

**L'emploi de l'approche neurolinguistique
pour développer les compétences
commentatives et l'autonomie langagière
auprès des apprenants adultes en classe de
FLE**

Dr. Rania Mohamed Hassan
Professeur adjoint
Université de Damiette, Égypte

Dr. Wafaa Seyam
Professeur adjoint
Université d'El-Arish, Égypte

Résumé :

L'approche neurolinguistique est récemment introduite en didactique de français parce qu'elle a donné de bons résultats dans les pays qui l'ont utilisée à développer les compétences langagières comme le Canada, la Chine, le Japon, l'Iran, l'Amérique du Sud et la France. Différentes études ont montré une maîtrise insuffisante des compétences communicatives chez les apprenants adultes en français langue étrangère (FLE) en Égypte (Draz, 2022; Soliman, 2022; Elgedy, 2020; Saad, 2019; Al-Akwar, 2018; Al-Adl, 2017). Ceux-ci ne sont pas capables de communiquer avec aisance et spontanéité en français à l'oral aussi bien qu'à l'écrit et ils n'ont pas également un niveau satisfaisant de l'autonomie langagière (Badary, 2021). Pour toutes ces raisons, cette recherche vise à employer l'approche neurolinguistique à développer les compétences communicatives et l'autonomie langagière en FLE auprès des apprenants adultes. Pour ce faire, les deux chercheuses ont mis en place une étude quasi-expérimentale comparant deux groupes expérimentaux dont le premier se compose de 44 étudiants et le seconde comprend 31 étudiants de 1^{ère} année de la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish. Les chercheuses ont préparé une typologie des compétences communicatives nécessaires aux participants, deux tests pour évaluer les compétences de la communication orale et écrite ainsi que leurs critères de notation, une grille d'observation pour mesurer le niveau de l'autonomie langagière et une unité basée sur l'approche neurolinguistique

pour développer les compétences visées. Les résultats obtenus ont confirmé l'efficacité de l'utilisation de l'approche neurolinguistique à développer les compétences communicatives (orales et écrites) et l'autonomie langagière chez les étudiants.

Mots clés : l'approche neurolinguistique, compétences communicatives, communication orale, communication écrite, autonomie langagière, français langue étrangère.

أثبت العديد من الدول مثل كندا والصين واليابان وفرنسا وأمريكا الجنوبية وإيران فاعلية استخدام المدخل اللغوي العصبي في تعلم اللغة الفرنسية. لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى استخدام هذا المدخل في تنمية مهارات التواصل الشفهي والكتابي وكذلك الذاتية اللغوية لدى المتعلمين البالغين في حجرة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمصر. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية أحدهم بجامعة دمياط (44 طالب) والآخرى بجامعة العريش (31 طالب). تمثلت أدوات البحث في قائمة بمهارات التواصل الشفهي والكتابي اللازمة لعينة الدراسة، اختبار للتواصل الشفهي وآخر للتواصل الكتابي، بطاقة ملاحظة لقياس مستوى الذاتية اللغوية، ووحدة مقترحة قائمة على استخدام المدخل اللغوي العصبي في تنمية هذه المهارات. وقد أكدت النتائج فاعلية استخدام المدخل اللغوي العصبي في تنمية مهارات التواصل الشفهي والكتابي وزيادة مستويات الذاتية اللغوية لدى طلاب عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المدخل اللغوي العصبي، المهارات التواصلية، التواصل الشفوي، التواصل الكتابي، الذاتية اللغوية، الفرنسية كلغة أجنبية.

Introduction :

La communication constitue une compétence indispensable pour l'enseignant et l'apprenant d'une langue maternelle, seconde ou étrangère. La maîtrise de celle-ci est le but majeur de son enseignement et de son apprentissage. Pour cela, les didacticiens tentent toujours d'envisager les approches, les stratégies, les méthodes et les outils d'enseignement permettant de créer en classe de langue les conditions optimales pour une communication spontanée. Ils préoccupent récemment à l'approche neurolinguistique qui s'est graduellement implantée en didactique de français langue étrangère (FLE). Cette approche est actuellement utilisée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères un peu partout dans le monde. Selon Mohammadi et *al.* (2018), elle a un effet positif sur l'apprentissage du français langue étrangère. Elle a été engendrée en 1997 par Claude Germain, professeur émérite de l'université de Québec à Montréal et Joan Netten, professeure à l'université de Newfoundland. Elle a eu un grand succès au Canada depuis son utilisation, sous le nom du français intensif, en 1998, au début aux écoles primaires et par la suite aux écoles secondaires et aux collèges. Elle a d'abord été expérimentée sur 110 élèves de quatre classes de sixième année dont deux en milieu urbain et deux en milieu rural à la province de Terre-Neuve-et-Labrador (de 1998 à 2001). Par la suite, la province du Nouveau-Brunswick l'a mise à l'essai pendant cinq ans. Grâce aux résultats prometteurs obtenus, le ministère de l'Éducation de

cette province a décidé en 2008 de le rendre obligatoire pour tous les élèves de cinquième année.

Suite à sa réussite au Canada, la chine a débuté à l'utiliser dans l'enseignement du français auprès des apprenants adultes en 2010 et du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) aux lycées en 2014. Après avoir pris connaissance de bons résultats du DELF aux lycées chinois, des autres pays à commencer à l'utiliser comme le Japon, l'Iran, l'Amérique du Sud et la France. De plus, Germain et Natten (2004) ont ajouté que l'utilisation de la langue comme un véritable moyen de communication en classe contribue au développement de l'autonomie langagière chez l'apprenant. De son côté, Toruc (2013) a signalé que le développement de l'autonomie chez les apprenants d'une langue étrangère est primordial dans l'enseignement/apprentissage de celle-ci. Elle les aide à devenir de plus en plus indépendants et à développer leur pensée créative. Pour ces raisons, le CECR s'intéresse beaucoup à la mise en place des tâches communicatives et de l'autonomie langagière en classe de français langue étrangère (FLE). Cependant et à notre connaissance, aucune recherche n'a questionné l'utilisation de l'approche neurolinguistique dans des classes de français langue étrangère (FLE) en Égypte. Alors, on se demande si l'utilisation de l'approche neurolinguistique peut-il avoir un impact sur le développement des compétences communicatives et de l'autonomie langagière chez les étudiants de la première année de

département du français à la faculté de pédagogie à Damiette et à El-Arich.

Problématique :

L'intérêt pour cette étude provient de l'observation directe de deux chercheuses en classe de FLE. Ceux-ci ont observé que la très grande majorité des étudiants de la faculté de pédagogie, à Damiette et à El-Arich, ne sont pas capables de communiquer avec aisance et spontanéité en français à l'oral aussi bien qu'à l'écrit et qu'ils ne développent pas un niveau satisfaisant de l'autonomie langagière. Les étudiants ont du mal à exprimer leurs besoins et leurs pensées en français, à faire part de leurs émotions, à s'adapter aux diverses situations communicatives. De plus, la plupart d'entre eux n'osent pas à prendre la parole ou des initiatives langagières. Ils attendent toujours l'aide de leur professeur. Pour ces raisons et pour étudier précisément le problème, les deux chercheuses ont effectué une étude exploratoire sur 19 étudiants inscrits à la première année à la faculté de pédagogie de Damiette et sur 17 étudiants à la même année à la faculté de pédagogie d'El-Arich. Cette étude s'est composée d'un test qui avait deux parties principales à savoir : la communication orale et la communication écrite, et dont chacune comprend trois questions ayant pour but de déterminer le niveau des compétences de la communication orale et écrite, et d'une grille d'observation de l'autonomie langagière (Celle de Ben-Amor, 2019). Le test est administré aux étudiants en octobre 2021 et ses résultats obtenus sont illustré au tableau (1).

Tableau (1) : L'étude exploratoire

| Groupe | Nombre | Communication orale | | Communication écrite | |
|------------------------|--------|---------------------|------------|----------------------|------------|
| | | Moyenne/note totale | Écart-type | Moyenne/note totale | Écart-type |
| Premier groupe | 19 | 11,74/30 | 2.23 | 13,56/ 30 | 1.98 |
| Deuxième groupe | 17 | 11,59/30 | 1.52 | 13,70/ 30 | 1.72 |
| Total | 36 | 11.67/ 30 | | 13.63/30 | |

Le tableau (1) nous indique que la moyenne des étudiants à la communication orale ($M = 11.67$) ainsi que celle de la communication écrite ($M = 13.63$) est moins de la moitié de la note finale. C'est-à-dire que le niveau des étudiants de deux groupes aux compétences de la communication orale et écrite est assez faible. De plus, un grand nombre de chercheurs, tels que Draz (2022); Elgedy (2020); Saad (2019); Al-Akwar (2018) et Al-Adl (2017), ont également prouvé une maîtrise insuffisante des compétences de la communication orale ou écrite chez les étudiants des facultés de pédagogie en Égypte.

Quant à l'autonomie langagière, très peu de recherche a été effectuée afin de déterminer l'impact de l'autonomie langagière sur l'apprentissage de FLE. De sa part, Badary (2021) a déclaré que les activités d'enseignement pratiquées aux facultés de pédagogie ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant. De leur côté, Salem et Soleiman (2013) ont ajouté que les étudiants ne sont pas capables de définir les objectifs d'apprentissage de façon

explicite et de préciser les stratégies d'apprentissage pertinentes. De plus, ils n'ont pas de la confiance en soi et de l'esprit critique. Ils ne prennent pas d'initiative pour communiquer. Tout cela nous pousse à mesurer l'autonomie langagière chez les étudiants. Pour ce faire, nous avons assisté à trois cours académiques avec les étudiants de première année à la faculté de Damiette et d'El-Arich en utilisant la grille d'observation de Ben-Amor (2019). Malheureusement, les résultats obtenus sont tout à fait accordés avec les résultats de Badary (2021) et Salem et Soleiman (2013). Les étudiants ne sont pas vraiment des acteurs sociaux. Ils ne prennent pas la parole ou l'initiative et ils attendent toujours le soutien de leur professeur.

Dans l'optique de pallier le manque de recherche sur l'utilisation de l'approche neurolinguistique dans le milieu scolaire ou universitaire en Égypte, ce sujet de recherche mérite certainement d'être exploré. De plus, il nous s'avère indispensable de développer, chez les étudiants, la compétence communicative et l'autonomie langagière en FLE.

Objectifs de la recherche :

L'objectif général de cette recherche est de vérifier l'efficacité de l'emploi de l'approche neurolinguistique à développer les compétences commentatives et l'autonomie langagière auprès des apprenants adultes en classe de FLE. Elle comprend cinq objectifs spécifiques à savoir :

- 1) Décrire le niveau actuel des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- 2) Déterminer les compétences communicatives nécessaires aux étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- 3) Développer certaines compétences communicatives du français chez les étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- 4) Vérifier l'efficacité d'une unité proposée basée sur approche neurolinguistique à développer les compétences communicatives en français auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- 5) Vérifier l'efficacité d'une unité proposée basée sur approche neurolinguistique à développer l'autonomie langagière en français auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.

Hypothèses de la recherche :

La présente recherche tente de valider les quatre hypothèses suivantes :

- 1- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de deux groupes

expérimentaux au pré/post test de la communication orale au seuil de 0.05 en faveur de celles du post test.

2- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de deux groupes expérimentaux au pré/post test de la communication écrite au seuil de 0.05 en faveur de celles du post test.

3- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de deux groupes expérimentaux à la pré/post application de grille d'observation de l'autonomie langagière en faveur de post application.

4- L'unité proposée basée sur l'emploi de l'approche neurolinguistique a un effet positif sur le développement des compétences commentatives auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.

5- L'unité proposée basée sur l'emploi de l'approche neurolinguistique a un effet positif sur le développement de l'autonomie langagière auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.

Délimites de la recherche :

Cette recherche a été effectuée à la lueur des délimites suivantes :

- Un échantillon des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.

- Certaines compétences communicatives de FLE nécessaires aux étudiants de la première année au département de français à la faculté Certains niveaux de l'autonomie langagière en FLE auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- Une unité proposée basée sur l'emploi de l'approche neurolinguistique.

Cadre théorique :

Ayant énoncé dans la partie précédente le problème de notre étude, nous présenterons dans cette partie ses trois axes visés, à savoir l'approche neurolinguistique, les compétences de la communication et l'autonomie langagière ainsi que le lien entre eux.

1. L'approche neurolinguistique :

Selon Germain (2018), l'approche neurolinguistique est une nouvelle tendance pour enseigner et apprendre une langue seconde ou étrangère. Son but n'est pas les savoirs théoriques à propos d'une langue, mais bien l'habileté à utiliser cette langue dans des situations de communication authentique. Il est évident qu'on apprend d'abord du vocabulaire et des règles de grammaire et fait de divers types d'exercices pour qu'il soit capable de parler spontanément la langue cible, mais ce n'est pas le cas avec l'approche neurolinguistique. Dans cette approche, il faut d'abord développer des sentiers au cerveau qui inventent

rapidement des liens entre tous les aspects nécessaires pour tenir une conversation et cela ne peut se réaliser que quand la langue cible est utilisée dans des situations de communication authentique pour une bonne période de temps (Paradis, 1994).

De son Côté, Germain (2017) a défini l'approche neurolinguistique comme une nouvelle façon de lier l'appropriation et l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère visant à procurer en classe les conditions nécessaires pour une communication spontanée et une interaction sociale. Netten et Germain (2012) ont déjà déclaré que l'approche neurolinguistique est « un nouveau paradigme pour l'enseignement/apprentissage d'habiletés de communication dans une L2/LÉ en milieu scolaire » (p.86). De sa part, Netten (2016) l'a signalée comme une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une deuxième langue. Son but est de créer en classe les exigences nécessaires pour que les apprenants puissent apprendre à utiliser la langue aux fins de communication. Cette approche repose sur cinq principes pédagogiques fondamentaux qui sont :

1- La grammaire interne et la grammaire externe:

Comme nous savons le cerveau se compose d'un réseau de connexions entre des milliards de neurones. Il faut distinguer entre deux types de connexions. Le premier qui mène à un savoir; c'est le cas de la mémoire déclarative dans laquelle se récupèrent les règles de grammaire et les mots de vocabulaire d'une langue. Le deuxième qui constitue une habileté langagière, c'est le cas de

la mémoire procédurale, qui permet notamment les réalisations phonétiques et morphosyntaxiques de la langue.

Selon l'approche neurolinguistique, il existe également deux types de grammaire à savoir : la grammaire interne et la grammaire externe. Le premier découle de la mémoire procédurale qui se crée grâce à l'utilisation et à la réutilisation fréquente des mêmes structures langagières dans différents contextes. Il est donc non conscient. On fait appel à ce type de grammaire durant l'interaction et la communication orale avec les autres. Il nous permet de communiquer oralement avec aisance et spontanéité. Tandis que le deuxième type provient de la mémoire déclarative qui renvoie aux règles de grammaire et au vocabulaire. Il est donc conscient. On a souvent recours à ce type de grammaire durant la lecture et l'écriture. Il nous permet de lire et d'écrire avec précision et d'auto-corriger nos erreurs orales. La grammaire interne est donc indispensable pour pouvoir communiquer oralement, tandis que la grammaire externe est essentielle pour la communication écrite. Cela ne signifie pas que la grammaire externe n'adhère en aucun cas à l'oral. On l'utilise dans l'autocorrection et dans les situations formelles comme la présentation orale dans une conférence ou un colloque (Germain et Netten, 2013). D'un autre côté, Paradis (2009) a déclaré qu'il n'existe pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Cette dernière permet à l'apprenant d'acquérir des habilités avec l'entraînement, de les stocker et les

restituer sans faire référence aux expériences préalables. On répète automatiquement les structures apprises sans rappeler explicitement les procédures et sans être conscient du moment de l'acquisition.

Toujours selon Paradis (2009), un savoir ne peut pas se transformer en habileté. Le fait de connaître les règles de grammaire d'une langue ne nous permet pas de la parler correctement ou l'inverse. Le fait de parler une langue n'indique pas nécessairement qu'on en connaît les règles. L'on peut également parler une langue seconde ou étrangère sans en connaître ses règles comme l'adulte bilingue ou le plurilingue illettré. L'on peut également connaître les règles d'une langue et réussir à un examen sans pouvoir la parler, comme le cas de la plupart des étudiants des facultés de pédagogie. Il est donc nécessaire que l'apprenant de FLE s'approprie les deux types de grammaire.

2- La priorité de l'oral :

L'oral occupe une place primordiale dans l'approche neurolinguistique. Les prétendants de cette approche voient que l'utilisation fréquente de la langue orale permet de développer les compétences implicites et la grammaire interne. L'enseignant doit commencer par l'oral et le développer d'abord chez l'apprenant. C'est-à-dire que l'utilisation de la langue orale est avant l'apprentissage du savoir explicite sur celle-ci. On commence une leçon ou une unité par l'oral et non pas par des listes de mots de vocabulaire. Selon les prétendants de cette

approche, le fait de commencer l'apprentissage d'une langue par un savoir explicite est toujours inutile. Et pour qu'on puisse communiquer oralement dans la langue cible, il faut utiliser fréquemment cette langue. Dans cette approche, l'apprenant utilise des structures modèles par son enseignant. L'utilisation de celles-ci devient, avec le temps, non consciente surtout dans des situations authentiques de la communication. C'est-à-dire que grâce à l'utilisation fréquente des structures modèles, les compétences implicites se développent chez l'apprenant sans attention consciente de sa part. Ellis (2011) a ajouté que l'acquisition de ces structures langagières est plus efficace lors leur nombre est limité. La compétence implicite se développe à travers l'utilisation fréquente des structures langagières et quand les connexions entre les phénomènes morphosyntaxiques se transfèrent dans la mémoire procédurale. De plus, cette approche donne de bons résultats avec les débutants parce que le nombre restreint de structures langagières utilisés et réutilisés par les apprenants produit des circuits neuronaux dans leur cerveau qui stocke toujours les données avec leurs contextes (Segalowitz, 2010).

3- Le développement de la littératie :

Il existe un lien entre l'approche neurolinguistique et la littératie qui ne se limite pas seulement à la lecture ou à l'écriture, mais également à la capacité de l'apprenant à pouvoir communiquer à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. La littératie est donc

une habileté plutôt qu'un savoir puisque son but est l'utilisation de la langue cible. Selon Germain (2017), la littératie, peut se définir comme « la capacité d'utiliser la langue et les images pour comprendre, parler, lire, écrire, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens » (p. 35). Cette définition provient de celle du Ministre de L'Éducation de L'Ontario (2013), selon laquelle la littératie est « la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique. La littératie nous permet de partager l'information et d'interagir avec d'autres » (p. 3). La pédagogie de la littératie de la deuxième langue (seconde ou étrangère) est donc différente de celle de la langue maternelle. Dans cette dernière, la langue orale est acquise avant que l'enfant apprenne à lire et à écrire. L'oral ne peut être initialement développé au même degré qu'en deuxième langue parce que la grammaire interne de l'apprenant n'est pas encore développée. Comme nous avons déjà mentionné, il est important dans l'approche neurolinguistique de commencer une leçon ou une unité par l'oral et non pas par des listes de mots de vocabulaire. Quant à la lecture, il faut d'abord une phase orale en pré-lecture et l'écriture doit toujours être sur le même sujet qui a été vu à l'oral et en lecture et avec une phase orale en pré-écriture. Enfin, les apprenants sont invités à échanger et à lire les copies de la production écrite de leurs camarades. Ils rapportent oralement

l'essentiel de ce qu'ils ont lus. En bref, on peut dire qu'on commence par l'oral pour arriver à la lecture, puis de la lecture à l'écriture et, enfin retour à l'oral (Germain et Netten, 2012). Alors, l'apprenant doit d'abord parler la langue cible avec une certaine spontanéité avant de pouvoir lire et écrire dans cette langue (Germain et *al.* 2015). Pour cette raison, l'enseignant doit d'abord faire acquérir aux apprenants des structures langagières sans avoir recours à un savoir explicite sur celles-ci. Ensuite, il présente des activités pour l'apprentissage de la lecture et subséquemment de l'écriture sur les mêmes structures langagières apprises à l'oral. C'est-à-dire que la lecture vient immédiatement après l'oral et avant l'écriture qui vient immédiatement après la lecture. L'apprenant utilise à l'écrit une grande partie du savoir langagier qu'il a observé durant la lecture.

D'autre part, l'approche neurolinguistique met l'accent sur la façon de l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. On acquiert une langue d'une manière non consciente, tandis qu'on l'apprend d'une manière consciente, d'où sont découlées toutes les stratégies d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Selon Paradis (2004), les mécanismes neurologiques mis en jeu quand on utilise une langue ne sont pas les mêmes que ceux mis en jeu lors on l'apprend. « Lors de l'utilisation de la langue, la réalité est d'ailleurs beaucoup plus complexe et les recherches en neurolinguistique sont très peu développées sur ce plan, où mémoire déclarative et mémoire procédurale

s'entremêlent et se chevauchent : s'ajoute alors le recours à la « compétence pragmatique » (p. 18).

4- L'authenticité des situations de communication :

L'approche neurolinguistique met l'accent sur la communication spontanée. Selon cette approche, l'utilisation d'une langue authentique dans des situations réelles de communication est un facteur indispensable pour acquérir une grammaire interne et par conséquent pour la communication spontanée. Selon Netten et Germain (2012), l'utilisation fréquente des structures langagières procèdent dans la mémoire procédurale les réseaux neuronaux nécessaires à la communication spontanée. Selon Ellis (2011), il faut avoir recours à une langue authentique dans les échanges de communication réels pour apprendre les structures langagières. Paradis (2009) a ajouté que durant la communication authentique, les différents centres du cerveau doivent être activés, surtout ceux qui sont attachés à la motivation, pour que l'acquisition de la langue soit efficace. C'est la raison pour laquelle on ne peut pas acquérir une grammaire interne au moyen d'exercices contrôlés ou en mémorisant des dialogues. Ces derniers ne permettent pas aux apprenants de produire ou de développer leur interlangue. Dans ces exercices ou ces dialogues mémorisés, l'apprenant recourt à la mémoire déclarative. Il ne peut pas les utiliser dans une communication réelle ou une discussion prolongée. L'enseignant doit donc impliquer les apprenants dans des situations authentiques de communication en salle de classe afin de les aider à participer à des activités authentiques de

communication dans le monde réel. Autrement dit, l'enseignant, dans l'approche neurolinguistique, doit s'intéresser à développer l'habileté des apprenants à communiquer spontanément et non pas à leurs savoirs théoriques. Il doit rendre les apprenants capables d'utiliser la langue aux fins de communication. Il doit donc s'intéresser aux compétences implicites (grammaire non consciente interne) et aux savoirs explicites (grammaire consciente externe). Pour susciter la motivation des apprenants, il faut qu'ils parlent, lisent et écrivent sur des thèmes liés à leurs expériences personnelles .

Pour avoir de bons résultats, l'enseignant doit élaborer des activités basées sur des situations de communication qui sont aussi authentiques que possible et sur des sujets attirants pour les apprenants. Le concept de « authentique » dans l'approche neurolinguistique est le synonyme de « ce qui est vrai, réel pour la personne qui parle » (Germain, 2017, p. 42). De plus, ces activités doivent aider les apprenants à exprimer leurs réactions personnelles. L'enseignant doit donc poser des questions réalistes dont les réponses sont toujours personnelles. Par ailleurs, afin de pratiquer une structure langagière, les apprenants ne répètent que des phrases vraies en soi. Par exemple, l'enseignant doit ne pas demander à une étudiante qui porte un foulard vert si, de fait, elle porte un bonnet gris ce jour-là. L'accent doit être également mis sur l'authenticité des conversations même dans la rétroaction de l'enseignant face aux énoncés des apprenants. Celle-ci doit

mettre en évidence la signification des énoncés et visser à prolonger la conversation en recourant à des commentaires tels que « Mariam, es-tu d'accord? ». Si l'apprenant fait une erreur, l'enseignant doit la corriger immédiatement en redonnant un modèle langagier et en reprenant l'interaction. La communication doit toujours être en français et si c'est un nouveau terme, l'enseignant doit le modéliser et l'apprenant doit l'utiliser immédiatement.

5- L'aisance et la précision :

L'utilisation de la langue avec aisance et précision dans des situations communicatives est le but primordial de l'approche neurolinguistique. Pour communiquer avec efficacité et spontanéité en français, l'apprenant doit être capable d'utiliser la langue avec précision et aisance (Germain et Netten, 2015). Les apprenants qui ont un niveau supérieur en précision et aisance, sont plus en mesure de communiquer avec spontanéité à l'oral. Selon Germain et Netten (2001), la précision signifie la connaissance correcte des règles langagières ainsi que la capacité à les utiliser correctement dans une situation socioculturelle de communication. La connaissance fautive de ces règles ou leur utilisation incorrecte peut renvoyer au manque de précision chez l'apprenant. La rétroaction corrective à l'oral occupe donc une place très importante dans l'approche neurolinguistique. De plus, l'apprenant doit reutiliser la phrase corrigée pour que sa grammaire interne se développe correctement. Selon les deux auteurs, l'aisance représente l'habileté de l'apprenant à relier

aisément, dans une situation réelle de communication, la compétence grammaticale, la compétence discursive et la compétence socioculturelle. L'absence d'aisance se manifeste à travers les hésitations, les pauses, les longueurs, les reprises, etc . Ce principe (l'aisance et la précision) de l'approche neurolinguistique se considéré comme une limité de son utilisation en Égypte. Ce principe nécessite un maître bien formé et une certaine aisance dans la langue enseignée .

Dans leur étude effectuée, en 2001, sur 107 élèves de sixième année du primaire au Québec, Germain et Netten ont tenté à identifier les stratégies d'enseignement aidant les plus au développement de la précision et de l'aisance et le moyen le plus efficace pour développer les deux composantes de façon complémentaire. Les résultats de cette étude affirme que l'apprentissage des règles de la L2 aide à développer la précision; tant que l'accent sur la signification des énoncés contribue à développer l'aisance. Les apprenants qui ont reçu un enseignement centré sur la signification et l'utilisation de la langue, plutôt que sur l'apprentissage des règles de grammaire, ont eu des notes plus supérieures en production orale que leurs pairs ayant reçu un enseignement plus concentré sur les règles de grammaire. De plus, les apprenants qui ont commencé avec l'oral et ont mis du temps à développer l'oral plutôt que des règles ont eu des résultats nettement plus élevés en production écrite que ceux qui ont reçu un enseignement davantage centré sur les

règles de grammaire. Les apprenants qui ont consacré plus de temps à apprendre les règles grammaticales ont eu des résultats moins élevés en précision aussi bien qu'en aisance que leurs pairs qui ont mis plus du temps à développer l'oral. Dans leur étude de 2005, Germain et Netten ont également confirmé que le développement de l'oral est essentiel pour rendre l'apprenant capable de communiquer avec précision et aisance à l'oral aussi bien qu'à l'écrit.

2. La communication :

Selon Perrenoud (2001), la communication peut se considérée comme un moteur, un outil ou un enjeu utilisé dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique et personnelle. Dans cet enjeu, un émetteur transmet un message à un récepteur qui, à son tour, devient un émetteur et transmet un message. Elle représente donc « un ensemble d'éléments en interaction dans lequel tout comportement (verbal ou non) est porteur de signification et, comme tel, est interprété par l'ensemble des (personnes) impliquées» (El-Jai, 2020, p. 16). Toujours selon El-Jai (2020), la communication représente « un acte d'émission-réception par plusieurs sources, des informations, des connaissances, des habiletés dans le processus d'enseignement entre le professeur et les apprenants qui assument simultanément les rôles d'émetteurs et de récepteurs » (p. 15). Donc, le fait de développer les compétences communicatives chez les apprenants de FLE n'est pas toujours facile. Il représente parfois un problème assez compliqué surtout

avec les débutants. La situation de communication comprend six éléments à savoir : l'émetteur, le récepteur, le message, le code, le canal et le contexte. Cette situation est donc un acte qui consiste à transmettre un message émise par un destinataire à partir d'un canal (un téléphone, un radio, un journal, etc.) en utilisant un code (verbal ou non verbal) à un destinataire qui reçoit ce message dans un contexte bien déterminé (Guici, 2015 .(

Il existe deux types de la communication : la communication verbale et la communication non verbale. Dans le premier type, le destinataire n'utilise que les mots de la langue pour transmettre son message. Il peut être oral ou écrit. La communication orale nécessite la présence de l'émetteur et du récepteur à l'instant de transmission du message. Tandis que les deux interlocuteurs sont éloignés dans la communication écrite, pour cela il est très important d'utiliser des phrases correctes qui respecte les normes et les règles d'écriture et de la ponctuation pour que le sens du message soit claire. Dans le deuxième type, la communication est basé sur l'utilisation des signes non verbaux comme les gestes, les mimiques, le regard, le ton de la voix et les expressions du visage. Dans ce type on n'a recourt ni aux mots ni à la langue parlée .

La compétence de communication est la finalité primordiale de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Elle représente la capacité de l'émetteur à produire et à interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter sa parole à

la situation de communication en prenant en considération le cadre spatio-temporel et l'identité du récepteur (Cuq et Gruca, 2003, p. 48). La capacité de l'apprenant à communiquer avec ses camarades et avec les autres en FLE peut faire une énorme différence dans son rendement et sa réussite scolaires. La communication orale ou écrite permet à l'apprenant de transmettre et de recevoir de l'information et des idées. Selon Paco (2018), l'objectif essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère est la formation des apprenants compétents capables de communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit et d'une façon plus efficace et plus appropriée selon la situation communicative .

Selon le CECR (2001), la compétence communicative comprend une composante linguistique, une composante pragmatique et une composante socioculturelle ou sociolinguistique. La composante linguistique représente les règles du système grammatical, phonologique, lexicale, sémantique, orthographique d'une langue et les expressions dont l'articulation peut faire sens durant la communication orale et écrite. La composante pragmatique ou discursive comprend la structure, la cohésion et la cohérence des discours, les actes des paroles, l'articulation sémantique des discours et des messages. La composante sociolinguistique et socioculturelle se manifeste dans l'application des règles de politesse, d'usage, l'adaptation aux registres de la langue, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Ayirir (2008) a ajouté que le meilleur moyen pour apprendre à communiquer est de le faire en communiquant. Alors,

l'enseignant doit être doté lui-même d'une très bonne compétence de communication à la langue cible.

3. L'autonomie langagière :

L'autonomie facilite l'apprentissage en général et l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier. Selon Trouc (2013), elle permet d'améliorer la qualité de l'enseignement de la langue étrangère, de rendre les apprenants plus actifs et plus confiants en eux-mêmes. Elle est donc un facteur important dans le processus de l'éducation. Le concept de a fait l'objet de plusieurs définitions. Avant d'aborder la définition de « l'autonomie langagière», il est préférable d'expliquer la différence entre l'autonomie et l'autodidaxie. Selon le dictionnaire du Petit Robert (2023), l'autodidaxie indique tout apprentissage réalisé en dehors de l'école. L'élève apprend sans un maître. Il s'enseigne à soi-même. Autrement dit, l'apprentissage est complètement autonome. Cependant, l'apprenant peut utiliser des supports pédagogiques à réaliser ses objectifs et ses activités comme le livre, les cassettes, les émissions de radio ou de télévision, etc. Tandis que dans l'autonomie, l'apprenant n'est pas seul dans son apprentissage. Il a recours à son enseignant, à ses camarades et aux différentes ressources quand il rencontre un problème. L'apprentissage se passe alors à l'école. L'enseignant doit conduire l'apprenant à l'auto-évaluation et à l'autonomie. Pour ce faire, il doit distribuer les tâches et les rôles aux étudiants pour qu'ils communiquent avec lui et avec leurs camarades. De cette

façon, l'apprenant sera capable de s'auto-évaluer et de déterminer son niveau et le progrès qu'il a fait et qu'il doit réaliser.

C'est ainsi que Crépieux (2008) se demande : Lorsque l'apprenant sort de l'école, pourrait-il atteindre les objectifs communicatives travaillés en salle de classe? Selon lui, l'apprentissage d'une langue ne peut pas se limiter à l'école parce que le temps consacré à l'enseignement oblige l'enseignant à se limiter à des choix en terme de contenus et l'apprenant doit continuer à l'étudier en autonomie quand il retourne à sa maison. Pour ce faire, celui-ci doit être de plus en plus conscient de sa manière d'apprentissage pour restreindre au mieux le temps accordé à l'apprentissage de la langue. L'autonomie permet à l'apprenant d'être indépendant, de s'orienter vers les nouveautés et de s'embarquer vers de nouveaux horizons. Pour Porcher (2004), l'autonomie est un but et un moyen de l'apprentissage. Pour Toruc (2013), l'autonomie, représente le fait de s'autoriser parce que l'on « s'autorise à agir selon ses propres règles et donc à conduire sa vie » (p. 14)

Avant d'aborder les différentes définitions dont le concept «autonomie langagière» a fait l'objet, il est préférable de définir certains termes qui s'en rapprochent et qui y sont associés, comme « autonomie générale » et « autonomie d'apprentissage ». Selon Germain et Netten (2004), l'autonomie générale se définit comme « la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire » (p. 56). Tandis que le

concept de l'autonomie d'apprentissage représente « la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage » (Ciekanski, 2019, p.2). L'apprenant autonome sait apprendre, préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage. Il est capable de définir les objectifs, la méthodologie et les contenus d'apprentissage. Il est apte à gérer son apprentissage dans le temps et à évaluer ses acquis et son apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Holec (1991) a signalé que l'autonomie est la capacité de l'apprenant à gérer soi-même son apprentissage. L'apprentissage autodirigé est donc une forme de cette capacité. L'apprenant joue un rôle très positif dans ce type d'apprentissage et il assume la responsabilité de son apprentissage.

Holec (1991) a ajouté que l'autonomie de l'apprenant n'est pas innée, elle est acquise. L'apprenant doit être capable d'«apprendre à apprendre» avant d'être capable d'apprendre une langue. Autrement dit, l'apprenant doit se préparer à être autonome avant de commencer l'apprentissage d'une langue. Il faut considérer «apprendre à apprendre» comme une partie intégrante de l'apprentissage de la langue pour que les apprenants soient conscients de leur manière d'apprentissage et pour que l'apprentissage autonome soit encouragé pour eux. (CECR, 2001). Comme son nom s'indique, cet apprentissage passe par l'autonomisation pour rendre l'apprenant autonome en tant qu'apprenant et locuteur de la langue. Elle est due à « l'ensemble

des conditions créées par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants » (Ciekanski, 2019, p. 3). Le processus d'autonomisation passe par des démarches d'accompagnements qui permettent à l'apprenant de s'investir de façon plus individuelle dans ses tâches d'apprentissage. Pour cela, l'apprenant doit mettre en place un nouveau rapport au savoir et l'enseignant des postures d'accompagnement (Zou, 2010, p. 70). Par ailleurs, l'apprentissage axé sur l'autonomie met l'accent sur la construction des savoirs et le développement des savoirs faire et des savoirs être. Il aide donc l'apprenant à devenir une personne active, sociale et critique et capable de prendre des décisions concernant la définition des objectifs et des contenus, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion de son programme d'apprentissage.

Quant au concept «autonomie langagière», les didacticiens voient qu'elle est le résultat d'un bon apprentissage de langue. Elle est la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq, 2003, p. 31). Selon Germain et Netten (2004), l'autonomie langagière est « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication en langue cible. » (p. 57). La définition opérationnelle de l'autonomie langagière, dans cette recherche, peut se définir comme la capacité de l'apprenant

à formuler des phrases d'une manière spontanée lors des situations authentiques de communication en classe de FLE.

Le développement de l'autonomie langagière:

Voici maintenant la question la plus importante : peut-on développer ou faire évoluer l'autonomie langagière des apprenants d'une langue étrangère ? Selon Germain et Netten (2004), l'apprenant doit d'abord atteindre un certain niveau de compétence en langue cible pour qu'il puisse développer une certaine autonomie langagière et puisse utiliser la langue dans des situations authentiques de communication. Selon ces auteurs, trois facteurs assurent le développement d'une autonomie langagière, à savoir : 1)- un programme d'études centré sur les intérêts de l'apprenant, 2)- des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique et, 3)-un nombre minimal d'heures intensives. Plus le nombre d'heures intensives est élevé, plus l'apprenant a des initiatives langagières et des chances pour utiliser avec spontanéité de nouvelles phrases de la langue cible. D'autre part, l'enseignant doit toujours faire produire des phrases complètes pour que l'apprenant soit amené à automatiser les structures langagières utilisées et à bâtir sa grammaire interne. Il doit aider l'apprenant à focaliser son attention à des aspects spécifiques et non généraux Il faut l'impliquer cognitivement dans son apprentissage à travers la réalisation des tâches linguistiques et cognitives complexes. Il faut créer un environnement provoquant des échanges spontanés

et une utilisation correcte de la langue (Netten et Germain, 2005). (Ce point de vue est partagé par Pogranova (2020) qui affirme que l'autonomie langagière des apprenants se développe à travers les courts dialogues et les situations de communication où ils utilisent la langue cible comme un objet d'apprentissage et un moyen de communication. De son côté, Badary (2021) a constaté que pour développer l'autonomie langagière, on doit faire attention à diverses compétences langagières comme la compétence communicative, la compétence interactionnelle et la compétence interculturelle. Il faut mettre l'apprenant dans des situations d'interactions authentiques en vue de développer sa conscience méta-langagière qui lui permet d'autoréguler ses interactions, notamment par l'étayage des interlocuteurs. De plus, pour rendre l'apprenant capable de communiquer spontanément dans une langue étrangère et avec une aisance, il faut développer chez lui les compétences implicites de la langue. Pour réaliser cet objectif, celui-ci doit utiliser et réutiliser à plusieurs reprises les structures langagières en diverses situations. Il n'est pas donc nécessaire de commencer l'enseignement de l'oral par l'acquisition d'un savoir explicite qui nécessite beaucoup de temps et qui est inutile.

Selon Trouc (2013), « avoir une autonomie langagière et des savoirs conduit l'apprenant à une autonomie générale et à des savoirs-faire » (p. 663). Alors, on peut dire que l'évolution de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et amène à l'autonomie générale. La

motivation est aussi un facteur important qui aide l'apprenant à s'autonomiser et à se responsabiliser. Le manque de motivation et de plaisir représente le grand obstacle de devenir autonome dans l'apprentissage du FLE chez certains apprenants. Le niveau des apprenants, qui ont un bas niveau de la motivation et du plaisir, est toujours moins élevé que celui de leurs camarades. Ils ont toujours peur de prendre la parole et de prononcer devant leur enseignant et leurs camarades. Ils ne participent pas aux activités et aux interactions proposées par leur enseignant pour ne pas faire des erreurs devant les autres. Par conséquent, ils ont des difficultés à se communiquer en français parce qu'ils n'ont pas l'habitude de parler avec leur enseignant et leurs collègues. On doit donc motiver les apprenants pour devenir autonomes dans leur apprentissage. On peut avoir recours au travail de groupe, à l'interactivité, aux jeux et à la simulation globale de façon à ce que l'apprenant puisse développer sa capacité à créer, à découvrir et à produire. On doit créer des situations de communication et des messages écrits, sonores et visuels concernant la vie quotidienne pour encourager la prise de parole et l'autonomie de l'apprenant. Autrement dit, donner aux apprenants le plaisir d'apprendre le français comme langue étrangère. L'implication de l'apprenant dans son apprentissage le rend plus motivé.

D'autre part, l'auto-évaluation est une référence incontournable pour développer la motivation et l'autonomie chez l'apprenant (Barbot et Trémion, 2016). L'enseignant doit guider l'apprenant

à s'auto-évaluer et à s'inter-évaluer. Le fait d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage lui permet de développer des savoir-faire de travail en autonomie (Valenzuela, 2010).

L'emploi du temps représente un deuxième obstacle pour le développement de l'autonomie langagière en FLE. Comme nous avons déjà indiqué, l'autonomie langagière est la capacité de l'apprenant de prendre des décisions langagières et de formuler des phrases et utiliser la langue d'une manière spontanée lors des situations authentiques de communication en classe. L'acquisition de cette capacité nécessite alors beaucoup de temps, une lente maturation, des expériences multiples et des aides. On peut dire que l'autonomie langagière est une compétence transversale et qu'il n'existe pas d'enseignement spécifique de l'autonomie. Pour cette raison, l'enseignant doit créer en classe des situations d'apprentissage et des outils permettant à l'apprenant de devenir autonome (Ben-Amor, 2019). Dans le même ordre d'idées, Meirieu (2023) a déclaré que l'autonomie n'est pas un don et qu'elle nécessite des enseignants compétents capables d'aider l'apprenant à trouver d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser, faire jouer, mobiliser ce qu'il a appris.

Selon Toruc (2013), l'apprentissage d'une langue étrangère demande une période assez longue et l'autonomie peut faire perdre du temps à l'apprenant. L'apprenant dont le niveau est moins élevé a du mal à réaliser les tâches sans l'aide de son enseignant ou de ses collègues. Le fait de faire des activités sans l'aide de l'enseignant ou des pairs dure un temps, plus ou moins

long, pour les terminer. Les apprenants qui sont un peu autonomes peuvent se sentir perdus et éprouver de l'angoisse et de la peur. « Le travail autonome peut réduire la possibilité d'échange, de conversation et de discussion, ce qui diminue donc le partage des expériences, des savoirs, des savoir-faire ou du contact avec les autres étudiants » (p. 665). L'apprenant peut également perdre sa confiance en soi, s'il ne peut pas suffisamment résister aux difficultés dans l'apprentissage du FLE. Malgré tous ces inconvénients, l'autonomie aide l'apprenant à apprendre, à acquérir les savoirs et les savoir-faire qui le rend capable de déterminer un objectif, de décrire ce que il va apprendre au regard de ses besoins, de choisir les supports d'apprentissage et leurs techniques d'utilisation, d'organiser son apprentissage et d'évaluer les résultats obtenus relativement aux objectifs visés, l'apprentissage et la pertinence des décisions (Valenzuela, 2010).

Questions de la recherche :

Cette revue des théories, des concepts et des études relatifs à l'approche neurolinguistique, aux compétences communicative et à l'autonomie langagière nous a permis de mieux élaborer nos questions de recherche, que nous énonçons comme suit :

- 1- Quelles sont les compétences communicatives nécessaires aux étudiants de département de français de la faculté de pédagogie ?
- 2- Jusqu'à quel point les étudiants de première année de la

- faculté de pédagogie possèdent-ils les compétences de la communication (orale et écrite) en FLE ?
- 3- Quelle est la forme d'une unité basée sur l'utilisation de l'approche neurolinguistique pour développer les compétences communicatives et l'autonomie langagière en FLE chez les étudiants de première année à la faculté de pédagogie?
 - 4- Quel effet a l'approche neurolinguistique sur l'autonomie langagière des étudiants de de première année à la faculté de pédagogie?
 - 5- Quelle est l'efficacité d'une unité basée sur l'utilisation de l'approche neurolinguistique à développer les compétences communicative de FLE auprès des étudiants de première année à la faculté de pédagogie?

Méthodologie de la recherche :

Dans cette partie, nous exposerons en détail la méthodologie choisie afin d'établir des pistes de réponse à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous avons mis en place une étude quasi-expérimentale adoptant la doctrine de deux groupes expérimentaux. L'expérimentation s'est déroulée durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2021-2022, pour une durée de deux mois et demi (10 semaines) à raison de deux heures par semaine.

Participants :

Comme nous avons déjà mentionné, l'approche neurolinguistique donne de bons résultats avec les débutants. Selon Segalowitz

(2010), le nombre limité de structures langagières utilisés et réutilisés par les étudiants conduit à des circuits neuronaux dans leur esprit. Pour cette raison, notre échantillon est les étudiants de première année de la faculté de pédagogie de Damiette (n = 44) et de celle d'El-Arish (n = 31). C'est-à-dire que nous avons deux groupes expérimentaux.

Outils et matériaux de la recherche :

Afin d'atteindre les objectifs, de répondre aux questions et de vérifier les hypothèses de la présente recherche, les deux chercheuses ont élaboré les outils et les matériaux suivants :

- A- Une typologie des compétences communicatives en FLE nécessaires aux étudiants de la première année à la faculté de pédagogie.
- B- Une grille d'observation pour évaluer les niveaux de l'autonomie langagière en FLE auprès des étudiants de la première année à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish.
- C- Un test de communication orale (pré/post test) et sa grille des critères de notation.
- D- Un test de communication écrite (pré/post test) et sa grille des critères de notation.
- E- Une unité proposée basée sur l'emploi de l'approche neurolinguistique en vue de développer les compétences communicatives et l'autonomie langagière auprès le public visé.

A- Typologie des compétences communicatives :

Pour déterminer les compétences communicatives les plus nécessaires au public visé, les deux chercheuses se sont référées aux études antérieures concernant le développement des compétences langagières, aux descripteurs des niveaux A1 et A2 du CECRL concernant l'expression orale et écrite et aux descriptifs des cours de la communication orale et écrite destinés aux étudiants de la faculté de pédagogie de Damiette et d'Arish. Elles ont élaboré une typologie des compétences communicatives divisée en trois volets dont le premier représente la composante pragmatique (49 compétences), le deuxième est consacré à la composante linguistique (46) (39 compétences grammaticales et 17 compétences phonétiques) et le dernier est la composante socioculturelle (28 compétences) (voir annexe 1). Les deux chercheuses ont choisi de cette typologie quelques compétences à développer selon les résultats obtenus de l'étude pilote. Autrement dit, les résultats des tests utilisés à l'étude pilote nous ont aidé à déterminer les compétences les plus pertinentes pour notre échantillon (voir annexe 2).

B- Grille d'observation de l'autonomie langagière

Cette grille vise à mesurer les niveaux de l'autonomie langagière chez le public visé dans de différentes situations communicatives en classe de FLE. Après avoir réalisé une recension d'un grand nombre d'écrits, les deux chercheuses ont élaboré cette grille qui se compose de trois aspects (interactionnel, linguistique et communicatif) avec trois échelons (oui, à

améliorer et non) pour apprécier les compétences observées. Les items de chaque aspect représentent les niveaux d'une autonomie langagière (voir annexe 3). Les deux chercheuses ont appliqué cette grille à l'étude pilote au mois d'octobre 2021. Celle-ci se compose de 36 étudiants de la première année de la faculté de pédagogie (19 à Damiette et 17 d'El-Arish). Pour vérifier sa validité, les deux chercheuses le présentent à un jury d'experts. Elles ont par la suite fait les changements nécessaires. Afin de tester la fidélité de la grille, l'accord inter-juges a été vérifié. Les deux chercheuses ont évalué les étudiants lors de la pré-application des tests de la communication. En calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par les deux chercheuses à travers l'équation de Pearson, l'indice de fidélité de la grille d'évaluation était 0.95. Cela signifie que la grille est fidèle.

C- Test de communication orale et sa grille des critères de notation

- Le test

Ce test vise à mesurer le niveau des compétences de communication orale chez les étudiants de notre échantillon. Le test se compose de trois parties. La première partie est destinée à l'entretien dirigé dans lequel l'étudiant répond aux questions personnelles de l'examineur (sa famille, ses goûts, ses activités, etc.). La deuxième partie est l'échange d'informations dans lequel l'étudiant tire au sort un de trois groupes des cartes. À

partir des mots qui sont écrits sur les cartes, il pose des questions à l'examineur. La troisième partie est consacrée à l'exercice en interaction. L'étudiant choisit par hasard un de quatre sujets pour effectuer un dialogue avec l'examineur sans préparation (voir annexe 4). Nous avons appliqué notre test, au mois d'octobre 2021, sur un petit échantillon composé de 20 étudiants de la première année de la faculté de pédagogie à Damiette et à El-Arish pour déterminer sa validité, sa fidélité et sa durée. Nous avons calculé la valeur d'Alpha Cronbach (0.87) pour nous assurer de la validité interne du test. Pour vérifier la fidélité du test, nous l'avons administré à deux reprises avec un intervalle de deux semaines entre les deux passations. Nous avons trouvé que le coefficient de corrélation entre les résultats des deux applications est 0.80. Ce qui signifie que le test est assez fidèle. Pour déterminer la durée du test, nous avons calculé la moyenne du temps que le premier et le dernier étudiant ont pris pour répondre à toutes les questions, et nous avons trouvé que le temps nécessaire à la passation du test pourrait être de 20 minutes.

- ***La grille des critères de notation du test :***

Les deux chercheuses ont établi la grille des critères de notation selon le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) pour guider l'évaluation de la communication orale et éviter les jugements personnels et la subjectivité. Cette grille est considérée comme une échelle selon laquelle l'examineur évalue (à l'aide de notes) les compétences de la communication orale chez les étudiants. Verticalement, on trouve

des critères à évaluer. Horizontalement, on trouve l'attribution des notes. La validité de cette grille a été vérifiée par un jury de spécialistes. Nous lui avons demandé si le contenu était pertinent par rapport à ce que la grille était censée mesurer, et appropriée au public visé. La concordance de leurs réponses (80 %) indique que le contenu de cette grille est valide. Afin de tester la fidélité des critères de notation, l'accord inter-juges a été vérifié. Les deux chercheuses ont évalué les étudiants lors de la pré-application du test de la communication orale. En calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par les deux chercheuses à travers l'équation de Pearson, nous avons trouvé que l'indice de fidélité des critères de notation était 0.90. Cela signifie que la grille est fidèle.

D- Test de communication écrite (pré/post test) et sa grille des critères de notation

- Le test

Ce test vise à mesurer le niveau des compétences de la communication écrite chez les étudiants. Il se compose de deux tâches. Dans la première tâche, l'étudiant rédige un petit texte pour se présenter sur le site web de sa classe. Dans la deuxième tâche, on a demandé aux étudiants d'écrire un texte de présentation de leur faculté sur la première page du site internet de la faculté (voir annexe 5). Nous l'avons mis à l'essai au mois d'octobre 2021, sur un petit échantillon composé de vingt étudiants. Cette application du test a eu pour objectif de calculer

sa validité, sa fidélité et sa durée. Nous avons calculé la validité interne du test par l'Alpha Cronbach. Sa valeur était élevée(0,88). Celle-ci signifie la validité du test. Pour calculer la fidélité de notre test, nous avons réappliqué le test, dans une période de 15 jours sur le même groupe. Nous avons comparé les résultats dans les deux applications en utilisant l'équation de Spirman. La valeur obtenue (0.92) indique sa fidélité. Pour calculer le temps requis afin de répondre au test, nous avons utilisé les moyennes du temps mis par les étudiants, et nous avons trouvé que le temps nécessaire à la passation du test pourrait être de 45 minutes.

- ***La grille des critères de notation***

Les deux chercheuses ont établi la grille des critères de notation selon le CECRL en vue d'évaluer objectivement les compétences de la communication écrite et porter un jugement détaillé sur le niveau de chaque étudiant. La grille des critères de notation est composée de deux éléments : les compétences de la communication écrite attendues de l'étudiant, selon lesquelles sa production écrite sera évaluée, et l'échelle d'appréciation permettant d'indiquer la qualité des compétences visées. Elle contient 10 échelons dont chacun correspond à un score. La somme des scores obtenus à chaque critère constitue la note de l'évaluation. La validité de la grille des critères de notation a été vérifiée par un jury de spécialistes. Nous lui avons demandé si le contenu était pertinent par rapport à ce que la grille de était censée mesurer, et appropriée au public visé. Afin de tester la fidélité de la grille, l'accord inter-juges a été vérifié. Les

chercheuses ont prié un autre collègue d'évaluer les étudiants lors de la pré-application du test de l'expression écrite. En calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par les trois correcteurs (les deux chercheuses et l'autre collègue) à travers l'équation de Pearson, l'indice de fidélité de la grille d'évaluation critère était 0.95. Cela signifie que la grille est fidèle.

E- L'unité proposée :

Notre unité est basée sur l'approche neurolinguistique selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère implique l'acquisition complémentaire et distincte de la grammaire interne (compétence implicite) et la grammaire externe (savoir explicite). Il est également nécessaire de commencer par la grammaire interne via la pratique orale des structures courtes. Pour cela, chaque leçon de notre unité débute par le travail sur la mémoire procédurale, c'est-à-dire, l'oral. L'étudiant se communique en français au lieu d'analyser un document oral ou écrit où la langue est un objet d'étude et pas un moyen de communication. De plus, les autres activités de l'unité s'enchaînent pour un échange à venir plus interactif et plus riche entre les étudiants. Par exemple, l'activité de l'expression écrite peut amener à une interaction orale où les textes écrits par les étudiants deviennent un support d'un nouvel échange. Une particularité marquante de l'approche neurolinguistique est la séquence suivante : orale, lecture et écriture. Cette séquence est la base d'une approche de l'apprentissage de la langue basée sur la littératie, c'est pourquoi,

les leçons de notre unité se composent de 3 phases structurées à savoir :

- 1- **L'interaction orale** : Cette phase s'appuie sur le développement d'une habileté à la communication authentique en classe par les échanges entre le professeur et les étudiants ainsi qu'entre l'étudiant et ses pairs. Les démarches de cette phase sont :
 - a- **L'activité de l'échauffement** : Elle vise à animer le niveau vocal et auditif chez les étudiants pour faciliter les échanges communicatifs qui sont abordés dans les activités suivantes. Le professeur modélise la prononciation et la syntaxe à produire après avoir invité les étudiants à bien l'écouter ; puis il demandera aux étudiants de répéter après lui.
 - b- **L'activité de l'échange** : Elle vise à l'utilisation spontanée des actes de parole pour le développement de la compétence communicative. L'étudiant sera conduit à employer les structures et le lexique qui représentent l'essence du contenu linguistique de la leçon. Pour ce faire, le professeur exprime un énoncé sur lui-même, son milieu ou son entourage, qui sera un modèle de réponse à la question qu'il va ensuite poser à son étudiant. Il interroge un étudiant et vérifie que celui-ci réponde selon le modèle proposé, dans des phrases complètes. Les échanges doivent être courts et contextualisés pour éviter le passage à la langue maternelle. Certainement, les échanges permettent d'automatiser les structures que se trouvent dans l'échange question/réponses et ainsi de poursuivre la
-

construction de la grammaire interne. Enfin, le professeur peut demander aux étudiants de s'interroger en les incitant à donner des réponses personnelles. Ce qui aidera à favoriser l'authenticité de la communication et par la suite, le transfert des compétences de manière naturelle et spontané. Le professeur peut ainsi s'assurer que les étudiants sont capables de s'approprier la manière de questionner, de répondre à la question. De plus, il corrige les erreurs en demandant aux étudiants concernés de reformuler leur phrase correctement ;

2- La compréhension écrite : cette phase commence par :

a- L'activité d'échauffement : Elle vise à la lecture à voix haute pour le développement d'une lecture fluide et porteuse d'intention communicative. Dans un premier temps, le professeur lit simplement le texte puis il le lit de nouveau en faisant répéter les étudiants. Une fois cette activité achevée, le professeur demande aux étudiants de corriger entre eux leurs lectures en binômes ou petits groupes. Enfin, le professeur procède à une correction collective des erreurs observées.

b- L'activité de la compréhension d'un texte écrit durant laquelle les étudiants vont retrouver les contenus linguistiques qui ont été préalablement introduits et travaillés à l'oral. Les étudiants sont guidés dans leur lecture et apprennent à interroger et à répondre oralement sur les informations utiles contenues dans les textes écrits. Ils sont donc amenés à approfondir leur lecture par l'observation de la structure du

texte et par l'analyse des informations spécifiques aux textes. Ensuite, les étudiants sont invités à s'interroger à partir de questions formulées dans texte écrit et à répondre entre eux. Les erreurs qui peuvent apparaître lors de ces formulations sont corrigées par la reformulation d'une phrase correcte que le professeur invite l'étudiant à reprendre à son compte ;

3- La communication écrite : cette phase commence par :

a- **L'activité d'échauffement** qui vise à recopier un court passage d'écriture manuscrite pour transcoder de l'oral vers l'écrit. Ce passage correspond à des éléments linguistiques déjà travaillés dans les échanges oraux ou en lecture. Cette activité permet aux étudiants de s'entraîner à déchiffrer l'écriture cursive. Ceux-ci sont invités à constituer des petits groupes pour lire entre eux les mots et les phrases de ce passage.

b- **L'activité** est l'enseignement explicite des formes langagières. Dans cette activité, Les étudiants peuvent passer de la grammaire interne à la grammaire explicite. Le professeur explique aux étudiants les points grammaticaux abordés dans la leçon pour leur permettre de formuler une gamme de règles auxquelles ils pourront se reporter pour écrire en français.

c- **L'activité** de faire écrire des paragraphes en faisant réutiliser les phrases déjà utilisées à l'oral. Après l'enseignement explicite de la grammaire dans l'activité précédente, les étudiants sont maintenant préparés linguistiquement pour écrire un texte. Ils peuvent produire les phrases qu'ils ont déjà

utilisées à l'oral. De plus, le professeur les favorise à écrire correctement et à produire des phrases complètes. Pendant que les étudiants écrivent, le professeur circule afin d'apporter une aide personnelle à ceux qui en ont besoin. Une fois que les étudiants ont écrit leurs textes individuels, ils sont échangés et lus par d'autres étudiants.

d- **L'activité du projet** qui s'effectue via la production écrite. Le professeur crée des groupes et laisse les étudiants travailler sur le projet, car l'objectif est d'évaluer l'acquisition des compétences et leur capacité à effectuer une tâche en toute autonomie. Il circule parmi les groupes pour conseiller ou aider. Le projet incite l'étudiant à faire des recherches personnelles (interview, contact, documentation, ...), à prendre des décisions à propos de certains aspects de son apprentissage et à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement. Cela veut dire que le projet facilite les interactions entre étudiants ainsi qu'entre étudiants et enseignant, par la création d'un environnement suscitant des échanges spontanés et le recours à une utilisation signifiante de la langue. Après réaliser les projets, les étudiants les lisent, et ils en discutent. S'il y a des erreurs linguistiques, ils les corrigent ensemble.

De façon générale, chaque leçon de notre unité commence par l'oral, après quoi la lecture peut suivre le même thème de l'oral. De surcroît, l'écriture s'articule toujours autour du thème

traité à l'oral et à la lecture. Enfin, les textes écrits sont échangés par les étudiants ; puis, ceux-ci lisent et discutent leurs copies des uns des autres. C'est ainsi que nous atteignons à « boucler la boucle » : de l'oral à la lecture et à l'écriture, puis de l'écriture à la lecture et à l'oral.

L'unité proposée se compose de six leçons. Chaque leçon dure trois heures de travail en classe, c'est à dire, elle est enseignée à raison de deux cours de 90 minutes par semaine. Chaque phase débute par l'activité d'échauffement pour employer la matière sonore ou scripturale de la langue en fonction de l'activité langagière de la phase. La plupart d'activités de notre unité font appel à la collaboration des étudiants.

Procédures de la recherche :

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons suivi les démarches suivantes :

1. Déterminer les compétences communicatives nécessaires aux étudiants de la première année du département de français des facultés de pédagogie, et ce, à travers :
 - le recours aux descripteurs des niveaux A1 et A2 du CECRL concernant les compétences de communication orale et écrite;
 - l'étude des ouvrages et des recherches antérieures concernant ce domaine;
 - la consultation des membres du corps enseignant égyptien du département de français aux facultés des lettres et de didactique de FLE aux facultés de pédagogie;

- l'élaboration d'une typologie des compétences communicatives nécessaires aux étudiants de la première année du département de français des facultés de pédagogie.
 - le choix de certains items de la typologie des compétences communicatives élaborée pour les développer chez les étudiants de notre échantillon.
2. Déterminer le niveau actuel des étudiants de la première année au niveau des compétences prescrites, et ce, à travers :
 - l'élaboration de deux tests et leurs critères de notation : un test pour évaluer les compétences de la communication orale et un autre pour évaluer les compétences de la communication écrite, avant et après l'enseignement de notre unité proposée ;
 - l'application de deux pré-tests de la communication sur l'échantillon et l'analyse des résultats obtenus.
 3. Concevoir une unité basée sur l'approche neurolinguistique pour développer les compétences déterminées, et ce, à travers :
 - la consultation des ouvrages et des méthodes du FLE en rapport avec ce domaine ;
 - l'élaboration de l'unité basée sur l'approche neurolinguistique.
 4. Mesurer l'efficacité de l'unité pour le développement des compétences de la communication orale et écrite auprès du public visé, et ce, à travers :
 - l'application de l'unité basée sur l'approche
-

neurolinguistique;

- l'application des deux post-tests (les deux pré-tests ont été réappliqués comme post-tests) et l'analyse de résultats obtenus.

5. Mesurer l'effet de l'approche neurolinguistique sur l'autonomie langagière auprès du public visé, et ce, à travers :

- l'élaboration d'une grille d'observation pour mesurer le degré de l'autonomie langagière chez chaque membre de l'échantillon;

- l'application de la grille d'observation sur l'échantillon avant et après l'enseignement de l'unité proposée;

- L'analyse et l'interprétation de résultats obtenus.

6. La présentation des suggestions et des recommandations.

Les résultats :

Pour vérifier la première hypothèse de la recherche qui est : « Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de deux groupes expérimentaux au pré/post test de la communication orale au seuil de 0.05 en faveur de celles du post test, nous avons comparé les résultats obtenus au pré et au post test de la communication orale de chaque groupe expérimental en utilisant le T-test (voir tableaux 1 et 2).

Tableau 1 : pré-post test de la communication orale du premier groupe expérimental

| Test | Nombre | Moyenne | Écart-type | T-Test | Signification |
|-----------|--------|---------|------------|--------|---------------|
| Pre-test | 44 | 14.59 | 2.64 | -39.79 | 0.00 |
| Post-test | 44 | 27.16 | 2.25 | | |

Le tableau (1) nous indique qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du premier groupe expérimental au pré-test de la communication orale (M = 14.59, ÉT = 2.64) et celle du post-test (M= 27.16, ÉT= 2.25) en faveur de post-test ($t = -39.79$, $p = 0.00 < 0,05$). Cela signifie que les étudiants du premier groupe ont bien profité de l'unité proposée basée sur l'approche neurolinguistique à développer leurs compétences de la communication orale.

Tableau 2 : pré-post test de la communication orale du deuxième groupe expérimental

| Test | Nombre | Moyenne | Écart-type | T-Test | Signification |
|-----------|--------|---------|------------|--------|---------------|
| Pre-test | 31 | 14.71 | 2.75 | -38.89 | 0.00 |
| Post-test | 31 | 27.52 | 2.05 | | |

Le tableau (2) nous montre qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du deuxième groupe expérimental au pré test de la communication orale (M = 14.71, ÉT = 2.75) et celle du post test (M= 27.52, ÉT= 2.05) en faveur de post-test ($t = -38.89$, $p = 0.00 < 0,05$). Cela signifie que les étudiants du deuxième groupe ont également profité de l'unité

proposée basée sur l'approche neurolinguistique à développer les compétences de la communication orale.

Pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche qui est : « Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de deux groupes expérimentaux au pré/post test de la communication écrite au seuil de 0.05 en faveur de celles du post test, nous avons comparé les résultats obtenus au pré et au post test de la communication écrite de chaque groupe expérimental en utilisant le T-test (voir tableaux 3 et 4).

Tableau 3: pré-post test de la communication écrite du premier groupe expérimental

| Test | Nombre | Moyenne | Écart-type | T-Test | Signification |
|-----------|--------|---------|------------|--------|---------------|
| Post-test | 44 | 39.00 | 2.58 | | |

Le tableau (3) nous indique qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du premier groupe expérimental au pré-test de la communication écrite (M = 19.11, ÉT = 3.52) et celle du post-test (M= 39.00, ÉT= 2.58) en faveur de post-test ($t = -56.98$, $p = 0.00 < 0,05$). Cela signifie que les étudiants du premier groupe ont bien profité de l'unité proposée basée sur l'approche neurolinguistique à développer leurs compétences de la communication écrite.

Tableau 4: pré-post test de la communication écrite du deuxième groupe expérimental

| Test | Nombre | Moyenne | Écart-type | T-Test | Signification |
|-----------|--------|---------|------------|--------|---------------|
| Pré-test | 31 | 19.48 | 3.64 | -38.05 | 0.00 |
| Post-test | 31 | 39.16 | 2.46 | | |

Le tableau (4) nous montre qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du deuxième groupe expérimental au pré test de la communication écrite ($M = 19.48$, $ÉT = 3.64$) et celle du post test ($M = 39.16$, $ÉT = 2.46$) en faveur de post-test ($t = -38.05$, $p = 0.00 < 0,05$). Cela signifie que les étudiants du deuxième groupe ont également profité de l'unité proposée basée sur l'approche neurolinguistique à développer les compétences de la communication écrite

En comparant les deux tableaux (1 et 2), on trouve que la moyenne des notes des étudiants de deux groupes au pré-test de la communication orale (la moyenne au premier groupe = 14.59 et au deuxième groupe = 14.71) et au post test (la moyenne au premier groupe = 27.16 et au deuxième groupe = 27.52) est presque la même. La même chose pour les tableaux (3 et 4), si on les compare, on trouve que la moyenne des notes des étudiants de deux groupes au pré-test (la moyenne au premier groupe = 19.11 et au deuxième groupe = 19.48) et au post test (la moyenne au premier groupe = 39.00 et au deuxième groupe = 39.16) est presque la même. Cela signifie que les étudiants de la première année de la faculté de pédagogie à l'université de Damiette ainsi que ceux de l'université d'El-Arich ont bien profité de l'unité proposée basée sur l'approche neurolinguistique à développer les

compétences de la communication orale et écrite, c'est-à-dire la vérification de la quatrième hypothèse qui est : « l'unité proposée basée sur l'emploi de l'approche neurolinguistique a un effet positif sur le développement des compétences commentatives auprès des étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Damiette et d'El-Arish».

Tableau 5 : Le niveau de l'autonomie langagière :

| Item | Applicat ion | Niveau de l'autonomie langagière | | | | | |
|-----------------------------------------------|-----------------|----------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------|------------------|
| | | Inexistant | | Certain | | Nombreux | |
| | | Groupe 1 | Groupe 2 | Grou pe 1 | Grou pe 2 | Groupe 1 | Group e 2 |
| Prise de parole | Pré | 35 (79.55%) | 29 (93.55%) | 9 (20.45 %) | 2 (6.45 %) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 3 (6.82%) | 5 (16.13%) | 39 (88.64 %) | 24 (77.42 %) | 2 (4.55%) | 2 (6.45%) |
| Utilisati on de nouveau x énoncés | Pré | 44 (100.00 %) | 31 (100.00 %) | 0 (0.00 %) | 0 (0.00 %) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 20 (45.46%) | 11 (35.48%) | 23 (52.27 %) | 19 (61.29 %) | 1 (2.27%) | 1 (3.23%) |
| Spontan éité | Pré | 42 (95.45%) | 29 (93.55%) | 2 (4.55 %) | 2 (6.45 %) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 21(47.7 3%) | 12(38.7 1%) | 23 (52.27 %) | 15 (48.39 %) | 0 (0.00%) | 4(12.90 %) |

| | | | | | | | |
|----------------------------------------|------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| Aisance | Pré | 43 (97.73%) | 30 (96.77%) | 1 (2.27%) | 1 (3.23%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 14 (31.82%) | 14 (45.16%) | 29 (65.91%) | 16 (51.61%) | 1 (2.27%) | 1 (3.23%) |
| Correcti on des erreurs | Pré | 44 (100.00%) | 30 (96.77%) | 0 (0.00%) | 1 (3.23%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 18 (40.90%) | 10 (32.26%) | 15 (34.90%) | 17 (54.84%) | 11(25.0 0%) | 4 (12.90%) |
| Interacti on | Pré | 36 (81.82%) | 27 (87.10%) | 8 (18.18%) | 4 (12.90%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) |
| | Post | 3 (6.82%) | 3 (9.68%) | 31 (70.45%) | 20 (64.52%) | 10(22.7 3%) | 8(25.80 %) |
| Total | Pré | (92.42%) | (94.62%) | (7.58%) | (5.38%) | 0 (0.00%) | (0.00%) |
| | post | (29.92%) | (29.57%) | (60.61%) | (59.68%) | (9.47%) | (10.75%) |

En analysant le tableau synthétique (5), on remarque qu'il existe une divergence claire entre les taux de l'autonomie langagière dans la pré et la post application de tous les items observés dans les deux groupes. Le taux de ces items ont été plus inexistantes (92.42% pour le premier groupe et 94.62% pour le deuxième groupe) à la pré-application. Ce taux est diminué dans la post application (29.92% pour le premier groupe et 29.57% pour le

deuxième groupe) pour tous les items. Par exemple, pour le premier item (la prise de parole), 35 étudiants (79.55%) de premier groupe et 29 étudiants (93.55%) de deuxième groupe ne prennent pas la parole durant la pré-application. Tandis que seulement trois étudiants (6.82%) de premier groupe et cinq étudiants (16.13%) de deuxième groupe n'ont pas parlé durant la post application de la grille de l'autonomie. Les deux niveaux de l'autonomie (certains et nombreux) sont plus élevés dans la post application (70.08% pour le premier groupe et 70.43% pour le deuxième groupe) que la pré-application (7.58% pour le premier groupe et 5.38% pour le deuxième groupe). De plus, le niveau de l'autonomie a été développé après l'application de notre unité. Les étudiants de premier groupe ont eu 7.58% de l'autonomie à la pré-application et ceux de deuxième groupe ont eu 5.38%. Ces pourcentages ont été augmentés à 70.08% (60.6% certain + 9.47% nombreux) et 70.43% à la post application. De plus, 9.47% des étudiants de premier groupe et 10.75% des étudiants de deuxième groupe ont doués à un niveau élevé de l'autonomie langagière. Nous considérons ces pourcentages sont assez satisfaisants parce que, et comme nous avons mentionné au cadre théorique, le développement de l'autonomie langagière nécessite un peu de temps, une lente maturation et des expériences multiples. Le fait que le niveau de l'autonomie a augmenté de 62.50% au premier groupe et de 65.05% au deuxième groupe dans les trois mois de l'expérimentation, confirme l'efficacité de

la variable indépendante (l'approche neurolinguistique) à développer la variable dépendante (l'autonomie langagière).

La prise de parole a été développée de 72.74 % au premier groupe et de 77.42% au deuxième groupe. Elle était 20.45% pour le premier groupe et 6.45% pour le deuxième groupe à la pré-application et elle est devenue 93.19% (88.64% certain + 4.55% nombreux) et 83.87% à la post application. C'est-à-dire que le deuxième groupe a réalisé un progrès un peu plus grand que le premier groupe. Cela peut être dû au fait que le nombre des étudiants au deuxième groupe était moins que le nombre des étudiants au premier groupe. Les étudiants ont donc plus de chance à parler au deuxième groupe qu'au premier groupe. Aucun étudiant n'a utilisé un nouvel énoncé avant l'application de notre unité dans les deux groupes, tandis que plus de la moitié d'eux (24 étudiants au premier groupe et 20 étudiants au deuxième groupe) ont utilisé des nouveaux énoncés. Deux étudiants seulement de chaque groupe pouvaient parler spontanément à la pré-application et presque la moitié (23 étudiants au premier groupe et 19 étudiants au deuxième groupe) était capable de le faire à la post-application. Un seul étudiant était capable de parler avec aisance avant l'expérimentation dans chaque groupe et presque les deux tiers des étudiants (30 étudiants au premier groupe et 19 étudiants au deuxième groupe) ont parlé avec aisance à la post-application. Un seul étudiant au deuxième groupe était capable de corriger les erreurs de ses pairs

à la pré-application tandis que plus de deux tiers des étudiants de chaque groupe (26 étudiants au premier groupe et 21 étudiants au deuxième groupe) ont corrigé des erreurs de leurs pairs. Huit étudiants seulement de premier groupe et quatre de deuxième groupe avaient la capacité à interagir en classe à la pré-application, tandis que tous les étudiants sauf trois de chaque groupe sont dotés d'une bonne capacité à interagir à la post application.

Discussion :

Les prétendants de l'approche neurolinguistique, comme Germain et Natten (2004) , Paradis (2004) et Ellis (2011), ont déclaré que l'utilisation fréquente des structures langagières fait naître dans la mémoire procédurale les réseaux neuronaux nécessaires à la communication orale. Ils ont ajouté que cette utilisation langagière ne doit pas consister à répéter des phrases apprises par cœur mais à utiliser une langue authentique à des fins de communication. Notre recherche peut confirmer ces déclarations. L'utilisation fréquente des structures langagières a rendu la plupart de nos étudiants capables de se communiquer oralement en français, d'utiliser des nouveaux énoncés et d'interagir entre eux en salle de classe. De plus et comme Paradis (2004) a affirmé, le fait de parler une langue ne signifie pas nécessairement qu'on en connaît les règles grammaticales. C'était le cas dans notre recherche. Nous n'avons pas expliqué à la phase de l'oral (première phase) au début des règles grammaticales mais les étudiants ont réussi à composer des

phrases correctes grammaticalement comme les structures langagières déjà apprises. Nous avons remarqué que l'utilisation de celles-ci est devenue avec le temps non consciente chez les étudiants comme Germain et Natten ont prouvé dans leur étude de 2004. Tel qu'inspiré des recherches antérieures en neurolinguistique, l'enseignement explicite des formes langagières débute avec les activités de lecture et se poursuit dans les activités d'écriture pour que les étudiants puissent passer de la compétence implicite au savoir explicite sur la langue. Le fait de présenter des activités pour l'apprentissage de l'écriture sur les mêmes structures langagières apprises à l'oral a aidé nos étudiants à acquérir les savoirs langagiers observés et cela est affirmé par leurs résultats positifs obtenus au test de la communication écrite.

Plusieurs didacticiens affirment que le fait de faire dialoguer les apprenants en classe de FLE les rend capables de se communiquer spontanément et avec aisance dans des situations authentiques (Le Poul, 2022; Sabeur, 2016; Nicolas, 2015). Nos résultats s'octroient bien avec cette affirmation. Dans notre recherche, le fait d'utiliser des structures modèles dans des conversations a aidé les étudiants à se communiquer spontanément et avec aisance en français. Et pour avoir de bons résultats, nous avons élaboré des activités basées sur des situations de communication qui sont aussi authentiques et sur des sujets attirants pour les apprenants comme les habitudes

quotidiennes, alimentaires et vestimentaires. Selon Viau (2022), plus une activité est signifiante et correspondant aux intérêts de l'étudiant, plus il la juge intéressante et utile.

La recherche antérieure a prouvé l'importance de l'autonomie langagière dans l'apprentissage d'une langue (Bassaid, 2017; Germain et Natten, 2004; Porcher, 2004; Toruc, 2013). Selon ces auteurs, on peut développer ou faire évoluer l'autonomie langagière des apprenants. Dans notre recherche, nous avons réussi à faire évoluer les niveaux de l'autonomie langagière chez nos participants. Cette évolution n'est pas assez élevée mais elle est satisfaisante car le développement de l'autonomie nécessite une période assez longue. Nous avons remarqué que les étudiants de l'université d'Al-Arich ont de bons résultats que les étudiants de l'université de Damiette. Ce résultat s'accorde bien avec l'étude de Yeghni (2023) qui a prouvé que le nombre des élèves en classe influence la performance scolaire.

Par ailleurs, notre étude peut confirmer, comme l'étude Pogranova (2020), que les courts dialogues et les situations de communication où les apprenants utilisent la langue cible les aide à maîtriser les compétences communicatives. De plus, cette étude peut aussi préconiser comme l'étude de Badary (2021) que l'enseignant doit faire attention à la compétence communicative pour développer l'autonomie langagière chez ses apprenants.

D'autre part, nous avons observé chez les étudiants de notre échantillon un très grand intérêt et un enthousiasme pour l'utilisation de l'approche neurolinguistique en classe de FLE.

Au début de chaque séance, les étudiants sont plus intéressés à savoir les structures langagières qu'ils vont apprendre.

Conclusion :

L'approche neurolinguistique offre une nouvelle vision de l'apprentissage des langues étrangères qui implique l'acquisition complémentaire et distincte du savoir explicite et des compétences implicites. Ainsi, les apprenants peuvent se communiquer spontanément et avec aisance en français. Nous pouvons conclure que l'approche neurolinguistique contribue efficacement à la construction et au développement des compétences communicatives et de l'autonomie langagière chez les étudiants du FLE. Le fait d'utiliser des structures modèles dans des conversations les aide à exprimer leurs besoins et leurs pensées, à faire part de leurs émotions et à prendre la parole. Par conséquent, nous préconisons d'utiliser l'approche neurolinguistique dans les programmes destinés à la formation initiale des étudiants de département du français aux facultés de pédagogie. Nous avons trouvé un progrès plus haut chez les étudiants de l'université d'Al-Arich que leurs pairs de l'université de Damiette au degré de l'autonomie langagière. Il nous paraît donc important de mener des recherches examinant les facteurs qui ont des effets sur le développement de l'autonomie langagière. Enfin, cette recherche s'est efforcée à combler certaines des lacunes de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire en démontrant l'efficacité de

l'utilisation de l'approche neurolinguistique. Nous aspirons à pouvoir effectuer d'autres recherches pour étudier l'efficacité de cette approche sur d'autres aspects langagières du FLE.

Références :

Al-Adl, W. (2017). *Programme d'ordinateur pour développer les compétences de la communication orale chez les étudiants de la section de français aux facultés de pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Damietta, Égypte

Alakwar, Ch. S. (2018). *Programme propose base sur l'approche par tâche pour développer quelques compétences de la communication linguistique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français* (Thèse de doctorat inédite). Université de Minoufiya, Égypte.

Ayirir, I. O. (2008). Le développement de la compétence de communication des futurs enseignants de français langue étrangère et les sciences du langage, *The Journal of Institute of Social Sciences of Çukurova University*,17(1), 335- 344.

Badary, E. (2021). *Un programme propose base sur l'approche pragmatodialectique pour développer quelques compétences argumentatives orales et l'autonomie en apprentissage chez les futurs enseignants de FLE* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sohag, Égypte.

Barbot, M-J. et Trémion, V. (2016). De l'émancipation à l'autonomie : stabilisation et ouverture de possibles. *Recherches & Educations*, 16, 21-34.

Bassaid, S. (2017). *L'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière : Cas d'étude : Les apprenants de première année secondaire* (Mémoire de maitrise inédite). Université d'Abou-Bakr Belkaid, Algérie.

Ben-Amor, S. (2019). *L'autonomie langagière par le biais de la perspective actionnelle Cas des étudiants de 1ère année licence français* (Mémoire de maîtrise inédite). Université Hamma Lakhdar, Algérie.

Ciekanski, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie? Récupéré le 5 juin 2023 de <https://hal.science/hal-02378698v1/document>

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CERL) : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Crépieux, G. (2008). Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 15-19. Récupéré le 10 Janvier 2023 de http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf

Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Draz, A.M. (2022). *Utilisation des films dialogués pour développer quelques compétences de la communication orale auprès des étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie de Kafr-El-Sheikh* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Kafr El Sheikh, Égypte.

Elgedy, E. T. (2020). *Programme basé sur l'enseignement différencié pour développer quelques compétences de la communication écrite et les croyances épistémologiques auprès des étudiants de section de français à la faculté de pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Kafr El Sheikh, Égypte.

El-Jai, K. (2020). La notion de la communication en milieu scolaire : Le rôle de l'enseignant. *Massalek Atarbiya wa Atakwine*, 3(2), 14-23.

Éllis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. Dans C. Sanz and R. P. Leow (Éds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (35-47). Washington, DC: Georgetown University Press.

-
- Germain, C. (2018). *The neurolinguistic approach for learning and teaching foreign languages: Theory and practice*. Newcastle upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars Publishing.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil, Québec : Myosotis Presse.
- Germain, C. et J. Netten (2015). « Introduction », dans *Approche neurolinguistique – Guide pédagogique, Français intensif, Version adulte*. Montréal : Auto-édition.
- Germain, C. et Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, 3, 15-29.
- Germain, C. et Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. *Réflexions*, 31(1), 17-18.
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2, 7-10.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie. *Alsic*, 7, 55-69.
- Germain, C. et Netten, J. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère. *Synergies Corée*, 1, 78-97.
- Germain, C., Ricordel, I., et Liang, M. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 12(1), 55-81.
- Guici, S. (2015). *La communication orale en classe de FLE entre objectifs visés et résultats obtenus : cas de la 3^{ème} AS* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Kasdi Merbah Ouargla, Algérie.
- Holec, H. (1991) Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 59-66.
- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Recherches et éducations*, 2(1). Récupéré le 5 mai 2023 de <http://rechercheseducations.revues.org>
-

Meirieu, P. (2023). Du bon usage de l'autonomie des établissements scolaires. *Administration & Éducation*, 177, 127-141.

Ministre de l'Éducation de L'Ontario (2013). *Mettre l'accent sur la littératie M-12 : Six principes fondamentaux pour améliorer la littératie de la maternelle à la 12^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Mohammadi, E., Gashmardi, M. R., Rahmatian, R. et Shairi, H. (2018). Impact de l'Approche Neurolinguistique sur l'apprentissage des apprenants du français langue étrangère en Iran. *Revue des Études de la Langue Française*, 10 (19), 51-66.

Netten, J. (2016). L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS*, 32 (1), 41-58.

Netten, J. (2001). *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.

Netten, J. et C. Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 183-210.

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

Nicolas, L. (2015). Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique. *Multilinguales*, 5, 27-45.

Paco, M. (2018). Les compétences communicative et interculturelle en FLE: Les expressions idiomatiques peuvent-elles aider? *Anales de Filología Francesa*, (26), 219-235.

-
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. Dans N. Ellis (Éds.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. London, Academic Press, 393-419.
- Perrenoud, Ph. (2001). Compétences, langage et communication. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Éds.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000 (17-33). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Pogranova, S. (2020). Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande. *Formation et profession*, 28(3), 107–110.
- Porcher, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Saad, D. A-Gh. (2019). *Efficacité de la stratégie d'apprentissage inversé pour développer les compétences de la communication orale auprès des étudiants de la faculté de pédagogie section de français* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tanta, Égypte.
- Salem, H. T. et Soleiman, R. (2013). Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE. *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology (ASEP)*, 40 (4), 289-330.
- Sabeur, M. M. (2016). Faire parler l'apprenant en classe de FLE : Le rôle et l'influence des indices prosodiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(2), 1-19.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY/Oxon, United Kingdom : Routledge/Abingdon
-

Soliman, O. B. (2022). *Programme basé sur l'approche constructiviste pour développer quelques compétences de la communication écrite en FLE chez des étudiants du cycle secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tanta, Égypte.

Toruc, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de fle? *Turkish Studies*, 8 (10), 659-669.

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, 6, 71-86.

Viau, R. (2022). *La motivation dans la création scientifique*. Presses de l'université de Québec.

Yeghni, S. (2023). Les facteurs d'influence de la non-réussite des étudiants de la première année universitaire en Algérie le cas de l'université de Juel. *Les cahiers du Cread*, 39(1), 185-223.

Zou, J. (2010). *Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière : étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois, observations et réflexions* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes à Nantes.