupe expérimental via l'implémentation de l'ANL permettent de développer des compétences langagières à l'oral supérieures à celles obtenues dans le groupe contrôle. Telle est donc notre hypothèse de recherche que nous voulons vérifier, comparée à l'enseignement du français par l'approche par les compétences (APC) au cours de la même période de l'expérimentation.

2.3 Contexte de l'étude

Comme tous les établissements publics en Algérie, l'établissement dans lequel nous avons mené notre expérimentation est chargé de maintenir un enseignement gratuit pour tous les élèves admis au cycle Moyen. Il s'agit d'un collège public d'enseignement Moyen situé à l'est de l'Algérie. Les participants sont inscrits en 4ème année moyenne de l'année scolaire 2020-2021. Ces élèves doivent passer un examen écrit en fin d'année scolaire pour pouvoir passer au Lycée. À côté de l'anglais avec 2 heures par semaine, le français y est enseigné à raison de 3 heures/ semaine au lieu de 5 à cause des restrictions sanitaires en lien avec la crise sanitaire mondiale (Covid-19)[13].

L'enseignant ayant servi le groupe contrôle est un enseignant expérimenté[16] ayant le grade d'enseignant formateur au sein de l'établissement. Il a dispensé l'enseignement du français aux élèves de sa classe en recourant à l'approche par les compétences (APC). En revanche, le premier auteur de l'étude, un enseignant diplômé travaillant également au sein de l'établissement, a dispensé directement l'enseignement aux élèves dans le groupe expérimental en recourant à l'ANL.

3. Méthodologie de recherche

Procédure

Nous avons eu recours à un modèle reconnu d'ingénierie pédagogique, en cinq étapes : le modèle ADDIE (Analyse – Design – Développement – Implémentation).

[13] Nous avons enregistré des absences notamment que cette étude a été réalisée en pleine crise sanitaire en lien avec le COVID-19 22 des absences lors des cueillettes des données dans chaque groupe ont été enregistrées Elles sont très récurrentes dans ce contexte d'enseignement. (4 élèves dans le groupe expérimentale et un seul élève dans le groupe témoin)

Analyse

Nous avons dû partir d'une enquête de terrain allant de l'observation de classe, analyse de programme et du manuel à une enquête par questionnaire sur les perceptions et les représentations sur l'apprentissage de la grammaire pour développer des compétences de communication. Les résultats de l'enquête ont révélé que 60 % des élèves pensent qu'une maitrise des structures de la langue permet de développer la compétence de communication. 70 % des participants à l'étude pensent que l'apprentissage de la grammaire est difficile et ennuyeux.

Design

Nous avons ensuite proposé de recourir à l'ANL au sein du groupe expérimental comme piste en expliquant la stratégie qui sera adoptée durant l'année scolaire et les enjeux ainsi que leurs attentes en adoptant l'ANL afin qu'ils puissent bien adhérer au dispositif. Une sorte de contrat didactique a été établi.

Développement

Nous sommes dans cette phase intervenus, le cas échéant, comme guides ou conseillers afin de trouver leurs mécanismes d'apprentissage afin de mieux adhérer au dispositif. Les auteurs interviennent si besoin comme guide ou conseiller.

Implémentation

La préparation à l'enseignement comprenait la mise en œuvre des cinq principes de l'ANL à savoir le développement de sa grammaire interne (1).

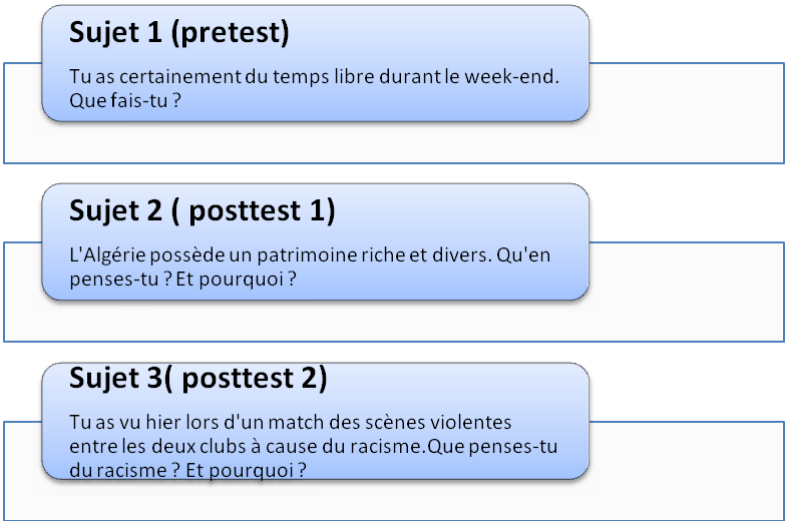
Tableau 1: Comparaison entre l'apprentissage dans l'APC et l'ANL
Selon notre pré-enquête et recensions des écrits sur l'ANL

L'apprentissage dans l'APC	L'apprentissage dans ANL
Importance de développer très rapidement de nouvelles phrases en appliquant les règles de grammaire acquises	Importance de prendre du temps à développer une communication spontanée
L'expression orale est moins importante comparée à la compétence écrite	Importance de la communication orale
Valoriser le travail de groupe	Valoriser les interactions entre les groupes
Importance accordée à l'acquisition des compétences grammaticales	Importance d'acquérir des phrases conceptualisées basées sur le message (sens)
Importance d'utiliser des documents authentiques	Importance également du message authentique
La priorité à la production écrite	L'importance de la littératie (oral, lecture, écriture, oral)
Cloisonnement entre l'oral et l'écrit	L'oral est primordial pour développer l'écrit

Évaluation

Le groupe expérimental et le groupe témoin[14] ont passé un test de niveau (pré-test) pour évaluer si leurs niveaux d'oral en L2 différaient significativement avant, pendant et après l'expérimentation). Le test comprenait une entrevue orale de sept minutes avec chaque élève.

Fig3. Les sujets proposés à l'entrevue orale



Un échantillon de 79[15] élèves a été choisi au hasard comme sujets de recherche. L'auteur a enseigné le groupe expérimental (N = 41). L'enseignement du groupe contrôle (N =38) est assuré par un autre enseignant travaillant dans le même établissement. L'expérimentation s'est étalée sur une période de 4 mois correspondant à 67 heures d'enseignement à raison de 3 h/semaine (voir tableau).

Tableau 2 : Nombre de participants à l'étude, d'heures et période de l'expérimentation

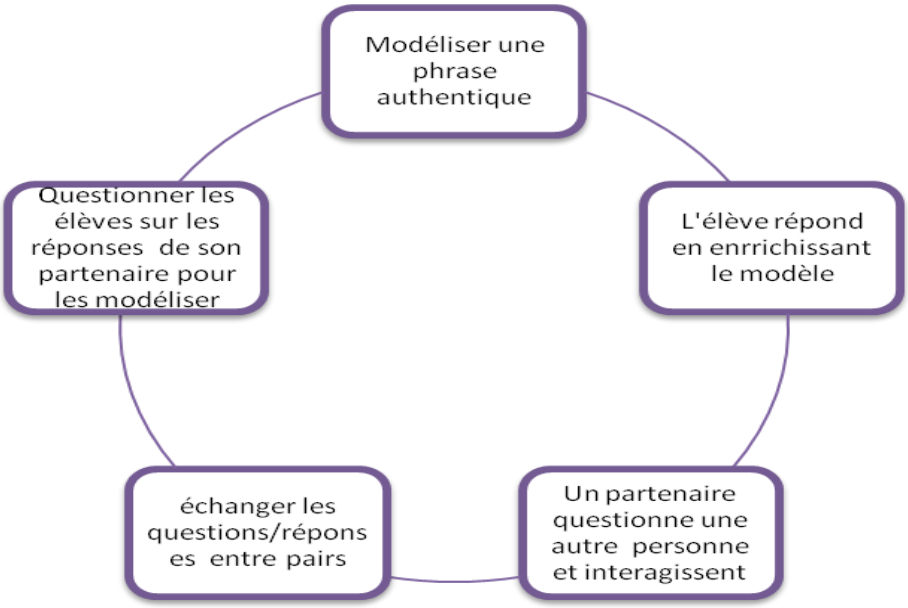
Groupes	N	Période	N/heures
Groupe contrôle	38	(4 mois) 67 heures	
Groupe expérimental	41		
Total	79		

Au cours des trois projets de l'année scolaire[16], les sujets et les leçons identiques liés à la grammaire ont été couverts par le groupe

[14] Les participants de l'étude avaient l'âge moyen entre 12 et 14 ans.
[15] Des absences lors des cueillettes des données dans chaque groupe ont été enregistrées tout au long de l'expérimentation. Elles sont très récurrentes dans ce contexte d'enseignement.
[16] Les trois projets portent sur l'argumentation. Pour plus des détails, le programme et le manuel sont téléchargeables sur le site du Ministère : https://www.education.gov.dz/fr/programmes-denseignement/

expérimental et le groupe témoin (4mois).Chaque projet se compose de trois séquences, avec dix leçons (voir annexe 1) .Les cinq principes de l'ANL ont été utilisés dans l'enseignement du groupe expérimental (groupe ANL).[17]

Fig 4. Stratégie d'enseignement de la production orale avec l'ANL



4. Instrument et critères d'évaluation

Pour évaluer la production orale des élèves avant, pendant et après l'intervention, nous avons utilisé la grille de "Oral proficiency interview" (OPI). Il s'agit de l'instrument utilisé dans la seule province de Terre-Neuve-et-Labrador dès les débuts de l'implantation de l'ANL (alors désigné comme « le français intensif ») au Canada utilisée et validé par Germain, Netten, et Movassat (2004).

Après avoir rassemblé les enregistrements des entrevues, nous et l'enseignant du groupe contrôle avons analysé chaque segment (10 fois pour chaque classe) avant d'attribuer une note allant de 1 à 5 (Voir tableau 3). Une étude de coefficient KAPPA sur SPSS a été déployée[18].

[17] Voir modèle de stratégie utilisée pour chaque séance utilisant l'ANL dans l'annexe 2

[18] Un test Kappa a révélé un fort accord de 0,70. Cela signifie que les deux évaluateurs (l'auteur et l'enseignant du groupe contrôle) se sont mis dans 70 % des cas sur une même note à un même entretien.

Tableau 3 : Les scores attribués lors de l'évaluation des entretiens oraux (Source : Germain, Netten & Movassat, 2004, p 316)

Niveau de compétence et scores à l'oral	
Niveau	Scores
1	11-13
2	14-6
3	17-19
4	20-22
5	22-25

Dans SPSS 24, les données quantitatives ont été examinées. Il a été décidé d'utiliser la procédure ANOVA pour déterminer la signification statistique à un niveau (P =<0 ,05). De plus, les données sur les 10 critères de la grille utilisée (voir annexe) ont été analysées à l'aide des procédures ANOVA[19] et MANOVA[20] Chaque critère est précisé par des indices (Voir annexe 3). L'ensemble des deux critères constituent le niveau de performance globale de la production orale.

5. Résultats

5.1. Procédure Résultats d'analyse variée à mesures non répétées

5.1.1 Résultats du pré-test

Le tableau 4 montre les résultats du pré-test pour les deux groupes (APC, ANL). Les résultats du test ANOVA non répété pour le groupe contrôle (APC) et le groupe expérimental (ANL) au cours de production orale ont révélé qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes Chi-deux (1,321 ; P =, 250, P > 0,005) malgré les résultats disparates par rangs moyens[21] en faveur du groupe contrôle (R =42,87 vs 37,34) (voir tableau 4).

Tableau 4 : Résultats du pré-test

Type d'enseignement		N	Rangs
pré-test 1	APC	38	42,87
	ANL	41	37,34
	Total	79	

[19] L'ANOVA est une technique de statistique inférentielle élaborée pour tester l'existence d'une relation significative entre deux variables dans deux ou plusieurs groupes. L'objectif de l'ANOVA est de rejeter l'hypothèse nulle.
http //datascientest.com/analyse-de-la-variance-anova

[20] La procédure Analyse multivariée de variance (MANOVA)
https://www.ibm.com/docs/fr/spss-statistics/beta?topic=statistics-multivariate-analysis-variance-manova

[21] Nos données recueilles ne respectent pas la règle de la normalité c'est pourquoi nous avons opté pour des tests non paramétriques. De ce fait, les résultats obtenus s'obtiennent par rang et non pas par Moyennes.

Tableau 4.1 : Tableau ANOVA à mesure non répétées dans SPSS

Tests statistique[a,b]

Khi-deux	1,321
ddl	1
Sig. asympt	,250

a.Test de Kruskal Wallis[22]
b.Variable de regroupement:
Type d'enseignement

5.1.2 Résultats du post-test 1 (après 2 mois)

Après deux mois, soit ou 27 heures d'enseignement, une ANOVA[23] non paramétrique à mesures répétées a été menée pour voir s'il y a une différence dans les scores de production orale des élèves de la mise en œuvre du dispositif. Le tableau 5 présente le tableau des statistiques descriptives et le résultat du test T non paramétrique de Kruskal-Wallis.

Tableau 5: Statistiques descriptives et Test statistique au post-test 1

Type d'enseignement		N	Rangs
Post-test 1	APC	37	36,59
	ANL	37	38,41
	Total	74	

Tableau 5.1: Résultats du test T non paramétrique

Tests statistique[a,b]

Khi-deux	,139
ddl	1
Sig. Asympt.	,709

a. Test de Kruskal-Wallis
b.Variable de regroupement
c. Typed'enseignement

Comme le montre le tableau 5, les résultats obtenus par rangs moyens mettent en évidence une variance en faveur du groupe expérimental 1 sur le niveau de performance orale. Cependant, sur la base des résultats du test ANOVA non paramétrique[24],(Tableau 5.1) nous concluons que notre

[22] Le test de Kruskal-Wallis étant un test non paramétrique (également appelé test sans distribution). Ce test est utilisé lorsque l'échantillon ne suit pas une distribution normale. Pour plus de détails sur ce test consulter : https://datatab.fr/tutorial/kruskal-wallis-test

[23] Analyse de la variance (ANOVA) est une formule statistique utilisée pour comparer les variances entre la ou les moyennes de différents groupes. Elle est utilisée dans de nombreux scénarios pour déterminer s'il existe une différence entre les moyennes de différents groupes..Pour plus de détails voir : https://www.tibco.com/fr/reference-center/what-is-analysis-of-variance-anova

[24] Le test de Kruskal-Wallis est un test non paramétrique à utiliser lorsque vous êtes en présence de k échantillons indépendants, afin de déterminer si les échantillons proviennent

intervention n'a pas affecté la performance orale, après deux mois d'intervention (P >0,05).

5.1.3 Résultats du post-test 2 (après 4 mois)

Après quatre mois d'intervention, nous avons voulu savoir si notre dispositif avait un impact notable. Le tableau présente les statistiques descriptives par rangs moyens de classement obtenus. Le test de Kruskal-Wallis (tableau 5) [25] révèle que le groupe qui a suivi l'ANL a le rang moyen le plus élevé en termes de production orale. Selon le résultat de la valeur P (0,003 <0,05), le test révèle une corrélation substantielle avec une différence significative entre le style d'enseignement et les capacités orales des élèves après 67 heures de formation. Les résultats obtenus concordent avec ceux de Germain, Netten et Movassat (2004) et montrent que des résultats positifs sont à prévoir après quatre mois.

Tableau 6: Statistiques descriptives et Test statistique au post-test 2

Type d'enseignement		N	Rangs
Post-test 2 (Après 4 mois)	APC	37	31,47
	ANL	41	46,74
	Total	78	

Tableau 6.1: Résultats du test T non paramétrique

Tests statistiques[a,b]

Khi-deux	9,013
ddl	1
Sig. Asympt.	0,003

a. Test de Kruskal-Wallis
b. Variable de regroupement Type d'enseignement

Selon la grille utilisée une moyenne entre 11 et 13 caractérise un niveau de locuteur (novice), 14 et 16 (basique), 17 et 19 (intermédiaire), 20 et 22 (avancé) et 23 et 25 (supérieur). Malheureusement, les résultats des tests non paramétriques n'offrent pas cette possibilité. Pour le savoir, nous avons préféré avoir les moyennes réellement obtenues avec des statistiques descriptives. Nous avons constaté que le rang moyen 46,74 correspond à une moyenne (M= 15,0732, ET = 3,96) par contre le rang moyen obtenu par le

d'une même population ou si au moins un échantillon provient d'une population différente des autres. Le test de Kruskal-Wallis est souvent utilisé comme une alternative à l'ANOVA dans le cas où l'hypothèse de normalité n'est pas acceptable. Pour plus d'informations visiter : https://www.xlstat.com/

[25] Un seul élève était absent lors de l'entretien dans le groupe contrôle

groupe contrôle de 31,47 correspond à une moyenne de (13,5405, ET =3,60). Cela dit, que le groupe expérimental est passé du niveau novice au pré-test au niveau basique. Alors que le groupe contrôle est demeuré au niveau novice, sans montrer de progrès notable après une période de 4 mois d'enseignement.

Nous pouvons donc conclure que la classe utilisant l'ANL a obtenu de meilleurs résultats en termes de développement de compétences orales que celle utilisant l'APC.". Comme le montre le tableau 7. Les tests post-hoc Wilcoxon et U Mann-Whitney[26] ont montré que l'instruction de groupe ANL a l'effet le plus perceptible sur le critère de performance après quatre mois d'instruction. (Niveau de compétence: (P = 0,003<0,05).

Tableau 7: Statistiques descriptives

	Type d'enseignement	N	Rangs	Somme des rangs
Post-test 2	APC	37	31,47	1164,50
	ANL	41	46,74	1916,50
	Total	78		

Tableau 7.1 Résultats du test post hoc de Wilcoxon[27]

U de Mann-Whitney	461,500
W de Wilcoxon	1164,500
Z	-3,002
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,003

a. Variable de regroupement:
Type d'enseignement

5.2. Résultats d'analyse variée à mesures répétées

Des mesures répétées ont été soumises à une analyse multivariée non paramétrique de la variance (MANOVA) pour voir s'il y a des variations dans les scores moyens pour les dimensions au fil du temps (pré-test, post-test 1 et post-test 2). Comme le montre le tableau 8, nous pouvons voir que le rang moyen concernant le critère de performance orale diffère considérablement entre, avant/pendant et après l'intervention. De plus, nous

[26] Le test U de Mann-Whitney est souvent utilisé comme solution alternative à l'utilisation d'un test de Student (t-test) dans le cas où les données ne sont pas distribuées selon une loi normale et/ou dans le cas où les données sont peu nombreuses. Il s'agit en effet d'un test non-paramétrique, lorsque les données ne suivent pas la courbe d'une distribution normale.

[27] En statistique, le test de Wilcoxon-Mann-Whitney (ou test U de Mann-Whitney ou encore test de la somme des rangs de Wilcoxon) est un test statistique non paramétrique qui permet de tester l'hypothèse selon laquelle les distributions de chacun de deux groupes de données sont proches.Il a été proposé par Frank Wilcoxon en 19451 et par Henry Mann et Donald Ransom Whitney en 1947. https://fr.wikipedia.org/wiki/Test_de_Wilcoxon-Mann-Whitney

avons remarqué une amélioration en gains en matière de compétences de communication orale de l'élève au fil du temps.(1,61,1,95,2,44). On peut dire que les résultats obtenus (variable dépendante VD) varient selon que l'enseignement (variable indépendante, VI) était effectivement axé sur la communication orale en recourant aux stratégies d'enseignement prônées dans l'ANL. Cette différence était statistiquement significative (au seuil P = 0,000, P < 0,005).

Tableau 8: Statistiques descriptives MANOVA et résultats Test de Friedman[28]

	Rang moyen
pre-test level	1,61
Post-test 1 level	1,95
Post-test 2 level	2,44

Tableau 8.1: Résultats du Test de Friedman

Tests statistiques[a]	
N	107
Khi-deux	48,509
ddl	2
Sig. Asympt.	0,000

Nous pouvons donc conclure que l'enseignement par l'ANL est supérieur à l'enseignement conventionnel par l'APC en termes d'aide aux élèves pour développer leurs compétences orales. Cependant, nous devons comparer les scores obtenus au pré-test avec les scores du post-test 1 et du post-test 2 respectivement.Par conséquent, nous avons choisi d'utiliser le test T non paramétrique de Wilcoxon. (Voir tableau 9).

Tableau 9: Statistiques descriptives et Test T de Wilcoxon

Post-test 1 - pre-test		Post-test 2 - pre-test	Post-test 2 level - Post-test 1
Z	-3,345b	-5,956b	-5,084b
Sig. asymptotique (bilatérale)	,001	,000	,000

a. Test de classement de Wilcoxon[29]
b. Basée sur les rangs négatifs.

[28] Le test de Friedman est une alternative non paramétrique à l'ANOVA à deux facteurs dans le cas où l'hypothèse de normalité n'est pas acceptable. Il permet de tester si k échantillons appariés (k>2) de taille n, proviennent de la même population, ou de populations ayant des caractéristiques identiques, au sens d'un paramètre de position. Le contexte étant souvent celui de l'ANOVA à deux facteurs, on parle parfois de test de Friedman à k traitements et n blocs. https://www.xlstat.com/

[29] Le test de Wilcoxon est une alternative non paramétrique au test t pour comparer deux moyennes. C'est particulièrement recommandé dans une situation où les données ne sont pas normalement distribuées. Comme le test t, le test de Wilcoxon se présente sous deux formes : tests sur échantillon unique et sur deux échantillons. Ils sont utilisés dans plus ou moins les mêmes situations que les tests t correspondants. Pour plus de détails visiter : https://www.datanovia.com/en/fr/lessons/test-de-wilcoxon-dans-r/

Les rangs moyens entre les périodes pré-test, post-test 1 et post-test 2 diffèrent, comme nous pouvons déduire qu'il existe des différences significatives dans le rang moyen entre les scores obtenus au post- test 1 et au pré-test, les scores obtenus au post-test 2 et au pré-test, et enfin entre les scores obtenus au post-test 2 et au post-test 1. Nous concluons que la production orale pendant l'intervention, qui est la variable dépendante (VD), est significativement influencée par la variable indépendante (VI) type d'enseignement.

6. Discussion

Nous pouvons confirmer notre hypothèse de départ car le niveau atteint par les étudiants en post-test 2 (niveau 2) est supérieur à celui du pré-test (Niveau 1). En effet, en se référant aux résultats du pré-test avant l'expérimentation, les élèves des deux groupes ont eu de la difficulté à atteindre le seuil de 2 phrases, à utiliser correctement des adjectifs complexes ou des phrases en utilisant des subordonnés. Les résultats du pré-test montrent donc qu'il n'y a pas de différence significative au niveau oral. Ces résultats suggèrent que ces élèves éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement au moment d'entreprendre la présente recherche expérimentale.

Après une intervention de quatre mois, les étudiants qui ont suivi un enseignement via l'ANL ont eu les rangs moyens les plus élevés en production orale. Les résultats de l'analyse multivariée de la variance (MANOVA) montrent que les élèves du groupe ANL ont significativement pu améliorer leurs compétences en communication orale au fil du temps (p = 000 <, 005) par rapport au groupe témoin. Ces résultats concordent avec les recherches de Germain & Netten et Movassat (2004) et montrent que des résultats positifs devraient être attendus après quatre mois (P =,014< ,05).

Il faudrait toutefois signaler que les élèves du groupe expérimental qui ont suivi l'ANL ne peuvent pas atteindre le niveau 3 de la grille, car nous pensons qu'enseigner avec une telle approche à raison de 180 minutes (4 X 45 minutes) par semaine n'est pas suffisant pour des résultats supérieurs.

Ce résultat suggère qu'atteindre un niveau de compétence en production orale nécessite une compétence implicite. Cela Concorde avec l'explication donnée dans l'ANL et discutée d'abord dans la section des écrits selon laquelle les connaissances basées sur la forme ne peuvent devenir des habiletés en tant que résultat dans la communication orale. Il n'est pas surprenant que le groupe contrôle ait eu de nombreuses difficultés orales parce que l'idée sous-jacente du programme est que ces connaissances explicites deviennent de compétences implicites.

Ces résultats du point de vue des cinq principes de l'ANL discutés précédemment dans le présent document confirment les affirmations de Paradis (2009) et Germain & Netten (2013) qui recommandent qu'il est nécessaire de distinguer les deux grammaires : une grammaire pour l'oral et une grammaire pour l'écrit.

Conclusion

Notre étude a révélé que l'ANL a amélioré la compétence orale des élèves en L2 dans le contexte de l'Éducation Nationale tout en se concentrant sur les compétences implicites plutôt que sur la connaissance explicite des règles grammaticales. Les résultats pourraient également être appliqués aux classes de langues étrangères d'autres langues, en particulier si elles sont conçues pour les apprenants d'âge intermédiaire ou l'école primaire dans le contexte algérien L2, qui reçoit peu d'attention.

Cette étude comportait certaines limites, notamment le fait que tout d'abord, les élèves devaient apprendre dans des circonstances très contraignantes tout en suivant des restrictions sanitaires drastiques en plein crise en lien avec la COVID 19.

De plus, les grèves des enseignants ont contraint les élèves à prendre de nombreuses semaines de congé, ce qui a pu affecter négativement la compétence orale des élèves.

Enfin, le volume horaire n'est pas suffisant pour développer plus de compétences implicites car l'objectif du programme scolaire est de réussir un examen écrit au brevet d'enseignement Moyen (BEM). Cependant, les résultats de cette étude recommandent l'utilisation de l'ANL pour l'enseignement des langues secondes en général et du français en particulier malgré ces limites afin d'améliorer la compétence orale. Il serait intéressant pour des travaux futurs de vérifier si ces élèves ont progressé également à l'écrit.

Références bibliographiques

Ait Amar, M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migrations de la notion de compétence. *Synergies Chine*, (9), 143–153

Ammouden, M. et Hammadache, T.(2017). La grammaire dans l'enseignement des genres de discours littéraires naratifs : le cas du conte. Multilinguales 5, (2), Pages 69-79

Ammouden, M. (2018) L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », Multilinguales, 6 (2) ,117-147.

https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733

Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality in Language Learning . *Wiley-Blackwell*, *29*(1), 81–103. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01053.x

Béacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Didier.

Bouamama, M., & Boubakour, S. (2018). La réforme algérienne de la deuxième Génération : défis et contraintes liés au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales.. Revue des sciences humaines, 130.

Carr, W. (2009). Intensive French in British Columbia: Student and Parent Perspectives and English as Additional Language (EAL) Student Performance. *The Canadian Modern Language Review* , *65*(5), 787–815.

Darren , G., & Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step : A Simple Guide and Reference 18.0 Update*. Prentice Hall.

Dekeyeser, R. (1988). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing seond language grammar. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp. 42-63). Cambridge University Press.

Dekeyser, R. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (Cambridge).(1-18) Cambridge University Press.

Dewael, J.-M., & Macintyre, P. (2021). The flow in learning environments of Spanish as a foreign language. In *Cognitive and affective factors in Spanish as FL/L2 teaching* (Civitas Aranzadi). (303-330).Thomson Reuters

Dewaele, J.-M., & Macintyre, P. (2022). Cognitive and affective factors in Spanish as FL/L2 teaching (. In *The flow in learning environments of Spanish as a foreign language*.(156-180) Thomson Reuters

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429485893

Ellis, N. (2009). Optimizing the input : frequency and in usage-based and form-focussed learning. In *M. H. Long & C. Doughty (Eds.), Handbook of Language Teaching* . Oxford : Blackwell. (139 -158)

Ellis, N. (2011 a). *Language acquisition just Zipf's right along. Institut des sciences cognitives*. Presented at the Language acquisition just Zipf's

right along. Institut des sciences cognitives, Institut des sciences cognitives de l'UQUAM

Ellis, N. (2011b). The emergence of language as a complex adaptive system . In *J. Simpson (Eds.),Handbook of Applied Linguistics* . London : Routledge : Taylor Francis.(666-679)

Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 154, 11-18. https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011

Germain, C, Netten, J., & Movassat, P. (2004). L'Évaluation de la production orale en français intensif: critères et résultats. *Canadian Modern. Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, *60*(3), 309–332. https://doi.org/ttps://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.309

Germain, C, Lightbown, P., Netten, J., & Spada, N. (2004). Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, *60*(3), 409–430. https://doi.org/https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.409

Germain , C, & Netten, J. (2005). Fondements d'une approche trandisciplinaire en FLE/FL2. In *Fondements d'une approche interdisciplinaire : le français intensif au Canada*. Cahiers de français comptemporain. (p.14-33). (ENS Editions)

Germain, N. (2009). The Future of Intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, *65*(5), 756–781. https://doi.org/https://doi.org/10.3138/cmlr.65.5.757

Germain , C, & Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. Réflexions,. *Reflexions : Canadian Association of Second Language Teachers.*, *31*(1), 17–18.

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

Germain, C, Liang, M., & Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Cahiers de l'ACEDLE*, *12*(1), 1–22. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rdlc.288

Germain, C, & Netten, J. (2015). *Introduction : Approche neurolinguistique (ANL) – Version adulte* (pp. 2–37). Retrieved from Docplayer website: https://docplayer.fr/76937568-Approche-neurolinguistique-anl.html#show_full_text

Germain, N. (2017). *L'approche neurolinguistique : Foire aux questions.* Myosotis Press

Germain, C. (2022, April 11). CIFRAN Claude Germain, ANL, (1) Les manuels de FLE, un mal nécessaire ?. Retrieved February 14, 2023, from https://www.youtube.com/watch?v=En4m3_j1E3Q

Gouvernement de l'Ontario 2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4ème à la 6ème année.* Retrieved from Ministère de l'Education Nationale website: https://docplayer.fr/37860-La-publication-du-rapport-de-la-table-ronde-des-experts-en-litteratie-de-la-4-e-a-la-6-e-annee-a-ete-rendue-possible-grace-a-l-aide-financiere-du.html#show_full_text

Hocini, Z. (2018). L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien: quelle place pour la démarche inductive ? . *Multilinguales*, (9).

Huc, C., & Vincent-Smith, B. (2011). *Neurodidactique, Imagerie Cérébrale fonctionnelle et Langues Secondes.* Editions Universitaires Européennes

Jourdan-Otsuka, R. (2020). L'ANL en contexte extensif : adaptation et conception de matériel. In L'approche neurolinguistique : historique et développements actuels (Vol. 1). Les cahiers de l'AREFLE

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*(1), 51–81. https://doi.org/doi:10.1017/S027226319800103X

Ministère de l'Education, A. (2016, February 24). Programmes d'enseignement et manuels scolaires. Retrieved May 9, 2023, from https://www.education.gov.dz/fr/ressources/programmes-denseignement-et-manuels-scolaires/

Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. In *Studies in bilingualism. John Benjamins Publishing Compagny*. John Benjamins Publishing

Paradis, M. (2008). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. In *Studies in bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.

Rachid, E. H. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire: Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. *Algérie Synergies*, (8), P 53-61.

Redhouane, K. (2017). L'Enseignement Explicite et/ou Implicite de la Grammaire en 4ème AM: Quelle Démarche faut-il Choisir en Classe de

FLE?. *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, (18), 34.

Ricordel, I., & Truong, V. (2019). *Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère* . Presented at the Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior., Porto. Retrieved from https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17874.pdf

Ricordel , I. (2018, July 25). Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue. Retrieved May 9, 2023, from https://www.academia.edu/37119368/Application_de_l_approche_neurolinguistique_en_milieu_exolingue

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge

Suzuki, Y., Jeong, H., Cui, H., Okamoto, K., Kawashima, R., & Sugiura, M. (2023). An FMRI validation study of the word-monitoring task as a measure of implicit knowledge: Exploring the role of explicit and implicit aptitudes in behavioral and neural processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(1), 109–136. https://doi.org/doi:10.1017/S0272263122000043

ANNEXES

Annexe 1

Exemple de projet et séquences du manuel scolaire de 4AM

Projet : Créer une page facebook pour faire connaitre notre pays					
Séquence 01: Rédiger l'introduction d'un texte argumentatif à visée descriptive.					
Situation de départ : Ton groupe en classe est chargé de décrire le site touristique visité lors d'une excursion scolaire. Tu es désigné de rédiger l'introduction et la conclusion de ce texte descriptif.					
Mois	**Semaines**	**1ère séance**	**2ème séance**	**3ème séance**	**4ème séance**
Novembre	**22 – 27 N**	**Projet 1: nég / plan** Lancement du projet 1	**Oral : R/P** Reformuler et formuler une thèse/un point de vue /une opinion. P11 Support : Document audio : « Excursion à travers l'Algérie »	**Ecrit Réception :** Identifier la thèse et la conclusion d'un texte argumentatif. Retrouver la structure d'un texte descriptif à visée argumentative	**Ecrit R / L.E** -Relever les informations qui ont trait à la description des lieux…P13 -**Lecture entrainement**
	29 – 30 N	**Vocabulaire :** Identifier le vocabulaire de l'argumentation (Act 5 p15) Employer les mots de la même famille (sous forme d'activité).	**Grammaire :** Etudier la proposition subordonnée relative dans une description qui / que/ dont / où . (Activité n° 02 p17)	**Conjugaison :** Etudier l'imparfait de l'indicatif au service de la description. Act : 4 page 19	**Orthographe** : L'accord de l'adjectif qualificatif au service de la description. Activités au choix.
Décembre	**01 – 03 D**				
	06 – 10 D	**Préparation / Ecrit 1**. Rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif Proposer un texte et le prendre comme un modèle à suivre	**Préparation / Ecrit 2** -Appliquer le modèle Exercice d'application sur le modèle en variant les thèmes.	**Ecrit production** Rédiger l'introduction et la conclusion à partir d'une description (développement)	**Compte rendu :** - Identifier les erreurs et les corriger -Améliorer un paragraphe moyen:
	13 – 17 D	**Auto correction +Remédiation** -L'élève corrige ses fautes -Remédier aux lacunes des élèves à travers des activités			

Projet 01 : Créer une page facebook pour faire connaitre notre pays.					
Séquence 02 : Produire des arguments pour étayer une thèse.					
Situation de départ : Tu as assisté à une conférence intitulée « Gloire à nos ancêtres » au cours de laquelle un moudjahid justifie les opérations militaires menées dans ta région contre l'occupant. Tu relateras cet évènement à tes camarades en classe.					
Mois	**Semaines**	**1ère séance**	**2ème séance**	**3ème séance**	**4ème séance**
Décembre	**13 – 17 D**		**Oral : Réception/Production** Identifier le personnage décrit puis retrouver ses exploits. Support audio : Fatma N'soumeur.	**Ecrit Réception** - Repérer la thèse. - Relever les arguments qui justifient le point de vue de l'auteur. Texte page 30	**Ecrit R / L.E** - Synthèse - **Lecture entrainement** **Même support.**
	20 – 24 D	**Vocabulaire :** Employer les connecteurs d'énumération dans des énoncés argumentatifs p33/ -Employer les verbes d'opinion pour donner son point de vue Activité p37	**Conjugaison :** Le présent du subjonctif (identification, morphologie emploi, (activité N°02 p35	**Grammaire :** Identifier et employer : La subordonnée complétive.	**Orthographe :** Ecrire des verbes du 3ème groupe au subjonctif présent. Quelques verbes fréquents du 1er et 2ème groupe.
	27 – 31 D	**Préparation / Ecrit 1** Rédiger des arguments à partir de l'introduction et la conclusion d'un texte descriptif.	**Préparation / Ecrit 2** -Proposer un texte et le prendre comme un modèle à suivre - Exercice d'application sur le modèle en variant les thèmes	**Ecrit production** En classe : -Proposer un thème descriptif à visée argumentative	**Compte rendu :** - Identifier les erreurs et les corriger -Améliorer un paragraphe moyen:
Janvier	**03 – 07 J**	Auto correction +Remédiation -L'élève corrige ses fautes -Remédier aux lacunes des élèves à travers des activités	Station projet. : Vérifier le travail des groupes. -Orienter les groupes afin de réaliser un travail de groupe sur un thème descriptif à visée argumentative		

Projet 01 : Créer une page facebook pour faire connaitre notre pays					
Séquence 03: Enrichir ses arguments par des exemples et produire une conclusion.					
Situation de départ : Ton enseignant te charge de créer un club théâtral au sein de ton école, malheureusement, quelques élèves s'y inscrivent. Alors tu décides de rédiger un écrit pour valoriser cet art en citant des comédiens connus de ta région.					
Mois	**Semaines**	**1ère séance**	**2ème séance**	**3ème séance**	**4ème séance**
Janvier	**03 – 07 J**			**Oral : R/P.** Identifier les paramètres de la situation de communication.-Identifier le contenu- Support audio « Imzad » p 46	**Ecrit R/** -Retrouver la structure d'un texte argumentatif (la thèse/les arguments/les articulateurs/les exemples d'illustration, et la conclusion)
	10 – 14 J	**Ecrit R / L.E** -Donner un point de vue Support : Le tapis en fête à Ghardaïa P.48 - **Lecture entrainement**	**Vocabulaire :** Employer le lexique mélioratif /dépréciatif dans un texte argumentatif.1/2 p^51.	**Grammaire :** - Identifier les rapports de cause et de conséquence. P53. -Employer les structures de cause et de conséquence .P53	**Conjugaison :** -Le futur simple et le futur antérieur au service de l'argumentation. (Identification, morphologie, et emploi .activités P55
	17 – 21 J	**Orthographe :** Etudier des verbes particuliers au futur simple. Pouvoir –voir-mourir…	**Préparation / Ecrit 1** Décrire un patrimoine et vanter ses qualités. -Proposer un texte et le prendre comme un modèle à suivre.	**Préparation / Ecrit 2** - Exercice d'application sur le modèle en variant les thèmes	**Ecrit production** En classe : - Proposer un thème descriptif à visée argumentative
	24 – 28 J	**Compte rendu :** - Identifier les erreurs et les corriger -Améliorer un paragraphe moyen:	**Auto correction +Remédiation** -L'élève corrige ses fautes -Remédier aux lacunes des élèves à travers des activités	**Projet présentation :** -Présenter le projet devant les camarades de classe	

Annexe 2

Stratégies d'enseignement utilisées pendant l'expérimentation (Germain & Netten, 2015)

Tableau 1 - Stratégies d'enseignement de l'oral

BUT	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLIC.
ACQUISITION *EN PREMIER LIEU* D'HABILETÉS (*compétence implicite ou grammaire interne*)	**INPUT** (modélisation)	**1.** P modélise oralement une ou des phrases authentiques, liées au thème et à son expérience personnelle	P donne *à l'oral seulement* le modèle de phrases liées au thème, à partir de ses expériences personnelles (éviter « C'est un/une », qui n'est pas authentique et qui réfère à un langage *descriptif*)			
	OUTPUT (utilisation et réutilisation des phrases modélisées en les adaptant)	**2.** P questionne *quelques* apprenants qui adaptent la réponse à leur situation personnelle	Pour cela, les apprenants utilisent le modèle qui vient d'être donné	**AISANCE** (habileté : établir des liens entre les éléments d'une phrase)	**6.** P fait produire des phrases complètes	
		3a) *Quelques* apprenants questionnent d'autres apprenants **3b)** Deux apprenants modélisent la tâche à venir	Les réponses aux questions des autres apprenants sont adaptées à leur situation personnelle. Sous forme de « conversation » (Q & R). P s'assure que le modèle langagier est repris correctement	**PRÉCISION** (habileté)	**7.** Pour corriger, P redonne un modèle de la phrase correcte et fait utiliser celle-ci par l'apprenant	
		4-I. Les apprenants se questionnent mutuellement en dyades	Durée limitée	**STIMULATION DE L'ÉCOUTE (pour avoir une conversation plus naturelle et pour faire réutiliser la langue)**	**8.** À l'occasion, P questionne un apprenant sans qu'il s'y attende	
		5-I. P questionne *quelques* apprenants sur les réponses de leurs partenaires	Sous forme de *conversation naturelle* (spontanée), afin de rapporter ce que leur partenaire vient de leur dire. P questionne les apprenants sur les réponses données.			
		4-II. ***SI NÉCESSAIRE,*** reprise de la stratégie 4-I	Avec de nouvelles dyades			
		5-II. Reprise de la stratégie 5-I s'il y a eu reprise de la stratégie 4-I	Au sujet des réponses des nouveaux partenaires			

NOTE : à la suite de ces stratégies, P propose une activité-synthèse (pour des suggestions, voir plus loin dans ce *Guide*).

© C. Germain & J. Netten, Février 2015

LECTURE					
BUTS	**CONCEPTS**	**STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**	**APPLICATIONS**	**CONCEPTS**	**STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	**OUTPUT** Modéliser comment lire et faire lire plusieurs fois les phrases modélisées	**3. PREMIÈRE EXPLOITATION** Pour dégager le sens global du texte (compréhension générale)	- P lit le texte sans interruption alors que les apprenants ont le texte sous les yeux - P pose des questions pour vérifier la compréhension - P relit le texte (modélise) et les apprenants lisent à haute voix la partie lue par P - P demande ce qu'ils ont APPRIS (A) dans cette partie du texte - Les apprenants poursuivent à la maison leur lecture, si possible à l'aide d'un enregistrement du texte	**AISANCE** (habileté) : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte	**6.** P fait lire le texte de manière « naturelle » dans des séquences qui ont un sens (sans détacher les syllabes, ni les mots).
		Si nécessaire, P propose une **EXPLOITATION** pour améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT son-graphie	- P pose des questions pour une brève révision du texte et questionne les apprenants sur ce qu'ils ont APPRIS (A) en lisant le reste du texte - Quelques apprenants lisent à haute voix des parties du texte - P montre UN son et sa graphie - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte, les lisent à haute voix et les notent dans leur cahier *La lecture à haute voix*	**PRÉCISION** (habileté) : pour une lecture qui respecte la prosodie et établit les liens corrects entre les sons et leurs graphies	**7.** P corrige les erreurs (en lecture) et fait relire immédiatement la phase corrigée.
		4. DEUXIÈME EXPLOITATION Pour apprendre la grammaire consciente (externe)	- P pose des questions pour une brève révision du texte - Des apprenants lisent le texte à haute voix, individuellement - P fait observer UN phénomène langagier - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte - Des apprenants notent quelques exemples dans leur cahier *Autogrammaire* et d'autres exemples personnels		
	ACTIVITÉ-SYNTHÈSE et POSTLECTURE				
		5. ACTIVITÉS-SYNTHÈSE (pour les sections d'un livre) et **POSTLECTURE** (à la fin de tout le livre) Pour réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux	- P fait un retour sur le schéma S-V-A et demande quelles sont les questions auxquelles le texte n'a pas permis de répondre - P demande s'il y a d'autres questions qui se posent sur le sujet - Les apprenants font une recherche pour trouver les réponses à ces questions		

© C. Germain & J. Netten, février 2015 Introduction : Approche neurolinguistique (ANL) – Version adultes - page 25

Tableau 5 - Stratégies d'enseignement de l'écriture : TEXTE PERSONNEL

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
TEXTE PERSONNEL : LECTURE et PRÉ-ÉCRITURE			
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE POUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	**INPUT (écriture)**	**1. MODÉLISATION** Pour modéliser comment écrire des phrases authentiques déjà utilisées à l'oral	- P demande aux apprenants de lui fournir des suggestions sur ce qu'il devrait écrire sur ce sujet à partir de ce qui a déjà été mentionné dans la partie orale de la leçon - P écrit au tableau, en phrases complètes et correctes, les suggestions des apprenants
	INPUT-OUTPUT (lecture) Modéliser comment lire et lire	**2. PREMIÈRE EXPLOITATION** Pour améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT SON – GRAPHIE.	- P lit le texte au tableau - Quelques apprenants lisent des parties du texte à haute voix et P corrige - P attire l'attention sur certains phénomènes prosodiques et/ou sur le lien entre un son et ses différentes graphies - Les apprenants trouvent dans le texte d'autres exemples, les lisent à haute voix et les notent dans leur cahier *La lecture à haute voix*
	INPUT (écriture)	**3. DEUXIÈME EXPLOITATION : conscientisation grammaticale** Pour faire utiliser correctement la grammaire consciente, externe	- S'il y a lieu, P fait observer un phénomène langagier spécifique à la langue écrite - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte et les lisent à haute voix
		4. ADAPTATION Pour vérifier si la tâche est bien comprise	- P questionne *quelques* apprenants en vue de leurs adaptations personnelles

Annexe 3

Grille d'évaluation adoptée pour évaluer la production orale des élèves Germain, , Netten, & Movassat, (2004)

TABLEAU 4
Critères de la seconde grille d'évaluation de la production orale

Précision linguistique		
1	Structure des phrases	Les phrases sont bien construites dans les limites de ce qui est nécessaire dans un dialogue entre deux interlocuteurs.
2	Accord en genre et en nombre	Les déterminants, les noms, les adjectifs, les pronoms et les attributs sont employés correctement.
3	Accord du verbe	Les verbes sont employés correctement.
4	Vocabulaire	L'énoncé comprend des mots qui précisent bien l'information.
5	Prononciation	Les mots sont prononcés adéquatement de sorte qu'un interlocuteur francophone peut les comprendre et la prosodie est respectée.
Aisance à communiquer		
6	Sens des phrases	Les phrases utilisées, ou parties de phrases, répondent aux exigences de la conversation et donnent l'information appropriée.
7	Prise d'initiatives	Des prises d'initiatives permettent de rendre la conversation plus riche ou de donner une tournure plus intéressante à la conversation.
8	Fluidité	Absence de pauses trop longues ou trop fréquentes ou de reformulations qui pourraient nuire à la compréhension du sens du message
9	Durée des pauses	Les pauses et les silences sont suffisamment brefs avant de répondre aux questions de l'enseignant, pour que le déroulement normal du dialogue ne soit pas gêné.
10	Débit	Le débit (lenteur ou rapidité d'élocution) de l'élève dans l'enchaînement des mots est comparable à celui d'un francophone.

AUTEURS

Mourad ALLALI est enseignant de français et chercheur en didactique du français langue étrangère, associé au laboratoire langue et traduction (LLT) de l'université des Frères Mentouri de Constantine. Ses travaux portent sur l'intégration des TIC en milieu universitaire, les représentations des langues cultures, les relations interculturelles, l'analyse des interactions didactiques et pratiques d'enseignement/apprentissage du français, le français d'enseignement en contexte allophone.

Rachid CHIBANE est professeur et enseignant chercheur en Sciences du langage au Centre universitaire Ali Kafi de Tindouf. Docteur en sciences du langage (français).Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou. Ses travaux de recherche s'intéressent au domaine de la didactique, la linguistique et la sociolinguistique. Comptant plusieurs publications dans le domaine, ses travaux s'inscrivant dans une optique expérimentale, et tentent d'apporter plus d'éclairage à la situation sociolinguistique et didactique de l'Algérie.