

2021-2022

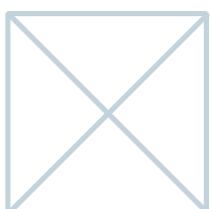
Master Pro Didactique des langues des littératures et des cultures

Dialectique d'un débat en didactique des langues et appréhension d'un texte

*Contextualisation versus approche diversitaire
et texte de l'ANL*

Cartier Gaëlle ▶

Sous la direction de Mme ▶
Guedat-Bittighoffer Delphine



Déposé le : 18/05/2022

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes, cumulatives :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Delphine-Guédat Bittighoffer. Alors que je ne m'intéressais deux plus tôt qu'à la dimension pédagogique de l'enseignement des langues, son invitation aux journées d'études internationales sur l'ANL en 2020 puis sa proposition de rejoindre un groupe de recherche international, m'ont fait découvrir un nouveau monde, celui de la recherche. Sa bienveillance, sa disponibilité, ses retours, ses encouragements m'ont permis d'avancer et de mener à bien ce travail. Je ne l'en remercierai donc jamais assez.

Je souhaiterais aussi remercier David Bel, directeur du département de français de l'Université Normale de Chine du Sud. Il a eu un rôle structurant dans ma formation à l'exercice du mémoire, notamment pour sa fameuse métaphore de l'entonnoir. Nos accords et désaccords sur l'ANL ont contribué à faire mûrir ma réflexion. Je le remercie également pour la confiance accordée, à ma chère collègue Zhen Huayu et moi, pour nous avoir laissé envisager une autre mise en œuvre et donc en amont une autre réflexion sur le périmètre de l'ANL. Je remercie également les collègues praticiens de l'ANL qui ont accepté tantôt que je les observe dans leur classe, tantôt que je les sollicite pour des entretiens, tantôt que nous échangions, à bâtons rompus sur nos perspectives quant à l'ANL. Je remercie plus généralement toute l'équipe pédagogique du département, toujours ouverte aux échanges qui furent nombreux.

Je remercie particulièrement Huayu, mon binôme de toujours qui a pondéré et balancé mes opinions souvent trop marquées.

Je ne peux oublier Minyi qui m'a conduit, par nos échanges et ses propres questionnements, à réfléchir sur l'ANL : Minyi a été pour moi un roseau souple mais qui ne rompt pas.

Je remercie mes étudiants qui en endurant les qualités et les défauts de leur enseignante l'ont fait progresser, malgré eux ou elle. Sans eux, pas de volonté de s'améliorer ni de réflexion sur l'ANL.

Je remercie évidemment C. Germain qui, comme dans le cercle de la littératie, a été au début et à la fin de mon cycle d'apprentissage et de réflexions sur l'ANL et m'a guidé dans le développement de mes habiletés pour l'enseignement avec l'ANL. Occupé et pourtant toujours disponible, ce grand Professeur s'est toujours mis à la portée de ses interlocuteurs. Pierre angulaire de l'ANL, il m'a formé, fait réfléchir et a toujours été d'une grande honnêteté intellectuelle, avec toujours à cœur des problématiques de terrain. Il m'a conseillé de précieuses lectures pour la présente recherche et notamment les actes d'un colloque sur la contextualisation (2014) auquel ont participé plusieurs enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV. Enfin, sa conception ouverte de la recherche se traduit par la mise à disposition en ligne de l'ensemble de ses articles publiés ; y compris sur le *français intensif* et l'ANL, et ce depuis 1998. Sans ce partage, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je remercie l'équipe Dynadiv dont la lecture diversitaire a été un pivot de cette recherche et en particulier de Madame Emmanuelle Huver qui m'a permis, au détour d'une conservation en Chine, d'envisager l'ouvrage du chercheur non pas comme un inatteignable marathon mais comme un ensemble de petites étapes. Elle m'a aidée à réfléchir au type de Master que je souhaitais intégrer. Enfin, sa capacité à faire évoluer ses centres de recherche dans une démarche réflexive m'a persuadée de l'absence d'ennui et des progressions possibles au sein du monde de la recherche.

Je remercie aussi J. Netten qui a accepté de me transmettre un article très éclairant sur l'ANL (2020) et David MacFarlane qui a accepté d'échanger avec moi pour comprendre davantage la genèse du *français intensif* et m'a mis en contact avec la coconceptrice de l'ANL.

Enfin, comment ne pas remercier ma famille, pour son soutien, inconditionnel, notamment ma maman ; mon mari pour sa grande patience et sa résilience dans les bas ; mon fils pour ses éclats de rire et ses préoccupations très « terre-à-terre », permettant de se recentrer sur l'instant présent.

Sommaire

TABLE DES TABLEAUX	2
TABLE DES ILLUSTRATIONS	3
GLOSSAIRE	4
INTRODUCTION	5
I- POSTULATS DE CETTE RECHERCHE.....	7
II- CADRE THEORIQUE	9
1. L'ANL dans la littérature scientifique	9
1.1. Présentation de l'ANL par ses concepteurs	9
1.2. Lectures théoriques et empiriques du texte de l'ANL	12
2. Contextualisation et critique diversitaire	16
2.1. La contextualisation de P. Blanchet	16
2.2. L'approche diversitaire de l'EA DYNADIV et le texte	21
3. Proposition dialectique et problématisation	25
III- APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	28
1. Démarche globale et hypothèses retenues	28
2. Méthodologie de recueil et d'analyse des données	28
2.1. Démarche interprétative issue du cadre théorique	28
2.2. Modalités de recueil des données	29
3. Rapport à cette recherche	34
IV- ANALYSE ET INTERPRÉTATION DU TEXTE DE L'ANL	37
1. Contexte d'apparition du français intensif.....	37
1.1. La langue française au Canada, minoritaire et déclinante	37
1.2. Un enseignement scolaire du FLS à la peine	39
1.3. Emergence d'un projet scientifique pour l'enseignement du FLS	40
2. Du français intensif au texte de l'ANL	45
2.1. Le régime pédagogique du français intensif	45
2.2. Les apports successifs de travaux en neurosciences	53
2.3. Du français intensif à l'ANL, (dis-)continuités	57
3. Critique diversitaire du texte et éclairage contextualisant.....	66
3.1. Sur le diffusionnisme	67
3.2. Sur le caractère techniciste de l'approche formative	69
3.3. Sur le positionnement épistémologique	72
V- DISCUSSION.....	76
1. Retours sur les hypothèses.....	76
1.1. Retour sur l'hypothèse 1	76
1.2. Retour sur l'hypothèse 2	78
2. Apports et limites de cette recherche.....	80
CONCLUSION	82
ANNEXES	84
BIBLIOGRAPHIE.....	86
1. Corpus principal	86
2. Corpus secondaire	88

Table des tableaux

Tableau 1. Correspondance axes / sous-questions / hypothèses.....	32
Tableau 2. Contributions attendues du corpus à l'analyse thématique	33
Tableau 3. Évolution du poids démographique des francophones selon la première langue officielle parlée.....	38
Tableau 4. Reproduction des stratégies d'enseignement de l'oral (Germain et Netten, 2007).....	48
Tableau 5. Référencement des principaux travaux en neurosciences (Netten et Germain, 2012)	54
Tableau 6. Répertoire alphabétique du texte de l'ANL (Netten et Germain, 2012)	58
Tableau 7. Occurrence des notions par principe	63
Tableau 8. Notions les plus récurrentes dans le <i>texte</i> de l'ANL	64

Table des illustrations

Schéma 1. Synthèse du modus operandi de la contextualisation didactologique	17
Schéma 2. Reproduction des grandes étapes de la méthode historique selon Dépelteau (2011)	30
Schéma 3. Elaboration du sous-questionnaire dans une démarche hypothético-déductive	31
Carte 1. Répartition spatiale des populations anglophones et francophones au Canada.	38
Schéma 4. Reproduction de la boucle de la littératie (Germain et Netten, 2012)	47
Schéma 5. Architecture par projet d'une unité pédagogique	50
Illustration 1. Reproduction de bibliographie (Netten et Germain, 2004b)	53
Schéma 6. Structuration verticale <i>versus</i> structuration en réseau	65

Glossaire

ANL : approche neurolinguistique

Canadien anglophone : Canadien dont la première langue officielle parlée est l'anglais.

Canadien francophone : Canadien dont la première langue officielle parlée est le français.

DdL : Didactique des Langues.

DDdL : Didactologie-Didactique des Langues. Dénomination retenue par l'EA DYNADIV.

EA DYNADIV : équipe d'accueil 4428 DYNAmiques et enjeux de la DIVersité linguistique et culturelle, adossée à l'École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (ED n°240) de l'Université François Rabelais de Tours.

Dans plusieurs publications, DYNADIV est transcrive Dynadiv. Les majuscules sont ici retenues, prenant comme référence le rapport HCERES de 2017.

EA PREFics : équipe d'accueil 4246 Pôle de REcherche Francophonies, interculturel, communication, sociolinguistique, rattachée à l'Ecole Doctorale Sociétés, Temps, Territoires, au sein de la ComUE (COMmunauté d'Universités et d'Établissements) de Bretagne-Loire.

FI : français intensif.

FLS : français langue seconde.

HCERES : Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

Langue première : première langue parlée. Ainsi, la langue première d'un Canadien anglophone est l'anglais.

L2 : langue seconde.

LÉ : langue étrangère

Oral Proficiency Interview : échelle d'évaluation en production orale des élèves au niveau élémentaire utilisée la province du Nouveau-Brunswick.

Introduction

L'approche neurolinguistique (désormais ANL) (Netten et Germain, 2012) pour l'enseignement / apprentissage des langues seconde et étrangères a pour origine un *régime pédagogique* scolaire apparu au Canada en 1998, le *français intensif*. Cette approche a largement été documentée par ses concepteurs J. Netten et C. Germain, deux chercheurs canadiens en didactique des langues (désormais DdL) : en collaboration avec d'autres chercheurs, mais très largement seuls, ils ont produit plusieurs dizaines de publications. D'autres chercheurs se sont intéressés à la mise en œuvre de l'ANL au Canada (MacFarlane, 2005 ; Hamdani Kadri, 2016), en France (Boissel, 2020 ; Bourdet, 2020 ; Guedat-Bittighoffer, Dat, Humeau, Nocus, 2021), au Japon (Jourdan, 2016) et en Chine (Gal Bailly, 2011 ; Mao, 2017 ; Ricordel, 2020) ; certains ont lu, parfois relativement sévèrement (Roussel et Gaonac'h, 2017 ; Hilton, 2018), la présentation de l'ANL par ses concepteurs ou son expérimentation (Mao, 2017).

Ces recherches s'appuient sur l'ANL comme *texte* donné, figé, celui de ses auteurs. Le *texte* est ici entendu comme « un ensemble de signes, qu'il s'agisse de paroles / discours / pratiques » (Castellotti, Debono, Pierozak, 2017, para. 9). Le *texte* de l'ANL ne nous semble cependant ni évident ni univoque. D'abord parce que la définition de l'ANL comme « nouveau paradigme pour l'enseignement / apprentissage d'habiletés de communication dans une L2/LÉ en milieu scolaire »¹ (Netten et Germain, 2012, p.86) n'a pas été étudié comme point d'arrivée, comme résultat d'un positionnement épistémologique et didactique. Ensuite, parce que le rapport avec le *français intensif* nous semble ambigu dans les écrits même de ses concepteurs : le *français intensif* est parfois présenté comme une application de l'ANL (Netten et Germain, 2012) alors que celle-ci succède chronologiquement au premier ; souvent comme son origine (Netten, 2018, 2020 ; Germain, 2017) ; parfois comme une simple évolution terminologique (Germain, 2017).

Ainsi, dans la littérature scientifique, l'ANL est jusqu'à présent étudiée ou envisagée comme produit fini. Au contraire, nous proposons une étude du *texte* dans son ontogénèse, du rapport de ses concepteurs à la didactique des langues, en passant par le *français intensif* et jusqu'à la publication scientifique introduisant l'ANL (Netten et Germain, 2012).

Pour conduire cette analyse, nous proposons de nous appuyer sur un débat dans le champ de la didactique des langues. Celui-ci est articulé autour de deux positionnements épistémologiques : celui de la *contextualisation*, portée par P. Blanchet à partir de 2009 et celui de l'*approche diversitaire et formative*, porté par les enseignants-chercheurs de l'équipe d'accueil DYNADIV 4428 (désormais EA DYNADIV²), à partir de 2013 (Huver, Debono et Peigne, 2013). Deux visions opposées de la DdL apparaissent, avec un paroxysme atteint lors d'une publication de 2016 (Blanchet, 2016) et une réponse qui y fait explicitement référence en 2017 (Castellotti et al., 2017).

D'un échange dialogique à une proposition dialectique, nous souhaitons construire une grille d'analyse pour l'appréhension du *texte* de l'ANL. En est déduite la question de recherche suivante : dans quelle mesure une méthodologie reposant sur une approche dialectique du débat « *contextualisation / approche diversitaire* » pourrait-elle apporter un éclairage sur le *texte* de l'ANL ?

¹ Traduction de C. Germain et J. Netten depuis la version originale en anglais.

² DYNADIV est alors l'équipe d'accueil 4246. Elle est aujourd'hui l'EA 4428, adossée à l'École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (ED n°240) de l'Université François Rabelais de Tours.

Après avoir explicité les postulats de cette recherche, nous construirons d'abord un cadre théorique en deux temps : *primo* une revue de la littérature scientifique quant à la manière dont l'ANL est jusqu'à présent envisagée ; *secundo*, l'analyse des propositions de P. Blanchet et des enseignants de l'EA DYNADIV, respectivement sur la *contextualisation* et l'*approche diversitaire* aux fins d'élaboration d'un cadre d'analyse méthodologique.

Puis, nous préciserons notre démarche méthodologique : dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive (Dépelteau, 2011), nous présenterons les modalités de mobilisation de notre méthodologie pour l'analyse des données. Les données seront principalement recueillies à partir de l'analyse de contenu d'un *corpus* issu des publications des concepteurs de l'ANL entre 1998 et 2012, dans la lignée des méthodes historiques développées par Langlois et Seignobos (1899) et Thuillier et Tullard (1988), telles que synthétisées par (Dépelteau, 2011).

Nous procéderons enfin à l'analyse du *texte* de l'ANL (Netten et Germain) : d'abord au travers de sa genèse dans le *contexte canadien* de la didactique du français langue seconde (désormais FLS) ; puis dans l'analyse des continuités et discontinuités entre le *français intensif* et l'ANL ; enfin au prisme de la critique diversitaire du *texte* et de l'éclairage contextualisant de celui-ci.

I- Postulats de cette recherche

Au préalable, nous souhaitons exposer les postulats sur lesquels nous nous appuyons pour le lancement de la présente recherche.

Notre premier postulat est que l'ANL est un *texte* que nous circonscrivons à son introduction scientifique par J. Netten et C. Germain en 2012.

Nous retenons qu'il s'agit d'un *texte*, non pas seulement en raison de sa forme textuelle. Nous entendons la notion dans un sens plus large, telle que mentionnée dans la critique diversitaire de celui-ci (Castellotti et al., 2017). Le *texte* dans cette acception est protéiforme : paroles, discours, approches didactiques, pratiques, etc. L'inscription de l'ANL dans cette définition permet de ne pas préjuger de sa forme *a priori*, pour pouvoir l'interroger *a posteriori*.

La publication de 2012 (Netten et Germain) nous semble pouvoir être pertinente pour étudier le *texte* de l'ANL alors même que l'ouvrage de C. Germain en propose de nombreux développements en 2017 et que J. Netten revient sur ses origines en 2018 et 2020. Tout d'abord, un *texte* qui se présente comme un *nouveau paradigme* se place entre un passé, un ancien paradigme, et un futur, le déploiement d'un nouveau paradigme. La lecture de publications récentes (Germain, 2017), sans un réancrage scientifique historique, accroît le risque de lectures anachroniques ; par exemple, l'état des connaissances en neurosciences en 2012 n'est pas le même qu'aujourd'hui. Ensuite parce que cette publication est mentionnée dans toutes les publications scientifiques – que nous avons lues – faisant référence à l'ANL. Nous en déduisons que ce *texte* est une pierre angulaire dans l'appréhension de l'ANL.

Notre deuxième postulat est le possible détournement de l'objet du débat *contextualisation* et *approche diversitaire* au profit de l'étude d'un *texte*. Le *texte* que contiendrait les approches mobilisant la *contextualisation* (Blanchet, 2009 ; 2015) est au cœur de la *critique diversitaire* (Castellotti et al., 2017). Dans les deux cas cependant, le propos est d'ordre général et ne porte pas sur un *texte* en particulier ; dans notre situation, il s'agit du *texte* de l'ANL. Ensuite, les enseignants-chercheurs (Blanchet, 2016 ; Castellotti et al., 2017) se placent de part et d'autre quant aux implications avales du recours à la *contextualisation*, c'est-à-dire aux problématiques théoriques ou empiriques issues d'une possible mise en œuvre de celui-ci. Notre étude est *a contrario* positionnée en amont : elle est relative au processus de construction d'un *texte*, paru il y a dix ans. L'étude n'est pas empirique mais théorique.

Un autre de nos présupposés est celui d'un dévoilement du chercheur, entre révélation mais aussi effacement relatif. P. Blanchet (2015, 2016) et les chercheurs de l'EA DYNADIV s'expriment en faveur d'une explicitation des choix du chercheur (Castellotti et al., 2017). Le premier l'inscrit dans le cadre de la construction du *contexte* et des critères y présidant. Les seconds souhaitent que le chercheur se révèle, notamment dans ses positionnements épistémologiques et politiques. Nous adhérons à ces deux propositions qui ne nous semblent pas opposées mais complémentaires. Nous essaierons de le faire dans cette recherche sur trois axes : d'abord l'explicitation de nos postulats ou présupposés ; nos choix méthodologiques³ ; notre rapport à cette recherche⁴.

³ Cf. partie III-Approche méthodologique, p.26.

⁴ Cf. partie III-3 Rapport à cette recherche, p.32.

Notre dernier postulat est qu'il y a des *textes* avec des logiques propres, non homogènes. En conséquence, l'appréhension d'un *texte* nécessite une étude précise de ses sous-jacents, au travers de sa construction en tant que résultat mais aussi en tant que processus. Seule la multiplicité des clefs d'entrée peut permettre d'estomper ses contours : enjeux, qualité et projet des concepteur(s), capacité d'action, conception de la didactique des langues, etc.

Les postulats décrits, nous nous attachons à construire le cadre théorique de cette recherche.

II- Cadre théorique

Après avoir posé les postulats de cette recherche, sera à présent réalisée une introduction au *texte* de l'ANL (Netten et Germain, 2012) ainsi qu'une revue de la littérature sur le sujet ; ensuite seront présentés les concepts du débat *contextualisation / approche diversitaire* qui seront mobilisés à l'appui de l'analyse ; enfin, sera définie une proposition dialectique sur la base dudit débat.

1. L'ANL dans la littérature scientifique

L'ANL n'est pas absente de la littérature scientifique ; bien sûr dans les écrits de ses concepteurs mais aussi à travers la plume d'autres chercheurs. Pour autant ces études pourraient ne pas épuiser le sujet. Dans un premier temps sera introduite l'ANL par le biais de ses concepteurs, J. Netten et C. Germain : à travers la première publication l'introduisant (Netten et Germain, 2012) ; à travers le regard postérieur de ses concepteurs (Germain, 2017 ; Netten, 2018, 2020). Dans un second temps nous reviendrons sur les recherches empiriques mobilisant l'ANL et dans un dernier temps sur des lectures théoriques du *texte* de l'ANL.

1.1. Présentation de l'ANL par ses concepteurs

Depuis 2012, J. Netten et C. Germain font un lien entre *français intensif* et ANL. La logique semble évidente : le *français intensif* est un régime pédagogique conçu pour répondre à des difficultés rencontrées dans l'enseignement scolaire du français langue seconde au Canada à partir de 1998 (Netten et Germain, 1998) ; l'ANL s'appuie sur les modalités d'enseignement développées dans ce cadre ainsi que sur des apports théoriques, entre 1998 et 2012, qui ont consolidé l'édifice. Néanmoins, aussi ténu que cela puisse apparaître, les liens entre l'un et l'autre pourraient n'être pas univoques sous la plume de leurs concepteurs. Nous proposons de relever ces variations et les implications pour notre recherche, notamment s'agissant de leur nature différente : un régime pédagogique mis en place en milieu scolaire pour l'enseignement du français langue seconde au Canada ; une méthodologie générale d'enseignement des langues secondes et étrangères.

En premier lieu, le sommaire de l'article de 2012 permet d'identifier la progression du raisonnement des auteurs et la place explicitement accordée au *français intensif*. Dans la première partie, les chercheurs introduisent l'ANL ; elle vise le développement d'habiletés de communication dans un cadre scolaire d'enseignement / apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Les auteurs font directement le lien entre l'approche et les développements récents de travaux en neurosciences.

Dans la deuxième partie, est décrite la situation de l'enseignement scolaire du *français langue seconde* dans l'environnement scolaire canadien. Les auteurs mettent en avant les résultats satisfaisants des élèves anglophones qui suivent un *programme d'immersion*⁵, contrairement à ceux des programmes ultradominants, ceux du *français de base* dit *core French*.

Dans la troisième partie, les chercheurs présentent le *paradigme* sous-jacent des approches d'enseignement jusqu'alors dominantes, celui de la *psychologie cognitive*. Dans cette partie, le *français intensif*

⁵ Pour la description complète des programmes d'enseignement scolaires d'enseignement du FLS au Canada, se référer à la section III-1.2 Un enseignement scolaire du FLS à la peine, p. 37.

n'est pas mentionné au contraire du *français de base* dont les faibles résultats sont attribués au paradigme qui le sous-tendrait, celui de la psychologie cognitive.

Dans la quatrième partie, J. Netten et C. Germain introduisent les résultats de travaux récents en neurosciences et les traductions qu'ils en font pour la conceptualisation de l'ANL. Cette partie ne mentionne plus le *français de base* et ne fait toujours pas apparaître le *français intensif*.

Dans la cinquième partie, J. Netten et C. Germain, reviennent sur les difficultés rencontrées par le *français de base* au prisme des apports des neurosciences. Ils développent alors une réponse didactique pour pallier ces difficultés. Celle-ci est structurée en cinq principes pédagogiques⁶ : l'acquisition d'une grammaire interne (principe 1), le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie (principe 2), le recours à la pédagogie du projet (principe 3), la création de situations authentiques de communication en salle de classe (principe 4), le recours à des stratégies interactives de communication (principe 5). Cette partie n'évoque pas non plus le *français intensif*.

La sixième partie fait directement référence au *français intensif* comme exemple d'application de l'ANL, à côté de celle réalisée en milieu universitaire chinois. Y sont développés les résultats des élèves ayant suivi un programme de *français intensif*.

La septième partie est consacrée aux rapports entre ANL et *immersion*. Cette partie se réinscrit dans le contexte canadien de l'enseignement scolaire du FLS en précisant convergences et divergences entre le programme d'enseignement qu'est l'*immersion* au Canada et l'ANL.

Les liens entre ANL, *français intensif* et *contexte canadien* apparaissent ambivalents.

A priori, l'ANL a une visée générale, comme approche d'enseignement et non comme *régime pédagogique* ; pour les langues et non une langue ; pour des langues secondes ou des langues étrangères ; quel que soit l'espace géographique (partie 1). Or, une section entière est consacrée à l'enseignement du *français, langue seconde*, au Canada (partie 2). Ensuite, les auteurs restent sur la situation canadienne. Les difficultés rencontrées par le programme canadien du *français de base* sont utilisées pour démontrer l'ineffectivité des approches fondées sur le paradigme de la psychologie cognitive (partie 3). Puis, les travaux en neurosciences sont mobilisés à nouveau pour expliquer les difficultés rencontrées par l'exemple spécifique du régime pédagogique canadien du *français de base* (partie 5). Enfin, l'ANL est présentée sur un même plan avec l'*immersion* « Relation entre l'ANL et l'*immersion* » (partie 7, p. 105). L'*immersion* pourrait être ici considérée comme une approche générale de l'enseignement d'une langue, au même titre que l'ANL et être ainsi comparée avec un objet de même nature ; cependant, elle est ici décrite comme « programme » (p. 105) pour l'enseignement du *français langue seconde* en milieu scolaire canadien, donc dans l'environnement canadien. La relation établie avec les régimes pédagogiques canadiens, notamment sur le plan contrastif, pourraient à la lecture renforcer l'assimilation de l'ANL au *régime pédagogique du français intensif*, soit un programme d'enseignement du *français langue seconde* en milieu scolaire au Canada.

S'agissant des liens entre le *régime pédagogique du français intensif* d'une part et ANL d'autre part, il y a tantôt dissociation, tantôt association.

⁶ Pour l'analyse précise de cette structure et de son contenu, se référer à la section III-2.3 Du *français intensif* à l'*ANL*, (dis-)continuités, p. 55.

Quant à la dissociation, la mention du *français intensif* ne traverse pas tout l'article. Il est mentionné en aval de la partie dédiée spécifiquement à la présentation de l'ANL en partie 5 et circonscrit dans deux parties (6 et 8). Secundo, il est quasiment exclusivement – à six reprises sur les huit occurrences – fait référence au *français intensif* comme *programme d'enseignement* canadien, le distinguant alors de l'ANL comme approche à visée générale. Ce programme est explicitement décrit comme une application de l'ANL, c'est-à-dire un exemple de sa mise en œuvre sur le terrain (partie 6). La parenté entre les deux n'est donc pas directement établie et est anachronique : le programme du *français intensif* est l'application d'une approche (Netten et Germain, 2012) qui pourtant n'existe pas lors de l'expérimentation de celui-ci, quatorze ans auparavant (Netten et Germain, 1998).

La dissociation entre général et particulier disparaît dans la partie consacrée aux limites de l'ANL (partie 8). Nonobstant son titre, toute la section porte directement sur le *français intensif* : « Les réactions à l'ANL des parents, des élèves, des enseignants et des administrateurs scolaires ont été extrêmement positives. » (p. 106). Ou bien sur des enseignements tirés des difficultés liées à la mise en œuvre du *français intensif* en milieu scolaire canadien : « [...] la longue tradition, en français de base, qui consiste à mettre l'accent sur l'enseignement de savoirs plutôt que d'habiletés nécessite de la part des enseignants une ouverture à l'adoption d'idées nouvelles et radicalement différentes concernant l'apprentissage d'une L2/LÉ » (p. 107).

Les écrits postérieurs de C. Germain et J. Netten pourraient également tendre à estomper les frontières entre ANL et *français intensif*.

En 2017, C. Germain évoque la distinction entre ANL et *français intensif* en ces termes dans le premier chapitre de son ouvrage :

Q1.3 Quelle est la différence entre l'ANL et le FI ?

Une remarque terminologique s'impose. Au Canada, l'ANL est désignée sous le nom de *français intensif* (FI). Cela vient du fait que les ministères de l'Education des provinces et territoires ne sont pas autorisés à approuver une *approche* en tant que telle, mais qu'ils peuvent approuver un *régime pédagogique* tel que le FI. De toute manière, ce n'est qu'une douzaine d'années après l'implantation du FI en milieu scolaire canadien que l'expression *approche neurolinguistique* a été choisie pour désigner son utilisation en milieu adulte, au moment de son implantation en Asie. (Germain, 2017, p.5)

La différence entre ANL et *français intensif* semble d'ordre essentiellement terminologique. En introduction du chapitre 2, C. Germain indique ainsi que seront présentées « les principales caractéristiques du *français intensif* et de l'ANL » (p. 5), ce qui pourrait renforcer l'impression selon laquelle il pourrait être entendu une identité entre les deux. Cependant le premier encadré (p. 6) définit bien le *français intensif* comme un programme d'enseignement ; il lui est aussi fait référence sur la même page comme une « mise en œuvre de l'ANL au Canada » (p. 6).

J. Netten (2018, 2020) revient sur les origines de l'ANL. Sa présentation place la naissance de l'ANL en 1998, c'est-à-dire au début de la première expérimentation du *français intensif* : « l'approche neurolinguistique (ANL), un nouveau paradigme pour l'enseignement/l'apprentissage des langues secondes, a vu le jour à Terre-Neuve-et-Labrador, province située à l'extrême est du Canada » (Netten, 2018, p. 2). L'ANL est réancrée dans le contexte canadien mais aussi ne semble pas différente du *français intensif*. L'ANL et le *français intensif* comme dans l'ouvrage de C. Germain (2017) pourraient alors peut-être constituer les deux faces d'une même réalité. Cependant, en 2020, J. Netten opère cette fois une nette distinction :

On entend souvent dire que l'ANL au Canada, c'est le FI, mais cela n'est pas tout à fait le cas. Le FI est un programme d'enseignement, c'est-à-dire un ensemble de ressources et de stratégies d'enseignement. [...] L'ANL, cependant, est un nouveau paradigme, une nouvelle conception de comment on apprend les langues, qui offre les bases théoriques sur lesquelles construire un programme, comme le FI, qui pourrait être utilisé pour enseigner/apprendre n'importe quelle langue seconde ou étrangère. (Netten, 2020, p. 11)

L'ANL est alors dissociée et du contexte canadien et du *français intensif*. Il semble s'agir moins d'une différence de degré que d'une différence de nature. Une dichotomie est faite entre cadre théorique – l'ANL – et programmes s'appuyant sur ce cadre – par exemple le *français intensif*.

Les frontières entre *français intensif* et ANL pourraient toutefois être moindres plus avant dans l'article (Netten, 2020) : l'ANL reprend les stratégies d'enseignement développées dans le cadre du *français intensif* ; elle s'inspire du « cadre du format et du contenu des unités déjà conçus en FI » (p. 18). L'ANL semble alors reprendre des éléments provenant du *français intensif* comme *programme d'enseignement*. En effet, l'ANL n'est plus seulement une nouvelle conception de l'enseignement des langues mais inclut aussi un matériel pédagogique, repris sur la forme et avec des éléments de contenu et provenance du *régime pédagogique du français intensif*.

Tant la publication de 2012 (Netten et Germain, 2012) que les regards rétrospectifs des concepteurs (Germain, 2017 ; Netten, 2018, 2020) semblent établir des rapports fluctuants sur le rapport entre *français intensif* et ANL : inclusion ou exclusion du contexte canadien, l'un comme application anachronique de l'autre ou au contraire comme son parent, identité ou distinction sur la forme comme le fond.

Nous nous intéressons à présent au traitement de l'ANL dans la littérature scientifique.

1.2. Lectures théoriques et empiriques du texte de l'ANL

Nous abordons à présent une revue de la littérature portant sur l'ANL, sur les plans théorique et empirique.

1.2.1. Lectures théoriques

C. Germain (2017) a écrit un ouvrage de « vulgarisation scientifique » (p. 3) sur l'ANL. L'ouvrage est beaucoup plus volumineux que la publication introduisant l'ANL (Netten et Germain, 2012) : il comporte 184 pages quand la première en comportait 30. Eu égard aux développements qui y sont proposés et aux destinataires de l'ouvrage – d'abord les enseignants et les apprenants – il serait attendu que celui-ci rende plus accessible le *texte de l'ANL*. Nous souhaitons vérifier cette hypothèse avec deux lectures scientifiques de l'ouvrage, au travers de deux comptes-rendus de deux enseignantes-chercheuses, D. Guedat-Bittighoffer (2018) et H. Hilton (2018).

D. Guedat-Bittighoffer (2018) propose un résumé de nature descriptive, au plus près de l'ouvrage. Le dernier paragraphe est cette fois un commentaire. Y sont soulignées la lisibilité de l'ouvrage et sa contribution à la *didactique des langues* :

Cet ouvrage a le grand mérite de présenter une synthèse claire et complète de ce qu'est l'ANL et nul doute qu'il va contribuer à sa diffusion à travers le monde et permettre ainsi à de plus en plus d'apprenants jeunes ou adultes de progresser rapidement dans l'apprentissage du français. Si l'ANL a de tels résultats depuis 20 ans, c'est avant tout parce qu'elle s'appuie sur les avancées de la recherche dans le domaine de la neurolinguistique pour comprendre les mécanismes d'acquisition des langues premières et des L2. (Guedat-Bittighoffer, 2018, p. 198)

Dans ce passage, l'auteure fait référence à la langue d'apprentissage visée par l'ANL, le français. Pourtant, ni l'ouvrage de C. Germain, ni la publication de 2012 (Netten et Germain, 2012) ne limite la portée du *texte de*

l'ANL à cette langue. Ce choix de l'auteure pourrait être interprété comme une forte empreinte laissée par le régime pédagogique du *français intensif* qui, comme son nom l'indique, vise l'enseignement du français.

H. Hilton (2018) réalise également un compte-rendu. Elle résume l'ouvrage chapitre par chapitre. Puis, la dernière partie de l'article est consacrée à une critique analytique de l'ouvrage. L'auteure indique ses points de convergence et de divergence avec C. Germain.

Elle partage par exemple avec lui l'utilité du recours à des travaux issus des neurosciences pour enrichir les théories en didactique des langues. Cependant, elle estime qu'il y a dans l'ouvrage « quelques raccourcis ou amalgames à rectifier » (para. 6).

H. Hilton fait d'abord une critique de la *littératie* telle que définie par C. Germain : « La « littéracie » ne saurait se réduire à une seule « habileté » ; c'est un ensemble très complexe, comportant connaissances déclaratives et habiletés non déclaratives, sans doute par centaines de milliers » (para. 7). *A contrario*, C. Germain définit celle-ci comme une habileté, en référence à une définition du gouvernement de l'Ontario qui la définit comme une capacité d'utilisation de la langue (Germain, 2017, p. 36). Il ajoute que celle-ci doit être spécifique dans le cas d'une langue seconde et étrangère en donnant une priorité à l'oral. S'il pourrait être argué que C. Germain propose sa propre définition d'une littératie spécifique aux langues secondes et étrangères qui l'exempt d'une acceptation traditionnelle de la littératie, il n'en reste pas moins que l'argument d'H. Hilton porte sur les mécanismes cérébraux sous-tendant la capacité à utiliser une langue. Les deux propositions divergent donc.

Une de ses autres rectifications porte sur le *lexique* qui serait décrit dans l'ouvrage de C. Germain comme relevant de compétences implicites. Elle réfute cette conception : « La compétence lexicale, par exemple, repose aussi bien sur des connaissances apprises de façon explicite (appariements forme-sens) qu'implicite (les propriétés grammaticales des mots, leur comportement collocationnel, les catégories sémantiques) » (para. 6). Etonnamment cependant, la proposition d'Heather Hilton semble rejoindre celle de C. Germain (2017) qui n'est que la reprise de celle de M. Paradis (2014, cité dans Germain, 2017). Le *quiproquo* apparaît d'ordre terminologique. Pour C. Germain, le *lexique* réfère au mot « avec ses propriétés grammaticales implicites » (Germain, 2017, p. 79) quand le *vocabulaire* est « constitué de l'ensemble des correspondances explicites entre *sens* et *son* (ou mot écrit), comme on les trouve dans un dictionnaire » (p. 34). Ce qu'Heather Hilton appelle le *lexique* recouvre chez C. Germain deux ensembles, nommés lexique et vocabulaire. La confusion provient ainsi de l'emploi d'un même terme, le *lexique*, mais avec deux acceptations différentes.

Ensuite, elle regrette que « Le lecteur [doive] se contenter de grandes lignes descriptives et de listes génériques de démarches (pp. 76, 94, 98, par exemple) pour imaginer en quoi consisterait une « unité pédagogique » » (para. 7). Pourtant, C. Germain (2017) reprend par le menu toute la structure d'une unité pédagogique. Chaque unité porte sur un thème donné (p. 86). Celle-ci suit une progression inscrite dans une *pédagogie du projet* : « Toute section d'une *Unité pédagogique* est un mini-projet de sorte que, en fin d'unité, les apprenants puissent réaliser un projet final, échafaudé à partir de la réalisation de trois ou quatre mini-projets » (p.38). Un exemple de mini-projets et projet final est proposé (p. 60). Dans chaque mini-projet l'enseignement est organisé selon des phases successives – oral, lecture, écriture (p. 37). Enfin, chaque phase est découpée en stratégies d'enseignement, soient les étapes à suivre dans l'enseignement de chacune des phases (pp. 76, 93, 94, 98) – Heather Hilton y fait d'ailleurs référence lorsqu'elle relève les pages dans lesquelles elles

apparaissent. Il peut être observé que si toutes les caractéristiques d'une *unité pédagogique*, jusqu'à des illustrations, sont contenues dans l'ouvrage, ces informations sont disséminées en son sein.

Ensuite, H. Hilton s'intéresse à l'intensité dans l'ANL, qu'elle lie aux caractéristiques du *régime pédagogique du français intensif* :

On apprend (p. 37) que l'Approche doit être mise en œuvre de façon intensive pour fonctionner correctement (cours regroupés sur cinq mois en début de cursus), et qu'elle n'est pas adaptée aux jeunes enfants (p. 17) ; il reste difficile, en l'absence d'illustrations plus concrètes, de savoir si cette méthodologie pourrait éventuellement s'adapter à un contexte secondaire en France, par exemple. (Hilton, 2018, para. 7)

En effet, s'agissant du contexte canadien de mise en place du *français intensif* – mais non de l'ANL – l'enseignement est condensé sur les cinq premiers mois de l'année (Germain, 2017, p. 6, p. 17), auprès d'enfants ayant au minimum dix ans. Le choix de cet âge a été retenu suite aux résultats mesurés lors de la première expérimentation du *français intensif* auprès d'enfants de différentes classes d'âge. Les paramètres de l'*intensité* dans le *français intensif*, au cœur du dispositif, ne sont pas repris à l'identique s'agissant de l'ANL. L'ANL a été utilisée auprès d'étudiants au Québec à hauteur de 45h sur cinq semaines (p. 20). Par ailleurs, C. Germain indique qu'il est possible d'utiliser l'ANL en contexte extensif, avec un public plus âgé que celui des élèves du *français intensif* (p. 39). La nécessaire intensité est alors le regroupement des périodes d'enseignement sur la semaine, avec un minimum de deux périodes consécutives (soit deux fois 50 minutes). Quant à l'âge, l'ANL a été mise en place auprès d'adultes (p. 20) et non seulement auprès d'enfants.

L'analyse des commentaires sur l'ouvrage de C. Germain est révélatrice à plusieurs égards quant à l'appréhension de l'ANL. L'ANL est systématiquement assimilée au *français intensif*, explicitement, par emploi indifférencié entre l'un et l'autre (Hilton, 2018), ou implicitement, par référence à la langue française (Guedat-Bittighoffer, 2018). Ensuite, des incompréhensions apparaissent, notamment eu égard à des différences terminologiques entre un sens courant et une acception *au sens de l'ANL* (Hilton, 2018). Enfin, des interrogations perdurent (*op. cit.*) alors même que des réponses sont disponibles tant dans l'ouvrage de C. Germain (2017) que dans l'article de 2012 (Netten et Germain). Ces exemples de lecture de l'ouvrage de C. Germain semblent aller dans le sens d'une difficulté à tracer des frontières entre *français intensif* et ANL d'une part, et à appréhender le *texte* à sa seule lecture. Une formation à l'ANL nécessaire, malgré une description détaillée de celle-ci, pourrait être un indice supplémentaire de la complexité du *texte*.

Nous nous intéressons à présent aux études empiriques relatives à l'ANL.

1.2.2. Etudes empiriques sur l'ANL

N. Gettliffe fait en 2020 un état des lieux des recherches portant sur l'ANL.

Des études s'intéressent aux résultats d'apprenants de français en Chine, mesurés de façon comparée avec une autre université (Germain, Liang et Ricordel, 2015) ou mesurés dans un lycée dans le cadre de leur participation à un test DELF A1 et (Agaesse et Guillox, 2019). A l'université, les apprenants suivant un enseignement avec l'ANL présentent de meilleurs résultats sur les compétences orales et écrites que le groupe contrôle. Cependant, il n'est pas possible de vérifier la significativité statistique des résultats. Au lycée, les élèves obtiennent de meilleurs résultats que le groupe contrôle en production orale dans le cadre du DELF A1 mais ceux-ci sont équivalents au niveau global. Sur le DELF B1, les élèves ayant suivi leurs cours avec l'ANL sont meilleurs en compréhension orale et ont des résultats comparables sur les autres compétences.

A Taïwan, une enseignante partage son expérience de l'ANL en classe (Chang, 2017) avec les bénéfices qu'elle constate.

En Iran, les résultats d'apprenants ayant suivi un enseignement avec l'ANL sont mesurés avec ceux d'un groupe contrôle ayant suivi un enseignement se basant sur la méthode Alter Ego+ (Mohammadi, Gashmardi, Rahmatian et Shairi, 2018). Les résultats des premiers sont meilleurs que ceux des seconds s'agissant de l'aisance et de la précision linguistique à l'oral, avec une significativité statistique. Cependant, le groupe contrôle obtient de meilleurs résultats à des exercices de compréhension orale de type DELF.

Des expériences au Japon et en Chine sont partagés par des enseignants utilisant l'ANL avec une satisfaction de ceux-ci à l'égard de l'approche (Cartier, Heuré, Jourdan et Konishi, 2017).

Le recensement de N. Gettliffe peut être complété avec un travail de thèse et plusieurs travaux de mémoires de master.

Dans sa thèse doctorale, Mao Rongkun (2017) étudie l'expérimentation de l'ANL dans l'établissement universitaire où l'approche a été pour la première fois mise en place, après l'expérience canadienne du *français intensif*. La chercheuse revient sur le *contexte* dans lequel s'inscrit l'expérimentation, culturel, institutionnel, didactique et s'intéresse aux modalités de sa mise en œuvre, en tant qu'adaptation du *français intensif* canadien. Elle interroge alors enseignants et étudiants quant à leurs perceptions vis-à-vis de l'approche et conclut sur les limites de la contextualisation didactique de l'ANL dans l'établissement. Un mémoire de master avait également porté sur la mise en place de l'ANL en milieu universitaire chinois mais cette fois-ci en comparaison de la méthode traditionnelle chinoise (Gal Bailly, 2011).

Outre ces publications plusieurs travaux de mémoires de master ont porté sur des mises en œuvre de l'ANL, avec des études sur ses effets quant aux enseignants et quant aux apprenants. S'agissant des enseignants, les études ont par exemple porté sur l'impact de l'ANL sur l'agir professoral (Bourdet, 2020) ou sur leur travail (Jeong, 2021). S'agissant des apprenants, les études sont relatives aux liens entre ANL et motivation des apprenants (Rabier, 2021 ; Zitouni, 2021) ainsi qu'à ceux entre authenticité et production, orale et écrite (Moroni, 2021) ; d'autres s'intéressent à l'impact de l'ANL sur la préparation des apprenants au Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises et aux résultats obtenus (Boissel, 2019) ou à l'impact de la *grammaire interne*⁷ sur leur production orale (Aung, 2021) ; une autre porte sur les apports et limites de l'utilisation de l'ANL dans un contexte de classe hétérogène (Rubi, 2020) ; une étude est relative à l'appréhension préalable d'apprenants quant à la mise en place potentielle d'un enseignement avec l'ANL (Zeng, 2018) ; enfin, une dernière porte sur l'influence de l'ANL quant à la mémorisation du lexique (Lee, 2021).

Les travaux susmentionnés portent tous sur la façon dont l'ANL est utilisée par des enseignants dans différents contextes et/ou sur les effets de celle-ci auprès des apprenants. Ce sont ou des partages d'expérience d'enseignants, ou la mesure de résultats d'apprenants ayant suivi un enseignement avec l'ANL. Toutes ces publications sont liées à des mises en œuvre de l'ANL.

En synthèse, le *texte* de l'ANL n'apparaît pas évident. Sur le plan empirique, le *texte* ne fait pas l'objet d'un questionnement théorique amont, ni d'un questionnement à rebours du *texte* sur ce même plan théorique ; seules sont relevées des limites et des adaptations de pratiques. Le *texte* est donc un point de départ, permettant

⁷ Pour le développement du concept, cf. partie IV-2.2 Les apports successifs de travaux en neurosciences, p. 53.

l'étude de sa mise en œuvre. Sur le plan théorique, plusieurs incertitudes ont été pointées, tant dans l'article originel (Netten et Germain, 2012) que dans les écrits ultérieurs des concepteurs de l'approche. Malgré des tentatives de clarification, les frontières entre ANL et *français intensif* sont fluctuantes, lorsqu'elles existent, et ce parfois au sein d'une même publication : différence de nature (Netten, 2020 ; Netten et Germain, 2012), évolution terminologique (Germain, 2017), comparaison de l'ANL avec d'autres régimes pédagogiques canadiens (Germain, 2017 ; Netten et Germain, 2012 ; Netten, 2018). Par ailleurs, les comptes-rendus de l'ouvrage (Guedat-Bittighoffer, 2018 ; Hilton, 2018) de C. Germain (2017) tendent à confirmer non seulement de fortes associations entre *français intensif* et ANL mais aussi des difficultés à appréhender le *texte* de l'ANL, générant *quiproquos* et autres incompréhensions.

Afin de proposer une grille d'analyse pour ce *texte* non-évident, notamment eu égard aux liens et à l'empreinte du *français intensif*, nous présentons un débat entre différentes conceptions et approches méthodologiques en didactique des langues, celui entre la *contextualisation* et l'*approche diversitaire*.

2. Contextualisation et critique diversitaire

Le sens du terme « contexte » a évolué au fil de la construction et de l'évolution dans le champ de la DdL. Plusieurs publications (Blanchet, 2012 ; Castellotti, 2014, 2016, 2017a ; Castellotti et al., 2016 ; Doucet, 2011) rappellent les fluctuations sémantiques et lexicales du concept depuis les années 1970 notamment au regard de la notion de *situation* (Beacco, 2005, cité dans Castellotti, 2014). Nous proposons quant à nous d'étudier l'actualisation du recours à cette notion par P. Blanchet à partir de 2009 et la critique de celle-ci par les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, à partir de 2014. Une dynamique dialogique se met progressivement en place. Elle apparaît évidente dans deux publications de l'EA DYNADIV : un article de V. Castellotti, M. Debono et E. Huver (2016) qui propose de passer d'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire – alors que P. Blanchet (2009) se prononce pour une didactique contextualisée ; un article de V. Castellotti, M. Debono, E. Huver (2017) qui répond directement et explicitement à un article de P. Blanchet (2016).

Nous présenterons les termes du débat, d'abord avec la proposition de P. Blanchet, puis la critique des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, avant de les mettre en regard pour dégager une proposition dialectique.

2.1. La contextualisation de P. Blanchet

Pour P. Blanchet (2016), la démarche de *contextualisation* est une démarche constructive qu'il estime centrale et définitoire d'une démarche sociodidactique en DdL. Il propose une *contextualisation didactique* définie comme « pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage » (Blanchet, 2017, para. 4) et une *contextualisation didactologique* comme « recherche scientifique portant sur les pratiques d'élaborations et d'interventions didactiques » (Blanchet, 2016, para. 4).

S'il revient régulièrement dans ses écrits sur ces deux dimensions, reprenant en tout ou partie la production précédente et la complétant, l'essentiel de son travail de conceptualisation porte sur la *contextualisation en didactologie*.

Nous présenterons successivement les concepts de *contextualisations didactologique* et *didactique* et en proposerons une lecture critique. Il s'agira notamment de se placer sur un plan *meta* pour dresser les contours d'une vision plus globale de P. Blanchet sur le rôle de la contextualisation en DdL et de la place accordée au *texte*.

2.1.1. Le recours au contexte pour la recherche en DdL

Pour P. Blanchet, la notion de « contexte » a pu être utilisée de façon ambiguë, ambivalente voire contradictoire (Blanchet, 2015). Il propose de la conceptualiser afin de la rendre opérante pour le travail de recherche. Il réalise ce travail entre 2012 et 2015, proposant une suite de publications, conduisant parfois à amender et/ou compléter la précédente. Est ici retenue la version de 2015 (Blanchet, 2015) que l'auteur estime « suffisamment satisfaisante » (Blanchet, 2016, para. 1) pour décrire la *contextualisation didactologique*.

P. Blanchet réalise une typologie du recours au *contexte* dans le travail de recherche. Il propose six échelons, du plus faible recours à l'usage le plus avancé.

Au premier niveau, le *contexte* n'est pas mobilisé, c'est l'usage zéro : la recherche est *décontextualisée*, envisagée *ceteris paribus*. Elle relève d'une démarche de type expérimental.

Au deuxième échelon, l'usage est proche de zéro : l'existence d'un contexte est établie par le chercheur mais celui-ci n'est pas mis en relation directe avec l'objet de la recherche.

Au troisième échelon, le *contexte* est utilisé de façon allusive : il est lié à l'objet de la recherche mais le chercheur estime que le nombre de variables est trop grand et ne permet pas de le prendre en compte pour l'étude du phénomène.

Le niveau suivant est l'usage explicatif indirect : le *contexte* et l'objet d'études sont reliés *via* des variables corrélées. Le chercheur privilégie une perspective causale et une approche quantitative.

L'usage interprétatif indirect est le cinquième et avant-dernier niveau de gradation : le *contexte* est utilisé de façon explicite avec le recours à différentes *focales*, c'est-à-dire différents angles d'observation par « zooms avant et zooms arrières » (Blanchet, 2015, p. 108), eux-mêmes sujets à plusieurs interprétations possibles.

Le sixième et dernier échelon fait un usage interprétatif direct du *contexte*. Celui-ci est construit par le chercheur, puis mobilisé pour interpréter les phénomènes étudiés : le *contexte* structure et organise alors l'interprétation.

Cette typologie établie, P. Blanchet propose d'utiliser le sixième échelon et de là propose un *modus operandi* pour la recherche en DdL.

2.1.2. Contextualisation didactologique

Selon P. Blanchet, pour *contextualiser*, une démarche active du chercheur entre en jeu et doit être explicitée. En ce sens, il souligne l'utilisation du suffixe *-iser* / *-isation* à la fin du mot *contexte* pour rendre compte de l'action ici prescrite : « il apparaît ainsi primordial que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche, de façon réflexive, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* (autant que faire se peut) les phénomènes, les situations, les contextes, les hors champs » (Blanchet 2015, p. 109). Le *contexte* n'est ainsi pas donné, ce n'est pas un décor, extérieur, posé, qui n'aurait plus qu'à être recueilli. Le *contexte* est le résultat d'un processus, réfléchi, entre ce qui est exclu de l'étude, le *hors champ*, et ce qui en est au centre, le *phénomène étudié*.

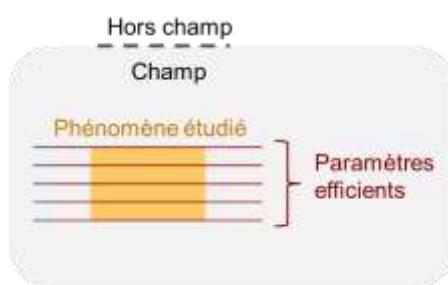
Le *contexte*, construit par le chercheur, est la grille d'analyse du phénomène étudié. Il est détourné sur la base de critères explicités qui doivent être des « paramètres contextuels efficents » (Blanchet 2015, p.109). Il peut être noté que la détermination de l'efficience des paramètres retenus, en amont de la recherche, pourrait s'avérer délicate, tant que les résultats ne sont pas connus. Ils seront dans notre recherche supposés mais non postulés.

Le *phénomène étudié* est lui l'objet de la recherche. P. Blanchet préfère le terme *phénomène* à celui d'*objet étudié*, pour ne pas réifier les sujets de l'étude, parmi lesquels figurent potentiellement les enseignants et les apprenants. Il invite ainsi à ne pas figer le *phénomène étudié* mais à l'inscrire dans les dynamiques sociales qui s'étendent au-delà du temps donné de la recherche. P. Blanchet pose en effet la nécessité de replacer le *phénomène étudié* dans une *historicité* (Blanchet, 2015). L'observation directe ou synchronique tend à figer ce qui est observé : « On transforme un processus en objet sans prendre en compte l'histoire, les expériences, les trajectoires, les projets, des acteurs sociaux et de leurs rapports au(x) phénomène(s) observé(s) / interprété(s) » (Blanchet, 2015, p. 108). Notre étude n'est pas synchronique puisque son objet est l'interprétation d'une publication scientifique datant de 2012 (Netten et Germain, 2012). Notre optique est la compréhension de celle-ci en tant que résultat de dynamiques antérieures à sa formalisation. Par voie de conséquence, l'*historicité* n'est pas absente. Néanmoins, le centre de l'étude n'inclut pas d'acteurs mais un objet inanimé, l'*ANL* (Netten et Germain, 2012).

Le *hors champ* est ce qui est exclu du périmètre de la recherche. Celui-ci est défini de façon explicite par le chercheur qui doit justifier son choix. Cette préconisation pourrait n'être pas sans obstacle : d'une part parce que, comme relevé précédemment, il est difficile de préjuger du caractère efficient des paramètres et par voie de conséquence de justifier *a priori* d'une exclusion d'autres dimensions ; d'autre part parce que si le champ est par définition circonscrit par le détourage du *contexte* et du *phénomène étudié*, le *hors champ* est tout ce qui n'entre pas dans le champ – ce tout a un caractère non fini. Le *hors champ* de notre mémoire sera alors envisagé comme le négatif de ce qui entrera dans le champ.

Toutes ces étapes et/ou composantes constituent le *modus operandi* de la *contextualisation didactologique* telle que conçue par P. Blanchet.

Schéma 1. Synthèse du modus operandi de la contextualisation didactologique



Après avoir présenté le pan *didactologique* de la *contextualisation* selon P. Blanchet, nous introduisons son pan *didactique*.

2.1.3. Contextualisation didactique

P. Blanchet propose une définition constante de la *contextualisation didactique*, dès 2009 (Blanchet, 2009, 2012, 2015). Celle-ci vise à « répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des *contextes* pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés » (Blanchet 2009, p. 2).

Le chercheur fait un pont entre *contextualisation didactologique* et *contextualisation didactique*. La seconde est liée à la première lorsque les enseignants s'approprient des méthodologies de recherche dans leurs pratiques pédagogiques, à la façon d'une recherche-action :

[...] la notion de contexte et la démarche de contextualisation sont mobilisables dans les deux perspectives. En ce qui me concerne, c'est bien comme méthode de recherche que je l'ai élaborée, avec l'idée que des enseignant-e-s peuvent, à la façon des recherches-actions (Clerc, 2015), s'approprier cette méthode d'analyse interprétative pour élaborer de façon autonome des stratégies didactiques et pédagogiques qui contextualisent non pas de façon simpliste mais, au contraire, complexifiante (appropriation didactique de méthodes de recherche déjà proposée dans Razafimandimbimanana et Blanchet, 2011, et qui se trouve au cœur des démarches de recherche-action). (Blanchet, 2016, para. 3)

Toutefois, quelques lignes plus loin, les plans *didactologique* et *didactique* sont présentés comme devant être distingués :

[...] dans un domaine comme le nôtre, cela a été dit et écrit des milliers de fois, on ne peut pas dissocier didactologie (« recherche scientifique portant sur les pratiques d'élaborations et d'interventions didactiques ») et didactique (« pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage »), même si l'usage courant et englobant de didactique comme hyperonyme de l'ensemble brouille regrettablement des polarités qui doivent être distinguées, mais non dissociées. (Blanchet, 2016, para. 3)

Ce rapprochement et cette mise à distance peuvent aussi participer d'une forme de confusion. Plus tôt en 2011, P. Blanchet, dans une définition de la *contextualisation didactique*, ne semblait pas distinguer les deux. La *contextualisation didactique* implique alors selon lui « la prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 449).

Cette confusion de la mobilisation du *contexte* dans le cadre de la *didactologie* et de la *didactique* peut être interprétée comme une évolution du positionnement de P. Blanchet, entre 2011 et 2015.

La *contextualisation didactique* est aussi présentée comme une nécessité, une prise en compte et une adaptation au *contexte local* : « toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner » (Blanchet, 2009, p.2). Le chercheur dit s'inscrire dans une vision pragmatique de la DdL (Blanchet, 2016).

Par ailleurs, P. Blanchet et M. Rispail (2011) estime que la *sociodidactique* n'indulge pas dans « les confortables transferts de méthodes de langue à prétention universelles » (Blanchet et Rispail, dans Blanchet et Chardenet, 2011, p. 67). Il indique également que la démarche de *contextualisation* est aux antipodes d' « une standardisation de masse » (Blanchet, 2009, p. 3), d'une « standardisation hégémonique, déshumanisée et antisociale » (*Op. cit.*). La standardisation hégémonique semble renvoyer à l'histoire de la construction du champ de la DdL et en particulier à l'apparition du Français Langue Étrangère (désormais, FLE) post seconde-guerre mondiale, comme instrument politique, via la diffusion d'une langue dont « l'universalité » prime (Castellotti et Moore, 2008, citées dans Doucet, 2011 ; Castellotti, 2017). La *contextualisation* serait ainsi un rempart à *l'universalisme* et au *diffusionnisme* didactiques.

Ces assertions pourraient cependant n'être pas complètement exemptes d'ambivalences. P. Blanchet indique que la *contextualisation*, forme de pragmatisme, d'adaptation locale, peut avoir des effets négatifs et conduire à un « renoncement possible, partiel ou total, provisoire ou définitif, à des pratiques pédagogiques, à des conceptions didactiques [...], à des valeurs humaines et sociales » (Blanchet, 2009, p.2). S'il faut craindre et éviter de les abandonner, lesdites pratiques, conceptions, valeurs pourraient alors être comprises comme devant

primer sur les pratiques didactiques préexistantes au niveau local. Cette hypothèse de lecture pourrait être consolidée un peu plus loin dans l'article : « je pense que toute action d'éducation et de diffusion linguistique et culturelle relève avant tout d'un projet de société et d'une éthique des relations humaines » (p.3). La didactique des langues et des cultures semble être le véhicule d'un projet de société, d'un pays émetteur vers un pays récepteur.

P. Blanchet associe par ailleurs *contextualisation didactique* et *transposition didactique* (Blanchet, 2015). En 2011, il propose une définition de celle-ci :

La transposition didactique peut ainsi être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement-apprentissage comme une opération complexe de « sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés ». (Blanchet, 2011, p. 198)

La *transposition didactique* implique l'existence de savoirs et pratiques de référence, extérieurs aux situations particulières d'enseignement / apprentissage. Ces savoirs et pratiques doivent être adaptés. P. Blanchet estime que les savoirs enseignés ne relevant pas d'une *transposition didactique*, par exemple les savoirs émanant « des institutions scolaires de formation initiale » (Blanchet, 2011, p. 199), sont « coupés – volontairement ou non – des besoins d'apprentissages, des pratiques sociales, des savoirs experts et savants extérieurs à l'école » (*op. cit.*). Une dichotomie semble ainsi être opérée entre deux catégories de savoirs enseignés, voire une hiérarchie : ceux de référence, d'origine externe ; ceux internes, qui seraient déphasés de leur environnement. Le rapport extériorité / intérieurité et l'action de l'une sur l'autre est également présent dans la description des modalités de la *contextualisation didactique* :

On doit aller jusqu'au niveau « microscopique » de tel groupe d'apprenants dans tel établissement à tel endroit, afin de s'y adapter au mieux, quitte à avoir pour projet de transformer ce contexte par l'action éducative, linguistique ou culturelle en emportant l'adhésion librement consentie des personnes concernées. La contextualisation est une forme de pragmatisme et de progressivité. (Blanchet 2009, p. 3)

Dans ce passage, le *contexte local* semble pouvoir être transformé par l'action éducative, l'action linguistique et l'action culturelle, lesquelles sont extérieures à celui-ci. Un oxymoron peut aussi être identifié avec la formule « emport[er] une adhésion librement consentie » (*op. cit.*) : « emporter » c'est « s'emparer de quelque chose par la force » ou « entraîner avec force, rapidité » (Petit Robert, 2021 [application mobile]). Si la volonté de s'adapter au *contexte local* est explicitement affirmée, celle-ci semble pouvoir être réalisée par la transformation de celui-ci du fait d'une intervention extérieure.

Sur un autre plan, les individus ne sont pas absents de la *contextualisation didactique* notamment dans leurs interactions :

Une première grande dimension de la contextualisation dans l'intervention est que « les compétences sociolinguistiques » sont l'aptitude à mobiliser des ressources linguistiques et socioculturelles pour entrer en relation altéritaire et réaliser des actes de langage et autres actions sociales, pour co-construire des significations et du lien social. (Blanchet 2015, p. 109)

Si P. Blanchet ne précise pas ici les acteurs impliqués dans l'altérité, il semble y faire référence avec M. Rispail (2011) : enseignant et apprenants, mais aussi parents, décideurs institutionnels, formateurs, inspecteurs, concepteurs et auteurs de manuel.

Par ailleurs, après L. Dabène (1994), les deux auteurs établissent sur le plan épistémologique un lien direct entre didactique des langues et sociolinguistique : « cette approche sociodidactique nait de la rencontre

entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique » (Blanchet et Rispail, dans Blanchet et Chardenet, 2011, p. 66).

En synthèse, P. Blanchet appelle à un usage fort de la *contextualisation*, tantôt mode opératoire de la recherche en DdL, tantôt guide pragmatique pour l'étude et la mise en œuvre de pratiques didactiques. Des limites au mode opératoire *didactologique* ont été par nous identifiées : s'agissant de la définition du champ de l'étude, soit le *contexte* retenu et les paramètres dits *efficients* pour y parvenir ; s'agissant de la définition du *hors champ*. En second lieu, la *contextualisation didactique* a été présentée. P. Blanchet affirme s'opposer à une *standardisation de masse* et se prononce pour une adaptation aux contextes locaux. Les modalités de cette adaptation pourraient cependant révéler des ambivalences : transformation du *contexte local*, primauté des valeurs exportées, etc. Par ailleurs, une préoccupation altéritaire est présente puisque mise au cœur de la définition des compétences sociolinguistiques. Enfin a été relevé le lien direct opéré par P. Blanchet entre sociodidactique et didactique des langues.

Nous présenterons dans la partie suivante le positionnement de l'EA DYNADIV quant à la *contextualisation*, en faisant ressortir les traits distinctifs entre les deux approches.

2.2. L'approche diversitaire de l'EA DYNADIV et le texte

Alors que P. Blanchet se positionne pour un recours fort au *contexte* tant dans une perspective *didactique* que *didactologique*, les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV critiquent fortement cette approche.

Nous reviendrons sur les ruptures entre les chercheurs, puis sur les arguments développés par l'EA DYNADIV à l'écart du *texte* pour enfin mettre en valeur le positionnement épistémologique qui en découle.

2.2.1. Triptyque d'un éloignement

D'abord agent d'une proximité institutionnelle et des thématiques de recherche entre l'équipe d'enseignants-chercheurs de DYNADIV et P. Blanchet, la réflexion sur le *contexte* produit trois évolutions ou ruptures : sur les problématiques de recherche ; sur le plan institutionnel et organisationnel ; à l'occasion d'un débat scientifique dialogique.

En 2008, V. Castellotti participe à un ouvrage dirigé par P. Blanchet (2008) intitulé *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. L'auteure estime qu'elle contribue ainsi à populariser la notion de *contexte*, à laquelle elle essaiera ultérieurement de lui substituer une autre notion, le *paysage*, toutefois « sans succès » (Castellotti, 2014a, p. 117).

En 2010, les enseignants-chercheurs de l'équipe DYNADIV de l'Université François-Rabelais de Tours, de l'Université Rennes 2, à laquelle appartient P. Blanchet et de l'Université Bretagne Sud se rapprochent pour former le Pôle de REcherche Francophonies, interculturel, communication, sociolinguistique (PREFics).

En 2013-2014, la nouvelle EA ainsi formée mène une réflexion sur les notions de *contexte* et de *contextualisation*, à l'initiative de D. de Robillard, lors d'assemblées générales et séminaires (HCERES, 2017). Cette proximité organisationnelle et des thématiques de recherche ne suffit pas à masquer de profondes divergences d'orientation dans le traitement de la *diversité*. Celles-ci apparaissent lors des communications de V. Castellotti, M. Debono et E. Huver, à l'occasion du colloque de 2014 « Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues ».

S'en suit une rupture institutionnelle et organisationnelle. En mars 2015, l'EA DYNADIV se sépare de l'EA PREFics.

Ces deux évolutions semblent liées. Tout d'abord, outre son dynamisme, c'est sur son unité épistémologique que l'équipe d'enseignants-chercheurs de Tours se fonde pour justifier son existence institutionnelle propre et sa labellisation en tant qu'EA à part entière (HCERES, 2017). Cette unité épistémologique apparaît clairement à travers un ensemble de publications sur la thématique *diversitaire*, régulièrement écrites à plusieurs mains (Huver et al., 2013 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017). Ensuite, les enseignants-chercheurs de DYNADIV évoquent eux-mêmes cette proximité passée pour rappeler un élément de contexte du débat. Ainsi, ils indiquent en 2017, qu'ils « formaient avec PREFics « une seule et même équipe » » (Castellotti et al., 2017, para. 5).

Sur cette toile de fond sont publiés deux articles, de P. Blanchet (2016) d'une part, V. Castellotti, M. Debono et I. Pierozak (2017) d'autre part, qui prennent une forme dialogique. Les enseignants-chercheurs se répondent en effet de façon croisée, point par point quant aux arguments développés de part et d'autre, en accentuation les points d'achoppements.

La relation scientifique entre P. Blanchet et les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV a ainsi connu plusieurs évolutions. Celles-ci mettent en exergue l'évolution des thématiques de recherche au sein du champ de la DDL, la coexistence d'une diversité de positionnements et l'explicitation de ceux-ci, les uns par rapport aux autres. A cet égard, les enseignants de l'EA DYNADIV se prononcent pour l'existence d'un débat scientifique induisant une dose de « conflictualité » (Castellotti et al., 2017, para. 35), estimée saine. Nous présentons à présent les arguments de l'EA DYNADIV qui fondent, sur le fond, leur *critique diversitaire de la contextualisation*.

2.2.2. Logiques « contextualistes » versus approche diversitaire

L'EA DYNADIV réfute le recours aux notions de *contexte / contextualisation* posées comme absolues.

Pour V. Castellotti (2014), dans l'histoire de la construction de la didactologie-didactique des langues, les notions de *contexte* et de *contextualisation* ont d'abord été des outils utiles pour s'opposer à une perspective universalisante qui ne prenait en compte ni la diversité linguistique, ni la diversité culturelle. Pour autant, elle défend que l'utilité de la notion à une période donnée ne permet pas *per se* de caractériser son caractère et nécessaire, et intangible.

L'auteure revient sur l'étymologie du mot *contexte*. Le sens premier du mot, établi en 1539, est celui d'« ensemble ininterrompu des parties d'un discours ». Le *contexte* est donc attaché au *texte*, lequel reste alors au premier plan : « La conception bouche-trou du contexte procède d'une appréhension objective du sens, lequel est contenu dans le texte » (Schmoll 1966, cité dans Castellotti et al., 2017, note de bas de page n° 4).

C'est autour de la notion de *texte* que gravite la critique du recours à la *contextualisation* (Castellotti et al., 2017). Le *texte* est appréhendé par l'EA DYNADIV dans un sens très large à savoir un ensemble de signes pouvant recouvrir des paroles, des discours, des pratiques, et autres (Castellotti et al., 2017). Ce point focal est nouveau dans leurs écrits sur la *contextualisation*. En effet, lors des premières communications des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV (Castellotti, 2014 ; Debono, 2014 ; Huver, 2014) lors du colloque « Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues » (2014), le « *texte* » n'est pas mentionné, non plus dans une publication commune en 2016 (Castellotti et al., 2016). Dans la publication de 2017 (Castellotti et al., 2017), les enseignants-chercheurs donnent quelques exemples de ce qui peut être

considéré comme un *texte* : « des orientations méthodologiques – dont les recommandations du CECRL –, des pratiques pédagogiques, ou un manuel de langue » (para. 10). La définition du *texte* n'est pas davantage développée mais ses contours peuvent être dessinés en creux au travers de la critique des enseignants-chercheurs à l'égard de la *contextualisation*, laquelle nous reprenons à présent.

Selon l'EA DYNADIV, les « *approches contextualistes* » (Huver, 2014, p.145) qui visent les approches prônées par ceux qui défendent et s'inscrivent dans des démarches de *contextualisation* (Blanchet, 2015) relativisent bien l'*universalisme* linguistique et culturel (Castellotti et al., 2016 ; Huver, 2014). Néanmoins, cette relativisation n'inclurait pas l'*universalisme didactique*, qui serait même promu de façon rampante :

L'implication principale, nous semble-t-il, est que la démarche de contextualisation n'empêche pas en soi l'*universalisme* dont elle prétend pourtant défendre la DDdL. Et si l'absence totale de prise en compte de la diversité (autrement que sous des dehors cosmétiques) a constitué le fondement et la condition de l'*universalisme* en DDdL, la prise en compte (dans le meilleur des cas, ...) des seules dimensions « de surface » de la diversité, principalement sous leurs aspects linguistiques et culturels apparents, ne permet pas de sortir de cette visée universalisante. (Castellotti et al., 2016, p.66)

Finalement, les approches dites *contextualisantes* ne le seraient pas réellement. En somme, les approches *contextualistes* et le *texte* adjacent seraient le véhicule d'un *diffusionnisme* rampant, traversé par un rapport Nord / Sud. Ces approches traduirraient une vision *techniciste* de la Didactologie-Didactique des Langues (désormais) DDdL : l'enseignant des pays du Sud ne deviendrait qu'un exécutant, celui de l'application d'un *texte* venu d'ailleurs.

Une autre critique de la *contextualisation* porte sur son origine et les intentions sous-jacentes. M. Debono (2014) voit dans les *approches contextualistes* une « dynamique glocalisante » (Debono, 2014, p. 125). Emprunté aux mouvements altermondialistes, de gauche, le terme a selon lui été approprié par le libéralisme économique pour rendre compte d'un produit conçu et pensé dans et par une maison-mère, puis adapté à des contextes locaux pour faciliter la pénétration des marchés. A l'instar du libéralisme économique, les démarches *contextualistes* relèveraient de politiques *diffusionnistes*. A défaut d'être poussées par des *holdings*, elles seraient propulsées par des organisations internationales issues de « pays du Nord », en direction des pays dits « du Sud⁸ » :

Les « contextualisations » revendiquées et (parfois) mises en œuvre ne sont – au mieux – que des adaptations, au pire des applications directes, comme en témoigne l'exemple du CECRL, traduit dans de nombreuses langues et importé tel quel dans un grand nombre de pays hors de l'Europe (Coste, 2007, Castellotti & Nishiyama, 2011), d'orientations éducatives ou de dispositifs formatifs pensés et construits en fonction d'une histoire et de projets politiques et sociaux fondamentalement différents de ceux des espaces au sein desquels on prétend les « contextualiser ».

Ces réflexions et actions menant à des « contextualisations », telles en tout cas qu'elles se développent actuellement, sont pilotées depuis (et, le cas échéant, financées par) le « Nord » ou par des institutions internationales dont la gouvernance dépend très largement de pays du même « Nord », et il semble qu'elles accompagnent plus particulièrement la diffusion du français. » (Castellotti, 2014, p.120)

Les *approches contextualistes* ne permettraient pas de penser la *diversité didactique* ou *formative*, entendue comme la diversité des usages d'appropriation et de transmission des langues et cultures (Huver,

⁸ Le partage Nord / pays du Sud est établi suite au rapport d'une commission des Nations Unies en 1980, se fondant sur les travaux d'Yves Lacoste (1965). C'est celle actuellement retenue en géographie mais qui fait l'objet de contestations, notamment en raison de son caractère homogénéisant.

Debono, Peigne, 2013 ; Huver, 2014), dès lors qu'elles donneraient la priorité à une formation au *texte*. L'approche diversitaire prend comme point de départ l'être humain, dans son individualité :

Dans cette approche, il ne s'agit pas, sur le plan didactique, de substituer une méthodologie à une autre, mais bien de proposer une autre orientation, une autre conception de l'humain et des langues, dans laquelle la communication n'est pas première, mais est subordonnée à la relation altéritaire. Car qui dit « autre » dit incommensurablement divers : si, avec les langues, nous entrons en relation avec des autres, nous pouvons interpréter ce qu'ils nous disent, mais nous ne pouvons jamais totalement les comprendre. (Castellotti, 2017b, para. 34)

Avec la *diversité formative*, les enseignants choisissent ou non de transformer leurs pratiques didactiques et peuvent aussi, dans un second temps, après l'engagement d'une démarche réflexive et historicisante, choisir ou non leur participation à un espace commun (Huver, 2014 ; Castellotti et al., 2016). La création d'un espace commun et donc d'un collectif n'apparaît qu'en second plan.

Les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, à travers leur *critique diversitaire*, mettent aussi en lumière leur positionnement épistémologique, exposé ci-après.

2.2.3. Positionnement épistémologique

Dans la publication de 2017 (Castellotti et al., 2017) sont mobilisés plusieurs concepts pour décrire le rapport à la didactique des langues des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, par inclusion ou exclusion. Nous ne développerons qu'une partie des propositions, en sortant du périmètre des notions et références qui auraient nécessité un approfondissement par la lecture d'autres auteurs ; par exemple l'expérience antéprédicative (Romano, 2010, cité dans Castellotti et al., 2017) ou le constructivisme (Castellotti et al., 2017, note 3).

Les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV voient dans les *approches contextualistes* un choix épistémologique et politique auquel ils ne souscrivent pas (Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017).

Ils refusent une orientation de la didactique des langues qui s'inscrirait « de façon prioritairement pragmatique » (Castellotti et al., 2017, para. 23). Cette orientation marquerait « le retour en force d'un serpent de mer : l'applicationnisme de théories qui ne pourraient se construire que dans un « en-dehors » de la DDdL ». Parmi ces théories sont citées la sociodidactique de P. Blanchet (Castellotti et al., 2017) ou encore les sciences cognitives, « avec le développement d'approches neurolinguistiques ou encore l'application souvent mécaniste de certains concepts des neurosciences dont découlent des approches neurolinguistiques » (Castellotti, 2017a, p. 232).

Pour les enseignants-chercheurs, des choix politiques et épistémologiques sont posés comme des « évidences, non questionnées ; parmi elles, « la révolution communicative », poursuivie et complétée par la « révolution contextualiste » » (Castellotti et al., 2017, para. 19). Les approches contextualistes, s'abritant derrière le recours à des critères ou des paramètres, peineraient à masquer une « tendance objectivante de fond » (Castellotti et al., 2017, para. 23). Les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV semblent alors y voir un paravent derrière lequel s'abriterait le chercheur, diluant sa responsabilité. Comme dans la conception de la *diversité formative*, l'EA DYNADIV s'intéresse à la personne qui conduit la recherche, dans son individualité :

Qui sélectionne et choisit les « éléments et phénomènes », qui « retient » les composantes qu'il juge pertinentes pour constituer le contexte, et, précisément, à partir de quel « point de vue adopté », pourquoi il effectue ce choix, à partir de quelles interprétations, fondées sur quelles anticipations,

quelle(s)histoire(s), quel(s) projet(s) il veut déterminer ce qui « fait contexte » ? (Castellotti et al., 2017, para. 13)

Si P. Blanchet pose la nécessité d'expliciter les choix opérés pour des critères et paramètres présidant à la construction du *contexte* (P. Blanchet, 2016), celle-ci semble insuffisante aux enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV. L'absence d'explicitation des positionnements épistémologiques et politiques ne serait en effet pas compatible avec une vision « non positive » de la science (Castellotti et al., 2017, para. 20). De la critique d'une *contextualisation didactique* qui serait présentée par P. Blanchet comme progressiste et naturelle, nous comprenons que l'EA DYNADIV y voient un rapprochement avec une approche alors positive de la science, celle des sciences naturelles. Pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, l'explicitation des positionnements épistémologiques et politiques permet d'alimenter le débat scientifique :

Cette responsabilité dans des prises de positions épistémologiques assumées comme porteuses d'enjeux (et non comme la poursuite d'une forme de déterminisme historique, dont l'innovation serait le moteur : l'actionnel suit le communicatif, prolongé/complété par le contextualisme, et ainsi de suite) rend inéluctable la dose de conflictualité intellectuelle présente dans ce débat en cours, positive à nos yeux. (Castellotti et al., 2017, para. 35)

Finalement, pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, si les positions épistémologiques et politiques sont explicitées et ne sont pas postulées comme les seules possibles, un débat intellectuel peut prendre place, à condition que cette forme dialogique soit admise dans le monde académique :

Pourtant, on constate aujourd'hui que les prises de position un peu marquées quant aux travaux de recherche, qui devraient constituer le ferment habituel de nos disciplines, sont parfois considérées comme d'insupportables remises en question d'une bienséance académique paralysante. (Castellotti et al., 2017)

Nous fermons ce chapitre sur les présentations des approches de P. Blanchet et de l'EA DYNADIV pour, d'une part, pour tenter de dégager une dialectique sur laquelle s'appuyer pour analyser le *texte* de l'ANL.

3. Proposition dialectique et problématisation

3.1.1. Cadre d'analyse dialectique

Nous synthétisons les points saillants des deux approches afin de construire notre cadre d'analyse.

Les positions et les arguments de P. Blanchet et les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV nous semblent pouvoir être sérié autour de trois axes : un axe épistémologique, un axe didactologique, un axe didactique.

Sur le plan épistémologique, P. Blanchet dissocie *contextualisation didactologique* et *contextualisation didactique*. La première est un mode opératoire pour la recherche quand la seconde s'intéresse à une transposition / adaptation d'un *texte* sur le plan de sa mise en œuvre. Par ailleurs, il ne dissocie pas sociodidactique et didactique des langues : la première serait indispensable à la seconde.

A contrario, pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, didactologie et didactique ne peuvent être dissociées. Par ailleurs, la didactique des langues doit être autonome, en s'affranchissant de l'application directe de théories qui lui sont extérieures, ce qui signifierait dans le cas contraire d'un retour de l'*applicationnisme*. Parmi ces théories extérieures sont notamment mentionnées la sociodidactique mais aussi des approches neurolinguistiques. Enfin, les enseignants-chercheurs soulignent la nécessité pour le chercheur d'expliciter son positionnement épistémologique, y compris les postulats sur lesquels il s'appuie ; par exemple celui de l'approche communicative. Par ailleurs, les enseignants-chercheurs voient dans la *contextualisation* la volonté d'imposer un *texte* extérieur, des pays du Nord vers les pays du Sud, lequel primerait sur les pratiques didactiques locales. Il

s'agirait d'une nouvelle forme d'universalisme didactique et de diffusionnisme. Cette approche de la DDdL leur semble techniciste, en ce que la formation des enseignants serait réduite à la formation au *texte* sans tenir de la diversité des individus.

Sur le plan épistémologique, nous choisissons de nous inscrire dans une démarche interprétative, comme mis en exergue par les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV. Ce choix est lié à notre qualité de sujet-scripteur, aux décisions retenues, nécessairement contingentes, pour la construction de notre cadre d'analyse ; aux conclusions que nous tirerons à l'issue de l'analyse. Par ailleurs, nous ne lierons pas sociodidactique et didactique des langues comme proposé par P. Blanchet, car il ne s'agit pas d'étudier une mise en œuvre du *texte* de l'ANL qui fait déjà l'objet d'une diversité de recherches⁹. Pour autant, le *modus operandi* de la *contextualisation didactologique* sera mobilisé. L'objectif est de replacer le processus de construction du *texte* de l'ANL dans une dynamique historique, politique et scientifique. Le *contexte* construit sera utilisé comme un outil de la lecture interprétative du *texte* de l'ANL. Il sera également fait appel à la critique de l'EA DYNADIV en lien avec le *texte*. Trois dimensions sont sélectionnées : le *diffusionnisme* qui serait inhérent au *texte* ; le caractère *techniciste* qui serait emporté par le *texte*, au détriment de la diversité des individus ; enfin, de façon contrastive, ce que le *texte* peut révéler du positionnement épistémologique de ses concepteurs.

Sur le *diffusionnisme*, nous souhaitons déduire d'une analyse sémantique du terme une subdivision en différents critères, *cumulatifs*.

Nous retenons la définition du Petit Robert (2021, [Application mobile]) : « théorie selon laquelle une culture majeure se répand au détriment des autres ». *Primo*, le *texte* doit être porteur d'une « culture », soit « l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation » (*ibid.*). *Secundo*, il doit relayer une culture qualifiée de majeure, c'est-à-dire, littéralement, plus grande, plus importante, au détriment d'une ou de cultures, par opposition, mineures. *Tertio*, « se répandre » invite l'idée de propagation. L'acception du verbe « propager » renvoie dès 1752 à « répandre, faire accepter, faire connaître à de nombreuses personnes, en de nombreux endroits » (*ibid.*). L'aspect de la massification est sous-jacent ainsi que celui du travail de conviction.

Les critères déduits sont les suivants.

D'abord, l'existence d'une *culture majoritaire* qui vise à s'imposer à une *culture minoritaire*. Nous proposons qu'un *texte* porteur d'une culture majoritaire est celui qui est conçu comme instrument politique pour diffuser une certaine conception et/ou vision du monde. Le projet et les intentions des concepteurs du *texte* nécessitent ainsi analyse.

Ensuite, une propagation, effective. Le projet n'est pas suffisant pour caractériser le *diffusionniste*. Ainsi, pour l'équipe DYNADIV, le *texte* est porté par des pays du Nord, entendus plus largement comme des puissances occidentales.

Enfin, le passage de frontières. Cette dimension n'est pas précisée dans la définition sus-retenue ; cependant, dans le cadre de la *critique diversitaire* du *texte* en DDdL, celle-ci est explicite. Le *texte* est un instrument *diffusionniste* en ce qu'il provient de pays du Nord, en direction de pays du Sud.

Ce cadre théorique s'achève par l'explicitation du chemin critique conduisant à la formulation de notre question de recherche.

⁹ Cf. Partie II-1.2.2 Etudes empiriques sur l'ANL, p.12.

3.1.2. Problématisation

A été présentée la façon dont le *texte* de l'ANL a été abordé dans la littérature scientifique et d'abord par ses concepteurs, J. Netten et C. Germain (2012). Dans les écrits de ces derniers, l'ANL semble entretenir des rapports fluctuants avec le *français intensif* : le rôle du contexte canadien ; lequel procède de l'autre ; l'identité ou la distinction, sur la forme comme le fond. Dans le cadre de lectures théoriques d'un ouvrage de vulgarisation sur le *texte* de l'ANL (2017), ont été relevées confusions et incompréhensions, liées aux liens entre *français intensif* et ANL, ou encore aux acceptations de termes entendus *au sens de l'ANL*. Dans le cadre des études empiriques, l'ANL est un point de départ de l'analyse pour étudier sa mise en œuvre : ces études sont d'une certaine façon situées *après* le *texte*.

Nous proposons de questionner le *texte* de l'ANL, sur la forme et le fond, non comme un point de départ qui prendrait sa présentation comme acquise, mais comme le résultat d'une construction : une construction dans le sens d'un processus et du résultat de ce processus. Il ne s'agit alors pas d'une étude empirique en aval mais d'une étude théorique en amont.

Pour conduire cette analyse, nous nous sommes intéressée à un débat qui a fait surgir la notion de *texte*, dans son rapport à des façons de concevoir la didactique des langues et la recherche en didactique des langues. Le *texte* a été défini dans une acceptation large, recouvrant des catégories hétéroclites. Dans la mesure où cette catégorie est souple, elle nous a semblé pertinente pour questionner, voire révéler le *texte* de l'ANL, sans préjuger de sa forme. Ce débat s'est organisé entre d'une part une vision portée par P. Blanchet, celle de la *contextualisation* ; d'autre part une vision portée par les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, celle de l'*approche diversitaire*.

Nous avons élaboré sur cette base une proposition dialectique d'ordre méthodologique qui puisse s'adapter à notre objet d'étude, à savoir l'analyse d'un *texte*, celui de l'ANL, dans une perspective théorique amont.

De ce cadre théorique nous déduisons une question de recherche : dans quelle mesure une méthodologie reposant sur une approche dialectique du débat « *contextualisation / approche diversitaire* » pourrait-elle apporter un éclairage sur le *texte* de l'ANL ?

Dans la partie suivante dont détaillées les orientations méthodologiques retenues pour mener à bien cette recherche.

III- Approche méthodologique

Sont à présent détaillées la démarche globale et les hypothèses retenues, puis la méthodologie de recueil et d'analyse des données.

1. Démarche globale et hypothèses retenues

Notre recherche ne prend pas l'ANL comme point de départ, un *texte* acquis aux contours bien définis, mais comme un objet de questionnement, alors point de sortie de l'analyse. En raison de notre rapport au sujet¹⁰, nous avons des préconceptions et des hypothèses. Nous proposons dès lors de nous inscrire dans une démarche hypothético-déductive (Dépelteau, 2011).

Deux hypothèses aiguilleront la recherche :

H1 : Le *texte* de l'ANL pourrait comporter des éléments *universalistes* et *technicistes* cohérents avec la *critique diversitaire* (Castellotti, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al. 2017 ; Debono, 2014 ; Huver, 2014), par son inscription dans des logiques *contextualistes* (Huver 2004) conférant une priorité au *texte* ; cependant, une *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015) s'appuyant sur la genèse canadienne de l'ANL sous les traits du *français intensif*, pourrait permettre, par l'éclairage de la qualité des auteurs et les sous-jacents de leur démarche, de réfuter la caractérisation d'un *diffusionnisme* (Castellotti et al., 2017) rampant du *texte* de l'ANL ; enfin, la *diversité* (Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017 ; Huver, 2014) pourrait ne pas être absente de l'ANL bien que celle-ci soit un *texte*.

H2 : La *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015) de l'ANL au prisme de la genèse canadienne pourrait éclairer les choix retenus s'agissant de la construction du *texte* (Netten et Germain, 2012) : tant le rapport des auteurs à la recherche en DdL, que l'influence et l'héritage du *français intensif*, que le contenu et l'architecture retenus.

Pour vérifier les hypothèses, nous nous appuierons sur la méthode de recueil et d'analyse des données présentée ci-après.

2. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

2.1. Démarche interprétative issue du cadre théorique

Notre interprétation du *texte* de l'ANL sera réalisée dans le cadre méthodologique issu de notre cadre théorique. La grille d'analyse élaborée à partir de la critique *diversitaire* (Castellotti et al., 2017) aura ainsi trois axes -diffusionnisme, approche formative, épistémologie - et sera alimentée en contenu par une *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015). Pour être opérante, cette dernière nécessite d'être précisée, en suivant les étapes du *mode opératoire* conceptualisé par P. Blanchet.

Nous proposons comme *phénomène étudié* la construction du *texte* de l'ANL en tant que *nouveau paradigme* (Netten et Germain, 2012), dans la polysémie du terme construction, à savoir le processus et le résultat.

¹⁰ Cf partie III-3 Rapport à cette recherche, p.35.

Le contexte retenu est la genèse canadienne. Sous la genèse canadienne, plusieurs axes seront mobilisés : la situation linguistique canadienne et la place de la langue française ; les enjeux subséquents ; la qualité des concepteurs de l'ANL, leurs intentions, leur investissement dans le processus ; la structuration progressive d'un *texte* à partir de 1998, apparition du *français intensif*, jusqu'en 2012, publication fondatrice du *texte* de l'ANL (Netten et Germain, 2012).

Si le caractère *efficient* de la genèse canadienne comme *paramètre contextuel* ne peut être postulé *a priori*, son choix se fonde sur deux arguments : cette approche n'a jusqu'à présent pas été exploitée par la recherche pour éclairer le *texte* de l'ANL ; nous nous intéressons à l'ANL présentée en 2012 comme point de sortie d'un processus, ce qui nécessite d'envisager les jalons de celui-ci.

Les logiques sous-tendant et ayant présidé à l'apparition de l'approche, ses modalités de présentation et diffusion seront envisagées au crible de la *critique diversitaire*, pour déterminer le caractère ou non diffusionniste du *nouveau paradigme* et les possibilités d'appropriation à travers l'approche diversitaire (Huver, 2014).

Nous ne pouvons définir *ex ante* le *hors champ* (Blanchet, 2012, 2015) de notre étude : le *hors champ* s'inscrit en creux de nos *focales interprétatives* et de notre *phénomène étudié*. *A posteriori*, nous pourrons relever les limites et les développements possibles de notre travail avec des proposition d'élargissement du champ.

La démarche interprétative nécessite un recueil des données, dont les modalités sont développées ci-après.

2.2. Modalités de recueil des données

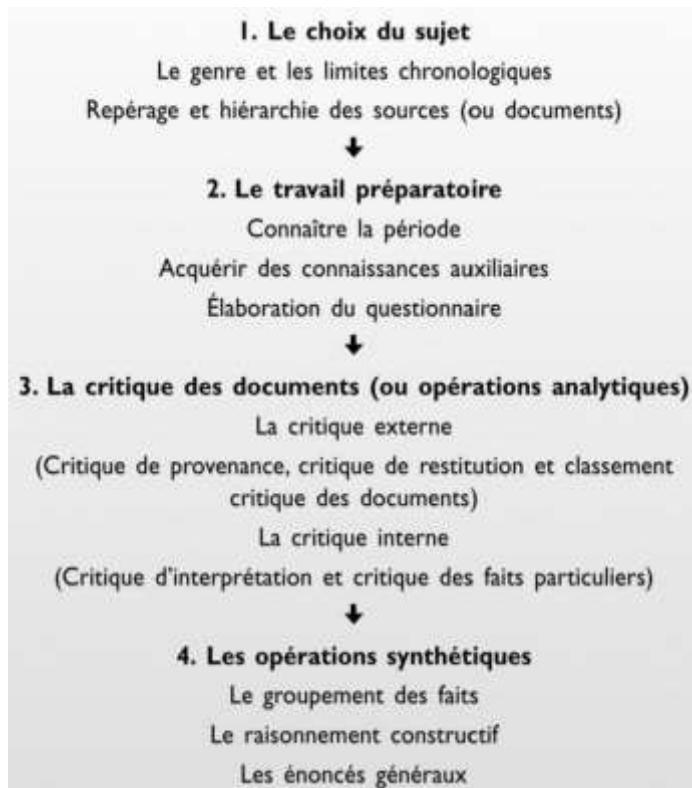
2.2.1. Méthode historique et analyse de contenu

Le processus de construction du texte de l'ANL aboutit en 2012, soit il y a dix ans. Par essence, un phénomène passé ne peut faire l'objet d'une observation directe. Les publications des concepteurs de l'ANL, antérieures et postérieures à 2012, constituent cependant des sources primaires et historiques. Sur la seule période 1998-2012, C. Germain et J. Netten ont publié en collaboration plusieurs dizaines d'articles scientifiques, ce qui permet documentant ainsi largement le processus. Ces publications sont toutes accessibles en ligne, grâce à leur mise à disposition par C. Germain sur sa page Academia¹¹.

En conséquence, nous adopterons une méthode historique (Thuillier et Tullard, 1988, cités dans Dépelteau, 2011). Originellement utilisée par les historiens, elle a été adoptée dans d'autres domaines des sciences sociales. Dépelteau estime également qu'elle peut être utilisée dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive (Dépelteau, 2011). Il en propose une synthèse à partir des travaux de Langlois et Seignobos (1899) et de Thuillier et Tullard (1988).

¹¹ <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>

Schéma 2. Reproduction des grandes étapes de la méthode historique selon Dépelteau (2011)

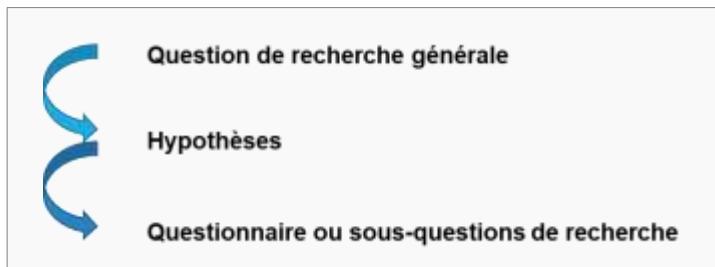


L'étape 3 de cette méthode consiste à comprendre la période, la toile de fond sur laquelle s'étend le phénomène étudié. D'une certaine façon, cela rejoint le travail de contextualisation décrit précédemment, à ceci près qu'il s'agit d'un travail préparatoire, avant le recueil des données et l'analyse, afin d'éviter des contre-sens pour l'analyse future. Dans la présente recherche, la connaissance de la situation linguistique du français ainsi que son enseignement au Canada sont nécessaires dès lors que le texte étudié apparaît après le développement d'un programme d'enseignement du *français langue au Canada*, le *français intensif* ; dès lors que les concepteurs de celui-ci ne démentent pas son importance dans la constitution de l'ANL. Dans cette étape se trouve également l'acquisition de connaissances auxiliaires au sujet : « tout chercheur qui utilise une méthode historique doit s'assurer, au préalable, qu'il possède les connaissances auxiliaires requises pour l'analyse de ses documents » (Dépelteau, 2011, p. 279). Notre connaissance du sujet est issue de notre expérience de l'ANL. Celle-ci repose sur plusieurs sources : une formation introductory à l'ANL en 2016 par l'un de ses concepteurs, C. Germain ; la lecture d'une dizaine de publications scientifiques de C. Germain et J. Netten, pré-2012 dans le cadre de cette même formation ; la lecture en 2017 du livre de référence sur l'ANL (Germain, 2017), démarche de vulgarisation adressée aux enseignants et apprenants qui seraient intéressées par l'approche ; notre pratique de l'ANL en tant qu'enseignante au sein d'un établissement d'enseignement supérieur chinois et des retours de nos étudiants ; au contact de collègues pratiquant l'ANL ; en tant que responsable du déploiement et de l'évolution de la mise en œuvre de cette approche au sein du département de français dans lequel nous exerçons ; notre participation au Réseau de Recherche international en ANL (R²iANL).

La dernière composante du travail préparatoire est l'élaboration d'un questionnaire. Il s'agit d'un découpage de la question de recherche générale en sous-questions de recherche et non d'un guide d'entretien. Afin de réaliser le questionnaire, nous partirons d'une analyse des hypothèses de ce mémoire. Les hypothèses sont en effet des conjectures, des réponses supposées à la question générale de recherche ; leur caractère détaillé

permet à rebours d'établir les sous-questions ou questions intermédiaires entre ces dernières et la question de recherche plus générale.

Schéma 3. Elaboration du sous-questionnaire dans une démarche hypothético-déductive



« Sans document, il n'y a pas de recherche historique » (Dépelteau, 2011, p.277). En conséquence, il est nécessaire d'identifier les documents constituant le *corpus* sur lequel s'appuieront le recueil des données et l'analyse. La détermination du *corpus* n'est pas objective puisqu'il s'agit d'un choix opéré par le chercheur. Selon ce raisonnement, la construction du *corpus* nécessite une explicitation des critères présidant à la sélection des documents.

Les étapes 3 et 4, respectivement de critique des documents et d'opérations synthétiques ne diffèrent pas d'un travail d'organisation, de présentation et de mise en perspective des résultats.

Après avoir présenté les principales composantes de la méthode historique, il convient à présent de développer le travail d'élaboration des sous-questions de recherche et de construction du *corpus* visant à y répondre.

2.2.2. Décomposition de la question de recherche et axes d'analyse

Deux hypothèses ont été retenues. Leur teneur permet de formuler, plusieurs sous-questions de recherche.

Les questions se rapportant à l'hypothèse 1 sont les suivantes :

- 1.1 Quelle place relative occupent les prescriptions méthodologiques d'enseignement ainsi que leurs modalités de transmission aux enseignants par rapport à l'expression personnelle des enseignants dans leur diversité ?
- 1.2 L'ANL comme approche d'enseignement / apprentissage des langues comporte-t-elle des éléments universalistes ?
- 1.3 Quel éclairage le contexte canadien permet-il d'apporter quant à l'ambition des concepteurs de l'ANL pour la diffusion du texte ?

La sous-question se rapportant à l'hypothèse 2 est la suivante :

- 2.1 La contextualisation didactologique est-elle pertinente pour éclairer le texte de l'ANL ?

Axes thématiques d'analyse

Pour répondre aux sous-questions, quatre axes d'analyse sont retenus :

- Axe 1 : la situation linguistique et didactique du français au Canada ;
- Axe 2 : l'ambition, la qualité et le positionnement épistémologique des concepteurs de l'ANL ;
- Axe 3 : le processus de construction du texte ;
- Axe 4 : le contenu du texte.

La détermination de ces axes repose sur leur contribution attendue à la réponse aux sous-questions et aux hypothèses correspondantes.

Tableau 1. Correspondance axes / sous-questions / hypothèses

Axes	Sous-questions	Hypothèses
Axe 1 : la situation linguistique et didactique du français au Canada	1.3 Quel éclairage le <i>contexte canadien</i> permet-il d'apporter quant à l'ambition des concepteurs de l'ANL pour la diffusion du <i>texte</i> ?	H1
Axe 2 : ambition et qualité des concepteurs de l'ANL	1.2 L'ANL comme approche d'enseignement / apprentissage des langues comporte-t-elle des éléments universalistes ?	H1
	1.3 Quel éclairage le <i>contexte canadien</i> permet-il d'apporter quant à l'ambition des concepteurs de l'ANL pour la diffusion du <i>texte</i> ?	
Axe 3 : Processus de construction du texte	2.1 Que la genèse canadienne permet-elle d'éclairer quant à l'architecture du <i>texte</i> de l'ANL ?	H2
	1.3 Quel éclairage le <i>contexte canadien</i> permet-il d'apporter quant à l'ambition des concepteurs de l'ANL pour la diffusion du <i>texte</i> ?	
Axe 4 : Contenu du <i>texte</i>	1.1 Quelle place relative occupent les prescriptions méthodologiques d'enseignement ainsi que leurs modalités de transmission aux enseignants par rapport à l'expression personnelle des enseignants dans leur diversité ?	H1
	1.2 L'ANL comme approche d'enseignement / apprentissage des langues comporte-t-elle des éléments universalistes ?	
	2.1 La <i>contextualisation didactologique</i> est-elle pertinente pour éclairer le <i>texte</i> de l'ANL ?	H3

Les données sur lesquelles reposent l'analyse sont issues de la constitution d'un *corpus*.

2.2.3. Corpus retenu

Les données seront recueillies sur la base d'un *corpus documentaire*. Il se décompose en un *corpus* principal et un *corpus* secondaire.

Les publications des concepteurs de l'ANL constituent le *corpus* principal. Il est sérié selon la nature des publications et leur temporalité :

- Catégorie 1 : 17 articles scientifiques publiés entre 1998 et 2012 dont J. Netten et C. Germain sont co-auteurs ;
- Catégorie 2 : la publication introduisant l'ANL (Netten et Germain, 2012) ;
- Catégorie 3 : un ouvrage de C. Germain (2017) ;
- Catégorie 4 : des réflexions des concepteurs sur la période récente (2016-2020), retracées dans des publications scientifiques.

Les critères présidant au choix des 17 articles de la catégorie 1 sont leur dispersion temporelle entre 1998 et 2012, les intra-références des auteurs entre ces écrits, leur contribution matérielle au *texte* de 2012. La dispersion temporelle vise à rendre compte du processus de construction, c'est-à-dire sa progression. Les intra-références des auteurs permettent d'identifier la première occurrence et la récurrence des concepts qu'ils estiment clefs dans l'approche.

La catégorie 2 est constituée d'un seul article, à savoir la publication de 2012 introduisant pour la première fois la terminologie « approche neurolinguistique » (Netten et Germain, 2012). Cette publication fait l'objet d'une catégorie à part entière en ce qu'elle est l'objet de l'étude.

La catégorie 3 n'est aussi constituée que d'un seul document, l'ouvrage de C. Germain (2017) sur l'ANL. Cet ouvrage, conçu par son auteur comme une œuvre de « vulgarisation scientifique » (Germain, 2017, p.4), est à destination des apprenants, enseignants de langue et didacticiens. Il développe les différents aspects de l'ANL, sur les plans scientifique, didactique, formatif, mais aussi les choix des concepteurs et les prémisses de l'ANL, par la description des traits du *français intensif*. Publié en plusieurs langues¹², il fait figure d'exception dans l'ensemble des publications des concepteurs ; outre son volume et sa forme, cette publication n'est pas corédigée avec J. Netten :

[...] J. Netten a dû se concentrer davantage sur l'évolution du FI chez les jeunes au Canada, alors que je me consacrais de plus en plus à l'implantation de l'ANL en milieu adulte sur le plan international. Tout en reconnaissant son rôle dans l'évolution de l'ANL, à partir du FI, je rédige seul cet ouvrage. (Germain, 2017, p.3)

La catégorie 4 du corpus principal est constituée de respectivement trois et deux contributions individuelles de C. Germain et J. Netten. Dans un entretien de quatre-vingt-huit pages (Kadri et Elghazi, 2016), C. Germain revient sur l'ensemble de son parcours scientifique, sur sa conception de la didactique des langues et sur l'ANL. J. Netten (2018, 2020) retrace quant à elle les origines de l'ANL à travers le *français intensif*.

Le corpus secondaire rassemble les documents non publiés par les concepteurs de l'ANL (à l'exception de l'entretien de C. Germain dans (Kadri et Elghazi, 2016) présent dans le corpus principal ; ou des publications individuelles de C. Germain, traitant d'autres sujets que l'ANL et que le *français intensif*. Ces documents offrent un éclairage sur le contexte canadien, le *français intensif* ainsi que des informations sur C. Germain et J. Netten, y compris au regard de leur approche de la recherche en didactique des langues.

Le corpus principal et le corpus secondaire ont ainsi été constitués de sorte à couvrir l'ensemble des axes d'analyse définis.

Tableau 2. Contributions attendues du corpus à l'analyse thématique

Axes	Sections du <i>corpus</i> mobilisée
Axe 1 : La situation linguistique et didactique du français au Canada	Corpus principal Catégories 2-3-4 Corpus secondaire
Axe 2 : L'ambition, la qualité et le positionnement épistémologique des concepteurs de l'ANL	Corpus principal Catégories 2-3-4

¹² En français (Germain, 2017), en anglais (Germain, 2018) et en cours de traduction en chinois.

Axes	Sections du <i>corpus</i> mobilisée
Axe 3 : Le processus de construction du texte	Corpus principal <i>Catégories 1-3-4</i>
Axe 4 : Le contenu du texte	Corpus principal <i>Catégories 1-2</i>

Avant de procéder au recueil et à l'analyse des données, notre positionnement quant au sujet de cette recherche est précisé.

3. Rapport à cette recherche

En cohérence avec notre proposition dialectique, quant à l'exposition du chercheur, nous précisons notre rapport à cette recherche ainsi qu'une des sources de nos connaissances auxiliaires acquises (Dépelteau, 2011). A cette fin, nous exposons quelques éléments de notre répertoire didactique (Cicurel, 2002).

Le premier jalon que nous identifions est l'influence de notre apprentissage des langues sur notre réception de l'ANL comme méthode d'enseignement.

Nous avons été apprenante d'allemand et d'anglais pendant plus d'une décennie dans le cadre du système scolaire et d'enseignement supérieur français. Malgré un apprentissage assidu et des notes élevées, nous étions incapable de nous exprimer dans l'une ou l'autre langue à l'issue de notre *cursus* avec une forte anxiété langagière.

Pendant le premier cycle universitaire, nous avons débuté l'apprentissage du grec moderne. Dans un premier temps, notre enseignement a été assuré dans une petite structure privée en France, selon une méthode donnant la priorité à l'oral. L'enseignant produisait un énoncé, nous posait une question reprenant l'énoncé et nous invitait à répondre. Nous n'avons pas ressenti l'anxiété éprouvée avec l'apprentissage des autres langues. Nos camarades ne nous semblaient pas moins enthousiastes. Quelques mois plus tard, quatre exactement, nous arrivions en Grèce, au mois d'août. Pendant un mois avons-nous suivi un enseignement intensif, toujours avec un souci de priorisation de l'oral ; progression, absence d'anxiété et plaisir à apprendre. La mauvaise expérience de l'apprentissage des langues avec l'anglais et l'allemand semblait dépassée. En septembre, nous rejoignions le département de langue de l'Université d'Athènes. L'enthousiasme et la rigueur de notre enseignante semblait prometteurs pour l'année universitaire à venir. Si l'enseignement oral n'était pas absent, il s'appuyait sur des enregistrements et un passage préalable par l'écrit, à travers des compréhensions écrites. Rapidement, l'anxiété langagière est revenue ; seuls quelques étudiants participaient à l'oral. Ce n'est que six mois plus tard, au contact répété d'amis grecs que nous avons dépassé cette anxiété langagière pour enfin nous exprimer.

Ce n'est que bien des années plus tard, quinze ans, que nous avons de nouveau été au contact de l'apprentissage-enseignement des langues. A la faveur d'une expatriation en Chine, nous avons réalisé une reconversion professionnelle du conseil en organisation et management en entreprise d'une part et de son enseignement en établissement d'enseignement supérieur d'autre part, vers l'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire. De nos expériences professionnelles passées, nous avions conservé des compétences en conduite de projet et une approche des problématiques de type « problème / solution / mesure des résultats ». De notre expérience d'apprenante de langues, nous gardions des souvenirs mitigés entre réussites et échecs. En Chine, nous avons rejoint un département français qui avait fait le choix, sept ans auparavant,

d'utiliser une approche commune d'enseignement du FLE en première et seconde année : l'approche neurolinguistique. A notre arrivée, nous avons été formée à l'approche par l'un de ses concepteurs, C. Germain. Au contraire des deux autres collègues arrivés en même temps que nous, nous avons trouvé nos marques dans une approche qui faisait écho avec nos réussites en apprentissage du grec moderne. Bénéficiant d'un biais de confirmation, nous nous lancions avec enthousiasme dans l'enseignement du FLE. Nous constations cependant à l'époque une polarisation au sein du département, entre d'une part ceux qui adhéraient et exerçaient avec l'approche en première et deuxième année – trois sur quatre enseignants – et d'autre part ceux qui enseignaient sans l'approche en troisième et quatrième année. Nouvelle dans cet environnement, nous n'étions pas affectée par le passif de la mise en place, douloreuse, de l'approche au sein du département. Celle-ci s'était accompagnée d'un lourd effort pour créer et/ou adapter le matériel pédagogique existant pour le *français intensif* et une formation des enseignants avec observations de classes par C. Germain, sur plusieurs années (Mao, 2017).

Nous sommes montée en compétence sur la création de matériel pédagogique mobilisant l'ANL et avons commencé, avec l'assentiment de la coordinatrice pédagogique, à réaliser de petites expériences pour nous adapter à des difficultés rencontrées en classe. D'échecs en réussites, nous avons partagé nos expériences qui ont été reprises par quelques collègues et sommes progressivement montée en compétence, développant une expertise quant à l'approche. Des interrogations de fond demeuraient dans le département, notamment quant à l'efficacité de l'approche. Nous partagions certains problèmes et pensions par ailleurs que d'autres critiques à l'égard de l'approche, des collègues jusqu'à la direction, provenaient d'un amalgame : à tous les maux rencontrés dans l'enseignement étaient affublés l'étiquette ANL, notamment les scores obtenus par les étudiants au Test de Français Semestre 4 (désormais TFS4), soit le test national pour évaluer le niveau au 4^e semestre des étudiants chinois dont la spécialité est le français. Nous avons conduit une petite étude qualitative auprès de tous les collègues du département pour comprendre leur perception. De cette étude, nous avons proposé une interprétation des difficultés en identifiant une multiplicité de facteurs, dépassant largement la seule approche. Une collègue chinoise et moi avons alors repris la coordination de l'équipe et des sujets relatifs à l'ANL. Nous avons tracé une feuille de route avec les axes qui nous semblaient devoir être prioritairement traités. Nous avons présenté notre proposition à la direction de notre département, y compris à l'ancienne coordinatrice de l'ANL. Le périmètre des axes d'évolution a été – raisonnablement – réduit. Nous avons décliné cette feuille de route en actions très détaillées. Tous les collègues ont participé : révision du matériel pédagogique, propositions de déclinaison pédagogique des principes de l'ANL, structuration du travail hors la classe, dispositifs pour favoriser la participation, etc. Nous avons constaté des appropriations différentes des évolutions proposées : application stricte, non adoption ou abandon de dispositifs, etc. A l'issue de cette année d'expérimentation, nous avons eu une amélioration des résultats, sur le plan quantitatif et qualitatif, spectaculaires. Des enseignants qui émettaient jusqu'alors de sérieux doutes dans l'utilisation de l'approche, voire étaient plus que dubitatifs, en ont vu l'intérêt et transformé leurs pratiques didactiques. Nous avions alors mis en lumière ce qui nous avait semblé être un des obstacles dans la mise en œuvre de l'approche : une forme d'auto-censure des enseignants quant aux possibilités d'ajustements ou d'adaptations dans l'utilisation des *guides enseignements* ou unités pédagogiques thématiques de l'ANL. Quelque écart au guide était-il un écart à l'ANL ? Jusqu'où était-il possible d'aller dans les adaptations ?

Nous nous sommes alors demandé ce qu'était l'ANL : s'agissait-il de guides pédagogiques ? L'application à la lettre était-elle véritablement la lettre de l'approche ? Quelle était la source de ces logiques d'application qui

semblaient freiner l'appropriation par certains enseignants ? Comment comprendre la source des clivages entre ceux qui adhéraient et ceux qui rejetaient l'approche ?

Nous avons alors pensé que remonter aux origines du *texte* pourrait éclairer les logiques qui le traversaient et contribuer à le révéler. Ainsi est né notre sujet.

Nous avons précisé notre approche méthodologique : une démarche hypothético-déductive, un recueil des données à partir d'un *corpus* documentaire, interprétées à la lumière de notre proposition dialectique à caractère méthodologique et enfin dans notre rapport à cette recherche. Nous procédons à présent à l'analyse sous l'angle de l'ontogénèse du *texte* de l'ANL.

IV- Analyse et interprétation du texte de l'ANL

Le *texte* de l'ANL est proposé en 2012 par J. Netten et C. Germain. Ce *texte* n'apparaît pas *ex-nihilo*. En effet, les deux chercheurs établissent un lien entre ce *texte* et l'expérimentation du *français intensif*, débutée à leur initiative, en 1998 (Germain, 2017 ; Netten, 2018, 2020 ; Netten et Germain, 2012). La conception de ce premier *texte* s'inscrit aussi dans un *contexte* linguistique et scientifique, celui de la didactique des langues et en particulier celui de la didactique du français langue seconde au Canada.

Ainsi, pour apprécier l'ontogénèse du *texte* de l'ANL, nous reviendrons chronologiquement sur le contexte d'apparition du *français intensif* (partie 1), puis sur l'élaboration progressive du *texte* de l'ANL entre 1998 et 2012. Nous interpréterons ensuite le *texte* de l'ANL tel que proposé par J. Netten et C. Germain (2012), au prisme de sa *contextualisation didactologique* et des trois axes identifiés à partir de la *critique diversitaire*.

1. Contexte d'apparition du français intensif

Afin de comprendre les liens entre ANL et *français intensif*, il apparaît nécessaire d'étudier ce dernier depuis ses prémisses, notamment pour éclairer la démarche et les intentions de ses concepteurs. Dans cette optique, nous nous intéresserons à des éléments de *contexte* dans lequel a émergé le *français intensif* : celui de la situation de la langue français au Canada, celui de l'enseignement du français langue seconde sur ce même territoire et enfin le parcours, la qualité et le projet des concepteurs du *français intensif*.

1.1. La langue française au Canada, minoritaire et déclinante

Le Canada, État fédéral, dispose d'une diversité linguistique avec des langues autochtones, des langues issues des vagues d'immigrations, en sus de deux langues officielles : l'anglais et le français.

Ce bilinguisme au niveau fédéral, affirmé depuis la loi sur les langues officielles de 1969, recouvre cependant une disparité de situations.

Tout d'abord s'agissant des langues usuelles de la population (Statistique Canada, 2016). 17,9 % de la population canadienne est bilingue¹³ en 2016, soit un gain de presque un point depuis 1996. Cependant, la population francophone¹⁴ a perdu près de deux points entre 1996 et 2016, passant de 24,6 % de la population à 22,8%, recul inscrit dans le temps long.

¹³ Par bilinguisme nous entendons la capacité à utiliser indifféremment les langues françaises et anglaises.

¹⁴ Par « Canadien francophone » nous désignerons désormais un Canadien dont la première langue officielle parlée est le français.

Tableau 3. Évolution du poids démographique des francophones selon la première langue officielle parlée

Année	Canada	Canada hors Québec
1971	27,5 %	6,1 %
1981	26,3 %	5,1 %
1991	25,2 %	4,8 %
1996	24,6 %	4,5 %
2001	24,1 %	4,4 %
2006	23,6 %	4,2 %
2011	23,2 %	4 %
2016	22,8 %	3,8 %

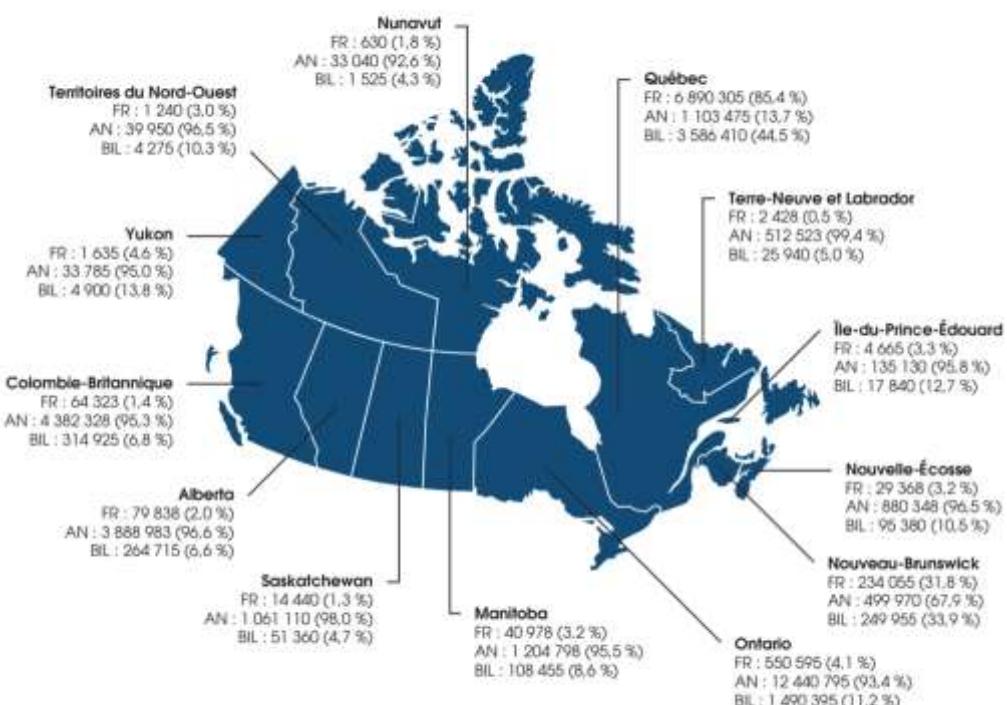
Source : <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/publications/statistics.html#a6> (consulté le 20/03/2021)

Le taux de bilinguisme des Canadiens francophones vivant en dehors du Québec est de 89% en 2016. S'agissant des Canadiens anglophones¹⁵ vivant en dehors du Québec, le taux de bilinguisme est de 6,8%. Le bilinguisme est donc l'apanage d'une minorité de la population et, en son sein, d'abord de ceux dont le français est la langue première.

À ce déséquilibre numérique s'ajoute un déséquilibre spatial.

Carte 1. Répartition spatiale des populations anglophones et francophones au Canada.

Population selon la première langue officielle parlée et le bilinguisme, provinces et territoires :



Source : Statistique Canada, Recensement de 2016.

¹⁵ Par « Canadien anglophone » nous désignerons désormais un Canadien dont la première langue officielle parlée est l'anglais.

Les francophones représentent respectivement 85,4 et 31,8% de la population au Québec et au Nouveau-Brunswick. Ces deux foyers représentent ainsi à eux seuls 90% de la population canadienne francophone. Dans les autres provinces et territoires les francophones sont ultra-minoritaires – moins de 5% de la population – avec une population bilingue d'à peine plus de 11% dans la province la plus peuplée, à savoir l'Ontario.

Alors que le gouvernement fédéral promeut le bilinguisme qu'il présente comme étant au cœur de l'identité canadienne (Annexe1¹⁶), les statistiques mettent davantage en lumière un bi/linguisme chancelant : deux langues numériquement significatives avec toutefois une langue française minoritaire, spatialement enclavée et en déclin. En dehors des seules provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick, le français, malgré son statut de langue officielle, n'apparaît pas comme une langue de communication entre Canadiens.

Dans les frontières canadiennes, le français est ainsi littéralement une langue seconde : en tant que deuxième langue étudiée par les Canadiens anglophones, mais aussi en raison de la préséance de l'anglais. Non loin d'être un bras armé institutionnel, elle est au contraire porteuse d'une culture minoritaire malgré le volontarisme du gouvernement fédéral.

Cette situation linguistique éclaire par ailleurs les enjeux qui pèsent sur l'efficacité de l'enseignement scolaire du français, étant en outre établi que la quasi-totalité des Canadiens anglophones évoluent dans un environnement exolingue. Nous nous attachons à la présentation de cet enseignement scolaire du français, notamment à sa situation avant la première expérimentation du *français intensif* (1998).

1.2. Un enseignement scolaire du FLS à la peine

Au Canada, l'éducation ne relève pas du gouvernement fédéral mais de la compétence de chaque province et territoire (Germain, 2017 ; Netten, 2018). En conséquence les régimes pédagogiques pour l'enseignement scolaire du français ne sont pas harmonisés et peuvent varier. Pour être adopté au niveau local, le régime pédagogique doit préalablement faire partie des régimes pédagogiques approuvés au niveau de la province ou du territoire (Germain, 2017). Deux régimes se distinguent toutefois par leur plus grande présence : l'*immersion* et le *français de base*.

L'*immersion*, même si elle recouvre en réalité une diversité de situations (Rebuffot, 1988, 1993), peut néanmoins être définie comme une approche pédagogique qui « préconise avant tout l'apprentissage d'une langue cible dans un contexte qui ressemble le plus à un apprentissage naturel » (Pellerin, 2008, para. 2). L'essentiel des matières scolaires y sont ainsi enseignées en français. Les bénéfices de l'*immersion* ont été bien identifiés s'agissant du développement de l'aisance à l'oral avec des résultats moins satisfaisant s'agissant de la correction linguistique (*op. cit.*). Ce régime pédagogique est minoritaire : en 1997, l'année précédant l'expérimentation du *français intensif*, la proportion des élèves du primaire et du secondaire suivant un enseignement du français à travers ce programme n'était que de 14,7% (Statistique Canada, 1997). Par ailleurs, l'*immersion* ne peut être proposée que comme option, elle ne peut être rendue obligatoire (Netten, 2020) sauf décision au niveau de la province ou du territoire.

Le régime pédagogique dominant est alors le *français de base* (en anglais *core French*), qui lui peut être légalement rendu obligatoire et est présent dans les différentes provinces jusqu'à la neuvième année, ce qui

¹⁶ Cf. Annexe 1, p.83.

correspond à un âge de 14-15 ans (Netten, 2020). Ce régime recouvre une diversité d'approches d'enseignement (Lapkin, 2009). Cependant, une étude observationnelle conduite dans l'Ontario en 1998 par Calman et Daniel révèle un enseignement orienté sur des activités liées à la grammaire, avec un moindre temps consacré au développement des compétences orales (Calman et Daniel, 1988, cités dans Germain, 1997). L'utilisation de l'anglais comme langue de communication dans la classe de français est également largement répandue. Par ailleurs, le nombre d'heures allouées à l'enseignement du français est très faible par rapport à l'immersion puisque le français de base n'est dispensé qu'à hauteur de 20 à 40 minutes par jour (MacFarlane, 2005). Le nombre d'années d'études sous ce régime pédagogique, de deux à huit, ne semble pas avoir d'influence sur le niveau des élèves arrivant en huitième année (Harley et al., 1988 cités dans Germain, 2017). L'enseignement sous ce régime pédagogique ne répond ni aux attentes des parents ni à celles des élèves qui ne réussissent pas à communiquer à l'oral en français (Calman et Daniel, 1998 cités dans Germain, 2017 ; Canadian Parents for French, 2003, 2004, Canadian Parents for French Ontario, 2008). Il en résulte un abandonnement massif de l'étude du français : en 2004, seuls 16,5% des élèves ayant été inscrits en *français de base* n'avaient pas abandonné le programme en 12^e année, l'équivalent de la classe de terminale en France (Canadian Parents For French, 2004). Un questionnaire administré en 2002 auprès d'élèves de 11e année – équivalent de la classe de première dans le système scolaire français – n'étant plus inscrits en *français de base*, met en lumière trois facteurs principaux (Atlantic Provinces Education Foundation, 2004) : le découragement face au manque de progrès et l'incapacité à s'exprimer en français ; la focalisation de l'enseignement sur les aspects linguistiques perçus comme ennuyeux, répétitifs et non pertinents ; la difficulté du travail et les faibles notes conduisant à une diminution du *grade point average* (désormais *GPA*). Cette insatisfaction est à mettre en regard de la prégnance du régime pédagogique du *français de base* : en 1997, toujours avant l'expérimentation du *français intensif*, plus de 85% des élèves du primaire et secondaire sont inscrits dans des programmes de *français de base* (Statistique Canada, 1997).

L'enseignement du français au Canada en milieu scolaire est donc très inégal. Les *programmes d'immersion* ont des résultats satisfaisants mais sont très minoritaires en 1997 et toujours optionnels. Le régime dominant, le *français de base*, ne semble pas donner de résultats satisfaisants, avec un fort taux d'abandon du français langue seconde et une incapacité de la majorité des élèves canadiens anglophones à s'exprimer en français. C'est sur cette toile linguistique et didactique que deux chercheurs, J. Netten et C. Germain, forment le projet d'améliorer l'enseignement scolaire du français langue seconde au Canada.

1.3. Emergence d'un projet scientifique pour l'enseignement du FLS

J. Netten et C. Germain, chercheurs en didactique des langues, sont respectivement une Canadienne dont la langue première est l'anglais et un Canadien dont la langue première est le français, tous les deux capables de s'exprimer tant en français qu'en anglais. En 1997, les concepteurs en devenir du *français intensif*, ne sont en conséquence ni étrangers à la didactique du français langue seconde au Canada, ni à ses problématiques, ni à ses enjeux. En retracant des éléments de leur carrière professionnelle et scientifique, nous essaierons d'identifier les conceptions, les intentions qui auraient pu présider à la conception d'un projet commun d'amélioration de l'enseignement scolaire du français langue seconde au Canada.

1.3.1. J. Netten

J. Netten est chercheuse en didactique des langues¹⁷. Son domaine de recherche est principalement celui des stratégies d'enseignement, particulièrement dans les programmes d'immersion (Trottet, Germain et Netten, 2013).

Elle a d'abord été enseignante de français et a participé aux discussions ayant conduit à la mise en place des programmes d'immersion à Saint-Laurent à partir de 1965 (Netten, 2018). Elle a ensuite introduit le programme d'immersion à Terre-Neuve-et-Labrador. Au sein de l'*Institute for Educational Research and Development*, elle est responsable de l'évaluation de ces programmes. Elle est impliquée dans la formation des enseignants à l'immersion et plus largement à travers de programmes de formation des enseignants dans le cadre de ses fonctions de professeure à la *Memorial University, St. John's*, Terre-Neuve.

Par ailleurs, elle est membre de la *Canadian Parents for French*. Cette association promeut auprès des parents les programmes d'immersion afin que ceux-ci y inscrivent leurs enfants. Elle préside cette association entre 1999 à 2001, date du début de l'expérimentation du *français intensif*. Elle participe également à diverses associations professionnelles visant la promotion du français langue seconde au Canada.

Sur le plan institutionnel et politique, entre 1988 et 1992, elle travaille au ministère de l'Education de Terre-Neuve-et-Labrador pour le développement du français première langue. Elle participe entre autre à des comités gouvernementaux visant à améliorer les programmes de français langue première et seconde. En 2001, elle est faite membre de l'ordre du Canada pour sa contribution au développement du bilinguisme au Canada.

En synthèse, avant l'apparition du *français intensif*, la carrière de J. Netten est marquée par son action en faveur de l'amélioration du français langue seconde au Canada, que ce soit à travers la formation des enseignants, l'appui à la mise en place des programmes d'immersion ou son action auprès des parents canadiens. Cette implication sur le plan opérationnel s'accompagne aussi d'une présence au niveau scientifique dans le domaine de la didactique des langues. Elle bénéficie également d'un réseau politique de par son implication auprès du ministère de l'Education au niveau de la province de Terre-Neuve-Et-Labrador et plus généralement au niveau fédéral pour sa contribution au dynamisme du bilinguisme au Canada. En 1988, elle rencontre un chercheur canadien, très présent dans le monde de la recherche en didactique des langues, notamment celle des langues secondes (Netten, 2018). C'est désormais à ce chercheur que nous nous intéressons.

1.3.2. C. Germain

C. Germain obtient un doctorat en linguistique en 1970 qu'il double d'un doctorat en épistémologie en 1989. Sur le plan scientifique, il consacre sa carrière à la didactique des langues dans un champ qui n'en portait à ses débuts pas encore le nom (Kadri et Elghazi, 2016).

Entre 1970 et 1997, C. Germain a une production scientifique très prolifique dont une analyse quantitative, partielle, donne un aperçu¹⁸. Il écrit ainsi une dizaine d'ouvrages seul ou en collaboration et participe

¹⁷ Les éléments biographiques relatifs au parcours de J. Netten proviennent essentiellement de deux sources en ligne se recoupant : <https://cifran.org/joan-netten/> ; <https://sites.google.com/arpdc.ab.ca/french-language-2021/bios> consultés le 01/04/2022.

¹⁸ Le *curriculum vitae* de C. Germain s'étend sur 45 pages. Il est consultable sur sa page Academia.eu : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain/CurriculumVitae> consulté le 30/03/2022.

à la rédaction d'une douzaine de chapitres d'ouvrage. Parmi ces ouvrages, l'un est particulièrement emblématique, celui sur l'évolution de l'enseignement des langues, mettant en valeur les différentes approches méthodologiques utilisées à travers le temps (Germain, 1993). Sur la même période, il publie près de trente articles avec comité de relecture et plus d'une centaine sans comité de relecture, il participe à neuf colloques avec publication dans leurs actes et en organise lui-même quatre ; il coordonne seul ou en collaboration cinq numéros de revues, etc.

Epistémologue et chercheur en didactique des langues, il estime dans les années 1990 que la discipline est « en émergence » (Germain, 1995, p. 25) : sa scientificité et son autonomie sont à développer. Il se place sur le développement théorique de la DDL, jusqu'alors dominée par un volet intervention, à travers les méthodes. Par méthode ou *approche*, il entend « un ensemble raisonné de propositions et de procédés destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde » (Besse, 1984 cité dans Germain, 1995, p. 25). Les méthodes semblent être pour lui une chimère qu'il compare à une « quête du Graal de la didactique des langues – en l'occurrence, LA méthode idéale d'enseignement des langues (Prabhu, 1990) » (Germain, 1990, p. 35). Il les qualifie également non sans ironie de « pierre philosophale de la didactique des langues » (*ibid.*). S'il nuance cependant son propos en ce que les méthodes ont pu favoriser l'émergence de nouvelles intuitions, de nouveaux concepts et techniques d'enseignement, il leur fait deux reproches : « on n'a pas encore réussi à démontrer, à l'aide de méthodes expérimentales ou quasi-expérimentales, la supériorité d'une méthode sur une autre » (*ibid.*) ; par ailleurs, elles simpliferaient à outrance un phénomène d'une extrême complexité (Richards, 1990, cité dans Germain, 1990). Il souligne quelques tentatives de dépassement de la recherche de méthodes, notamment celles de l'élaboration de *guides pédagogiques*. Ces derniers permettraient un élargissement de l'appréhension de la didactique des langues, avec encore une limite : « [les guides pédagogiques] reposent le plus souvent sur les théories personnelles de leur auteur plutôt que sur des visions partagées par une partie de la communauté scientifique » (Germain, 1995, p. 27). Une autre tentative de dépassement mentionnée est celle de Hammerly (cité dans Germain, 1995) qui retomberait néanmoins « dans le redoutable piège de la méthode idéale » (Germain, 1995, p. 29) quand celui-ci prônerait la nécessité d'une théorie descriptive mais développerait *in concreto* un ensemble d'applications.

C. Germain propose alors de dépasser la recherche perpétuelle de méthodes pour l'élaboration d'une théorie de l'enseignement en didactique des langues, autonome des autres disciplines, et ce dans l'optique d'affirmer sa scientificité : « une bonne théorie scientifique permet de rendre compte de phénomènes très divers en les unifiant systématiquement » (Hempel, 1972, cité dans Germain, 2015, p. 30). Dans un premier temps, une théorie de l'enseignement devrait être distinguée d'une théorie de l'apprentissage, sans que, toujours sur le plan théorique, l'une ne soit dépendante de l'autre. Ce n'est que dans un second temps que les possibles mécanismes d'articulation pourraient être démontrés.

De sa formation en épistémologie, C. Germain retire la constante nécessité « d'expliquer ses présupposés » (Germain, 2000, p. 295), c'est-à-dire d'accepter le principe que rien n'est évident en science » (Kadri et Elghazi, 2016, p. 144).

Parmi les présupposés et les conditions qui lui semblent nécessaires à la poursuite d'une scientificité de la didactique des langues, est affirmée le dégagement de régularités, c'est-à-dire de sous-jacents à l'enseignement (Germain, 1995 ; Kadri et Elghazi, 2016). Sur cette base, il conceptualise le *didactème* (Germain, 2001) qu'il définit comme « la plus petite unité d'enseignement » (Germain, 2001, para. 14). Cette

conceptualisation dans le cadre du projet Analyse de la Structure Hiérarchique de Leçons¹⁹ (désormais ASHILE) est la combinaison d'une recherche théorique mais aussi empirique : 900 heures d'enseignement sont retranscrites ; elles proviennent essentiellement de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde, mais aussi de quelques cours d'anglais ; les observations proviennent d'Australie, Canada, Chine, Japon, Portugal et Pologne (Germain, 1999). C. Germain indique que cette conceptualisation est le résultat d'une décennie d'analyse de *corpus*. Son approche est alors *structurale*. En 2016, il confirme cette orientation épistémologique quant à l'accentuation de la scientificité de la DdL, en affirmant qu'« une phase structurale reste un passage obligé » en sciences humaines et sociales (Kadri et Elghazi, 2016, p. 174).

Un autre de ses présupposés est le possible recours à des approches tant qualitatives que quantitatives (Germain, 1995). Dès lors que celles-ci s'avèrent pertinentes, réfutant ainsi une nécessaire séparation de ces approches comme exclusives d'une discipline donnée. En 1997, il revient sur cette séparation puisqu'il distingue d'une part des sciences de la nature qui mobiliseraient des méthodes quantitatives, dans une approche néopositiviste de la recherche, d'autre part des sciences humaines – auxquelles appartiennent les sciences de l'éducation – qui ne mobiliseraient elles que des méthodes qualitatives, dans une approche interprétative de la recherche (Kadri et Elghazi, 2016, p. 200-201). La première viserait à expliquer, notamment les relations causales ou les corrélations, selon une approche quantitative. La seconde viserait à comprendre, c'est-à-dire faire ressortir un ensemble de variables pour révéler la complexité d'un phénomène (*ibid.*).

C. Germain a une longue carrière académique dans le champ de la didactique des langues et en particulier pour la didactique du FLS qui est à plusieurs reprises distinguée. Il reçoit entre autres le prix Robert Roy en 2007, décerné par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes pour sa contribution à l'essor de l'éducation des langues secondes au Canada.

1.3.3. Prémices du français intensif

En 1997, J. Netten et C. Germain sont des références dans le domaine de la didactique des langues au Canada. Le contexte linguistique et de l'enseignement du français au Canada les marque particulièrement. C. Germain qualifie la langue française de « langue étrangère » dans les provinces anglophones (Germain, dans Kadri et Elghazi, 2016, p.150). S'il réfère factuellement au caractère exolingue de l'apprentissage du français dans cet environnement, l'adjectif traduit bien sa perception du bilinguisme au Canada. Les chercheurs adoptent alors un positionnement explicite quant à leur conception de la langue : elle est d'abord « un moyen de communication » (Netten et Germain, 1998) et « d'interaction » (Germain et Netten, 2011).

J. Netten s'interroge à la fin des années 1990, avec des enseignants canadiens, sur la façon d'améliorer le *français de base* pour que les élèves réussissent à communiquer avec spontanéité (Netten, 1998, 2000). C. Germain s'intéresse lui aux stratégies d'enseignement et aux modalités d'interaction enseignants-apprenants. J. Netten échange avec C. Germain qui lui propose d'expérimenter un programme de *français intensif* (*ibid.*). Ce programme vise l'amélioration des programmes de *français de base* en milieu scolaire canadien (Netten et Germain, 1998 ; Netten et Germain, 2004). Eu égard aux défis présentés par l'enseignement du français langue seconde en milieu scolaire et les enjeux linguistiques canadiens, l'ambition est grande.

¹⁹ C. Germain réalise cette recherche avec l'appui d'un groupe de recherche.

Ce projet est aussi l'affirmation de leur conception de la langue et de leurs positionnements épistémologiques.

J. Netten et C. Germain se placent sur le volet intervention de la DdL (Kadri et Elghazi, 2016, p. 102).

Ce positionnement s'inscrit dans la continuité du parcours de J. Netten. Celle-ci a déjà participé à la mise en place d'un *régime pédagogique*, *l'immersion*, et a conduit des campagnes d'évaluation de ces programmes.

S'agissant de C. Germain, cette orientation marque une bascule de son évolution du volet observation-description au volet intervention de la discipline (*op. cit.*) d'une part, dans une approche néopositiviste de la recherche d'autre part. Il s'engage alors dans ce qui semble bien être l'élaboration et la recherche de « la » méthode qui permettrait d'améliorer l'enseignement du français langue seconde au Canada ; poursuite qu'il semblait dénoncer en 1995. Cette apparente contradiction peut néanmoins être nuancée : C. Germain n'exclut pas les méthodes *per se* mais en ce qu'elles sont, encore en 1995, la clef d'entrée dominante pour l'appréhension du champ de la didactique des langues, comme discipline scientifique ; il se situe dans le développement du champ comme matière scientifique (Germain, 1995 ; Kadri et Elghazi, 2016), sur le volet observation-description de la discipline (Kadri et Elghazi, 2016). Ensuite parce que le projet de *français intensif* comble une des lacunes que C. Germain identifie à l'époque dans les méthodes, à savoir l'incapacité à démontrer leur efficacité relative. La conception du projet de *français intensif* semble pallier les insuffisances pointées en 1995. La conception d'un projet selon une approche quasi-expérimentale (Kadri et Elghazi, 2016), pour identifier des paramètres communs dans l'élaboration d'une méthode efficace avec mesure quantitative de ses résultats semble aussi traduire une approche de la recherche néopositiviste, par opposition à une recherche interprétative.

Le projet d'expérimentation du programme de *français intensif* voit le jour dans le cadre du lancement du projet de thèse doctorale de J. Netten (Netten, 2001, citée dans Kadri et Elghazi, 2016), dirigé par C. Germain. L'expérimentation est lancée dans la province historique d'intervention de Joan Netten. C. Germain s'exprime en ces termes à ce sujet : « grâce à ma collègue J. Netten, je dois dire qu'on avait un milieu propice à l'expérimentation : la province de Terre-Neuve-et-Labrador » (Kadri et Elghazi, 2016, p. 181). Le projet bénéficie d'une subvention du gouvernement de la province pour la période 1998-2001, renouvelée pour une expérimentation de *français post-intensif*, entre 2001 et 2003 (Netten, 2018). Le capital politique et la reconnaissance de J. Netten dans le champ de la didactique du FLS ne semblent ainsi pas étrangers au lancement du projet. Celui-ci est cependant d'ampleur modeste : il ne concerne à ses débuts en 1998 que quatre classes d'élèves (Netten et Germain, 1998) avant de devenir un *régime pédagogique* à part entière (Germain, 2017).

Le projet de *français intensif* apparaît dans un contexte linguistique canadien où le français est une langue officielle mais minoritaire. Son enseignement comme langue seconde en milieu scolaire est grevé par les résultats insatisfaisants des programmes de *français de base*. La proximité de J. Netten et C. Germain avec ce contexte est forte : Canadiens, respectivement anglophone et francophone, les deux chercheurs ont consacré leur carrière à la didactique des langues, sur les plans théorique et praxéologique, et en particulier à la didactique du français. De leur rencontre naît un projet d'expérimentation, *le français intensif*. Nous analyserons désormais l'empreinte que ce *régime pédagogique* a pu laisser sur le *texte* de l'ANL.

2. Du français intensif au texte de l'ANL

Après avoir vu le *contexte* et les ferment de la naissance d'un nouveau *régime pédagogique*, nous nous intéressons à celui-ci ; il sera ensuite question d'étudier la construction progressive d'un cadre théorique reposant sur des travaux issus des neurosciences ; enfin, nous mesurerons l'empreinte laissés par le *régime pédagogique* et le cadre théorique dans le *texte de l'ANL*, entre continuités et discontinuités.

2.1. Le régime pédagogique du français intensif

Seront identifiées les caractéristiques du *régime pédagogique*, puis comment la démarche quasi-expérimentale dans lequel il a été inscrit a contribué à sa diffusion.

2.1.1. Un nouveau régime pédagogique

La forme du *régime pédagogique* est une nécessité administrative dans le cadre scolaire canadien pour que la proposition du *français intensif* puisse être adoptée, en tant qu'alternative potentielle à d'autres régimes d'enseignement du français langue seconde. Cette condition n'est pas suffisante mais nécessaire. Nous présenterons les composantes de ce régime.

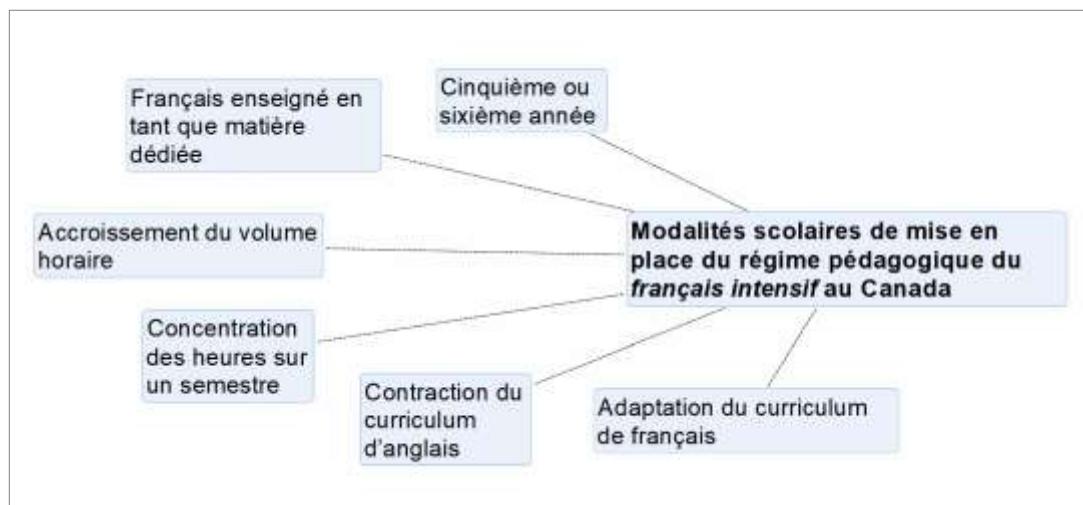
L'analyse du *corpus 1* a fait émerger quatre composantes pour la lecture du *français intensif* : celle liée à la modification de l'organisation du temps scolaire canadien ; celle liée à la conception de la langue et les modalités de son enseignement ; celle liée au matériel pédagogique ; enfin, celle liée à la formation.

Le *régime pédagogique* du *français intensif* nécessite la modification de l'organisation du temps scolaire canadien. Les apprenants concernés par le dispositif sont des élèves anglophones de 10-11 ans, soit la cinquième ou sixième classe dans le système scolaire canadien (Netten et Germain, 2004). Le nombre d'heures d'enseignement du français est accru par rapport au *français de base*, avec un seuil de 250 heures d'enseignement sur l'année (Netten et Germain, 2009). Cet enseignement est *intensif* en ce qu'il est concentré sur les cinq premiers mois de l'année, couvrant alors la majorité du temps scolaire²⁰ (Netten et Germain, 2000). Le différentiel est dédié au maintien d'autres enseignements tels que les mathématiques et d'autres matières – l'éducation physique, la musique, etc. Cette organisation du temps scolaire nécessite une adaptation pour couvrir le programme du *curriculum d'anglais* régulier. En effet, avec le *français intensif*, la langue française n'est pas utilisée pour l'enseignement des autres matières du *curriculum*. Le *curriculum d'anglais* régulier est compressé avec un report, sur la deuxième partie de l'année, des matières auxquelles le *français intensif* s'est substitué sur la première partie de l'année (Netten et Germain, 2000). Le *curriculum de français* existant est également revu pour permettre la mobilisation de nouvelles stratégies d'enseignement. Il est découpé selon une approche thématique, adaptée aux centres d'intérêt des apprenants et visant leur développement cognitif.

Le régime du *français intensif* nécessite une réorganisation profonde des pratiques didactiques par rapport aux régimes préexistants.

²⁰ La proportion varie en fonction des écoles. En 2000, les auteurs rapportent une part autour de 75% (Netten et Germain, 2000). En 2009, la part indiquée est de 65 à 70% de la journée (Netten et Germain, 2009).

Carte heuristique 1. Modalités scolaires de mise en place du *français intensif*



Le *français intensif* s'appuie également sur une conception spécifique de la langue et de son enseignement que les auteurs n'ont eu de cesse de mettre au cœur de leur publications (Netten et Germain, 1998, 2000, 2009 ; Germain et Netten, 2011).

Tout d'abord, la langue cible, en l'espèce le français, est envisagée comme le moyen de communication utilisé en classe et non comme un objet d'études (Netten et Germain, 1998). L'enseignement d'une langue comme objet d'études renvoie ici à un apprentissage qui ferait une large place à l'étude de savoirs sur la langue, par exemple ses règles grammaticales. A ce « *focus on form* » (Germain et Netten, 2011, p.27), C. Germain et J. Netten opposent un « *focus on use* » (*ibid.*), soit le recours direct à l'utilisation de la langue, à l'oral comme à l'écrit. Pour traduire cette conception, ils recourent au concept de *littératie*²¹ :

Par littératie, tant en L1 qu'en L2, nous entendons la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est-à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc, pour interagir avec les gens et, en définitive, pour donner un sens au monde. [...]

Ainsi, la littératie n'est pas un savoir mais une habileté. Et comme toute habileté, elle peut se développer. (Germain et Netten, 2012, para. 1 et 2).

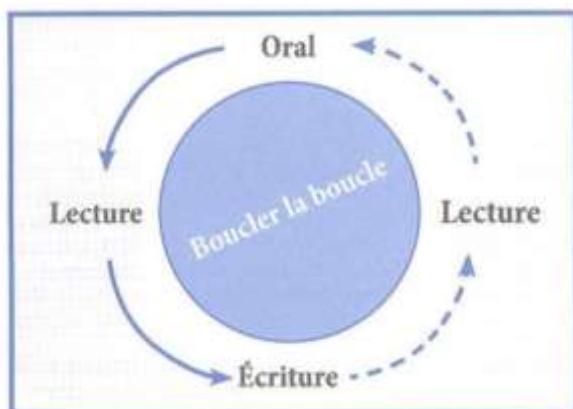
Les auteurs conçoivent une *pédagogie de la littératie* (Germain et Netten, 2000), inspirée des stratégies d'enseignement utilisées en langue maternelle pour la lecture et l'écriture, ainsi que celles utilisées dans les *programmes d'immersion* (Netten, 2018). Cette *pédagogie de la littératie* est cependant adaptée à l'enseignement de la langue seconde, avec un accent mis sur l'oral pour développer l'habileté à communiquer (Germain et Netten, 2012). L'enseignement des compétences est conçu selon une approche intégrée (Brumsfit, 1984, cité dans Netten et Germain, 2000), comprenant une phase orale, une phase de lecture, une phase d'écriture (Netten et Germain, 2000). Ces phases se succèdent dans ce que les auteurs nomment *cercle / cycle / boucle de la littératie*²² (Germain

²¹ Cette définition est proche de celle du gouvernement de l'Ontario que C. Germain reprendra précisément ultérieurement « la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens » (Gouvernement de l'Ontario, 2004, cité dans Germain, 2017, p.35)

²² La terminologie « boucle » apparaît sous la forme d'une illustration dans un article de 2012 (Germain et Netten). Plus tard, C. Germain reprend la boucle dans un sens horaire et titre l'illustration « cercle / cycle de la littératie » (Germain, 2017, p. 37)

et Netten, 2012). Le *cercle de la littératie* débute avec un enseignement à l'oral et se finit à l'oral avec le partage et les échanges sur les productions écrites des apprenants (Germain et Netten, 2012).

Schéma 4. Reproduction de la boucle de la littératie (Germain et Netten, 2012)



À chaque phase d'enseignement – oral, lecture, écriture – les auteurs définissent des *stratégies d'enseignement* ainsi définies : « par stratégies d'enseignement, nous entendons les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le FL2 » (Germain et Netten, 2008, p.2).

Les stratégies d'enseignement de l'oral visent à développer l'habileté à communiquer, laquelle s'acquiert par l'utilisation de la langue. La première stratégie repose sur *la modélisation* à l'oral des structures enseignées (Germain et Netten, 2005) : « Par modélisation, nous entendons un modèle linguistique fourni par l'enseignant des principaux énoncés authentiques (vocabulaire et structures langagières) à faire acquérir par l'apprenant tout d'abord oralement » (*ibid.*, p.9). Par *authenticité*, les auteurs réfèrent à l'expérience personnelle de l'émetteur de l'énoncé :

Pour que l'apprenant soit exposé dès le départ à une langue authentique de communication, nous recommandons que l'enseignant fasse référence à sa propre situation. Ainsi, à l'aide de gestes ou même d'une illustration, l'enseignant pourra dire, dans la mesure où cela est vrai : *J'ai un chien. Il s'appelle...* (l'enseignant donne le vrai nom de son chien). Advenant le cas où il n'aurait pas de chien, il parlera alors du chien de son ami ou d'un parent, ou d'un chat, le cas échéant. L'enseignant poursuit en posant la question : *Et toi, est-ce que tu as un chien ?* (le cas échéant : *un chat ? un oiseau ?*) *Comment s'appelle-t-il ?, etc.* (Germain et Netten, 2005, p. 9)

Les stratégies suivantes permettent *l'utilisation et la réutilisation authentique* des modèles par les apprenants, *via* une interaction avec l'enseignant puis avec les autres apprenants ; leurs énoncés sont toujours adaptés à la réalité de leur situation personnelle. Les enseignants sont ainsi guidés pas à pas comme l'illustre les étapes relatives aux stratégies d'enseignement de l'oral :

Tableau 4. Reproduction des stratégies d'enseignement de l'oral (Germain et Netten, 2007)

BUT	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	BUT	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE	Input	A. Modéliser une phrase authentique liée au thème	1. Utiliser une phrase authentique liée au thème et en rapport avec sa situation personnelle [de l'enseignant]		
		B. Faire utiliser plusieurs fois la phrase modélisée, en l'adaptant	2. Questionner les élèves pour faire utiliser et réutiliser la phrase modélisée en l'adaptant 3. Demander à des élèves de questionner d'autres élèves qui adaptent leur réponse à leur situation	AISANCE (habileté)	C. Inciter à faire des liens Faire utiliser des phrases complètes
	Output		4. Faire interagir les élèves entre eux pour faire réutiliser la question et la réponse 5. Questionner les élèves pour faire réutiliser, en les adaptant, les réponses des autres élèves	PRÉCISION (habileté)	D. Corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées Rétroagir spontanément : toujours corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées

Par ailleurs, la *correction* des apprenants à l'oral est systématique pour éviter une « fossilisation linguistique » des erreurs (Germain, 2017, p.83). La correction porte tant sur la prosodie que sur la morphosyntaxe. Cette *correction* consiste en une *re-modélisation* à l'oral de la structure par l'enseignant avec *réutilisation* consécutive et immédiate de la forme correcte par l'apprenant, dans une phrase complète, c'est-à-dire qui reprenne l'intégralité de la structure, à l'exclusion de réponses courtes telle que « oui »/ « non » (Germain et Netten, 2005). A une mise en exergue explicite de l'erreur par l'enseignant est substituée une réutilisation de la forme correcte sur un mode conversationnel :

Illustration 1. Correction de l'erreur linguistique à l'oral²³

Illustrations de l'enseignant

(Enseignant) « Dans mon sac, j'ai beaucoup de choses. J'ai par exemple des mouchoirs mais je n'ai pas de stylo dans mon sac.

- Et toi, **est-ce que tu as** des mouchoirs **dans ton sac ?**
- Oui, **j'a** des mouchoirs aussi dans mon sac.
- Comme moi alors ! **J'ai aussi d'autres choses dans mon sac... J'ai mon téléphone, j'ai mon portefeuille, j'ai mes lunettes, j'ai une bouteille d'eau... Et toi, **est-ce que tu as** d'autres choses ?**
- Oui, j'ai aussi... »

Modélisation de l'enseignant
= **Modèle + Contenu authentique**

Réponse de l'apprenant avec erreur

Correction de l'enseignant avec reprise du modèle

Réponse corrigée par l'apprenant

²³ Illustration réalisée à partir de la publication de C. Germain et J. Netten (2005) et de notre expérience praxéologique de l'ANL, suite à notre formation par C. Germain (cf. partie III-3 Rapport à cette recherche, p. 32)

Les stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture ont été adaptées à partir de stratégies utilisées dans les programmes d'*immersion* et stratégies utilisées pour l'enseignement de l'anglais en langue première au Canada (Netten et Germain, 2012 ; Netten, 2018). Cependant, un recours systématique à l'oral est ajouté au début et à la fin de ces phases avec conservation du procédé de la *modélisation* (Germain et Netten, 2012) dans une phase dite de *contextualisation*. Cette *contextualisation* consiste à préparer l'analyse du texte, à la fois par l'utilisation dans la modélisation de structures clefs pour la compréhension du texte mais aussi pour émettre des hypothèses et/ou mobiliser l'intérêt des étudiants quant au thème abordé. En phase de lecture, la lecture à voix haute de l'enseignant précède celle des apprenants, notamment pour qu'ils puissent faire le lien entre le son et la graphie des mots, dit *rappor son-graphie* et identifier les différents éléments prosodiques. Les apprenants suivent la lecture de l'enseignant avec la version écrite du texte devant les yeux : « Pour que l'apprenant sache non seulement quoi écrire mais aussi comment écrire correctement les messages qu'il veut communiquer à un éventuel lecteur, c'est à l'enseignant que revient la tâche importante d'en donner tout d'abord le modèle » (Germain et Netten, 2005, p.10). Les erreurs en lecture sont corrigées selon le même procédé qu'à l'oral, c'est à-dire par une *re-modélisation* par l'enseignant du passage à lire – soit une relecture à voix haute de la *phrase complète* par celui-ci, avec *réutilisation* consécutive et immédiate par l'apprenant. La lecture du texte est suivie de la mise en relation par l'enseignant entre des sons et leur(s) graphie(s), puis par une exploitation grammaticale : à partir de l'observation de plusieurs exemples, les apprenants sont invités à formuler eux-mêmes la règle de grammaire.

En phase d'écriture, l'enseignant écrit un texte adapté à sa situation personnelle – par exemple ses habitudes alimentaires – sur lequel s'appuient ensuite les apprenants pour produire un texte adapté à leur propre situation, soient leurs propres habitudes alimentaires. Le principe de la modélisation demeure ainsi. Les erreurs présentent dans les productions écrites sont classées en deux catégories. Celles qui peuvent être repérées si la phrase est produite à l'oral, par exemple les erreurs morphosyntaxiques ; celles qui ne « s'entendent pas » et qui ne sont ainsi détectables que dans la langue écrite. Lors de la correction en classe des productions écrites, la première catégorie d'erreurs donne lieu à une *re-modélisation* de l'enseignant avec *réutilisation* consécutive et immédiate par l'apprenant à l'oral. La seconde donne lieu à une explicitation des règles de la langue.

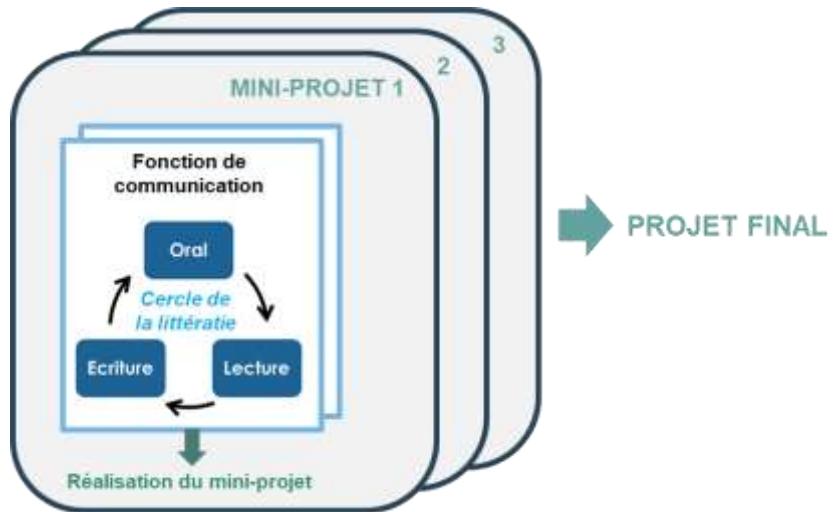
Les stratégies d'enseignement sont ainsi la traduction *in concreto* de la pédagogie interactive prônée dès l'origine par les auteurs (Netten et Germain, 1998). L'ensemble des stratégies d'enseignement concourent par ailleurs au même objectif, développer l'aisance et la précision de l'apprenant en tant qu'*habiletés ou compétences implicites* (Netten et Germain, 2001 ; 2004b). L'*aisance* est définie comme « l'habileté à mettre en relation avec facilité les composantes d'une compétence de communication » (Netten et Germain, 2001, p.85). La précision réfère elle à « la connaissance correcte des règles d'une langue ainsi que l'habileté à utiliser correctement ces règles dans une situation socioculturelle de communication » (Netten et Germain, 2001, p.83). *Aisance* et *précision* concernent tant l'écrit que l'oral.

Le *français intensif* semble correspondre à la définition de la *méthode* selon Besse (1984) que C. Germain reprend à son compte en 1995, à savoir un ensemble de procédés visant à l'amélioration de l'enseignement des langues. En ce sens, le *français intensif* apparaît comme une *méthode* ou *approche*.

Des *guides pédagogiques*, aussi appelés *guides d'enseignement* ou *unités pédagogiques* matérialisent cette *pédagogie de la littératie*. Ils reprennent les stratégies d'enseignement, étape par étape, selon une approche thématique (Germain et Netten, 2005). La *pédagogie du projet* figure de colonne vertébrale pour renforcer les

interactions entre les apprenants, mais aussi participer à leur développement cognitif (Netten et Germain, 2000). La progression globale dans les unités est assurée selon le principe de l'échafaudage ou « *scaffolding* » (*ibid.*, p. 111) avec un enchaînement de projets intermédiaires permettant *in fine* la réalisation d'un projet final. La réalisation de chaque projet est précédée d'un ou plusieurs *cercles de la littératie*, contribuant à l'atteinte de fonctions de communication, c'est-à-dire d'objectifs de communication (Netten et Germain, 2012).

Schéma 5. Architecture par projet d'une unité pédagogique²⁴



Les *unités pédagogiques* s'adressent aux enseignants, à l'exclusion des apprenants. Elles ne constituent pas ainsi une méthode, cette fois au sens d'un manuel destiné aux apprenants (Cuq et Gruca, 2017).

Enfin, la mise en place du dispositif repose sur une formation des enseignants par des personnes habilitées (MacFarlane, 2005). Le premier volet de cette formation comporte une partie théorique relative aux fondements de l'approche et une partie pratique pour l'utilisation des *stratégies d'enseignement*. A l'issue du premier volet, les autorités scolaires donnent un exemplaire du *Guide pédagogique interprovincial* (Netten et al., 2004, cité dans MacFarlane, 2005), regroupant l'ensemble des unités correspondant au *curriculum* et décrivant les *stratégies d'enseignement*. Le deuxième volet de la formation est constitué d'observations des enseignants utilisant les stratégies *in situ*, dans leur classe. Ces observations réalisées dans l'année suivant le premier volet de la formation visent à « s'assurer que [les enseignants] implémentent les stratégies pédagogiques²⁵ » (MacFarlane, 2005, p. 13). Par l'enregistrement de réunions de suivi de la mise en place du *français intensif*, Carr (2007, citée dans Gettliffe, 2020) note que certains enseignants ne comprennent pas les principes qui sous-tendent l'utilisation des stratégies d'enseignement, jusqu'à deux ans après leur mise en place dans leurs classes. Les observations avec l'implication des concepteurs visent à organiser un dialogue afin de lever les difficultés. Un troisième volet est constitué d'un stage intensif de deux jours l'année suivant la formation initiale afin de renforcer la formation aux stratégies d'enseignement. La formation est essentielle dans le déploiement du *français intensif* (2017) :

²⁴ Reconstitution à partir de l'ouvrage de C. Germain (2017) et de notre prise de connaissance de la structure des unités pédagogiques utilisées lors de l'expérimentation de l'ANL en Chine (cf. partie III-3 Rapport à cette recherche, p. 32) : ces unités avaient été adaptées par Claude Germain sur la base des unités canadiennes.

²⁵ Notre traduction de l'anglais.

[...] nous avons toujours voulu éviter qu'on nous dise que le FI, ça ne fonctionne pas, alors que leurs utilisateurs [ndrl, des unités pédagogiques] n'auraient pas été adéquatement initiés à cette nouvelle conception des relations entre l'apprentissage et l'enseignement et, partant, à de nouvelles stratégies d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture. (Germain, 2017, p.157)

Le régime pédagogique du *français intensif* est ainsi protéiforme. Si les maillons sont présentés comme solidaires par ses concepteurs pour le déploiement du *français intensif*, ils nous semblent au contraire pouvoir être isolés lorsqu'on s'intéresse à leur nature. Il y a une composante éminemment marquée par l'organisation scolaire de l'enseignement du français langue seconde au Canada. Cette composante organise les modalités de transition d'un enseignement scolaire selon le *français de base* vers un enseignement selon le *français intensif*. Les paramètres ne sont pas laissés au hasard qu'il s'agisse de l'âge des apprenants, du nombre d'heures enseignées ou du contenu de cet enseignement (Netten, 2018). La seconde composante est liée aux modalités d'enseignement de la langue en salle de classe, c'est-à-dire aux pratiques pédagogiques d'enseignement de la langue. Elle est spécifique à l'enseignement d'une langue seconde en raison de la place prépondérante accordée au développement de la langue orale. La troisième composante est le matériel pédagogique dit *guide d'enseignement* ou *unité pédagogique*. Il reprend le *cercle de la littératie* et les *stratégies d'enseignement* pour développer un thème donné. Le choix des thèmes semble éminemment spécifique au public ciblé, puisqu'ils sont sélectionnés selon les centres d'intérêt et le niveau de développement cognitif du public d'apprenants. En l'espèce, les *unités thématiques* ont été créées pour le public des élèves canadiens. La fixation des thèmes répond aussi aux exigences liées à l'existence de d'un *curriculum* pour le déploiement d'un régime pédagogique d'enseignement de la langue seconde au Canada.

En somme, le spectre couvert par le *français intensif* est étendu : tous les aspects de sa mise en œuvre semblent réglés. Ses composantes ont été conçues comme solidaires et apparaissent fixées dans le cadre de la mise en place du régime pédagogique en milieu scolaire canadien. Néanmoins, leur analyse sérieuse révèle tantôt la marque du contexte canadien, par exemple dans les modalités de réorganisation de l'année scolaire, dans le contenu des *unités pédagogiques*, ou une absence de marque de celui-ci, par exemple dans la définition de stratégies d'enseignement spécifiques à l'enseignement du FLS.

Le contrôle dans la mise en place du *régime pédagogique* est intimement lié à la mesure de ses résultats et par là des bénéfices attendus du nouveau régime pédagogique.

2.1.2. Une démarche quasi expérimentale comme levier de diffusion

Pour assurer l'homogénéité de la mise en place du régime, les concepteurs s'inscrivent dans une *démarche quasi-expérimentale*. Comme vu supra, l'un des moyens est la reproduction des paramètres du régime pédagogique du *français intensif* via la formation des enseignants ; l'autre est la mesure de ses résultats.

Les effets de la première expérimentation du *français intensif* sont mesurés et présentés dans la thèse doctorale de J. Netten (Netten, 2001, citée dans Netten et Germain, 2004). L'expérimentation porte alors sur quatre classes d'élèves et leurs enseignants (Netten et Germain, 1998). Elle permet de définir les paramètres optimaux – âge des élèves, nombre d'heures, stratégies d'enseignement - pour l'atteinte des meilleurs résultats (Netten, 1998, 2020). L'expérimentation s'étend peu à peu et s'accompagne d'une vaste étude pour évaluer les résultats des élèves, conduite entre 2003 et 2009 (Netten et Germain, 2005a, b, c, d, e, cités dans Netten et Germain, 2005 ; Netten et Germain, 2007a, cités dans Netten et Germain, 2009). Cette étude est d'ampleur pancanadienne : elle s'étend à neuf provinces et territoires (Netten et Germain, 2009).

C. Germain (2017) synthétise les résultats présentés en 2009 (Netten et Germain, 2009). Quatre-vingts classes d'élèves sont concernées, en 4^e, 5^e et 6^e année (respectivement des élèves âgés de 9, 10 et 11 ans), soient près de 1500 élèves suivant un programme de *français intensif*. Ces élèves ont tous au préalable été inscrits dans un programme de *français de base* ; malgré la différence de classe d'études – 4^e, 5^e, 6^e année, les résultats des élèves en FLS sont comparables lors de leur entrée dans le programme de *français intensif* et inférieur au niveau 14, « considéré comme l'atteinte d'un début de communication spontanée » sur l'échelle *Oral Proficiency Interview*²⁶ (désormais OPI) (Germain, 2017, p.9 ; Lapkin, 2009). Le groupe, nonobstant trois niveaux d'études différents, est ainsi considéré comme relativement homogène. Le niveau, en production orale, des élèves en FLS est mesuré lors de leur entrée dans le programme de *français intensif*. Après cinq mois de *français intensif*, une progression de 2,2 à 2,7 points est constatée sur l'échelle OPI. Ces résultats sont soumis à des tests statistiques de significativité qui confirment leur fiabilité. De meilleurs résultats en production écrite sont également chez les apprenants les plus âgés (6^e année), attribués par les auteurs à l'évolution de leur développement cognitif. Les résultats sont aussi mesurés après le *post-français intensif* auprès de 53 élèves répartis en 4 classes. Les résultats indiquent la poursuite de la progression de ces élèves sur l'échelle OPI, au contraire de ce qui est constaté sur les élèves n'ayant suivi qu'un programme de *français de base*.

Dans la province du Nouveau-Brunswick, le programme devient obligatoire à partir de 2008 pour les élèves n'ayant pas opté pour un *programme d'immersion*. Sur la base des résultats constatés, les concepteurs de l'ANL convainquent davantage d'acteurs institutionnels canadiens. En 2012, J. Netten et C. Germain estiment que 47500 élèves ont suivi un programme de *français intensif* depuis 1998. A l'exception du Québec, francophone, tous les territoires disposent de programmes de *français intensif* en leur sein, sans que celui-ci ne soit le régime d'enseignement obligatoire. Le *français intensif* s'étend aussi aux territoires autochtones, non pas pour l'enseignement du *français* mais pour l'enseignement de langues autochtones, en voie de disparition (Germain, 2017). Toutefois, le *régime pédagogique du français intensif* reste minoritaire par rapport aux programmes de *français de base*. Ceux-ci concernent en effet *a minima*²⁷ 18 millions²⁸ d'élèves anglophones entre 1998 et 2012 (annexe 2²⁹) (Government of Canada, 2013).

Le *français intensif* n'est pas seulement une expérimentation qui s'est développée sur la base de résultats empiriques, pour l'enseignement du français langue seconde. Ses concepteurs ont consolidé la démarche sur le plan scientifique par la construction progressive d'un corpus théorique sur la base de travaux issus d'un autre champ disciplinaire, celui des neurosciences.

²⁶ Il s'agit de l'échelle d'évaluation élaborée au niveau gouvernemental dans la province du Nouveau-Brunswick, avec l'aide de chercheurs (Germain, 2017).

²⁷ Le gouvernement fédéral du Canada indique ne disposer que des données remontées par les provinces et territoires, avec parfois des indisponibilités.

²⁸ Les données disponibles ne distinguent pas programmes de *français de base* et programmes de *français intensif*. Cependant, la soustraction du nombre d'élèves inscrits en *français intensif* au total global n'a pas d'impact significatif sur la période : de l'ordre de 50 000 à 18 000 000

²⁹ Annexe 2, p. 83 : les données gouvernementales disponibles ne distinguent pas les programmes de *français de base* et les programmes de *français intensif*.

2.2. Les apports successifs de travaux en neurosciences

L'articulation entre savoirs académiques et savoirs pratiques (Beacco, 2011) est au cœur d'une démarche de consolidation théorique des observations réalisées sur le terrain (Germain, 2017 ; Netten, 2018). Les auteurs construisent progressivement un cadre théorique en s'appuyant sur des travaux issus d'une autre discipline, celle des neurosciences (Kadri et Elghazi, 2016).

2.2.1. Une revue de la littérature continuellement actualisée

Les auteurs s'engagent dans une vaste revue de la littérature scientifique. Ils mobilisent parfois jusqu'à plusieurs dizaines de références dans leurs publications de 1998 et 2012. Il s'agit d'abord essentiellement d'études empiriques sur l'enseignement des langues au Canada (Stern et al., 1976, Lightbown et Spada, 1989, 1990, 1993, Lyster et Ranta, 1997, cités dans Netten & Germain, 2004b) puis d'articles issus d'un autre champ disciplinaire, les neurosciences cognitives.

Illustration 1. Reproduction de bibliographie (Netten et Germain, 2004b)

292 Netten and Gérin

5 See 'Intensive French and intensive English: Similarities and differences' (German, Lightfoot, Netten, & Spada) in this issue.

6 See 'L'évaluation de la production écrite : critères et résultats' (Gérin, Netten, & Morisset) and 'L'évaluation de la production écrite : critères et résultats' (Netten, German, & Seguin) in this issue.

7 See 'Intensive French and Intensive English: Similarities and differences' (German, Lightfoot, Netten, & Spada) in this issue.

8 See article entitled 'Developing the curriculum for intensive French' (Netten & Gérin) in this issue.

9 Mathematics, music and physical education are taught in English.

References

Calmus, R., & Dutil, I. (1998). A board's-eye view of core French. The North York Board of Education. In S. Lapkin (Ed.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (pp. 202–323). Toronto: University of Toronto Press.

Calvé, P. (1994). Comment faire de la grammaire pour traiter le discours : le cas des exercices grammaticaux. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 636–645.

Canadian Parents for French (CPF). (2001). L'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'Est. 2001. Ottawa: Author.

Carroll, J.B. (1973). Research problems concerning the teaching of foreign as second languages to younger children. In H.H. Stern (Ed.), *Foreign Languages in Primary Education* (pp. 72–80). Oxford: Oxford University Press.

Comité consultatif anglais langue seconde – primaire. (1990). Modèles d'organisation du temps d'enseignement. Ministère de l'Éducation du Québec. Report No. 618-2004-06.

Comité de travail sur l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde. (1996). Document d'information sur l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au préscolaire. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 80–95.

Cummins, J. (2001). The entry and exit facility in bilingual education. In C. Baker & N.J. Hornberger (Eds.), *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 110–130). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Day, E., & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion: An experimental study. *Language Learning*, 47(1), 25–58.

Dörkost, Z., & Beacher, B. (1989). Écrits en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables? *Revue de l'AQFL* (Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde), 24(2), 27–50.

Druze, W., & Magry, G. (1988). *The social development of the intelligent*. A. St-Jacques-Finsler & N. Ezler, Trans., with D. Mackie. Oxford: Pergamon Press. (Original work published in 1981)

Dussault, B. (1997). *Les écrits à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde*. Unpublished master's thesis, Université du Québec à Montréal, QC.

Germann, C., & Séguin, H. (1995). *Le jeu pour la grammaire en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel.

Germann, C., & Netten, I. (In preparation). La politisation et l'aïsseuse en FL1/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Mémoz Linguistique*: <http://www.mangoz-linguistiques.com/>

Hawley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 16, 251–256.

Lapkin, S., Hussey, B., & Hart, D. (2001). L'enseignement d'ici-même par bilingue pour l'enseignement des langues : un résumé de l'étude de cas de Cariboo. L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'Est 2001 (pp. 24–25). Ottawa: Canadian Parents for French.

Lapkin, S., Hussey, B., & Taylor, S. (1993). Research directions for core French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 49, 406–413.

Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and midlife French immersion programs: French language outcomes. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 625–41.

Leglin, S., & Swain, M. (1984). Faissons le point. *Langue et société*, 12, 50–56.

Lettreux, R. (1990). Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthétique. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes / Éditions M.

Lightfoot, P.M., & Spada, N. (1986). *A Secondary V-folies study of learners from primary level intensive ESL programs*. Québec, QC: Direction générale du développement des programmes, Ministère de l'Éducation du Québec.

Lightfoot, P.M., & Spada, N. (1993). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 425–446.

Lightfoot, P.M., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lyster, R. (1998a, May). Challenging the immersion pedagogy. Paper presented at the annual conference of the Canadian Association of Applied Linguistics, Ottawa, Canada.

Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studia in Second Language Acquisition*, 20, 51–81.

Lyster, R., & Ravasz, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.

Magry, G. (1985). *Avant Propos – La psychologie sociale génétique : une discipline en développement*. In G. Magry (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Switzerland: Peter Lang.

Magry, G., & Carnegut, F. (1989). *Social representation of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Netten, I. (1997). Towards a more language oriented second language classroom. In L. Malhotra & R. Desautel (Eds.), *Language, culture and cognition* (pp. 284–304). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Netten, I. (2001). Étude comparative des relations entre éléments d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves scolaires en français intensif à Terre-Neuve. Unpublished doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal.

Netten, I., & Gérin, C. (2000). *Implicit-principled approach and intensity in second language learning/teaching*. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2, 20–40, 107–122.

Parada, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 384–419). London: Academic Press.

Perrin-Clement, A.-M. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'enseignement social*. Berne, Switzerland: Peter Lang.

Périer, M. (2000). Le binôme linguistique : une innovation pour la programmation de français de base. *Apprentissage et sensibilisation*, 26(2), 71–86.

Robidet, J. (1992). *La passe au l'immersion au Canada*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel.

Spada, N. (2000, November). Classroom research in intensive ESL programs in Quebec. Paper presented at CASLT (Canadian Association of Second Language Teacher Meeting, Toronto).

Stern, H.H., Swain, M., & MacLean, L.D. (1978). *French programs: Some major issues*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Swain, M. (1981). Time and tensity in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1–15.

Swain, M., & Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

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

Vygotsky, L. (1982). *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Vygotsky, L. (1985). *Prose de logique*. Paris: Éditions sociales.

Watt, W., & McSnow, S. (1993). *L'emploi intensif au Québec 1976–1993*. Prepared for the Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (SPBAQ). Montréal: SPBAQ.

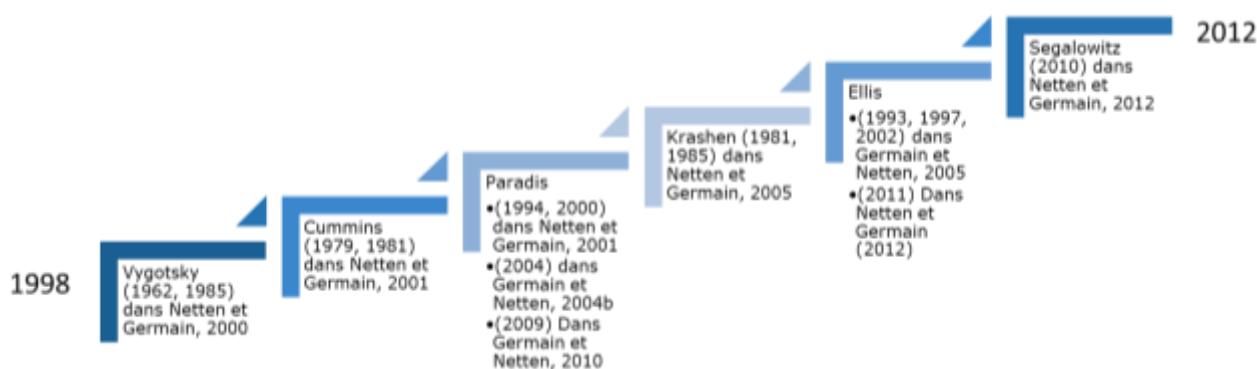
Les travaux en neurosciences constituent bientôt le cœur de la dynamique théorique qui accompagne le français intensif et dont l'ANL est l'héritière. Le recensement quantitatif des références dans la présentation de l'ANL comme *nouveau paradigme* permet, à rebours, de mettre en lumière les principaux auteurs sur lesquels s'appuient J. Netten et C. Germain : J. Cummins, N. Ellis, S. Krashen, M. Paradis, N. Segalowitz, L. Vygotsky (Netten et Germain, 2012). Ils sont mentionnés non seulement dans une partie dédiée à la contribution des neurosciences à l'ANL mais aussi à l'intérieur des cinq principes fondant l'ANL.

Tableau 5. Référencement des principaux travaux en neurosciences (Netten et Germain, 2012)

Plan de l'article (Netten et Germain, 2012)	Références
Introduction	Paradis (1994, 2004, 2009) Ellis (2011) Segalowitz (2010) Vygotsky (1985) Lyster (2007) Lyster et Ranta (1997) Lightbown et Spada (1994)
Partie 4. La contribution des neurosciences cognitives à la conceptualisation de l'approche neurolinguistique (ANL)	Paradis (1994, 2004, 2009) Ellis (2011) Huc et Smith (2008) Segalowitz, 2010
Partie 5. L'approche neurolinguistique (ANL) pour l'apprentissage d'une L2/LÉ	
<u>5.1 Principe 1 : L'acquisition d'une grammaire interne</u>	Segalowitz (2010) Paradis (2004) Ellis (2011) Lyster et Ranta (1997)
<u>5.2 Principe 2 : Le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie</u>	Ellis (2011) Paradis (2004, 2009) Segalowitz (2010) Krashen (1981) Ellis (2011)
<u>5.3 Principe 3 : Le recours à la pédagogie du projet</u>	Paradis (1994, 2004) Ellis (2011) Cummins (1980)
<u>5.4 Principe 4 : La création de situations authentiques de communication en salle de classe</u>	Paradis (2004) Ellis (2011) Segalowitz (2010) Ellis (2002) Paradis (2004)
<u>5.5 Principe 5 : Le recours à des stratégies interactives de communication</u>	Ellis (2011) Segalowitz (2010) Vygotsky (1985)

L'essentiel de ces références est déjà présent dans les publications antérieures à 2012 puisque seuls les travaux d'Ellis de 2011 sont inédits dans la présentation du nouveau paradigme. L'analyse des publications entre 1998 et 2012 (*corpus 1*) met en lumière une constitution progressive du corpus en neurosciences.

Frise 1. Constitution du corpus théorique en neurosciences (1998-2012)³⁰



Lecture : les travaux de Vygotsky (1962, 1985) sont référencés dans une publication de 2000 de J. Netten et C. Germain (Netten et Germain, 2000)

A partir de 2000, la mobilisation des travaux en neurosciences s'échelonnent dans les publications : L. Vygotsky en 2000, puis J. Cummins en 2001, M. Paradis en 2001, N. Ellis et S. Krashen en 2005 et enfin N. Segalowitz en 2012. Ils mobilisent tant des travaux anciens tels que ceux de L. Vygotsky (1962, 1985, cité dans Netten et Germain, 2000) ou S. Krashen (1981, 1985, cité dans Netten et Germain, 2005), que des travaux appartenant à la décennie où a été lancée l'expérimentation du *français intensif* (Paradis, 1994) mais aussi des travaux parus entre 2000 et 2011 (Ellis, 2002, cité dans Germain et Netten, 2005 ; Ellis, 2011, cité dans Netten et Germain, 2012 ; Paradis, 2000, cité dans Netten et Germain, 2001 ; Paradis, 2004, cité dans Germain et Netten, 2004b, 2004c ; Paradis, 2009, cité dans Germain et Netten, 2010 ; Segalowitz, 2010). Les auteurs procèdent ainsi à une actualisation régulière de leur revue de littérature en neurosciences avec pour conséquence l'inclusion des publications les plus récentes des différents auteurs dans leurs travaux. Par exemple, les travaux de M. Paradis de 2004 et 2009 ont respectivement été inclus à l'appui de deux publications, en 2004 (Germain et Netten, 2004b, 2004c) et 2010 (Germain et Netten, 2010).

Nous nous appuyons sur son articulation avec le *régime pédagogique* pour présenter la constitution progressive d'un cadre théorique conceptualisé à partir des travaux issus des neurosciences.

2.2.2. *Français intensif et travaux en neurosciences*

La construction du cadre théorique répond à une double dynamique. Sur le plan scientifique, les deux chercheurs observent des résultats empiriques et cherchent ce qui dans la recherche peut permettre de les expliquer et de les renforcer (Germain, 2017 ; Netten, 2018). Claude Germain dit ainsi : « Partons des problèmes de terrain et allons chercher ce qui, dans chacune des disciplines ou sciences, est pertinent pour contribuer à la résolution des problèmes pratiques identifiés au départ » (Kadri et Elghazi, 2016, p.139). Sur le terrain canadien, les arguments scientifiques permettent aux chercheurs de crédibiliser la démarche proposée et convaincre les décideurs (Germain, 2017). C'est donc en articulation avec l'implantation « empirique » du *français intensif* qu'est progressivement élaborée une architecture théorique.

³⁰ *Nota bene* : tous les auteurs mentionnés dans le texte de 2012 ne sont pas repris dans la frise. Le choix repose sur l'importance relative de la contribution des travaux à l'ANL, laquelle est établie à partir de leur plus ou moins grande mention dans les publications antérieures à 2012 et aux développements dont ils sont l'objet dans l'ouvrage de C. Germain (2017).

Le *français intensif* nécessite une adaptation du temps scolaire ainsi qu'une modification de la pédagogie. L'augmentation du nombre d'heures de français, la réduction des autres matières ainsi que le recours à une pédagogie interactive sont argumentés sur la base de théories relatives au développement cognitif des élèves : la conception unitaire du développement de cognitif de L. Vygotsky (1962, 1985), l'hypothèse de l'iceberg de J. Cummins et de l'interdépendance des langues (1979, 1981). Les interactions sociales joueraient un rôle dans le développement cognitif, lequel ne serait pas cloisonné par domaine et en conséquence pas selon le découpage scolaire des matières enseignées. J. Netten et C. Germain en déduisent que la langue maternelle pourrait contribuer à la langue seconde et *vice versa*. Cela signifie que la réduction du *curriculum*, nécessaire à la mise en place du *régime pédagogique du français intensif*, pendant cinq mois de l'année, n'aurait pas nécessairement d'impact négatif sur la progression globale des élèves, y compris dans leur langue première. Le nouveau *curriculum* de français est aussi adapté selon l'intérêt des élèves. M. Paradis (1994, 2004) souligne en effet que la nécessité d'une intention de communication met en jeu le système limbique.

Par ailleurs, l'expérimentation initiale du *français intensif* (1998-2001) produit un résultat inattendu (Netten, 2018) : une plus grande *précision*³¹ chez les élèves en *français intensif* comparés aux élèves de *français de base*, alors même que ces derniers suivent un enseignement centré sur la langue. Les chercheurs s'intéressent au sujet et proposent une nouvelle conceptualisation de l'*aisance* et la *précision* qui apparaît en 2001 puis est approfondie en 2004 (Germain et Netten, 2001, 2004b). Ils s'appuient sur les travaux de M. Paradis (1994, 2000) pour souligner la distinction entre la *connaissance* et la *compétence*. La première, *explicite*, et la seconde, *implicite*, sont stockées dans deux mémoires distinctes, respectivement la *mémoire déclarative* et la *mémoire procédurale* sans lien direct entre les deux (Netten et Germain, 2004b ; Germain et Netten, 2004c). Une *connaissance explicite* ne peut pas être procéduralisée au sens où elle ne peut pas devenir une « habileté à utiliser la connaissance implicite, intuitive, de manière automatique, c'est-à-dire non consciente » (Germain et Netten, 2004b, p. 3). La consolidation se poursuit (Germain et Netten, 2005 ; Netten et Germain, 2005, 2009) avec les apports de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de M. Paradis (2004), les travaux de N. Ellis (1993, 1997, 2002) sur le caractère essentiel de l'utilisation de l'oral pour le développement de la langue et de S. Krashen (1981, 1985), en particulier la distinction entre *acquisition*, non consciente, et *apprentissage*, conscient. C. Germain et J. Netten soulignent alors le rôle d'une *grammaire interne*, celles des *compétences* et *habiletés*, qui s'appuierait sur la *mémoire implicite* (Germain et Netten, 2005, 2007). La *grammaire interne* relèverait de processus non-conscients et serait utilisée de façon automatique, sans qu'il soit besoin de réfléchir à la construction linguistique pour produire des phrases. Les auteurs insistent sur la nécessité de développer cette *grammaire interne* à travers l'utilisation et la réutilisation de la langue (Germain et Netten, 2005). Selon N. Ellis (2011), l'habileté à communiquer se développe effectivement avec cette utilisation et réutilisation. Par ailleurs, J. Netten et C. Germain (2012) s'appuient sur les travaux de R. Lyster et L. Ranta (1997) pour souligner l'importance de la correction des erreurs dans l'utilisation de la langue.

Un autre apport des neurosciences est la référence au principe de transfert approprié de N. Segalowitz (2010) : les informations sont stockées dans le cerveau avec leur contexte ; il est plus facile d'y accéder lorsque le contexte où elles sont sollicitées est similaire à celui dans lequel elles ont été apprises. Ainsi, les chercheurs en

³¹ Notion définie dans la partie III.2.1.1 Un nouveau régime pédagogique, p. 43.

déduisent la nécessité de favoriser en classe des interactions *authentiques*³², les plus proches possibles des interactions hors d'un cadre scolaire.

C. Germain et J. Netten (2011) s'appuient sur une partie de ces travaux en neurosciences pour synthétiser et articuler leurs réflexions sous la forme d'une progression en trois temps : une conception de la langue, « comme véritable moyen de communication » (Germain et Netten, 2011, p. 31) ; une conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (Germain et Netten, 2011, 2012), accordant une grande place à la *théorie du bilinguisme* de M. Paradis (2004, 2009) ; une conception de son (Germain et Netten, 2010, 2011). Cette conception de l'enseignement se traduit par la proposition d'une pédagogie de la littératie spécifique à l'enseignement de la langue seconde s'appuyant sur des *stratégies d'enseignement*³³ spécifiques (Germain et Netten, 2005, 2007, 2012 ; Netten et Germain, 2007).

C. Germain et J. Netten tentent ainsi, en s'appuyant sur les derniers développements en neurosciences, « d'expliquer » : à la fois les problématiques de l'enseignement traditionnel du FLS, les bons résultats du *français intensif* tels qu'observés sur le terrain, l'innocuité pour la scolarité des élèves anglophones des modifications requises pour la mise en place du *régime pédagogique du français intensif*. La construction du *régime pédagogique du français intensif* et celle d'un cadre théorique le sous-tendant, n'est pas la dernière étape du travail scientifique de J. Netten et C. Germain. Un autre texte prend forme à partir de 2012, celui de l'ANL (Netten et Germain, 2012).

2.3. Du français intensif à l'ANL, (dis-)continuités

Afin de déterminer les liens entre *français intensif* et ANL, les identités ou les ruptures sur la forme comme sur le fond, la possible influence de la construction de l'un sur l'autre, nous procéderons à une analyse contrastive entre d'une part le contenu issu des articles publiés entre 1998 et 2012 et celui de l'article introduisant l'ANL en 2012 (Netten et Germain, 2012). Cette analyse sera réalisée en deux temps, du particulier au général. A l'échelle micro, seront abordés les aspects d'ordre pédagogique contenus dans le *texte* de 2012 (Netten et Germain, 2012). A l'échelle macro seront évoqués, la structuration des aspects pédagogiques en principe puis l'architecture globale du *texte*, y compris ce qu'il traduit sur le positionnement épistémologique des chercheurs.

2.3.1. Au niveau micro

Une différence majeure entre le texte du *français intensif* et celui de l'ANL (Netten et Germain, 2012) est d'ordre terminologique. *L'approche neurolinguistique* ne fait plus référence à une langue spécifique, en l'espèce le français, ni à l'intensité. Le *français intensif* cible l'enseignement du français langue seconde au Canada, l'ANL vise l'enseignement des langues secondes, sans préciser lesquelles, ainsi que l'enseignement des langues étrangères. Son champ d'application n'est donc plus restreint au français, en tant que langue seconde, dans les limites du territoire canadien. Une application de l'ANL en Chine est ainsi donnée comme exemple, pour enseigner le français langue étrangère (*op. cit.*). Le *régime pédagogique du français intensif* n'est plus placé qu'à ce même rang d'exemple d'application. Un autre exemple mentionné est celui de l'utilisation de l'ANL pour l'enseignement

³² Notion définie dans la partie IV-2.1.1 Un nouveau régime pédagogique, p. 43.

³³ *Idem*.

de langues autochtones au Canada, donc différentes du FLS. L'intensité, si elle a disparu de l'appellation, demeure néanmoins centrale : « un semestre intensif d'enseignement constitue une caractéristique essentielle du programme au cours de la première année de son implantation³⁴ » (Netten et Germain, 2012, p. 96).

La seconde est relative aux implications pédagogiques. Celles-ci sont qualifiées de « prescriptions pédagogiques³⁵ », traduction par les auteurs de la version anglaise originale pour « *pedagogical imperative* » (Netten et Germain, 2012, p. 93). Le caractère impératif est donc affirmé. Il laisse aussi supposer que l'ANL forme un tout solidaire, non modulaire, conférant à chacune de ses composantes le caractère de condition *sine qua non*. Pour mettre en relief ces composantes, nous sommes descendue au grain le plus fin, celui des notions didactiques et pédagogiques inhérentes à l'ANL. Ce travail a conduit à l'élaboration d'un répertoire notionnel.

Tableau 6. Répertoire alphabétique du texte de l'ANL (Netten et Germain, 2012)

N°	Notions	Définitions	1re apparition ou forme définitive (1998-2012)	N° de pages dans Germain, 2017
1	Aisance	"habileté* à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une situation réelle de communication" (Germain et Netten, 2004a, p.4).	(Netten et Germain, 2001)	p. 76
			(Germain et Netten, 2004)	
2	Approche thématique	L'enseignement est organisé selon une approche thématique, se traduisant dans une unité pédagogique* correspondant à un thème.	(Netten et Germain, 2004a)	p. 86
3	Authenticité	L'authenticité est entendue comme la communication par l'enseignant et les apprenants de messages* personnels. Le contenu communiqué puise dans le vécu du locuteur conduisant à des énoncés "vrais" pour celui qui le produit, afin de se rapprocher de situations de communication existantes en dehors du cadre scolaire.	(Netten et Germain, 2000)	p. 42
			(Germain et Netten, 2004a)	
4	Contextualisation	La contextualisation consiste à débuter tout enseignement par des interactions orales authentiques* afin que les apprentissages soient emmagasinés dans le cerveau dans un contexte d'utilisation. Les différents contextes d'utilisation renvoient également à l'existence de différentes situations d'interaction authentiques* entre apprenants, s'appuyant sur les modèles*.	(Netten et Germain, 2007)	p. 40-41
5	Correction des erreurs	La correction des erreurs est assurée par la reprise de la structure langagière enseignée sous la forme d'une question ou via la re-modélisation* de la structure langagière par l'enseignant puis reformulation consécutive de la réponse par l'apprenant. La correction est présente à chaque phase du cycle de la littératie*.	(Germain et Netten, 2005)	p. 82-83
6	Grammaire externe	La grammaire externe renvoie aux connaissances explicites ou savoirs* sur la langue auxquelles appartiennent par exemple les règles de grammaire.	(Germain et Netten, 2007)	p. 33, p. 47, p.95-96

³⁴ Traduction de l'anglais par les auteurs.

³⁵ *Idem*.

N°	Notions	Définitions	1re apparition ou forme définitive (1998-2012)	N° de pages dans Germain, 2017
7	Grammaire interne	"Par grammaire interne, nous faisons plutôt référence à celle que l'élève construit dans sa tête, de manière non consciente par l'utilisation de la langue, comme cela est le cas pour l'enfant qui apprend sa langue première ou l'adulte illettré qui apprend une L2." (Germain et Netten, 2008, p.3). Cette grammaire interne ne réfère pas à des règles de grammaire apprises (grammaire externe*) mais à des patterns ou réurrences se développant dans le cerveau à force d'utilisation de la langue et permettant la construction linguistique interne de l'apprenant.	(Germain et Netten, 2005)	p. 33, p. 46
8	Habileté / compétence implicite	Une habileté est une compétence implicite, c'est-à-dire non consciente, mobilisée de façon automatique à partir de la mémoire procédurale. Elle ne peut s'acquérir que par l'utilisation de la langue.	(Germain et Netten, 2004)	p. 28, p. 32
9	Intensité	L'intensité réfère à une augmentation du nombre d'heures d'enseignement et à sa concentration sur une période donnée.	(Netten et Germain, 1998)	p. 39
10			(Netten et Germain, 2000)	
11	Intérêt des élèves	Les contenus doivent être adaptés en fonction de l'intérêt des élèves de sorte à impliquer leur système limbique et ainsi favoriser les acquisitions.	(Netten et Germain, 2000)	p. 40-42
12	Langue cible	La communication en salle de classe entre enseignants et apprenants est réalisée dans la langue enseignée. La langue cible est alors la langue de travail.	(Netten et Germain, 1998)	p. 82
13	Message	Le message est le contenu de la communication, le sens produit. C'est sur lui que doit se focaliser l'enseignement plutôt que sur la forme de la production langagière, nonobstant l'accent portée sur la précision*. En lecture, cela conduit à une pédagogie du paragraphe soit le dégagement du sens des phrases au sein du paragraphe auquel elles appartiennent.	(Netten et Germain, 1998)	p. 38
14	Modélisation / Modèles	"Par modélisation, nous entendons un modèle linguistique fourni par l'enseignant des principaux énoncés authentiques* (vocabulaire et structures langagières) à faire acquérir par l'apprenant tout d'abord oralement" (Germain et Netten, 2005).	(Germain et Netten, 2005)	p. 76-78
15	Peu de modèles	L'enseignement repose sur un nombre limité de structures langagières enseignées, les modèles*, au profit de l'augmentation de la fréquence d'utilisation par les apprenants et ce afin de développer la grammaire interne*.	(Germain et Netten, 2012)	p. 86
16	Pédagogie / cercle de la littératie	La pédagogie de la littératie spécifique à l'enseignement des langues secondes et étrangères vise le développement de l'habileté* à communiquer avec la langue. Elle repose sur une succession de phases d'enseignement dit boucle, cercle ou cycle de la littératie avec une priorité accordée aux interactions orales*. Le cercle de la littératie repose sur une succession de trois phases d'enseignement : oral, lecture, écriture. Chaque phase commence et se termine par des interactions orales*.	(Germain et Netten, 2000)	p. 36-37

N°	Notions	Définitions	1re apparition ou forme définitive (1998-2012)	N° de pages dans Germain, 2017
17	Pédagogie du projet	Afin de favoriser les liens entre les apprentissages, les interactions entre les apprenants, la participation à des activités complexes en se concentrant sur le message*, chaque fonction de communication vise <i>in fine</i> à préparer sur le plan langagier les apprenants afin qu'ils puissent réaliser un projet dit aussi mini-projet. Chaque fonction de communication et mini-projet sont les fondements permettant la réalisation d'un projet final, selon un principe de <i>scaffolding</i> ou échafaudage.	(Netten et Germain, 1998, 2000)	p. 38-39, p. 60-61
18	Phrase complète / pédagogie de la phrase	Afin de développer la grammaire interne*, l'enseignant comme les apprenants doivent produire des phrases complètes, c'est-à-dire reprenant l'ensemble de la structure langagière enseignée, le modèle*, et non simplement l'élément permettant de répondre à la question (par opposition à une réponse courte comme oui/non). Le recours à des phrases complètes est qualifiée de pédagogie de la phrase.	(Germain et Netten, 2005)	p. 39, p. 80
19	Précision	La précision renvoie à la correction de la langue utilisée, particulièrement à l'écrit mais aussi à l'oral. Elle est une habileté* plutôt qu'un savoir*.	(Germain et Netten, 2001)	p. 76
20	Rapport son-graphie	En phase de lecture, l'enseignant lit à haute voix le texte (modélisation*). Les apprenants suivent cette lecture avec le texte devant les yeux afin de faire le lien entre la prononciation et la graphie correspondante des mots. Le rapport son-graphie fait aussi l'objet d'une exploitation en phase de lecture, c'est-à-dire qu'une stratégie d'enseignement* ou étape dédiée lui est consacrée lors de la phase de lecture.	(Germain et Netten, 2005)	p. 93-94
21	Savoir / connaissance explicite	Le savoir est une connaissance explicite, consciente de la langue. Par exemple, les règles grammaticales, le vocabulaire.	(Germain et Netten, 2004)	p. 28, p. 32
22	Spontanéité	La spontanéité est la capacité pour un apprenant à s'exprimer sans avoir besoin de réfléchir à la construction linguistique pour produire un message*.	(Germain et Netten, 2004a)	p. 5
23	Stratégies d'enseignement	Les stratégies d'enseignement sont les modalités systématiques et concrètes à suivre par l'enseignant, traduites par des étapes précises, propres à chaque phase du cycle de la littératie*. Il existe ainsi des stratégies d'enseignement pour la phase orale*, la phase de lecture* et d'écriture*.	(Germain et Netten, 2005) (Netten et Germain, 2007)	p. 62, p. 76, p. 93-94, p.98-99
24	Unité pédagogique / Guide d'enseignement	Le guide d'enseignement ou unité pédagogique ou guide pédagogique est un guide destiné à l'enseignant. Chaque unité porte sur un thème donné et est organisé dans une succession de projets* dit aussi mini-projets jusqu'à un projet final. Chaque projet est précédé de l'enseignement de fonctions de communication.	(Germain et Netten, 2004a)	p. 77
25	Utilisation et réutilisation	L'utilisation et la réutilisation des modèles* par les apprenants dans des contextes* différents visent à favoriser le développement de la grammaire interne.	(Germain et Netten, 2005)	p. 86

* Notion renvoyant à une autre entrée du répertoire

Les notions retenues par nous dans ce répertoire sont de différentes natures. Par exemple, la *grammaire interne* (tableau 6, n°7³⁶) est un concept proposé par les auteurs comme traduction dans le champ de la DdL d'enseignements des neurosciences avec des implications didactiques ; ici la nécessité de faire utiliser et réutiliser (n°25) de mêmes structures dans différents contextes. *A contrario*, la notion formulée sous l'énoncé *peu de modèles* (n°15) peut être déroutante à la lecture, parce qu'il ne s'agit pas d'un concept ou d'un terme générique. Cependant, elle renvoie à une idée simplement exprimée, avec une implication pédagogique, distincte des autres *prescriptions*, sans leur être pour autant étrangère. Nous entendons ainsi notion au sens large de l'« idée de quelque chose ; concept, abstraction » (Larousse, 2022 [en ligne]). Chaque notion a donc été retenue pour sa singularité et dès lors que sa significativité a été établie, selon deux critères cumulés : elle est présente dans la publication de 2012 (Netten et Germain, 2012) et a acquis une postérité dès lors qu'elle est encore présente et développée dans l'ouvrage de référence de C. Germain (2017) sur l'ANL.

Vingt-cinq notions ont été identifiées et définies. L'apparition de ces notions est chronologiquement située sur la période 1998, dans les publications de J. Netten et C. Germain constituant le *corpus 1*. Lorsque deux publications apparaissent en regard d'une notion, cela signifie que cette dernière émerge dans une première publication mais ne prend son acceptation complète et définitive que dans la seconde. Ainsi, la notion *d'aisance* (n°1) est conceptualisée en deux temps (Netten et Germain, 2001 ; Germain et Netten, 2004).

Plusieurs observations sont déduites de ce recensement notionnel.

Primo, toutes les entrées du répertoire présentes dans le *texte de 2012* ont déjà été mentionnées dans les publications antérieures de J. Netten et C. Germain. Le *texte de 2012* semble ainsi hériter des enseignements empiriques du *français intensif* et des traductions en DdL du cadre théorique conceptualisé sur la base de travaux issus du champ des neurosciences. Par ailleurs, nous n'avons pas non plus constaté la disparition de notions en entre 1998 et 2012. Cette conclusion repose sur une première lecture chronologique du *corpus 1* à des fins de synthèse ; puis au relevé, spiralaire, de récurrences notionnelles ; enfin à une analyse entre ces notions et celles mentionnées dans le *texte de 2012*. En d'autres termes, il nous est apparu que rien n'a été abandonné. L'ANL est le réceptacle direct et complet du travail scientifique développé sur la période du *français intensif*, dans une forme d'exhaustivité. L'ANL semble être le dernier stade d'une construction par sédimentation. Deux interprétations pourraient être avancées. Tout d'abord, la construction pourrait être envisagée comme extrêmement solide et solidaire, tant sur le plan empirique que théorique. Sur le plan empirique, l'amélioration des résultats des élèves ayant suivi un programme de *français intensif* est constatée à large échelle. Sur le plan théorique, les chercheurs renouvellent l'appréhension de la didactique des langues à partir des avancées scientifiques relatives à la compréhension du fonctionnement cérébral. Le *texte en construction* est élaboré par étapes avec chaque proposition ou conclusion étayée empiriquement et théoriquement. Une autre interprétation, qui n'exclut pas la première, est la nécessité pour les chercheurs de bâtir la légitimité et la crédibilité du *français intensif*, auprès des décideurs institutionnels, pour emporter la décision puis favoriser la diffusion. Si les chercheurs avaient écarté

³⁶ A des fins de fluidification de la lecture, il est fait ultérieurement référence aux notions du répertoire sous la forme « n°+référence numérique de la notion ». Toutes les notions renvoient à une entrée du tableau 6, p. 56-58

des arguments ayant emporté l'adhésion des autorités ou encore avaient supprimer des paramètres du *régime pédagogique* établi, la crédibilité de ce dernier aurait pu en pârir.

Secundo, les *prescriptions pédagogiques* de l'ANL mobilisent un champ lexical vaste, relativement spécifique au *texte* de l'ANL, dans la continuité du *français intensif*. La terminologie employée renvoie ainsi parfois à des définitions qui ne sont compréhensibles qu'*au sens de l'ANL*. Il en va par exemple de l'*authenticité* (notion n°3) qui ne réfère pas directement à l'utilisation de documents authentiques tels que privilégiés et utilisés dans l'approche communicative (Cuq et Gruca, 2017, p. 276), mais à des modalités précises d'interactions. Certaines notions relèvent aussi de l'utilisation d'une terminologie nouvelle dans le champ de la didactique des langues, par exemple la *grammaire interne* (notion n°7). Enfin, quatre notions sur cinq (tableau 6, astérisques) nécessitent de se référer à d'autres notions³⁷ du répertoire. Plusieurs interprétations peuvent être proposées. L'interdépendance entre les notions peut par exemple être la marque d'une cohérence de la structure, confirmant le caractère solidaire des composantes et la qualification de *prescriptions pédagogiques*. L'ampleur du répertoire et la reprise intégrale des apports des travaux de 1998 à 2012 pourraient aussi être lues comme la marque d'un non-choix des concepteurs vis-à-vis de l'héritage de la période du *français intensif* pour conditionner l'atteinte des résultats promis : si toutes les conditions ou paramètres énoncés ne sont pas réunis, alors il ne s'agit pas d'une application de l'ANL.

Par ailleurs, la question de la formation des enseignants très présente dans le *français intensif* est à nouveau mentionnée dans le *nouveau paradigme*. Elle est décrite comme une nécessité « afin d'utiliser avec efficacité les stratégies d'enseignement³⁸ » (Netten et Germain, 2012, p. 107). Si elle n'est pas détaillée en 2012 (*ibid.*), son format et ses exigences issues du *français intensif* (MacFarlane, 2005 ; Netten et Germain, 2009) semblent perdurer (Germain, 2017). Les concepteurs estiment que les enseignants peuvent mettre jusqu'à deux ou trois ans pour intégrer le changement de pédagogie induit par l'ANL (Netten et Germain, 2012) ; cela correspond à la période de formation conçue pour le *français intensif*, des journées de formation initiales jusqu'aux observations de classe pouvant s'étaler sur plusieurs années.

Enfin, la mention du régime pédagogique du *français intensif* conserve une place prégnante dans le *texte*³⁹.

Le *texte* de l'ANL semble vouloir s'extraire du *français intensif* en élargissant son spectre d'utilisation. Cependant, et alors que le *français intensif* est décrit anachroniquement comme une application de l'ANL, il semble que son héritage et son empreinte restent forts. Les évolutions apparaissent moindres en comparaison des continuités. L'ANL semble, comme le *français intensif* être une *méthode*, synonyme d'*approche*.

Néanmoins, au niveau micro, si le *texte* est dominé par des continuités, la question de son organisation n'est pas réglée. L'ANL hérite en effet de centaines de pages de publication entre 1998 et 2012 qui ne peuvent être reprises sous la forme d'une simple énumération. Nous proposons alors d'étudier, sur le plan macro, la structuration du *texte* afin de poursuivre l'analyse des continuités et discontinuités.

³⁷ Les notions ne nécessitant pas de renvoi à la lecture d'une autre définition sont les notions n° 8, 11, 12, 13 et 15.

³⁸ Traduction de l'anglais par les auteurs.

³⁹ Cf. partie II-1.1 Présentation de l'ANL par ses concepteurs, p. 7.

2.3.2. Au niveau macro

Deux aspects seront étudiés ici. D'une part l'organisation des prescriptions pédagogiques selon cinq principes, d'autre part les aspects épistémologiques liés à l'organisation globale du *texte*.

Le *texte* de 2012 propose une présentation inédite par rapport à l'héritage du *français intensif*. En effet, les concepteurs proposent en cinquième partie de l'article une articulation des notions dans une architecture en cinq principes⁴⁰. La lecture de cette structure appelle à notre sens trois observations.

Primo, les principes ne sont pas hiérarchisés. Plus tard, C. Germain (2017), sans remettre en cause ce découpage, caractérise néanmoins les principes 1 et 2 et 4 comme les plus originaux de l'ANL. Cette absence de hiérarchisation en 2012 est cohérente avec la reprise intégrale dès lors que l'approche reprend largement l'héritage du *français intensif* et que les notions sont interdépendantes.

Secundo, le regroupement des notions au sein de ces principes traduit un travail de synthèse. Le *texte* de 2012 n'apparaît ainsi pas comme une énumération ou une juxtaposition de notions mais comme une proposition articulée.

Tertio, le travail de structuration en principes ou d'organisation des notions, peut être traduire la volonté d'accroître la lisibilité du *texte* pour un lecteur néophyte, c'est-à-dire un lecteur qui n'aurait pas une vue d'ensemble de la production scientifique de J. Netten et C. Germain entre 1998 et 2012.

Néanmoins, l'exercice semble comporter des limites.

Tout d'abord, la définition des notions a révélé de nombreux renvois entre celles-ci, rendant complexe l'entrée et l'appréhension du *texte*.

A cette interconnexion s'ajoute une récurrence des notions, transverses aux principes. Ceux-ci ne sont en effet pas exclusifs les uns des autres comme l'illustre l'identification de la présence ou de l'absence de chaque notion au sein des principes. Par exemple, les notions n°2 et n°3 sont présentes dans quatre principes. Quinze notions apparaissent ainsi dans plus d'un principe.

Tableau 7. Occurrence des notions par principe

N°	Notions du répertoire	Principes					Nombre de principes concernés
		1	2	3	4	5	
1	Aisance		x				1
2	Approche thématique	x	x	x		x	4
3	Authenticité	x	x		x	x	4
4	Contextualisation		x				1
5	Correction des erreurs	x	x		x		3
6	Grammaire externe		x				2
7	Grammaire interne	x	x	x	x		4
8	Habileté / compétence implicite	x	x		x	x	4
9	Intensité	x					1
10	Interactions orales	x	x		x	x	4
11	Intérêt des élèves			x	x		2
12	Langue cible		x				1
13	Message	x	x	x	x		4

⁴⁰ Cf. tableau 5, p. 51.

N°	Notions du répertoire	Principes					Nombre de principes concernés
		1	2	3	4	5	
14	Modélisation / Modèles	x	x		x	x	4
15	Peu de modèles	x					1
16	Pédagogie / cercle de la littératie		x				1
17	Pédagogie de projet			x		x	2
18	Phrase complète / pédagogie de la phrase	x	x		x		3
19	Précision	x	x		x		3
20	Rapport son-graphie		x				1
21	Savoir / connaissance explicite	x	x		x		3
22	Spontanéité	x					1
23	Stratégies d'enseignement	x	x				2
24	Unité pédagogique / Guide d'enseignement	x	x	x	x	x	5
25	Utilisation et réutilisation	x	x				2
Fréquence de mobilisation des notions		17	20	6	12	7	62

Lecture : une croix signifie la présence de la notion dans le principe indiqué en colonne.

Par exemple, la notion n°2, *approche thématique*, est présente dans les principes 1, 2, 3 et 5. Elle est donc présente dans 4 principes.

En sus, chaque principe mobilise un nombre important de notions. Les principes 1 et 2, entrant dans la catégorie des plus originaux selon C. Germain (2017), mobilisent respectivement dix-sept et vingt notions.

Parmi celles-ci, douze se détachent particulièrement puisqu'elles sont présentes au sein de trois principes au moins.

Tableau 8. Notions les plus récurrentes

N°	Notion	Principes					Somme des occurrences
		P1	P2	P3	P4	P5	
2	Approche thématique	x	x	x		x	4
3	Authenticité	x	x		x	x	4
5	Correction des erreurs	x	x		x		3
7	Grammaire interne	x	x	x	x		4
8	Habileté / compétence implicite	x	x		x	x	4
10	Interactions orales	x	x		x	x	4
13	Message	x	x	x	x		4
14	Modélisation / Modèles	x	x		x	x	4
18	Phrase complète / pédagogie de la phrase	x	x		x		3
19	Précision	x	x		x		3
21	Savoir / connaissance explicite	x	x		x		3
24	Unité pédagogique / Guide d'enseignement	x	x	x	x	x	5

Lecture : une croix signifie la présence de la notion dans le principe indiqué en colonne.

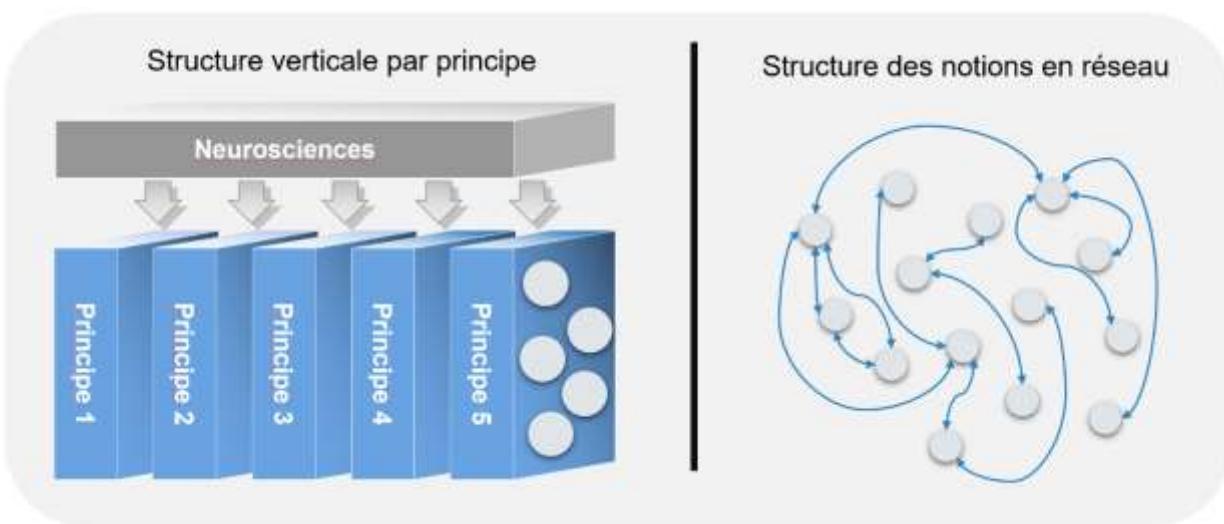
Par exemple, la notion n°2, *approche thématique*, est présente dans les principes 1, 2, 3 et 5. Elle est donc présente dans quatre principes.

La prédominance de ces douze notions pourrait être le signe de leur caractère central dans le *texte*. Ainsi, la *modélisation* (n°14) est au cœur de la *pédagogie de la littératie* (n°16) puisqu'elle apparaît dans chacune des phases d'enseignement, mobilise l'*authenticité* (n°3), est nécessaire à la *correction des erreurs* (n°5), est à la base des *interactions orales* (n°10), contient un *message* (n°13), traduit la *pédagogie de la phrase* (n°18), est une des *stratégies d'enseignement* (n°23) et contribue au développement de la *grammaire interne* (n°7).

Cependant certaines notions sont absentes de ce tableau alors qu'elles sont au cœur du *nouveau paradigme*. Ainsi, le *cercle de la littératie* (n°16) et pédagogie de la littératie spécifique à l'enseignement des langues secondes et étrangères qui lui est associée, est absente de ce classement. Le *cercle de la littératie* inclut l'ordre des phases d'enseignement mais aussi les *stratégies d'enseignement* subséquentes. Alors même que la *pédagogie de la littératie* est fondamentale dans le *texte*, elle n'apparaît que dans le principe n°2. La récurrence n'est alors pas un indicateur suffisant pour refléter l'importance relative des notions au sein du *texte* et ne permet pas leur hiérarchisation.

L'absence de hiérarchisation et la difficulté à organiser les notions au sein de principes exclusifs semblent inhérentes à la quantité de notions interconnectées et au choix d'une architecture verticale. L'étude du *texte* nous semble *a contrario* davantage révéler une structure en réseau.

Schéma 6. Structuration verticale *versus* structuration en réseau



La structure en réseau ainsi que la quantité des notions pourraient alors nuire à la clarté de la proposition et constituer de fortes barrières à l'entrée.

Par ailleurs, la structure générale du *texte*, c'est-à-dire non pas le seul titre cinq relatif aux principes, mais l'ensemble des neuf titres de l'article, semble confirmer l'orientation néopositiviste du *texte*, déjà présente dans la construction du *français intensif*.

Tout d'abord, J. Netten et C. Germain qualifie l'ANL de *nouveau paradigme* (Netten et Germain, 2012) au sens de Kuhn (1962, cité dans Kadri et Elghazi, 2016). Selon la définition de Kuhn (1962), un paradigme est constitué de « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions »⁴¹ (p.11).

Tant l'universalité que l'identification de problèmes types et de solutions s'éloignent d'une recherche interprétative qui met en valeur la complexité des facteurs. Or, J. Netten et C. Germain, même s'ils nuancent leur conclusion, font référence à l'universalité de l'ANL : « Bien que plus de recherches s'imposent afin de confirmer

⁴¹ Traduit de l'anglais par Laure Meyer, 1983.

son applicabilité, il semble que les principes sur lesquels repose l'ANL soient universels en ce qui a trait à l'apprentissage d'habiletés de communication dans une L2/LÉ » (Netten et Germain, 2012, p. 104-105).

En sus, ils sont dans une démarche de type problème / solution en inscrivant l'ANL dans le contexte des difficultés rencontrées quant à l'enseignement du FLS au Canada et comme solution à ces difficultés.

D'autre part, avec le nouveau paradigme, les auteurs balaien les approches didactiques précédentes, notamment la grammaire-traduction et l'approche communicative. Selon les auteurs, l'ANL est « un paradigme plus efficace pour la L2/LÉ⁴² » (Netten et Germain, 2012, p.108) que celui fondé sur la psychologie cognitive. La question de l'efficacité fait directement référence à la mesure des résultats obtenus avec le *régime pédagogique du français intensif*. Cette mesure quantitative des résultats d'une *méthode ou approche* pour justifier de sa plus grande efficacité relative rappelle également cette exigence formulée par C. Germain en 1995, que ne remplissaient pas les *méthodes* d'alors.

Les chercheurs recourent également aux travaux des sciences de la nature, en l'espèce les neurosciences, à l'appui de leur argumentation : d'une conception de l'acquisition / apprentissage d'une langue, ils en déduisent une conception de son enseignement, se traduisant ensuite par des prescriptions pédagogiques.

En synthèse, les principales discontinuités entre *français intensif* et ANL sont le changement de nom et la nouvelle organisation en principes. Les continuités quant à elles sont traduites par le travail de synthèse des auteurs quant à l'ensemble de leurs publications de 1998 à 2012. La conservation de l'ensemble des notions produit un édifice ample, dense, avec de nombreuses récurrences et transversalités entre les cinq principes. La dimension théorique, didactique, la forme du matériel pédagogique, les nécessités formatives et les évolutions curriculaires présentes dans le *texte* peuvent lui donner un aspect monolithique et constituer autant de barrières à l'entrée pour le lecteur néophyte. D'un point de vue épistémologique, le *texte* de l'ANL semble s'inscrire dans le courant néopositiviste, eu égard à la présentation sous la forme d'un *nouveau paradigme*, au recours aux sciences de la nature, à l'appui sur des résultats issus d'une démarche quasi-expérimentale, à la reproduction des paramètres constitutifs du *français intensif* et enfin à la mention de son universalité.

Nous avons procédé à une *contextualisation didactologique* pour présenter des sous-jacents du *texte* de l'ANL : contexte linguistique et didactique canadien, qualité et projet des concepteurs, *régime pédagogique* du *français intensif* et cadre théorique construit à partir de travaux issus des neurosciences, analyse du *texte* de l'ANL sous l'angle de ses continuités et discontinuités avec le *français intensif*. Nous poursuivons à présent notre lecture interprétative du *texte* de l'ANL au prisme des apports de la *critique diversitaire*, avec une mise en perspective à partir des éléments présentés *supra*.

3. Critique diversitaire du texte et éclairage contextualisant

Trois axes ont été retenus dans notre grille dialectique d'analyse du *texte* : le diffusionnisme, le *technicisme* de l'approche formative, le *positionnement épistémologique*. Nous nous appuyons sur chacun de ces axes pourachever notre interprétation du *texte* de l'ANL avec sa mise en perspective *contextualisante*.

⁴² *Idem*.

3.1. Sur le diffusionnisme

Pour l'EA DYNADIV, les *approches contextualistes* accordent une priorité au *texte* face aux pratiques didactiques locales. Ce *texte* serait propulsé par des institutions de pays du Nord en direction de pays du Sud, nouvel avatar d'un *diffusionnisme rampant* de la didactique des langues (Castellotti, 2014 ; Debono, 2014). Nous avons quant à nous proposé⁴³ de préciser des critères pour qualifier le *diffusionnisme*. Un *texte* est *diffusionniste* lorsqu'il est un instrument politique pour diffuser une certaine conception et/ou vision du monde, relevant d'une culture majoritaire et qui aurait pour objectif d'être propagé à large échelle au détriment d'une culture minoritaire. Pour notre analyse de l'ANL, nous caractériserons le statut de la langue française, les intentionnalités de ses concepteurs, l'ampleur des moyens disponibles et mobilisés pour sa diffusion.

L'ANL n'étant pas étrangère au *français intensif*, nous étudions d'abord ce dernier puis envisagerons la pertinence de la reproduction de cette analyse pour l'ANL.

Le *français intensif* a été conçu dès l'origine dans la perspective de sa diffusion. L'ambition exprimée lors de sa première présentation est l'amélioration des programmes de *français de base* (Netten et Germain, 1998). Ces derniers représentent les modalités ultra-majoritaires de l'enseignement du FLS en milieu scolaire canadien.

Ce projet pourrait être qualifié de politique puisqu'il marque un positionnement quant à la conception de la didactique du FLS au Canada, avec une langue d'abord envisagée comme un moyen de communication (Netten et Germain, 1998). Cependant, il apparaît clairement que J. Netten et C. Germain, lorsqu'ils lancent l'expérimentation du *français intensif* et participent de sa diffusion, ne sont pas des acteurs politiques, au sens de personnes au cœur des institutions. J. Netten bénéficie bien d'un réseau politique dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, eu égard notamment à ses fonctions institutionnelles passées auprès du ministère de l'Education de cette province ; cette reconnaissance institutionnelle permet le lancement de l'expérimentation initiale du *français intensif*, avec le subventionnement du projet de recherche. Si des campagnes d'évaluation ont été conduites par les gouvernements des provinces, lesquels résultats ont été recueillis par les chercheurs, il n'y a pas eu d'adoption de masse du régime pédagogique : seule une province l'a rendu obligatoire (Germain, 2017). Ainsi, les deux chercheurs n'ont pas les moyens d'action d'institutions ; en particulier à l'échelle pancanadienne. Leurs outils sont essentiellement ceux de deux chercheurs en didactique des langues : mesure, analyse et publication des résultats des expérimentations ; construction d'un cadre théorique. S'ils ne peuvent se démultiplier, J. Netten et C. Germain apparaissent pourtant sur tous les fronts pour la mise en place et la diffusion du nouveau *régime pédagogique* : définition des évolutions curriculaires requises, élaboration de stratégies d'enseignement très précises, participation au dispositif de formation dont l'observation des enseignants dans leur classe, rédaction d'unités pédagogiques.

Par ailleurs, le régime du *français intensif* est conçu, comme son nom l'indique, pour l'enseignement du français langue seconde au Canada. Or, le français, bien que langue canadienne officielle et nonobstant les efforts du gouvernement fédéral, est minoritaire dans le pays, lequel est dominé par la langue anglaise. Si le *français intensif* était apparu au moment de la conquête française des territoires canadiens, alors, la perspective eut été différente. En 1998 cependant, et plus largement au XXe siècle, le bilan est celui du déclin relatif du poids de la

⁴³ Cf. II-3 Proposition dialectique et problématisation, p.23.

population francophone. Le *français intensif* n'est pas le vecteur d'une culture majoritaire mais se présente en soutien d'une culture minoritaire. Dans la même logique, toujours au sein des frontières canadiennes, le *français intensif* est adapté, notamment via la traduction du *guide pédagogique* interprovincial, pour l'enseignement de langues qui sont elles moins en déclin qu'en voie de disparition. Il est alors le vecteur de cultures ultra-minoritaires.

Le régime du *français intensif*, limité aux frontières canadiennes, ne nous semble ainsi pas pouvoir être qualifié de *diffusionniste*. Le *texte* est conçu par des Canadiens, pour des Canadiens, en réponse à des problématiques canadiennes. A contrario, le passage du *régime pédagogique* du *français intensif* au *texte* ne permet pas de reproduire *a priori* l'analyse à l'identique puisqu'il y a un changement de périmètre.

Tout d'abord, l'ANL ne se limite plus au seul enseignement du français langue seconde mais potentiellement à toute langue seconde ou étrangère ; elle n'est plus située dans les seules frontières canadiennes. Le *régime pédagogique* du *français intensif* est cité comme un exemple d'application, à côté d'une expérimentation en Chine débutée en 2009. Les résultats du *français intensif* ainsi que le contexte canadien sont ainsi largement décrits dans le texte de l'ANL, ce qui peut laisser penser une reprise de l'objectif de diffusion du *régime pédagogique canadien*. En sus, l'utilisation de l'adjectif *universel*⁴⁴ pour décrire les principes sur lesquels reposent l'ANL, le choix de l'expression *nouveau paradigme* – lequel serait en outre plus efficace que les précédents – peuvent sembler balayer les approches précédentes, ce qui tendrait à faire de l'ANL la seule approche didactique valide ; elle aurait alors vocation à remplacer toutes les autres.

Ensuite, dès lors que le *texte* de l'ANL n'est pas circonscrit aux frontières canadiennes, il devient *de facto* un *texte* qui prend sa source dans un pays du Nord, le Canada. Il n'est plus un *texte* « local », conçu par des « locaux », pour des « locaux ». C'est particulièrement le cas lorsqu'il est utilisé pour l'enseignement / apprentissage du français. Eu égard à l'histoire du *français langue étrangère*, il pourrait devenir, malgré lui, le porteur d'une culture dominante en direction des pays du Sud. Cependant, cela signifierait que tout *texte* qui servirait de support à l'enseignement de la langue française, établi dans un pays francophone appartenant aux pays du Nord, pourrait être un véhicule *diffusionniste*, comme proposé par l'EA DYNADIV. Il serait un nouvel avatar des politiques d'après-guerre. Cette conclusion ne semble cependant pas tenir dans le cas de l'ANL. Les concepteurs de l'ANL étant les mêmes que ceux du *français intensif*, ils n'ont pas la qualité d'institutions aux moyens conséquents qui chercheraient à imposer une culture majoritaire. L'ANL n'est pas conçue comme le véhicule d'une langue et/ ou culture majoritaire d'un pays du Nord à destination de pays du Sud mais celui de toute langue sans distinction : qu'elle soit issue d'une culture majoritaire ou d'une culture minoritaire ; qu'elle soit ou non adossée et/ou promue par de puissantes organisations ; qu'elle soit issue de pays du Sud et enseignées dans des pays du Sud, en provenance de pays du Nord vers d'autres pays du Nord, du Nord vers le Sud ou du Sud vers le Nord. La question qui pourrait subsister est une diffusion de l'ANL via des institutions, à l'instar du *français intensif*. Néanmoins, l'ANL ne prévoit ni les relais de sa diffusion, ni les récipiendaires du *texte*, autre les enseignants eux-mêmes.

⁴⁴ Nota Bene : C. Germain précise en 2017 que l'universalité renvoie à l'existence d'universaux dans l'acquisition / apprentissage des langues ; ainsi, un cerveau asiatique ne serait pas différent d'un cerveau européen.

En conclusion, le *texte* de l'ANL emporte des composantes à caractère *diffusionniste*, à l'instar du *français intensif* : une forme d'universalité basée sur des « vérités » issues de sciences de la nature, une invalidation des *paradigmes* précédents, une persistance d'une logique de résultats. Cependant, ni la qualité de ses concepteurs, ni leur projet, ni les moyens disponibles ne remplissent les critères du *diffusionnisme*. Dans la mesure où nous avons défini le *diffusionnisme* comme une somme cumulative de critères, le *texte* de l'ANL n'est, en conséquence et à notre sens, pas un *texte diffusionniste*.

3.2. Sur le caractère techniciste de l'approche formative

Pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, la logique formative qui sous-tend la *contextualisation didactique* est celle d'une formation à un *texte*, soit une conception *techniciste* de la formation (Huver, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017 ; Castellotti, 2017a). En effet, le *texte* demeurerait, écrasant les individus dans leur *diversité*, y compris sur le plan didactique ; les individus seraient relégués au second plan, derrière le *texte*.

Le *régime pédagogique* du *français intensif* semble s'inscrire dans ces logiques *technicistes*. Le *texte* semble bien primer puisque la formation comporte une partie d'observations de classe (MacFarlane, 2005 ; Germain, 2017) pour vérifier l'application effective des stratégies d'enseignement définies dans le *régime pédagogique* (Germain, 2017). Elles sont suivies d'un échange avec les enseignants pour qu'ils puissent expliciter leur choix, en lien avec le *texte*, les engageant alors dans un processus réflexif (Schön, 1994). Les observations sont notamment réalisées par les concepteurs du *français intensif* eux-mêmes (MacFarlane, 2005). En outre, les mises en œuvre canadienne et chinoise sont présentées comme des exemples d'adaptation de l'ANL. Le choix du terme « adaptation » semble bien refléter, malgré des modifications pour s'inscrire dans le *contexte local*, la conservation de ce qui fait le *texte*, pouvant entrer en confrontation avec des pratiques didactiques de certains enseignants (Mao, 2017). La *contextualisation didactique* semble prévalente quant à l'utilisation du *texte*.

Cette option formative semble découler d'un effet ciseau auquel sont confrontés J. Netten et C. Germain : d'une part, l'ambition d'améliorer l'enseignement du FLS en milieu scolaire à l'échelle pancanadienne ; d'autre part les faibles moyens dont ils disposent. L'adoption à grande échelle du régime nécessite une adoption province par province, territoire par territoire, à tous les échelons décisionnels intermédiaires pour arriver jusqu'aux écoles, mais aussi l'adhésion des parents (Netten et Germain, 2009). Si le cadre théorique construit à partir de travaux en neurosciences apporte des arguments pour permettre les évolutions nécessaires à la mise en place du *français intensif*, la première bataille est celle de prouver que ce nouveau *régime pédagogique* a de meilleurs résultats que celui auquel il vise à se substituer (Netten, 2018, 2020). Cela implique de mesurer ces résultats. Or, pour être sûr que les résultats du *régime pédagogique du français intensif* puissent lui être attribués, encore faut-il que les *stratégies d'enseignement* soient effectivement et même strictement appliquées (Germain, 2017). Du fait de l'inscription dans une démarche quasi-expérimentale (Kadri et Elghazi, 2016), la reproductibilité des facteurs attribués à la réussite de l'expérimentation initiale apparaît alors nécessaire. La logique de légitimation du *régime pédagogique* repose sur cette *logique de résultats*.

Le deuxième point qui nous semble participer de l'exercice de conviction des instances décisionnelles est la proposition d'une solution réglant tous les aspects de sa mise en œuvre pour ainsi la faciliter. Il en ressort une solution *clé en main* : modifications curriculaires du programme d'enseignement en FLS, contraction du *curriculum* d'anglais langue première, année scolaire de commencement du programme, intensité, stratégies

d'enseignement, guides d'enseignement, approche formative. Tout est réglé avec minutie, millimétré. Dans ces conditions, on peut s'interroger sur la place laissée à l'expression des enseignants dans leur individualités et leur diversité.

L'ANL reprend l'approche formative du *français intensif* avec les mêmes problématiques.

Elle est *techniciste* et vise à former les enseignants à un *texte-outil*, d'une grande technicité. En dehors des modalités d'adaptation curriculaires et organisationnelles attachées aux réalités scolaires canadiennes, le *texte* de l'ANL n'abandonne rien. En l'absence de priorisation ou de simplification, le *texte* apparaît alors dense et complexe. Vingt-cinq notions à dimension pédagogique ont été identifiées. Ces notions sont entendues *au sens de l'ANL*, c'est-à-dire qu'elles n'ont pour la plupart pas une acception courante. Une grande partie d'entre elles mobilisent d'autres notions, c'est-à-dire qu'elles comprennent des renvois. Par ailleurs, malgré une tentative d'organisation en *cinq principes*, la lisibilité pourrait ne pas être atteinte : les principes ne sont pas hermétiques avec une forte récurrence des notions. La densité du *texte* peut alors lui donner un aspect monolithique érigeant malgré lui des barrières à l'entrée.

Plusieurs interprétations peuvent être formulées quant à la formation techniciste à un *texte technique*, celles-ci n'étant pas nécessairement exclusives les unes des autres.

Une première interprétation pourrait être celle d'une nécessaire formation au *texte* pour l'appréhender. Le *texte* de l'ANL est si *dense* et *complexe* que sa simple lecture pourrait ne pas suffire pour l'appréhender, facilitant incompréhensions et quiproquos. Il nécessiterait en conséquence d'être remédié d'une part ; d'autre part, si l'on reprend l'existence d'une mémoire implicite et d'une mémoire explicite, une formation théorique pourrait relever d'un savoir explicite quand les *pratiques didactiques* relèveraient davantage d'habiletés. Sur cette hypothèse, une formation théorique sur des pratiques ne peut se transformer en habiletés : les pratiques pédagogiques, comme leur nom l'indique, ne se développent qu'en pratiquant. Or, faute d'un regard extérieur et expert sur le *texte*, les difficultés rencontrées par les enseignants dans sa mise en œuvre resteraient sans réponse. Les observations de classe pourraient ainsi être comprises en ce sens.

Une deuxième interprétation pourrait être celle d'une très forte cohérence du *texte* : presque chaque notion est interdépendante d'une autre, ce qui démontre une logique d'ensemble mais aussi un travail de structuration et/ou de solidification de l'édifice. Ensuite, dès l'origine, le *régime pédagogique* est issu de l'apprehension de problématiques rencontrées par les enseignants sur le terrain et inspiré des succès de la mise en œuvre des *programmes d'immersion*. Pour donner des clefs et apporter des solutions aux enseignants, il doit être opérable pour ceux-ci. La formation au *texte* de l'ANL est alors une formation à l'enseignement en proposant une *méthode* qui peut tant permettre d'accompagner le jeune enseignant que d'enrichir la palette didactique de l'enseignant expérimenté. L'enseignant pourrait ne se concentrer que sur le contenu à aborder simplifiant le travail de préparation. Paradoxalement, le cadre pourrait alors s'avérer libérateur.

Une troisième interprétation pourrait être celle de la poursuite de la logique de légitimation et/ou de crédibilisation du *régime pédagogique* du *français intensif* auprès des instances décisionnelles canadiennes. En effet, le *texte* de l'ANL ne tourne pas en 2012 la page du *régime pédagogique* canadien. Le programme de *français intensif* existe toujours et s'est diffusé depuis son apparition : de quelques dizaines d'élèves initialement concernés (Netten et Germain, 1998 ; Netten, 2018), il est estimé que 47 000 élèves ont suivi un programme de *français intensif* entre 1998 et 2012 (Netten et Germain, 2012), nombre porté à 70 000 en 2017 (Germain). Nonobstant, ces chiffres sont sans comparaison avec les dix-huit millions d'élèves inscrits dans des

programmes de *français de base* sur la seule période 1998-2012 (*Government of Canada, 2013*). Il reste ainsi du chemin à parcourir pour que le *régime pédagogique* du *français intensif* se substitue aux programmes de *français de base*. En conséquence, le travail de conviction auprès des autorités canadiennes ne s'éteint probablement pas avec le *texte* de 2012. Or ce travail de conviction pourrait avoir contribué à cristalliser le *texte* de l'ANL : pour ne pas se dédire ou revenir sur les arguments jusqu'alors avancés, l'édifice tend à toujours plus s'étoffer. Par ailleurs, la présentation de l'ANL, donc hors frontières canadiennes, se fait par des formations, avec deux types de conséquence. La première est relative au contenu de la formation. Une partie de celle-ci est dédiée à l'origine du *français intensif* et aux résultats mesurés dans ce cadre. L'ANL ne s'affranchit alors toujours pas de la logique de résultats, de nature quantitative. Or, cette logique peut susciter des attentes, sur le même plan quantitatif et donner au *texte* un caractère messianique : celui-ci serait la réponse à tous les problèmes. Dès lors que des attentes ont été créées, le *texte* doit à nouveau donner les résultats promis, réinstallant la logique de reproductibilité. La deuxième conséquence est un frein à l'appropriation du *texte* par les enseignants : se pose la question des limites jusqu'auxquelles des adaptations sont possibles tout en restant dans l'ANL (*Mao, 2017*).

Après avoir présenté en quoi la formation au *texte* de l'ANL pouvait être *techniciste* au sens de la *critique diversitaire* et avoir mis en perspective l'analyse eu égard au *français intensif*, la question plus précise de la place de l'enseignant dans le *texte* est étudiée.

Les concepteurs de l'ANL estiment que la mise en œuvre du *texte* est subordonnée à l'appréhension par les enseignants d'un *changement de pédagogie* qui serait *implicite* mais décisif puisqu'il sous-tend les principes de l'ANL, lesquels sont impératifs (*Netten et Germain, 2012*). Si le changement est *implicite*, c'est donc qu'il n'apparaît pas *explicitement* dans le *texte*. Déjà Carr en 2007 (citée dans *Gettliffe, 2020*), relevait à l'occasion de l'enregistrement de réunions d'échanges entre enseignants que certains d'entre eux rencontraient des difficultés dans l'appréhension des principes sous-tendant les stratégies d'enseignement et par voie de conséquence dans leur mise en œuvre.

Afin de comprendre ce que pourrait recouvrir ce *changement de pédagogie implicite*, nous avons relevé les mentions de la « *pédagogie* » dans le *texte* et plus particulièrement au sein des *cinq principes* de l'ANL. Celle-ci est présente sous trois formes : la *pédagogie interactive*, la *pédagogie du projet*, la *pédagogie de la littératie*. La *pédagogie du projet* renvoie principalement aux modalités de progression au sein d'une *unité pédagogique* ; elle n'est pas propre à l'ANL et est explicitée dans le *texte*. La *pédagogie de la littératie* renvoie elle à la priorité accordée à l'oral et se traduit par une succession de phases d'enseignement (oral, lecture, écriture) ; si cette proposition est propre à l'ANL, elle est largement explicitée et semble requérir une application univoque, avec le détail de sa déclinaison en *stratégies d'enseignement*. Enfin, la *pédagogie interactive* renvoie aux enseignants en tant qu'individus, dans leurs interactions avec les apprenants, ainsi qu'aux apprenants, dans leurs interactions avec les enseignants d'une part et entre eux d'autre part. Elle occupe une place de choix dans le *texte* puisqu'elle fait l'objet d'un principe à part entière, et est autre présente dans quatre des cinq principes, ainsi que dans toutes les phases du *cercle de la littératie*. L'originalité de cette *pédagogie interactive* semble être le recours systématique à l'*authenticité* des échanges, entendue *au sens de l'ANL*⁴⁵. Cette *authenticité* repose entièrement sur l'expression personnelle de l'enseignant et des apprenants, dans leur identité, en dehors de leurs rôles

⁴⁵ Pour sa définition, cf. partie IV-2.3.1 Au niveau micro, p.55.

d'enseignant et d'apprenants, alors même qu'ils se situent dans le cadre de la salle de classe. Elle est mobilisée dans le cadre de la *modélisation*⁴⁶, également entendue au sens de l'ANL. Le terme « modèle » pourrait laisser penser qu'il s'agit d'un exercice structural, avec répétition d'une phrase, comme dans la méthode structuro-globale audio-visuelle. Or, la structure proposée par l'enseignant est un point d'accroche pour faciliter la réponse de l'apprenant : ce dernier s'appuie sur celle-ci en la reprenant pour produire son propre *message*, dès les premiers stades de l'enseignement. L'enseignant partage, dans chacune de ses prises de parole, une information personnelle. Ce n'est qu'après s'être lui-même dévoilé, qu'il invite l'apprenant à partager sa part de vécu. Le *message* transmis est ainsi *individuel* et *propre à chacun* ; il est imprévisible et *divers* ; il ne s'inscrit pas dans une relation statutaire. Ces échanges se poursuivent entre les apprenants qui apprennent à se connaître en interagissant entre eux. L'*altérité* en tant que rencontre entre individus dans leur *diversité*, est une des pierres angulaires du *texte* ; l'enseignant non seulement participe de cette rencontre mais est aussi celui qui la facilite. Ainsi, les enseignants, dans leurs individualités sont, au même titre que les apprenants, indispensables au *texte*.

Sur un plan plus général, au-delà du cas spécifique du *texte* de l'ANL, croire en la *diversité*, en replaçant l'humain au cœur de la démarche (Huver, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017 ; Castellotti, 2017b), revient à postuler que chaque individu est unique et possède son identité propre. La *diversité formative* s'appuie sur l'expression de cette identité (*Op. cit.*). Sur le plan théorique et conceptuel, cette proposition et cette argumentation apparaissent tant fondées qu'orthogonales avec une vision *techniciste* de la DdL. Cependant, sur le plan empirique, cette ligne pourrait être paralogique. En partant du postulat que l'individu est un être pensant et non une machine froide ; de l'hypothèse qu'il n'adhérerait pas au *texte* auquel il aurait été formé et que celui-ci entrerait en confrontation avec ses propres croyances et/ou *pratiques didactiques* ; que l'utilisation dudit *texte* lui serait imposée ; il serait possible d'imaginer que l'enseignant applique le *texte* à la lettre, cependant, cela est différent d'une application du *texte* dans sa lettre. Les travaux de R. Mao (2017) dans le cas de l'expérimentation chinoise sur la période de mise en place (2010-2016) ont révélé cette difficulté pour les enseignants n'adhérant pas à l'approche à mettre en œuvre le *texte*, ne constatant pas les résultats attendus quand ceux qui adhéraient ont pu en constater les bénéfices (Germain, 2017 ; Ricordel, 2020).

Le *texte* de l'ANL pourrait finalement s'être trouvé prisonnier de la consolidation empirique et théorique du *français intensif* ayant conduit à sa sédimentation progressive et à la nécessité d'adopter une formation au caractère *techniciste*, qui ne garantit pas la compréhension du *texte*, laquelle est pourtant indispensable à sa mise en œuvre effective.

De l'étude du caractère *techniciste* du *texte* de l'ANL sur le plan formatif, nous passons au dernier angle de la grille de lecture, à savoir l'axe épistémologique.

3.3. Sur le positionnement épistémologique

En réponse à P. Blanchet (2016), les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV décrivent leur vision de la didactologie-didactique des langues, et notamment en ce qu'elle fonde leur critique diversitaire du *texte* (Castellotti et al., 2017). C. Germain, épistémologue de formation, réfléchit aussi à ce qu'est le champ de la

⁴⁶ *Idem*.

didactique des langues. Nous présenterons les points de convergence et d'achoppements entre les deux approches, en lien avec le *texte* de l'ANL et ce pour relever des aspects de ce dernier, de façon contrastive.

La première jonction entre les enseignants-chercheurs est la nécessité pour le chercheur d'expliciter son positionnement épistémologique, ainsi que ses présupposés. Pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, cela permet de révéler le chercheur qui conduit la recherche et de pouvoir discuter les options épistémologiques retenues (Castellotti et al., 2017).

Dans le cas du débat relatif à la *contextualisation*, les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV estiment que l'opposition entre la proposition P. Blanchet et la leur n'est pas de surface mais révèle des divergences profondes sur le plan éthique et politique. Ils réfutent par exemple la *révolution communicative et contextualiste* comme des évidences.

Chez C. Germain, l'explicitation des présupposés est une constante (Germain, 1995, 2000 ; Kadri et Elghazi, 2016) dont il rappelle la nécessité (Germain, 2000). Selon lui, il n'existe pas d'évidence en science.

Ensuite, les chercheurs, de part et d'autre, partagent la nécessité de définir une théorie de l'enseignement en didactique des langues. C. Germain estime cette démarche nécessaire pour autonomiser la discipline par rapport aux autres et pour développer sa scientificité (Germain, 1995). Les enseignants-chercheurs de l'EA partagent la question de l'autonomie et refuse que la théorie de l'enseignement des langues soient importées d'une autre discipline et plaquée sur le champ (Castellotti et al., 2017, Castellotti, 2017a).

Enfin, les chercheurs convergent un temps⁴⁷ sur la façon d'envisager l'orientation de la recherche en sciences sociales *versus* la recherche en sciences de la nature (Castellotti et al., 2017 ; Germain, 1997). Dans le premier cas, l'optique est interprétative, il s'agit de révéler la complexité, grâce à une recherche qualitative. Dans le second cas, l'optique est positive, il s'agit d'expliquer, avec une inscription dans des méthodologies de type quantitatives. Selon les chercheurs de l'EA DYNADIV, la perception de progrès qui seraient irréversibles ne serait pas compatible avec une vision non positive de la science (Castellotti et al., 2017).

S'agissant de leurs positionnements respectifs sur le fond, les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV et C. Germain semblent à deux extrémités du spectre.

En premier lieu, quant au champ. Pour les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, didactologie et didactique des langues sont indissociables. Ils nomment ainsi le champ *didactologie-didactique des langues* (DDdL). C. Germain opère lui une distinction entre deux volets de la didactique des langues. Un pan observation-description et un pan intervention (Kadri et Elghazi, 2016). Jusqu'avant l'expérimentation du *français intensif*, C. Germain se situe davantage sur le plan observation-description quand après il indique basculer sur le plan intervention (*op. cit.*).

Ensuite, alors que les chercheurs avaient de part et d'autre une vision exclusivement non-positive de la recherche en didactique des langues, qualitative, C. Germain évolue sur ce point avec la mise en place du *français intensif*, envisageant dès lors une complémentarité des approches. Avec J. Netten, il s'engage dans une mesure quantitative des résultats, avec le recours à des statisticiens (Germain, 2017). C. Germain qualifie le développement du *français intensif* de démarche quasi-expérimentale (Kadri et Elghazi, 2016). Ainsi, C. Germain estime alors que tant des méthodes qualitatives que des méthodes quantitatives peuvent être utilisées en

⁴⁷ Position de Claude Germain jusqu'en 1997.

didactique des langues. La mention de méthodes quantitatives n'est cependant pas totalement absente de sa pensée avant 1997. Quand il critique en 1995 les méthodes ou approches jusqu'alors prédominantes pour appréhender le champ de la didactique des langues, il évoque l'absence de mesure quantitative des résultats de celles-ci pour déterminer si l'une serait plus efficace que l'autre. Les traces d'une orientation *néopositiviste* se manifeste aussi chez le chercheur dans une *approche structuraliste* qui se manifeste notamment avec l'élaboration du concept de *didactème* (Germain, 1996, 2001). Il ne s'agit pas de la première manifestation du *structuralisme* dans sa carrière. Avant d'être épistémologue, et avant d'être chercheur en didactique des langues, C. Germain était un chercheur en linguistique, laquelle était marquée par le *structuralisme* (Kadri et Elghazi, 2016). Pour développer la scientificité d'une discipline, le *structuralisme* lui semble être un passage obligé qui doit cependant être suivi d'une phase de transformation (*op. cit.*).

L'orientation *néopositiviste* apparaît aussi dans la structuration du *texte* de l'ANL. Celui est présenté comme un *nouveau paradigme*. Il y a non seulement l'idée d'un progrès par rapport à des théories antérieures mais aussi un caractère universel en ce qu'un consensus apparaît dans la communauté scientifique quant à la connaissance des mécanismes cérébraux subséquents. Dans le *texte* de l'ANL, les chercheurs balaient les méthodes précédentes, parmi lesquelles la grammaire-traduction et l'approche communicative. Ils appuient leur proposition sur le progrès scientifique, en l'occurrence les neurosciences (Netten et Germain, 2012 ; Germain, 2017). Celles-ci appartiennent aux sciences de la nature. Or de ces connaissances apportées par les neurosciences, les chercheurs en déduisent et articulent une conception de l'apprentissage et de son enseignement. Ils semblent moins dans une démarche interprétative que dans une démarche explicative, en cohérence avec la démarche quasi-expérimentale mobilisée avec le *français intensif*.

Du côté de l'EA DYNADIV, les approches neurolinguistiques témoignent d'une vision de la didactique des langues comme « discipline « appliquée », qui ne fait que transposer [...] des théories empruntées à d'autres domaines disciplinaires », y compris les approches neurolinguistiques (Castellotti, 2017a). C. Germain réfute pourtant un *applicationnisme* dans l'ANL (Kadri et Elghazi, 2016). Celle-ci n'a pas été conçue de façon descendante, de la théorie vers la pratique. Au contraire, J. Netten et C. Germain sont partis des observations de terrain avec le *français intensif* pour ensuite aller chercher dans les travaux en neurosciences, pour expliquer ce qui a été constaté, de façon alors ascendante. En effet, les *stratégies d'enseignement* conçues dans le cadre de l'expérimentation du *français intensif* entre 1998 et 2001, préexistent au cadre théorique qui se construit plus tard, entre 1998 et 2012. Il serait alors anachronique de voir dans l'ANL une application de théories issues des neurosciences. Par ailleurs, notre étude de la construction progressive du cadre théorique en neurosciences met en valeur des *sélections* opérées par les concepteurs dans les travaux en neurosciences ; ces *sélections* font l'objet de traductions pour la didactique des langues et d'une conceptualisation par J. Netten et C. Germain d'une conception de l'enseignement des langues étrangères et secondes. De leur théorisation sont alors déduits des préconisations pédagogiques.

Par ailleurs, dans le cadre du *français intensif* puis de l'ANL, la démarche de J. Netten et C. Germain repose sur le postulat d'une langue envisagée comme moyen de communication, ce qui ne serait selon eux pas vraiment le cas dans l'approche communicative (Netten et Germain, 2012 ; Germain, 2017). La démarche des deux chercheurs est en effet issue et inscrite dans des problématiques rencontrées sur le terrain canadien. La langue est alors conçue par les deux Canadiens comme pouvant être utilisée dans les échanges entre anglophones et francophones, dès lors que le Canada est officiellement un pays bilingue. Les enseignants-chercheurs de l'EA

DYNADIV rejettent une orientation de la didactique des langues qui serait guidée par un excessif pragmatisme et notamment le fait de n'envisager la langue que comme moyen de communication. Les postulats sont donc tout à fait différents mais néanmoins clairement exposés chez les uns et les autres.

Enfin, le *texte* de l'ANL est une *méthode* ou une *approche* telle que décrite par C. Germain en 1995. L'*approche neurolinguistique* décrit un ensemble de pratiques pédagogiques présentées sous la forme de *prescriptions* (Netten et Germain, 2012). Ce choix terminologique peut sembler surprenant en ce qu'il est singulier par rapport aux autres publications du chercheur. En 1995, il écrit dans un de ses présupposés que « l'attitude scientifique s'oppose à l'attitude normative » (Germain, 1995, p. 31). En 2000, il écrit ainsi que « toute démarche scientifique (entendue dans le sens traditionnel) s'oppose à une démarche prescriptive » (Germain, 2000, p. 299). Il résout le paradoxe dans un entretien en 2016 (Kadri et Elghazi). Il indique que cela renvoie aux deux pans de la didactique des langues : ses présupposés d'alors (2000) s'inscrivent dans le plan d'observation-description de la discipline ; sur le plan de l'intervention, la didactique des langues est une discipline à caractère professionnel, normative. Cette vision de la didactique des langues est orthogonale avec celle des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV. Ceux-ci reprochent au *texte*, et à la *contextualisation didactique* qui le porte, d'avoir un caractère normatif, en ce qu'il s'inscrit dans une relation de supériorité avec des *pratiques didactiques* locales, préexistantes (Castellotti, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017 ; Debono, 2014 ; Huver, 2014).

En somme, la critique générale du *texte* par les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV offre, et ce de façon contrastive, des points d'analyse pour le *texte* de l'ANL. En dehors de la nécessité d'expliciter ses présupposés et de la volonté d'autonomiser la didactique des langues sur le plan théorique, les orientations épistémologiques de C. Germain, telles qu'elles transparaissent au travers du processus ayant conduit au *texte* de l'ANL, et celles de l'EA DYNADIV sont diamétralement opposées : complémentarité entre méthodes quantitatives et qualitatives *versus* vision non positive et méthodes qualitatives ; volet observation-description sur le plan didactologique et intervention sur le plan didactique *versus* indissociation entre didactologie et didactique ; articulation entre théorie construite à partir de travaux issus des sciences de la nature et applications didactiques *versus* refus du positivisme et critique de l'applicationnisme de théories issues des neurosciences ; fort ancrage empirique *versus* refus d'une orientation d'abord pragmatique de la didactique des langues.

Notre interprétation du *texte* de l'ANL selon la dialectique *contextualisation / approche diversitaire* s'achève ici. Nous en venons à la discussion quant à ce que nous identifions comme les apports de cette recherche ainsi que ses limites.

V- Discussion

Nous reviendrons sur les hypothèses avant d'identifier apports et limites de cette recherche.

1. Retours sur les hypothèses

Nous revenons à présent sur les hypothèses initiales de ce mémoire afin d'y apporter des éléments de réponse.

1.1. Retour sur l'hypothèse 1

Pour rappel, l'hypothèse 1 était ainsi formulée :

H1 : Le *texte* de l'ANL pourrait comporter des éléments *universalistes* et *technicistes* cohérents avec la *critique diversitaire* (Castellotti, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al. 2017 ; Debono, 2014 ; Huver, 2014), par son inscription dans des logiques *contextualistes* (Huver 2004) conférant une priorité au *texte* ; cependant, une *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015) s'appuyant sur la genèse canadienne de l'ANL sous les traits du *français intensif*, pourrait permettre, par l'éclairage de la qualité des auteurs et les sous-jacents de leur démarche, de réfuter la caractérisation d'un *diffusionnisme* (Castellotti et al., 2017) rampant du *texte* de l'ANL ; enfin, la *diversité* (Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017 ; Huver, 2014) pourrait ne pas être absente de l'ANL bien que celle-ci soit un *texte*.

Cette hypothèse est validée.

Le *texte* de l'ANL semble bien comporter des éléments *universalistes*. L'ANL est introduite par une publication scientifique qui la présente comme un *nouveau paradigme* (Netten et Germain) qui plus est, un paradigme plus efficace que ceux par exemple fondés à partir de la psychologie cognitive. Un paradigme (Kuhn, 1962) impliquant l'idée de découvertes scientifiques universellement reconnues et l'affirmation des meilleurs résultats de l'ANL semble marquer un progrès de la science qui ne permet pas de revenir en arrière et se substitue à toute autre approche. En outre, le périmètre visé par l'ANL est celui de l'ensemble de la didactique des langues, secondes ou étrangères, quelles que soient les langues, quelles que soient les caractéristiques des apprenants et de leur contexte d'apprentissage⁴⁸ – sauf référence à un milieu scolaire.

Le *texte* apparaît aussi *techniciste*. La formation à l'ANL est d'abord une formation à son *texte*. Celui-ci comporte des *prescriptions pédagogiques*, lesquelles guident l'enseignement jusqu'au niveau de chaque acte concret réalisé par l'enseignant au sein d'une séance. La formation vise, outre la présentation des fondements théoriques de l'approche, à former les enseignants aux *stratégies d'enseignement*. Cette formation s'effectue sur plusieurs années via des observations de classe par les formateurs pour échanger sur la mise en œuvre effective des *stratégies d'enseignement*.

Par ailleurs, le *texte* de l'ANL prévoit tout, de l'alpha à l'oméga : théorie de l'apprentissage, conception de l'enseignement, principes pédagogiques, organisation du temps d'enseignement, enchaînement des phases

48

d'enseignement, stratégies d'enseignement en leur sein, forme du matériel didactique, modalités formatives. La *technicité* est telle qu'elle peut interroger sur la place accordée aux enseignants, *voire* aux apprenants.

Néanmoins, le *texte* ne nous semble pas pouvoir être qualifié de *diffusionniste*. Le premier point est relatif à la qualité des auteurs. J. Netten et C. Germain sont deux chercheurs en didactique des langues. Si les appuis institutionnels de J. Netten permettent de lancer l'expérimentation initiale du *français intensif* en 1998, les moyens des deux chercheurs sont extrêmement limités. Ils n'appartiennent à aucune organisation internationale ou politique qui pourrait assurer la *diffusion* de leur *texte*. C'est à partir d'un travail de conviction que le *régime pédagogique* s'étend. Le *français intensif* a touché quelques dizaines de milliers d'élèves, quand il avait démarré avec seulement quelques dizaines d'élèves ; cependant, à l'échelle du *français de base* par lequel sont concernés près de dix-huit millions d'élèves canadiens, il apparaît clairement qu'il n'y a pas de domination quantitative du *français intensif*, malgré l'ambition initiale des concepteurs d'améliorer les programmes de *français de base*. En outre, le *français intensif* est créé par des Canadiens, pour des Canadiens, pour l'enseignement d'une langue officielle canadienne, au Canada. Le Canada est un pays dans lequel l'anglais et le français sont les deux langues officielles. Cependant, il est largement dominé par le nombre d'anglophones, avec un déclin constant de la population francophone. Dans ce *contexte*, le *texte* du *français intensif* ne peut être conçu comme le véhicule d'une culture majoritaire au détriment d'une culture minoritaire. Le même raisonnement peut être translaté vers le *texte* de l'ANL : les concepteurs ne sont que deux, ils ne préjugent pas de l'utilisation du *texte*. Celui-ci peut être mobilisé pour l'enseignement-apprentissage de langues majoritaires ou minoritaires, dans un contexte donné, dans des pays du Sud ou du Nord, etc.

Par ailleurs, la démarche des chercheurs n'est pas masquée. Ils explicitent clairement leur choix, parmi lesquels une conception de la langue comme un moyen de communication et un moyen d'interaction, également leur raisonnement, leur cadre théorique et les conséquences pédagogiques qu'ils en tirent.

Enfin, s'agissant de la *diversité*, les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV s'appuient sur elle pour bouter de façon générique le recours à tout *texte*. Le *texte* homogénéise quand la *diversité* prend en compte chaque individu dans son identité propre. Pourtant, la *diversité* ne semble pas absente du *texte* de l'ANL. Une application mécanique du *texte*, à la *lettre*, sans implication authentique sur le plan personnel, en suivant scrupuleusement les stratégies d'enseignement, est antinomique avec la *lettre* même du *texte*⁴⁹. Celui-ci révolutionne autour de la relation entre enseignants et apprenants, dans leur individualité et leur altérité. Cela pourrait sembler inhérent à toute interaction de classe. Cependant, il s'agit ici d'une différence de nature quant à la forme et au contenu des interactions. L'échange, entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants entre eux, est toujours fondé sur un partage expérientiel. L'enseignant est le premier à se dévoiler avec la proposition d'un énoncé dont le *message* mobilise son vécu personnel ; en ce sens, ce que dit l'enseignant est véritable, comme il s'impliquerait dans une conversation en dehors de la classe. En sus, l'enseignant s'implique avant les apprenants, il s'expose : il n'exige pas des apprenants ce qu'ils refuseraient de partager ; il efface la distance ; il provoque la rencontre entre des individus, tous différents – car en effet, si l'apprenant choisi ne pas

⁴⁹ Cette affirmation est le résultat de notre analyse du *texte* (cf. partie IV-2.3 Du français intensif à l'ANL, (dis-) continuités entre français intensif et ANL, p. 55) et notre expérience personnelle (cf. partie III-3 Rapport à cette recherche, p. 32).

s'impliquer, l'échange n'est pas *authentique*, ce qui est orthogonal avec le *texte* de l'ANL, dont le premier principe est consacré à ce concept qui parcourt de sus les autres principes. Alors, si l'enseignant n'intègre pas ce principe, s'il n'est pas convaincu par cette pédagogie, le *texte* ne peut être utilisé.

L'*approche diversitaire* et son corolaire, la *critique diversitaire du texte*, permet de révéler des traits de l'ANL. A rebours de l'analyse du *texte* de l'ANL, il est, dans ce cas précis, possible d'illustrer la validité de certains des arguments à caractère général de la *critique diversitaire* à l'encontre du *texte*. Cependant, la *contextualisation didactologique* du *texte* de l'ANL, envisagé comme résultat d'une histoire, et notamment celle de la mise en place du *français intensif*, permet d'affiner l'analyse et *in fine* de nuancer, voire d'inflimer partiellement des conclusions de l'EA DYNADIV, par exemple sur l'*applicationnisme* de l'ANL. L'analyse spécifique d'un *texte* particulier révèle ainsi une plus grande complexité.

1.2. Retour sur l'hypothèse 2

Pour rappel, l'hypothèse 2 était ainsi formulée :

H2 : La *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015) de l'ANL au prisme de la genèse canadienne pourrait éclairer les choix retenus s'agissant de la construction du *texte* (Netten et Germain, 2012) : tant le rapport des auteurs à la recherche en DdL, que l'influence et l'héritage du *français intensif*, que le contenu et l'architecture retenus.

Cette hypothèse est partiellement validée.

Afin d'interpréter le *texte* de l'ANL, cette recherche a été conduite à l'appui d'une *contextualisation didactologique*. Le *contexte* a été établi dans une perspective historisante, depuis les origines du régime pédagogique du *français intensif* qui a chronologiquement précédé le *texte* de l'ANL ainsi que des éléments liés à la situation linguistique et didactique du français langue seconde au Canada. La *contextualisation didactologique* a permis de mettre en lumière le projet de J. Netten et C. Germain. Les concepteurs de l'ANL sont deux chercheurs en didactique des langues et en particulier en didactique du français langue seconde. Ils sont des témoins de premier plan des difficultés rencontrées par l'enseignement scolaire du français langue seconde au Canada, avec des élèves anglophones en très large majorité incapables d'interagir en français, quel que soit le nombre d'années d'apprentissage. La langue française au Canada, bien qu'officielle est minoritaire et la population francophone déclinante. L'enjeu pour les deux chercheurs est alors de proposer une amélioration du programme d'enseignement dominant, *le français de base*. Ainsi naît l'expérience du *français intensif*.

Malgré les bons résultats obtenus avec le régime pédagogique, un obstacle institutionnel est inhérent à l'organisation fédérale du Canada : la compétence Education est déléguée à chaque province et territoire. En sus, l'utilisation potentielle d'un *régime pédagogique*, à côté d'autres *régimes pédagogiques*, est soumise à une validation préalable au niveau des ministères de l'Education. Sauf obligation décidée à ce niveau, le *régime pédagogique* doit ensuite être adopté aux échelons intermédiaires jusqu'aux conseils d'établissements scolaires. Pour convaincre cette multitude d'acteurs, les chercheurs s'appuient sur des travaux en neurosciences mais aussi et surtout sur les campagnes d'évaluation, à large échelle, du *régime pédagogique du français intensif*. Tant la crédibilité que la légitimité du *régime pédagogique* dépendent de la dynamique des résultats. Le *régime pédagogique* se déploie dans les écoles selon une démarche quasi-expérimentale, avec une reproduction quasi à l'identique des facteurs ayant été identifiés comme à la source des bons résultats constatés sur l'expérimentation initiale de *français intensif*. Cependant, la reproduction suppose des moyens pour faciliter et accompagner la

reproductibilité, d'établissement scolaire en établissement scolaire. Les chercheurs mettent alors progressivement en place une solution clef en main, réglant tous les aspects de la mise en place du nouveau *régime pédagogique*.

L'ouvrage s'étoffe avec le temps, prenant toujours plus d'ampleur, avec une sédimentation progressive, entre aspects pédagogiques et théoriques. Plusieurs interprétations peuvent être proposées.

Tout d'abord, le travail scientifique des concepteurs de l'ANL est cyclopéen : environ 140 articles relatifs aux résultats empiriques du *français intensif* et/ou au développement d'un cadre théorique issu des neurosciences sont co-écrits et publiés par C. Germain et J. Netten entre 1998 et 2012. Les articles mobilisent toujours les travaux en neurosciences les plus actualisés, faisant référence à des travaux parus l'année même. Les résultats empiriques et la construction théorique ne sont pas distincts. Partant des premiers, C. Germain et J. Netten cherchent des explications dans les seconds. Ainsi, l'édifice repose sur deux piliers, scientifiquement ancrés, tant sur le plan empirique que théorique.

En 2012, le *texte* de l'ANL hérite directement de ce processus de construction. La forme du *texte* de l'ANL varie un peu, avec d'abord la synthèse des apports des neurosciences puis des conséquences pédagogiques. Ces dernières sont organisées de façon singulière par rapport aux publications précédentes puisqu'elles sont regroupées dans une nouvelle structure, en cinq principes. L'analyse au fond de ces derniers met en évidence une remobilisation des travaux en neurosciences, pourtant déjà évoqués plus haut dans l'article. Par ailleurs, les principes ne sont pas exclusifs et/ou étanches : la large majorité des notions sont présentes dans au moins trois des cinq principes ; par ailleurs, sur les vingt-cinq notions identifiées, vingt acceptions renvoient à d'autres notions. La structuration verticale en principes semble alors laisser place à une structuration horizontale en réseau. Enfin, toutes les notions développées entre 1998 et 2012, qui ont fait l'objet de récurrences d'une publication à l'autre, réapparaissent en 2012. Le *texte* apparaît dense et complexe.

Une autre interprétation est celle des effets de la démarche de crédibilisation et de légitimation du *régime pédagogique* du *français intensif* : les chercheurs n'abandonnent pas ce qui a fondé leur argumentation auprès des décideurs canadiens. Or cet argumentaire pourrait être le principal moteur pour la réduction de l'effet ciseau entre d'une part l'ambitieux projet d'amélioration de l'enseignement du français langue seconde à l'échelle pancanadienne, et d'autre part les moyens des chercheurs pour y parvenir.

Enfin, le choix du *néopositivisme* peut être la poursuite de la logique précédente, celle d'une rhétorique forte et lisible auprès des autorités, de type problème / solution / explication. Le parcours des chercheurs peut aussi éclairer ce choix. La carrière de Joan est parcourue d'initiatives pour améliorer l'enseignement du français langue seconde sur le terrain canadien. Dans celle de C. Germain transparaît l'attachement au développement de la scientificité de la discipline : nécessité d'un passage par une phase structurale ou encore théorisation du champ de la didactique des langues. Les enseignants-chercheurs se situent à l'autre extrémité du spectre, souhaitant partir de la *diversité* des pratiques didactiques, priorisant l'adhésion volontaire ou non des individus à l'adoption d'un *texte*. Cette approche semble difficilement compatible avec la mise en place, très encadrée, d'un *régime pédagogique* scolaire à grande échelle.

Néanmoins, le *modus operandi* de la *contextualisation didactologique* repose sur la construction théorique active du *contexte* par le chercheur ; cette construction est faite « d'autorité ». Dans la description de P. Blanchet semble linéaire : la construction de ce *contexte* semble précéder l'analyse du *phénomène étudié*, que le *contexte* permet d'analyser. *A contrario*, l'utilisation de la *contextualisation didactologique* dans le cadre de notre étude s'est inscrite dans une perspective uniquement théorique, à l'appui d'un *corpus documentaire*. L'éclairage apporté

par les choix retenus pour faire *contexte* pourraient n'offrir qu'un tableau partiel : nous ne pouvons nous prononcer faute d'un regard extérieur.

2. Apports et limites de cette recherche

Aux retours sur les hypothèses succède notre réflexion sur les apports et limites de cette recherche. Elle porte sur le débat en didactique des langues et sur l'appréhension du *texte* de l'ANL.

2.1.1. Sur les apports et limites du débat en didactique des langues

Cette recherche a mis en lumière plusieurs intérêts du débat dialogique en *didactique des langues* ainsi que de possibles limites.

Des publications scientifiques sous forme dialogique permettent d'abord une entrée directe et synthétique sur une problématique donnée. Les auteurs font référence aux travaux sur lesquels ils s'appuient, notamment les leurs, ce qui permet d'approfondir les arguments développés, en remontant un fil antéchronologique, réduisant les effets de dispersion. Cette forme facilite aussi la délimitation d'un sujet, en se concentrant sur un nombre défini de publications, détournées par les parties au débat.

Par ailleurs, les points de divergence sont mis en avant et tendent à être lisiblement exprimés, eu égard aux contraintes des publications et à la précision des points d'achoppement. Ce format facilite l'identification des points de vue et une prise de recul du lecteur. Il peut à son tour de positionner, qu'il adhère ou rejette chacune des positions, ou qu'il définisse son propre positionnement.

L'exposition de différentes conceptions épistémologiques quant au champ de la didactologie et didactique des langues révèle l'absence de consensus parmi les chercheurs à son égard. C. Germain la qualifiait de discipline en émergence au milieu des années 1990 ; le débat ici présenté illustre que vingt-cinq ans plus tard, les questions de son autonomisation par rapport à d'autres disciplines ainsi que son périmètre demeurent.

Toutefois, la forme du débat entraîne de façon générale une tendance à la polarisation qui met davantage en exergue les divergences en éludant de possibles convergences. Dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas relevé d'éventuels points de convergence entre P. Blanchet et les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV quant à leurs positionnements respectifs. Peut-être existent-ils mais n'ont pas été mentionnés ou soulignés ; peut-être n'existent-ils. Nous échouons à nous prononcer sur le sujet.

2.1.2. Sur l'appréhension du *texte* de l'ANL

Nous avons proposé une nouvelle perspective de recherche quant à l'ANL. Non pas l'étude de celle-ci comme point de départ mais comme résultat, celui d'un processus s'inscrivant sur un temps long.

Le débat *contextualisation / approche diversitaire* et la proposition dialectique qui en est issue pour l'analyse du *texte* de l'ANL nous semble utile à plusieurs titres.

En premier lieu, il a permis de mettre en évidence la notion de *texte* et les problématiques que celui-ci pouvait poser quant à l'appréhension du champ de la didactique des langues. Le débat a également rappelé la nécessité d'expliciter qui est le chercheur derrière la recherche et ce qui préside à ses choix. Ensuite, il a mis en lumière différentes approches méthodologiques pour la recherche en didactique des langues.

Par ailleurs, ce débat a facilité notre positionnement critique vis-à-vis des conceptions didactologiques de P. Blanchet et de l'EA DYNADIV. Nous en avons retiré une proposition dialectique, base de notre méthodologie d'analyse. Cette dialectique s'est traduite par la création d'une grille singulière pour l'analyse d'un *texte*, non pas sur le plan empirique de la mise en œuvre de celui-ci, mais sur le plan théorique, relatif à sa construction.

Des critères d'analyse ont pu être identifiés grâce aux arguments soulevés par la *critique diversitaire* ; l'objet d'étude, soit le texte de l'ANL a été éclairé à partir d'une *contextualisation didactologique*. Le contexte a été construit selon une mise en perspective, débutant avant même la mise en place du *français intensif* et se poursuivant avec celui-ci, jusqu'à la parution de la publication introduisant l'ANL en 2012. La grille d'analyse *diversitaire* a permis de conclure à l'intérêt de l'étude particulière d'un *texte* pour en révéler sa complexité *versus* une analyse englobante et généralisante relative à tout *texte*.

A ainsi été mis en lumière un *texte* de l'ANL légataire d'un long héritage : le rapport des concepteurs à l'enseignement du français langue seconde au Canada, une conception de la science, le travail scientifique mais aussi la nécessité de crédibiliser le *régime pédagogique* du *français intensif* à travers une logique de résultats.

Le *texte* de l'ANL pourrait sembler prisonnier de son héritage. Cependant, cette recherche ne permet pas de confirmer cette hypothèse. En effet, le caractère uniquement théorique de notre étude ne permet pas d'appréhender la façon dont le *texte* est ou pourrait être *lu et défini* par des enseignants, tant praticiens que non-praticiens, mais aussi par les apprenants, à rebours de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, notre analyse de la proposition *diversitaire* est partielle, restreinte et datée – jusqu'en 2017. Elle n'épuise pas les travaux de P. Blanchet et des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV.

Une autre limite de cette recherche est celle de nos préconceptions lesquelles sont liées à notre expérience didactique de l'ANL. L'exercice réflexif ne peut ni ne devrait masquer cette influence dans le déroulement. Or qu'il soit délimité dans une seule partie, en amont de l'analyse peut interroger quant à son impact sur l'analyse elle-même. Nonobstant cette limite, notre connaissance du *texte*, à travers sa remédiation par l'un de ses concepteurs, puis sa mise en œuvre intensive en milieu universitaire pendant un lustre, nous a tant offert un socle solide sur le sujet ainsi que des repères pour naviguer dans la densité et la complexité du *texte*. Des *quiproquos* ont été plus facilement relevés et déconstruits, l'identification des notions clefs plus rapidement réalisées, leur acception plus facilement explicitée, la manutention de l'ouvrage plus simple à conduire. Il nous est également possible de jongler entre les vingt-cinq notions et leur traduction pédagogique, car acquises sur un temps long. Enfin, notre expérience de l'utilisation du *texte* est aussi celle de nos collègues : au fil de cinq années, nous avons été en contact avec huit enseignants ayant exercé avec l'ANL. Nous avons échangé avec ceux qui avaient plus d'expérience que nous, à de très nombreuses reprises et sur de multiples aspects ; nous avons échangé avec ceux qui n'avaient pas utilisé l'ANL, qu'ils soient sceptiques ou convaincus ; nous avons échangé avec des collègues entrés après nous dans cet enseignement avec l'ANL ; nous avons toujours travaillé en équipe et en relais, tous praticiens confondus, dans l'utilisation de ce *texte* ; nous avons impulsé avec nos collègues des évolutions dans nos pratiques collectives en lien avec ce *texte*.

Nous clôturons la discussion avec la conclusion de ce mémoire.

Conclusion

L'approche neurolinguistique a été introduite dans la littérature scientifique en 2012 par J. Netten et C. Germain. Les deux chercheurs établissent systématiquement un lien entre ANL et *français intensif* ; cependant la nature de ce lien nous est apparue ambiguë dans leurs écrits et dans les comptes-rendus (Guedat-Bittighoffer, 2018 ; Hilton, 2018) portant sur l'ouvrage de C. Germain (2017). Enfin, les recherches empiriques portant sur l'ANL ont jusqu'à présent été empiriques et ont porté sur la mise en œuvre de l'ANL, postérieurement à son introduction scientifique (Netten et Germain, 2012). Nous avons choisi d'interroger ce *texte* sur le plan théorique, dans sa construction : la construction comme processus ayant conduit au *texte* de l'ANL publié par J. Netten et C. Germain en 2012 et la construction du *texte* lui-même, comme aboutissement de ce processus.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur un débat récent en didactique des langues entre deux visions : d'une part la *contextualisation* telle que conceptualisée par P. Blanchet (2009, 2015), d'autre part la proposition *diversitaire* des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV. De ce débat, nous avons formulé une proposition dialectique à caractère méthodologique afin d'interpréter le *texte* de l'ANL : l'utilisation d'une *contextualisation didactologique* (Blanchet, 2015) au travers de la genèse canadienne du *texte*, pré-2012 ; l'utilisation d'une grille d'analyse s'inspirant de trois axes présents dans la critique *diversitaire* du *texte* (Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2017) à savoir le *diffusionnisme*, *l'approche formative techniciste*, *le positionnement épistémologique*.

Nous avons posé la question de recherche suivante : dans quelle mesure une méthodologie reposant sur une approche dialectique du débat « *contextualisation / approche diversitaire* » pourrait-elle apporter un éclairage sur le *texte* de l'ANL ?

Il ressort de l'étude que la forme du débat dialogique permet de synthétiser des positionnements et, par leur mise en regard, de révéler les points d'achoppement. Une limite identifiée est l'accentuation d'une dynamique polarisante, pouvant occulter des convergences. S'agissant du débat ici présenté, il révèle la cohabitation possible d'une diversité d'appréhensions du champ de la didactique des langues avec la continuation de la problématique de l'autonomisation de celle-ci par rapport aux autres disciplines scientifiques, déjà évoquée par C. Germain (1995). Ce débat a aussi fait émerger la notion de *texte* qui serait contenu dans le *contexte* (Castellotti et al., 2017) et les implications potentielles du recours à celui-ci.

L'élaboration d'une proposition dialectique de nature méthodologique, à partir du débat *contextualisation / approche diversitaire*, pour analyser un *texte*, a permis d'éclairer des traits du *texte* de l'ANL. Cependant, le détournement de la *contextualisation didactologique* vers un *objet*, ici un *texte*, sur un plan uniquement théorique, est insuffisante pour analyser, de façon rétrospective, la pertinence des éléments de *contexte* retenus. Cette proposition méthodologique pourrait possiblement être complétée en faisant intervenir, dès le choix des *paramètres contextuels*, des regards extérieurs. Dans le cas du *texte* de l'ANL, des spécialistes de la mise en place du *français intensif* au Canada, par exemple David MacFarlane ou encore les concepteurs eux-mêmes, auraient pu apporter un contrepoint et permettre d'identifier des pistes pour l'approfondissement du *contexte*.

Une revue de la littérature plus large des travaux de P. Blanchet et des enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV, pourrait permettre d'affiner et d'approfondir l'analyse. Les travaux auxquels les auteurs font référence pourraient également y être inclus. Il pourrait en résulter une grille d'analyse plus complète.

Pourrait aussi être développée une analyse critique de *l'approche diversitaire* avec la mobilisation de travaux issus de la sociologie des organisations. Elle pourrait ainsi être mise en perspective avec les approches technicistes des organisations, par exemple le *fayolisme* (Fayol, 1916) versus l'individualisme méthodologique (Crozier et Friedberg, 1977). Par ailleurs, la proposition *diversitaire* qui tendrait par opposition à la *contextualisation* à s'opposer à l'imposition de valeurs « occidentalo-centrées » (Castellotti et al., 2016 p. 57) dans un sens Nord / Sud, pourrait aussi être questionnée sur ce même plan, sous un angle philosophique : une conception de l'individu primant sur le collectif pourrait ne pas être universelle et marquée « Nord ».

Sur le *texte* de l'ANL, la mobilisation de notre proposition méthodologique a permis d'envisager le *texte* de l'ANL comme résultat d'une histoire en faisant apparaître des dynamiques le traversant, par exemple les décisions de ses concepteurs ou encore l'empreinte du *français intensif*. Cette recherche a peut-être aussi contribué à éclaircir un *texte* qui n'est pas aisément accessible, *a fortiori* quand son appréhension ne repose que sur sa lecture, au sens littéral. Notre expérience empirique du *texte* de l'ANL nous a à cet égard permis de naviguer plus facilement en son sein et d'expliciter certaines de ses composantes. A défaut de pan empirique de ce type de recherche, peut-être une connaissance empirique devrait-elle être un critère nécessaire pour retenir notre proposition méthodologique, *a fortiori* quand le *texte* est vaste et complexe.

Par ailleurs, la mobilisation des enseignants praticiens et non-praticiens du *texte* pourrait participer d'un dessin plus complet sur le plan de sa *définition* et de sa *redéfinition*, à rebours de ses mises en œuvre sur le terrain. La perception des chercheurs pourrait aussi compléter le tableau en replaçant par exemple le *texte* dans une réflexion quant à l'évolution du champ de la didactique des langues. Ces différentes lectures pourraient éventuellement révéler des textes de l'ANL et/ou mettre en perspective la définition proposée par les concepteurs.

La réflexion sur le *texte* de l'ANL soulève aussi la question de la circulation et de l'articulation entre les savoirs, notamment entre développement de savoirs académiques et développement de savoirs professionnels (Beacco, 2011), ainsi que celui des pratiques didactiques. L'exemple de l'ANL met en lumière les limites d'un projet didactique, le *français intensif*, si fondé soit-il, qui ne s'appuierait que sur les moyens des chercheurs qui en sont les porteurs ; en l'espèce, deux. En l'absence de relais institutionnels et/ou politiques, se dessine en creux la problématique de la portée des travaux de recherche et de leur transmission aux praticiens ; réapparaît la question récurrente des ponts entre didactologie et didactique des langues.

Pour conclure cette proposition d'analyse interprétative du *texte* de l'ANL, il nous semble que l'ANL est un *texte* vaste, dense, qui a été nourri par les apports empiriques du *français intensif* et par l'édification d'un cadre théorique propre, alimenté par des travaux en neurosciences. Ce *texte* pourrait cependant être resté prisonnier de logiques héritées du *français intensif*, lesquelles pourraient ériger des barrières à l'entrée : à qui n'adhéreraient pas à une démarche néopositiviste ; à qui n'adhérerait pas au caractère prescriptif des principes pédagogiques ; à qui n'aurait réussi à naviguer dans le réseau notionnel ; à qui n'aurait pu approfondir le *texte* via la lecture des publications l'ayant précédé ; à qui n'aurait pas bénéficié d'une remédiation du *texte* via une formation à celui-ci ; à qui ne l'aurait pratiqué. Peut-être la publication de 2012 (Netten et Germain) n'est-elle alors pas la forme définitive du *texte* de l'ANL mais une étape nécessaire de son ontogenèse : le *texte* de l'ANL – et sa *définition* – pourrait-il échapper à ses concepteurs ?

Nous concluons ce mémoire sur une citation de C. Germain qui finalement incarne les perspectives d'évolution d'un *texte* vivant : « L'ANL va évoluer [...], l'ANL est loin d'être le mot de la fin » (Kadri et Elghazi, 2016, p. 197).

Annexes

Annexe 1- Infographie « Les langues officielles au Canada »



Annexe 2- Nombre d'élèves inscrits dans des programmes d'enseignement de *français de base* et de *français intensif*

Province ou territoire	1998 / 1999	1999 / 2000	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006	2006 / 2007	2007 / 2008	2008 / 2009	2009 / 2010	2010 / 2011	2011 / 2012
Newfoundland and Labrador	43401	42852	40698	39264	38358	37503	36444	35559	33759	32457	3126	30291	29583	29025
Prince Edward Island	10857	1056	10605	10383	10545	1002	9945	9459	8868	8445	798	7965	7251	681
Nova Scotia	78711	76785	74178	71736	6936	67269	64002	60999	58251	55863	53541	51741	49944	48021
New Brunswick	51123	50418	49413	47493	46368	46671	45021	44688	43437	39654	48222	28404	27675	26919
Ontario	972777	91737	907914	882597	871281	861249	852723	841032	822918	81789	803472	803925	792423	780006
Manitoba	7326	7215	72039	71736	70851	70851	69648	69693	6759	65532	65595	64257	6204	61587
Saskatchewan	87285	8463	80052	75057	71943	66543	59814	54237	56157	49302	46389	4302	42513	40119
Alberta	101187	118776	118263	114378	109593	110457	111495	118647	131541	137694	142002	145866	150687	140376
British Columbia	248487	243732	24162	238425	232812	224676	223065	215826	210399	207225	199206	19338	187965	183165
Yukon	0	0	2937	2862	2736	2742	2439	2253	2154	2091	2124	1818	2034	2007
Northwest Territories	3072	2895	2811	2796	2784	2418	2403	1968	2259	2145	1953	1884	1854	1764
Nunavut	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total par année académique	1604226	643929	1383072	1556727	1464207	1491381	1476999	1454361	1376502	682197	1366428	1159791	1298133	1313670

Total 1998-2012 : 18 271 623 élèves

NB : les données relatives à la province du Québec ont été exclues, dès lors que la langue seconde est l'anglais.

Source : Statistics Canada. [Table 37-10-0009-01 Number of students in official languages programs, public elementary and secondary schools, by program type, grade and sex](#)

DOI: <https://doi.org/10.25318/3710000901-eng>

Bibliographie

1. Corpus principal :

Corpus 1.1 : publications en collaboration de C. Germain et J. Netten entre 1998 et 2012 ;

Corpus 1.2 : publication introduisant l'ANL (Netten et Germain, 2012) ;

Corpus 1.3 : ouvrage de C. Germain (2017) ;

Corpus 1.4 : publications individuelles de C. Germain et J. Netten apportant un regard rétrospectif sur la période 1998-2012.

2. Corpus secondaire :

Autres publications mobilisées à l'appui de l'analyse.

1. Corpus principal

Corpus 1.1

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

Germain, C., & 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.

Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : Les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Lingarum Arena*, 1, 9-24.

Germain, C., & Netten, J. (2008, juillet). *Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère*. XIIe Congrès mondial de la FIPF, Québec.
https://www.academia.edu/6255416/Strat%C3%A9gies_d_enseignement_de_la_communication_%C3%A0_l_oral_en_langue_seconde_ou_%C3%A9trang%C3%A8re

Germain, C., & Netten, J. (2007, septembre). Stratégies d'enseignement de la communication orale en LE/L2. *XIXe Congrès National de l'Association Colombienne Des Professeurs de Français (ACOLPROF)*.
https://www.academia.edu/6255387/Strat%C3%A9gies_d_enseignement_de_la_communication_orale_en_LE_L2

Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2, 7-10.

Germain, C., & Netten, J. (2004a). Le français intensif : Vers une transdisciplinarité en langue seconde. *Québec français*, 132, 68-69.

Germain, C., & Netten, J. (2004b). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : Définitions, types et implications pédagogiques. *Marges linguistiques*, 1-19.

Germain, C., & Netten, J. (2004c). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 7, 55-69.
<https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

Netten, J., & Germain, C. (2009). The Future of Intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.

Netten, J., & Germain, C. (2007). Learning to communicate effectively through Intensive instruction in French. In M. Dooly & D. Eastments, "How we're going about it": *Teachers Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages* (Cambridge Scholars Publishing, p. 31-41).

Netten, J., & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 8(2), 183-210.

Netten, J., & Germain, C. (2004a). A New Look at Core French : Intensive French in Newfoundland and Labrador. *Mosaic*, 38(2), 13-15.

Netten, J., & Germain, C. (2004b). Theoretical and research foundations of intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 275-294.

Netten, J., & Germain, C. (2000). Transdisciplinary Approach and Intensity in Second Language Learning/Teaching. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3(1-2), 107-122.

Netten, J., & Germain, C. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère. *Synergies Corée*, 1, 78-97, 1, 78-97.

Netten, J., & Germain, C. (1998). Intensive Core French in Newfoundland and Labrador. *Voyons!*, 4-5.

Corpus 1.2

Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

Corpus 1.3

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

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=9JU5V-UAAAAJ&pagesize=80&citation_for_view=9JU5V-UAAAAJ:hC7cP41nSMkC

Corpus 1.4

Hamdani Kadri, D. H., & Elghazi, L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français : Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. PUQ.

Netten, J. (2018). Les origines de l'approche neurolinguistique. *Lettre d'informations ANL*, 2, 2-11.

Netten, J. (2020). La conception de l'approche neurolinguistique et son rapport avec le français intensif : Historique et mise en œuvre en contexte scolaire. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 9-21.

2. Corpus secondaire

Agaesse, P., & Guilloux, C. (2019). Comparaison de résultats au DELF A1 et B1 entre les méthodes ANL et conventionnelle. In Congrès régional de la CAP & Fédération internationale des professeurs de français (Éds.), *Écologie du français et diversité des langues : Florilège du IVe congrès régional de la CAP, Kyoto 2017*. EME editions.

AUNG, Y. T. (2021). *L'impact de la grammaire interne de l'ANL sur la production orale en interaction ?* [Mémoire]. Université d'Angers.

Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : De quoi parle-t-on ? *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde, Le français à l'université*(14-02), Article 14-02.
<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>

Blanchet, P. (2011). Les transpositions didactiques. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 197-201). Editions des Archives contemporaines.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01456275>

Blanchet, P. (2012a). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.google.it/books?id=2syFMAEACAAJ>

Blanchet, P. (2012b). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* (Presses Universitaires de Rennes, p. 194). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01110495>

Blanchet, P. (2015). Contextes et contextualisations didactiques : Définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 107-110). Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). <https://hal.univ-rennes2.fr/hal-02517433>

- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet* (p. 509). Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées / ouvrage coordonné par Philippe Blanchet et Patrick Chardene* (P. B. et P. Chardenet, Éd.). Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436728>
- Boissel, C. (2019). *L'influence des caractéristiques pédagogiques de l'ANL sur la préparation à un examen du DUEF, Etude menée sur les compétences de compréhension écrite et orale auprès d'un public FOU de niveau B1.1 [Mémoire]*. Université d'Angers.
- Bourdet, L. (2020a). *L'impact de l'utilisation de l'ANL sur l'habitus et l'agir professoral de l'enseignant de FLS auprès d'un public d'adolescents migrants en contexte scolaire dans des dispositifs d'accueil spécifiques*. Université d'Angers.
- Bourdet, L. (2020b). *L'impact de l'utilisation de l'ANL sur l'habitus et l'agir professoral de l'enseignant de FLS auprès d'un public d'adolescents migrants en contexte scolaire dans des dispositifs d'accueil spécifiques*. Université d'Angers.
- Calman, R., & Daniel, I. (1998). A board's eye view of core French : The North York Board of Education. *French second language education in Canada: Empirical studies*, 281-323.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, 111-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390208>
- Castellotti, V. (2017a). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation-Ebook*. Didier.
- Castellotti, V. (2017b). Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1094>

- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 49-76). Peter Lang, coll. Gram-R - Etudes de linguistique française. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01565210>
- Castellotti, V., Debono, M., & Pierozak, I. (2017). Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat. Réponse à l'article de Ph. Blanchet dans le n°7 de la revue *Contextes et didactiques*. *Contextes et Didactiques*, 9, 96-105.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme : Quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? In A. U. de la Francophonie (AUF) (Éd.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 197-217). Editions des Archives contemporaines/AUF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390222>
- Chang, C.-H. (2017). L'approche neurolinguistique à Taïwan. *Revue japonaise de didactique du français*, II(2).
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4ème édition). Presses Universitaires de Grenoble.
- Debono, M. (2014). La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, & V. Spaeth, *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 125-139).
- Dépelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (7ème édition). Presses Université Laval.
- Doucet, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France?* [Phdthesis, Université de Tours]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00650053>
- Fayol, H. (1916). Industrial and general administration. *Bulletin de la Société de l'Industrie minérale*.
- Foundation Atlantic Provinces Education. (2004). *Core French survey : A regional report*. Author Halifax, NS.
- French, C. P. for, & Staff, C. P. for F. (2003). *The State of French Second Language Education in Canada 2001*. Canadian Parents for French.
- Gal Bailly, T. (2011). *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Evaluation comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental* [Mémoire]. Université de Rouen.

- Germain, C. (1995). De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues. *Revue de l'ACLA [Association canadienne de linguistique appliquée]*, 16(2), 25-38.
- Germain, C. (1996). *L'unité de base de la didactologie des langues : Le didactème*, [Groupe d'Études et de recherches sur l'Enseignement de la Langue Française]. Département d'Études françaises, Université de Toronto.
- Germain, C. (1997). Les paradigmes de recherche en éducation: Remarques d'ordre épistémologique. *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes et étrangères: nouvelles perspectives*, 2-7.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Etudes de linguistique appliquée*, 171.
- Germain, C. (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 123-124(3), 455-465.
- Germain, C. (2015). Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues. *Synergies Europe*, 10.
- Germain, C., Netten, J., & Séguin, S. (2004). L'Évaluation de la production écrite en français intensif : Critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 333-353. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.333>
- Gettliffe, N. (2020a). Les recherches portant sur l'Approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : Axes actuels et perspectives. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 137-174.
- Gettliffe, N. (2020b). Editorial : L'approche neurolinguistique : historique et développements actuels. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 3.
- Gouvernement fédéral du Canada. (2020, juillet 20). *Rapport annuel sur les langues officielles 2018-2019*. aem. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/rapport-annuel-2018-2019.html#a7b>
- Government of Canada, S. C. (2013, avril 3). *Number of students in official languages programs, public elementary and secondary schools, by program type, grade and sex*. <Https://Www150.Statcan.Gc.ca/T1/Tbl1/En/Tv.Action?Pid=3710000901>. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=3710000901>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2018). C. Germain L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions. *The Canadian Modern Language Review*, 1(74), 196-198. <https://doi.org/10.3138/cmlr.74.1.96>
- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). Issues in the implementation of a new French Second Language learning method for allophone pupils : Presentation of qualitative results for the first year

- of the ANL4AMI project (Neurolinguistic Approach for migrant adolescent students) on the learner's side. *Recherches en éducation*. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>
- HCERES. (2017). *Evaluation de l'unité : DYNAmiques et enjeux de la DIVersité linguistique et culturelle, DYNADIV*, (p. 7).
- Hilton, H. (2018). Claude Germain (2017) L'approche neurolinguistique. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse; 187 pp. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-1).
- Huver, E. (2014). Quand contexte homogénéise la diversité. OU : Parler de la diversité sans "contexte" ? *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, 140-154. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01640501>
- Huver, E., Debono, M., & Peigne, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? - HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 10(3), 135-152.
- Jeong, H. (2021). *L'impact de l'utilisation de l'ANL et ses effets sur le travail de l'enseignant de FLE auprès d'un public adulte dans des dispositifs universitaires*, [Mémoire]. Université d'Angers.
- Jourdan, R. (2016). Enseigner sans manuel avec l'ANL (フランス語教育の現在とこれから). *Rencontres*, 30, 64-68.
- Lacoste, Y. (1965). *Géographie du sous-développement*. Presses universitaires de France.
- Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2009). Research Perspectives on Core French : A Literature Review | Canadian Journal of Applied Linguistics. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 12(2), 6-30.
- Lee, C. (2021). *Analyse des influences de l'ANL sur la mémorisation du lexique chez des adolescents migrants allophones ?, Étude menée sur les compétences de production écrite* [Mémoire]. Université d'Angers.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : Tendances et significations. *Education et societes*, n° 18(2), 181-201.
- MacFarlane, A. & Canadian Association of Second Language Teachers. (2005). *An examination of intensive French : A pedagogical strategy for the improvement of French as a second language outcomes in Canada*. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Mao, R. (2017). *Analyse contextualisée de l'expérimentation d'une approche didactique canadienne implantée en contexte universitaire chinois pour l'enseignement du français*. Université Bretagne Loire.

- Montoya Morales, B. (2021). *Quel est l'effet de l'approche neurolinguistique à distance et comment est-elle reçue par les apprenants ? Une expérience auprès des apprenants A2 de la licence en langues étrangères à l'Université de Zacatecas, Mexique*. [Mémoire]. Université d'Angers.
- Moroni, L. (2021). *Le recours à la communication authentique permet-il d'améliorer efficacement les compétences de production orale et écrite des apprenants japonais adultes, de niveaux débutant et intermédiaire, qui ont pour cadre d'enseignement-apprentissage l'Institut français du Japon ?* [Mémoire]. Université d'Angers.
- Netten, J. (2018). Les origines de l'approche neurolinguistique. *Lettre d'informations ANL*, 2, 2-11.
- Netten, J. (2020). La conception de l'approche neurolinguistique et son rapport avec le français intensif : Historique et mise en œuvre en contexte scolaire. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 9-21.
- Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada : Suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique.
- Pellerin, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 151(3), 305-314.
- Rabier, J. (2020). *Étude des variables conatives de la motivation dans l'Approche Neurolinguistique avec des adolescents migrants allophones* [Mémoire]. Université d'Angers.
- Rebuffot, J. (1988). L'immersion en français : L'heure du bilan? *Québec français*, 70, 4-98.
- Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur L'immersion au Canada (The Argument for...Immersion in Canada)*.
- Ricordel, I. (2020). Du français intensif à l'approche neurolinguistique : Adaptations et défis en Chine. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 31-49.
- Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite «de terrain». *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, 65-69.
- Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques,.
- Trottet, S., Germain, C., & Netten, J. (2003). Regards didactiques et littéraires sur les discours oraux et écrits. *Synergies Mexique*, 3, 203-206.
- Zeng, Y. (2018). *Les réactions d'apprenants universitaires chinois spécialisés en français face à la possibilité d'une mise en place de l'ANL en Chine* [Mémoire]. Université d'Angers.
- Zitouni, L. (2021). *Mesure de l'impact motivationnel de l'ANL sur les apprenants allophones scolarisés antérieurement ? Étude de cas au sein du collège Rosa Parks à Nantes* [Mémoire]. Université d'Angers.

ABSTRACT

The neurolinguistic approach (NLA) (Netten and Germain, 2012) has been considered in the scientific literature as a definite object for the teaching of second and foreign languages. However, there are confusions with intensive French (Netten and Germain, 1998), a teaching program for French as a second language, as well as misunderstandings. The NLA was also considered through its implementations, i.e. from a downstream perspective compared to the 2012 publication.

This thesis proposes a reading of the NLA, no longer as a definite object but as an object to be defined; no longer from a downstream perspective but from an upstream perspective, before the publication of the NLA, including in its relationship with the intensive French; not with an empirical study but with a theoretical one. The interpretative reading of the NLA is based on a methodology resulting of a dialectical proposal, from the debate between contextualization (Blanchet, 2009, 2015, 2016) and the diversity approach (Huver, 2014; Castellotti et al., 2016; Castellotti et al., 2016). Teacher-researchers at EA DYNADIV conceptualize the notion of text as a "set of signs, whether words / discourses / practices" (Castellotti et al., 2017, par. 9) which would be inherent to the approaches mobilizing contextualization. This notion of text, very broad, was retained to study the NLA, as an object to be defined.

The didactological contextualization of the NLA, through its Canadian genesis, has made it possible to characterize the strong imprint left by the intensive French teaching program and the construction by its designers of a theoretical framework derived from research in neurosciences field. The analysis of the NLA text according to the diffusionism / technicism / epistemology axes illustrates some of the general criticisms of the EA DYNADIV against the *text* but invalidates them on other aspects. The study of a particular text can thus reveal a greater complexity.

Finally, the dialogical nature of the debate makes it possible to highlight different scientific positions, by facilitating their identification. It also carries the risk of polarization that could obscure points of convergence.

Keywords: neurolinguistic approach, scientific debate, language didactics, contextualization, diversity approach

RÉSUMÉ

L'approche neurolinguistique (ANL) (Netten et Germain, 2012) a été envisagée dans la littérature scientifique comme un objet fini pour l'enseignement des langues secondes et étrangères. Or apparaissent des ambiguïtés quant à son lien avec le *français intensif* (Netten et Germain, 1998), régime pédagogique d'enseignement scolaire du français langue seconde, ainsi que des incompréhensions. L'ANL a aussi été envisagée à partir de ses mises en œuvre, soit dans une perspective avalé par rapport à la publication de 2012 l'introduisant.

Ce mémoire propose une lecture de l'ANL, non plus comme objet fini mais comme objet à définir ; non plus dans une perspective avalé mais dans une perspective amont, avant la publication de l'ANL, y compris dans ses rapports avec le régime pédagogique du *français intensif* ; non pas sur une dimension empirique mais sur une dimension théorique.

La lecture interprétative de l'ANL est basée sur une méthodologie issue d'une proposition dialectique, à partir du débat entre *contextualisation* (Blanchet, 2009, 2015, 2016) et *approche diversitaire* (Huver, 2014 ; Castellotti et al., 2016 ; Castellotti et al., 2016). Les enseignants-chercheurs de l'EA DYNADIV conceptualisent la notion de *texte* comme « ensemble de signes, qu'il s'agisse de paroles / discours / pratiques » (Castellotti et al., 2017, para. 9) qui serait contenu dans les approches mobilisant la *contextualisation*. Cette notion de *texte*, très large, a été retenue pour étudier l'ANL, comme objet à définir.

La contextualisation didactologique de l'ANL, au travers de sa genèse canadienne, a permis de caractériser l'empreinte forte laissée par le régime pédagogique du français intensif et la construction par ses concepteurs d'un cadre théorique à partir de travaux en neurosciences. L'analyse du *texte* de l'ANL selon les axes *diffusionnisme / technicisme / épistémologie* illustre certaines des critiques générales de l'EA DYNADIV à l'encontre de ce qu'est un *texte* mais les invalident sur d'autres aspects. L'étude d'un *texte* en particulier peut ainsi révéler une plus grande complexité.

Enfin, le caractère dialogique du débat permet de mettre en valeur différents positionnements scientifiques, en facilitant leur identification. Elle comporte aussi le risque d'une polarisation qui pourrait masquer les points de convergence.

mots-clés : approche neurolinguistique, débat scientifique, didactique des langues, contextualisation, approche diversitaire

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Gaëlle CARTIER déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **01 / 06 / 2022**



**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

