

# Pour l'apprentissage du FLE : articulation de la gestion mentale, de l'approche interculturelle et de l'approche neurolinguistique

*Leïla Louahed*

*Coordinatrice pédagogique - asbl Formosa*

*Maitre-assistante en sociologie - HE2B département pédagogique*

*Maitre de stage en FLE - ULB*

*Le pouvoir de mettre le monde en réflexion dans sa conscience...*

Antoine de la Garanderie

**À partir du constat de la lenteur du développement des compétences langagières d'apprenantes en alpha, cet article propose une articulation entre la gestion mentale, l'approche interculturelle et la boucle de littératie issue de l'approche neurolinguistique. L'autrice documente son cheminement visant autonomie et participation des apprenantes, et montre que ces trois approches humanistes partagent des valeurs et pratiques qui se renforcent mutuellement.**

## INTRODUCTION

Formatrice en alpha et en FLE depuis un peu plus de dix ans, j'ai été enseignante de FLE à l'étranger et j'ai travaillé dans l'insertion socio-professionnelle à Bruxelles. Actuellement, je suis coordinatrice pédagogique au sein de l'asbl Formosa<sup>[1]</sup> située à Bruxelles, où nous dispensons des cours d'alpha et de FLE essentiellement à des femmes. Nous sommes deux employés et nous travaillons avec une dizaine de volontaires et une formatrice détachée de Lire et Écrire.

Environ 90 personnes fréquentent nos cours, elles les suivent à raison de 9 heures par semaine. Les objectifs qu'elles poursuivent sont de pouvoir se débrouiller dans leurs démarches administratives, se rendre seules à l'hôpital et entrer en communication avec les professeurs de leurs enfants. Dans une moindre mesure, elles souhaitent trouver du travail. Une partie des apprenantes est en Belgique depuis un certain nombre d'années, en situation régulière. Mais nous accueillons également des femmes primo-arrivantes et des personnes sans-papiers.

[1] L'asbl Formosa est subventionnée par la Cohésion sociale (la Cocof) et la Région Bruxelles-Capitale.

Quant à nos objectifs, ils visent l'intégration et la citoyenneté des personnes migrantes : l'information sur le pays d'accueil, les différentes institutions, leur fonctionnement, mais également sur la manière de pouvoir entrer en communication, réaliser ses propres démarches administratives et médicales.

Nous constatons que la progression en alphabétisation, et parfois en FLE, est très lente. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les personnes fréquentant nos cours ont en général une famille, des enfants, des soucis administratifs et parfois un travail à gérer en plus de leurs cours de français. Mais d'autres facteurs sont en jeu étant donné que nous travaillons avec un public peu scolarisé et ayant des références distinctes de celles des travailleurs de l'asbl.

Anthropologue de formation, j'ai également un master en FLE et je parle plusieurs langues. La diversité m'intéresse et me questionne. Le fait que les personnes que j'avais en face de moi, scolarisées ou pas, n'étaient pas en mesure de produire des phrases complètes et correctes à l'oral en français au bout de plusieurs années, et que mes collègues faisaient le même constat, m'a poussée à chercher. Tout d'abord, je me suis intéressée au savoir-apprendre et j'ai découvert la gestion mentale (GM). Puis je me suis penchée sur la communication et les relations entre les cultures, je me suis donc formée à l'approche interculturelle. J'ai obtenu certaines réponses, mais elles restaient toujours de l'ordre des idées, des valeurs et m'apportaient peu d'outils pratiques pour travailler avec des migrants sur le plan de la langue française. Il y a évidemment des outils qu'il est possible de mettre en place avec la GM et l'approche interculturelle dans la classe mais ils ne répondaient pas à la question du "Pourquoi ne produisent-ils pas des phrases complètes et correctes au bout de plusieurs années de cours?"

C'est alors qu'il y a un peu plus d'un an, par hasard, j'ai suivi une formation ayant pour intitulé "Approche neurolinguistique" (ANL). Cette formation a été une révélation. Elle proposait, entre autres, un dispositif appelé "boucle de la littératie" permettant d'aborder les 4 compétences (compréhension et production orales et écrites), en intégrant pour chacune d'elle une phase orale, tout cela en concordance avec les valeurs et les outils proposés par la GM et l'approche interculturelle. J'avais trouvé une manière d'incarner les valeurs et les postulats de la GM et de l'approche interculturelle dans un cours d'alpha-FLE.

Mais avant d'aller plus loin dans la présentation de la GM, l'approche interculturelle et l'ANL, je souhaiterais faire un retour sur le cheminement qui m'y a conduit.

## **1. QUEL A ÉTÉ MON POINT DE DÉPART ?**

Un retour sur le concept d'autonomie : autonomie vient de "autos" qui signifie soi-même et "nomos" qui désigne la loi, la règle. A la base, il s'agit de se gouverner par ses propres lois. Par extension, il peut s'agir de la faculté de se déterminer par soi-

même, de choisir d'agir librement. Liberté, indépendance morale ou intellectuelle. Dans le cadre scolaire, on parlera d'autonomie intellectuelle, morale, d'autonomie de la conscience, de la pensée, de la raison, de la volonté.

En effet, pour laisser l'autre agir/faire des choix librement, être autonome, il faut le considérer comme son égal. L'anthropologie est tournée vers l'Autre, elle lui est, selon ma conception de cette discipline, consacrée. Elle repose sur l'idée de la compréhension de l'Autre par la connaissance de l'Autre, sur l'acceptation de la diversité, de l'altérité comme traits constitutifs de l'espèce humaine.

En découvrant la GM, j'ai découvert qu'il était possible de s'appropriier les moyens d'apprendre. Avec le public, peu scolarisé, en alpha et FLE, pour lequel la progression peut être lente, je me suis interrogée sur la possibilité d'étendre cette appropriation des moyens d'apprendre à une participation plus active dans la prise de décision au sein de l'asbl dans laquelle je travaille. En effet, nous sommes deux employés et travaillons déjà en autogestion. Nous avons souhaité étendre ce fonctionnement à l'ensemble de l'asbl : formateurs, conseil d'administration et apprenantes. Petit à petit, nous avons créé des espaces de participation pour les différents acteurs de l'asbl. Nous nous sommes aperçus que nous souhaitions partager ce pouvoir, et donc faire en sorte que tous les acteurs puissent intervenir dans l'espace de décision sous forme de négociation. Par négociation, nous entendons "le fait de concilier un accord de points de vue divergents", il s'agit pour nous "d'un processus de dialogue centré sur un problème à résoudre et visant un accord mutuellement acceptable".

En concordance avec les valeurs de la GM, nous avons donc mis en place depuis un peu plus de trois ans un mode de fonctionnement basé sur la démarche interculturelle, dont la visée est de faire des hypothèses qui ont pour but la compréhension des filtres des autres acteurs de l'asbl et plus particulièrement lors d'un choc culturel. En effet, dans plusieurs situations des malentendus ont pu être résolus/désamorçés grâce à cette démarche. Car elle s'inscrit dans une visée de compréhension de l'espace et du temps extérieurs de l'Autre qui ne possède pas les mêmes appartenances, codes, représentations, valeurs que moi, nous.

De mon point de vue, la démarche en GM remplit des objectifs au niveau pédagogique et se prolonge par l'approche interculturelle dans la gestion de la communication entre des personnes d'appartenances socio-culturelles très différentes. Toutes deux sont des démarches compréhensives qui prennent en compte le vécu de conscience des individus et remettent en cause l'idée qu'une personne ou un groupe donné détient LA vérité. En d'autres termes, elles tiennent compte de la diversité des profils pédagogiques et de la diversité culturelle. Elles mettent en branle, selon moi, les représentations et fonctionnements habituels. On ne part pas de l'innéité du savoir, ni de celui du pouvoir.

Ces deux démarches favorisent l'autonomie des individus: en s'appropriant les moyens d'apprendre, on devient plus autonome dans son apprentissage. Mais aussi plus libre car plus conscient de ses potentialités et de ses capacités d'action. C'est en cela que je souhaitais lier la GM à l'approche interculturelle au sein de l'asbl Formosa : autonomie pédagogique et autonomie dans la vie quotidienne s'influencent mutuellement. On ne vise plus seulement à transmettre des savoirs mais des connaissances. Le contenu de ces connaissances est en partie négocié, ainsi que le cadre dans lequel elles seront apprises. C'est la raison pour laquelle je considère ces deux démarches comme complémentaires. Elles poursuivent un double objectif : à la fois acquérir une autonomie intellectuelle mais aussi une autonomie plus globale, transversale dans les autres domaines de la vie. Et c'est lors des espaces de participation et de partage que la négociation prend place et que ces autonomies se constituent.

Une de mes visées en tant que coordinatrice pédagogique de l'asbl Formosa est de comprendre les interactions entre les personnes, leur rapport à la langue et leur rapport à la société belge. Et ce qui fait que ces interactions forment un tout, tout en étant constituées d'éléments disparates. Déceler les liens existant entre ces éléments apparemment si différents. J'utiliserai ici l'analogie de la pièce du puzzle. Elle est unique et différente de toutes les autres pièces, mais elle fait partie d'un tout: sans ce tout, elle ne signifie pas grand-chose, et en même temps, le tout est privé d'une partie de son sens sans cet élément. Les cultures entre elles prennent sens les unes par rapport aux autres. Une fois les différences observées, les liens apparaissent petit à petit.

Considérant l'autonomie (de la personne) comme un levier à la participation (au groupe), pour pouvoir participer, ne faut-il pas d'abord être soi, conscient de sa personne, être sujet "se comprenant comprenant" pour reprendre une formule de La Garanderie? La participation pleine et entière est-elle possible si l'on ne se connaît pas soi-même? Je m'aperçois bien évidemment que cet éloge de l'autonomie est enfant de son époque et fait écho aux valeurs prônées par nos sociétés actuellement. Pourtant, il me paraît essentiel d'ajouter la notion de participation à ce concept d'autonomie, car elle constitue la dimension collective dans laquelle s'intègrent les autonomies, et au-delà la création du lien social, donc de la solidarité.

À tout cela, il me manquait une dimension praxéologique. La GM en fournit quelques-unes mais elles ne sont pas suffisantes dans mon métier de formatrice alpha-FLE. L'approche neurolinguistique était une pièce manquante à ma pratique depuis de nombreuses années. En effet, elle propose des outils, des dispositifs clairs et concrets que je suis en mesure de relier avec les valeurs prônées par la GM et l'approche interculturelle. De plus, les pratiques de classe déjà existantes en GM s'accordent avec les dispositifs proposés en ANL dans l'enseignement de l'alpha-FLE.

C'est le schéma de Meirieu qui m'a permis d'articuler ces trois approches.

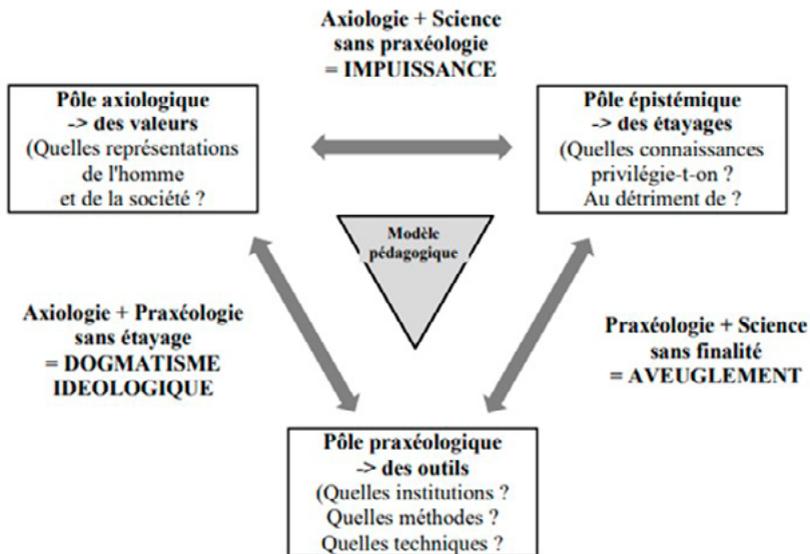


Figure 1. [http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/MEIRIEU\\_QUELLE\\_PEDAGOGIE.pdf](http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/MEIRIEU_QUELLE_PEDAGOGIE.pdf)

Le schéma de Meirieu comprend trois pôles : le pôle axiologique, le pôle praxéologique et le pôle épistémique (ou théorique). Ces trois pôles constituent, selon lui, une pédagogie. Voici comment il décrit chacun des pôles :

“Le **pôle axiologique** renvoie aux finalités théologiques, philosophiques et politiques : finalités dont on ne peut pas se passer, finalités qui sont toujours là, même à l’insu de ceux qui prétendent être dans la pure observation ou dans la pure scientificité. (...) Mais la pédagogie, ce ne sont pas simplement des finalités, c’est aussi tout un étayage de connaissances, tout un pôle que j’appelle **épistémique** qui renvoie aux savoirs constitués à un moment donné, aux savoirs construits dans de nombreux domaines et qui nous apprennent un certain nombre de choses sur la façon dont se passent les apprentissages et sur les différentes dimensions de l’éducation. Il y a là des éléments historiques, sociologiques, psychologiques, voire neuroscientifiques, mais aussi économiques, linguistiques... venant de disciplines contributives qui vont, à un moment donné, apporter leur étayage à une doctrine

pédagogique. Le troisième pôle constitutif de toute doctrine pédagogique, c'est le **pôle praxéologique**, celui des propositions concrètes, celui des perspectives ouvertes pour les institutions et pour les éducateurs, les situations et outils qui favorisent le développement des personnes et leurs apprentissages." (Meirieu, 2017, p. 3)

D'après Meirieu, une approche n'est donc pas une pédagogie si les trois pôles ne sont pas étayés. Grâce à un travail de pratique réflexive, j'ai pu mettre au jour ce que nous souhaitions voir à l'œuvre au sein de notre asbl et en constituer le projet pédagogique. J'ai cherché, j'ai testé, j'ai tâtonné... Jusqu'à articuler il y a peu ces trois approches. Chacune se retrouve un peu dans chaque pôle mais à des degrés divers.

L'axe axiologique a été une locomotive dans ma pratique. Au-delà du cours qui est donné et reçu, il y a le lien social qui se tisse et qui fait la relation entre le formateur et l'apprenant. Le formateur n'est pas central selon moi, il n'y a pas qu'une personne qui donne. Je parle ici du don-contre-don à l'œuvre dans la relation qui se crée et qui constitue le lien social, au sens de Mauss (2006). Mon constat a été le suivant : les personnes que j'ai en face de moi parlent plusieurs langues mais ne sont pas ou sont peu scolarisées. Nous sommes égaux en tant qu'êtres humains, donc je considère qu'elles sont tout aussi capables que moi d'apprendre. Alors : Pourquoi n'apprennent-elles pas ? Est-ce que ce sont elles ? Est-ce que c'est ma méthode ? Peut-être les deux ? Quelles approches, en accord avec mes valeurs et des assises théoriques solides, pourraient m'aider dans ma pratique ?

Ces questionnements m'ont amenée à m'interroger sur les processus cognitifs engagés dans l'acte d'apprendre. Plusieurs approches ont orienté ma pratique et m'ont aidée à donner du sens au projet pédagogique de la structure dans laquelle je travaille. Tout est parti de mon questionnement anthropologique : l'Autre est mon semblable et pourtant il apprend différemment. Il a d'autres acquis mais ne les mobilise pas dans l'apprentissage de la langue française. Ce qui m'a donc menée à d'autres réflexions que les questions d'apprentissage dans le rapport à la langue (Hall, 1971). La langue n'est pas qu'un mode de communication. Elle nous imprègne, elle façonne notre vision du monde, notre façon de penser le monde, de le catégoriser. "Je me dis", "Je me construis ma réalité dans une langue", "Je m'en imprègne et suis imprégnée par elle." Depuis un peu plus de dix ans, j'ai donc cherché des "réponses" et j'ai trouvé des approches qui...

- reconnaissent le pluralisme cognitif,
- sont humanistes,
- remettent en question la théorie du don (capacités innées),
- proposent davantage d'équité dans l'apprentissage,
- prennent en compte l'hétérogénéité des profils socio-culturels,

- sont centrées sur l'apprenant.e,
- croient en l'éducabilité,
- stimulent la créativité du professeur dans son enseignement.

La GM est la toile de fond axiologique de ma pratique. Elle imprègne ma pratique au travers des valeurs qu'elle prône et des fondements philosophiques sur lesquels elle repose. L'approche interculturelle est, quant à elle, présente en filigranes dans les trois pôles et m'a permis de réaliser une décentration dans ma pratique en tant que travailleuse sociale et professeure de FLE. Quant à l'ANL, elle m'a donné les outils concrets pour optimiser un cours de FLE, des outils en concordance avec les actes de connaissance abordés par la GM. Selon moi, il s'agit d'une application pratique déjà séquencée de la GM. Mais je n'aurai malheureusement pas la possibilité de présenter en détail en quoi le dispositif proposé par l'ANL fait écho aux gestes d'apprendre mis en avant et décrits par Antoine de la Garanderie car c'est un parallèle encore en construction. Chacune des approches a donc nourri ma pratique mais à des degrés différents.

## **2. QUELLES SONT CES TROIS APPROCHES ?**

### **2.1. LA GESTION MENTALE**

Concernant la GM, je me base sur les ouvrages d'Antoine de la Garanderie, mais aussi sur ceux de Catherine Maillard et de Guy Sonnois. Je commencerai en donnant une définition, proposée par IF Belgique : "la gestion mentale décrit de manière très précise les divers mécanismes et fonctionnements mentaux qui entrent en jeu de manière consciente dans tout apprentissage, qu'il soit concret ou abstrait" ([www.ifbelgique.be](http://www.ifbelgique.be)).

La gestion mentale a été mise en place par Antoine de la Garanderie qui a mené des recherches sur les procédures mentales qu'utilisent ceux qui réussissent, ce qui lui a "permis de répertorier une grande diversité de fonctionnements cognitifs" (IF Belgique). Comme l'indique Maillard (2007, p. 16) "Les résultats de ses recherches l'amènent à affirmer que l'intelligence est une question de méthode dans laquelle la performance est liée à la qualité du geste mental : quand quelqu'un réussit c'est qu'il fait quelque chose (un geste) à l'intérieur de lui-même (le mental) qui explique cette réussite. (...) Un geste est un mouvement structuré que l'on peut décrire. Le terme "mental" indique le lieu d'élaboration où s'effectuent ces gestes."

Personnellement, une dénomination que j'aime utiliser et qui décrit pour moi le mieux la GM est "pédagogie des moyens d'apprendre" ou encore "pédagogie des actes de connaissance". L'étude de ces gestes mentaux ou actes de connaissance est l'objet de la gestion mentale. Ces gestes sont à l'œuvre lorsqu'un apprenant est attentif,

mémorise, comprend, réfléchit, imagine. C'est donc à l'encontre de la théorie du don qu'Antoine de la Garanderie a mis en évidence que la réussite n'est pas réservée à quelques-uns mais que chaque apprenant est capable de déployer des moyens pour réussir, à condition qu'il soit guidé et prenne conscience de ses moyens grâce au dialogue pédagogique. Grâce à l'introspection, les apprenants peuvent prendre conscience de l'itinéraire mental qu'ils effectuent pour réaliser une tâche et prendre conscience de ce qu'ils effectuent mentalement lorsqu'ils réussissent ou lorsqu'ils échouent. De la Garanderie (1989) précise, en parlant de l'introspection, qu'"il semble impossible sans elle de connaître la spécificité des contenus des évoqués", l'introspection porte bien sur le sens et non sur les affects ou les sentiments.

Cette introspection se réalise lors d'un dialogue pédagogique, au cours duquel le pédagogue interroge l'apprenant sur la manière dont il s'y est pris pour résoudre une tâche, mémoriser une poésie, comprendre un texte, résoudre un calcul ... Ce dialogue respecte des règles précises qui sont celles de l'entretien non-directif établies par Rogers (2001), à savoir la congruence, l'empathie et l'authenticité. Le pédagogue interroge l'apprenant sur le comment il a réalisé la tâche et non le pourquoi il l'a réalisée de cette façon. Ses questions sont ouvertes et précises, elles reformulent les propos de l'apprenant, et les propositions sont faites sous forme d'hypothèses. Il s'agit pour l'apprenant de s'observer de l'intérieur sans jugement de la part du dialogueur. L'objectif du dialogueur est bien de faire découvrir à l'apprenant les structures d'activités mentales qui sont les siennes (Maillard, 2007).

Le dialogue pédagogique était à l'origine individuel ; depuis plusieurs années, plusieurs praticiens le pratiquent en classe. La richesse du groupe-classe consiste dans le partage des stratégies de réussite entre apprenants. Par ailleurs, le professeur peut enseigner explicitement les incontournables d'un geste à toute une classe à l'issue d'une tâche. D'ailleurs, plusieurs écoles secondaires de Charleroi forment leurs professeurs en GM, et plus particulièrement au dialogue pédagogique de groupe<sup>[2]</sup>.

La réalisation d'une tâche se fait en deux temps, le temps de la perception puis le temps de l'évocation. La perception est le moment où le sujet est face à la tâche à réaliser, tous ses sens sont en éveil ; quant à l'évocation, il s'agit du moment où il fait exister ce qu'il doit comprendre, mémoriser ... dans sa tête et dans sa langue pédagogique. Ce qui va permettre au sujet de passer de la perception à l'évocation, c'est le projet qu'il se sera donné ou qui lui aura été indiqué au moment de la perception : projet de mémoriser, de réfléchir, de comprendre ... La notion de projet est centrale en gestion mentale, "c'est le projet qui donne l'impulsion au sujet, la motivation voulue pour mobiliser les moyens mentaux adaptés" (Maillard, 2007, p.17).

[2] <https://gestion.reseauxlibres.be/wordpress/category/projet-gm-charleroi/>

Pour résumer ([www.ifbelgique.be](http://www.ifbelgique.be)) :

Gestion mentale (GM)	
Pôle axiologique (Quelles représentations de l'homme et de la société?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance et valorisation de la diversité cognitive</li> <li>• Humanisme</li> <li>• Autonomie</li> <li>• Équité dans l'apprentissage</li> <li>• Empathie</li> <li>• Congruence</li> <li>• Prudence</li> <li>• Importance du vécu de conscience</li> </ul>
Pôle épistémique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antoine de La Garanderie : pédagogie, recherches de terrain sur les profils pédagogiques grâce aux dialogues pédagogiques et aux actes de connaissance (recherche-action)</li> <li>• Rogers : psychologie</li> </ul>
Pôle praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogue pédagogique individuel et de groupe, à partir d'une prise de conscience des stratégies d'apprentissage propres à chacun : écoute active et reformulation</li> <li>• Métacognition : explicitation des apprentissages et de ce qui est enseigné</li> <li>• Enseignement des actes de connaissance : attention, mémorisation, compréhension, réflexion et imagination</li> <li>• Écoute active</li> <li>• Le projet est central dans l'acte d'apprendre (moteur)</li> <li>• Formulation d'hypothèses concernant le profil pédagogique de l'apprenant</li> <li>• Posture du professeur : en retrait, il propose, met des balises mais est impliqué dans le dialogue</li> </ul>

La **gestion mentale** est un courant pédagogique, une démarche qui

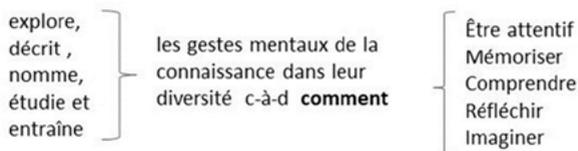


Figure 2. Gestion mentale

## 2.2. L'APPROCHE INTERCULTURELLE

Concernant l'approche interculturelle, je me base sur les ouvrages d'Edward T. Hall, anthropologue, et de Margalit Cohen-Emerique, psychologue sociale.

Edward T. Hall est un anthropologue américain, précurseur de l'approche interculturelle. Deux de ses ouvrages les plus importants, *Le langage silencieux* et *La dimension cachée*, traitent l'un du temps, l'autre de l'espace dans la culture. Et plus précisément, de quelle manière les cultures, représentant une façon d'aborder, de représenter, d'interagir ... avec le monde, se déploient dans des temps et des espaces qui leur sont propres. En voici quelques extraits qui illustrent sa pensée et les fondements de la démarche interculturelle.

“Nous nous sommes attaché dans ce livre à montrer que pratiquement tout ce que l'homme est et fait est lié à l'expérience de l'espace. Notre sentiment de l'espace résulte de la synthèse de nombreuses données sensorielles, d'ordre visuel, auditif, kinesthésique, olfactif et thermique. Non seulement chaque sens constitue un système complexe mais chacun d'entre eux est également modelé et structuré par la culture. On ne peut donc pas échapper au fait que deux individus élevés au sein de cultures différentes vivent également dans des mondes sensoriels différents. La structuration du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. C'est pourquoi des individus issus de moules culturels différents peuvent souvent se tromper lorsqu'ils interprètent la conduite des autres à travers les réactions sociales de ceux-ci, leur type d'activité ou leurs émotions apparentes. D'où l'échec des contacts et de la communication.” (Hall, 1971, p. 223)

Quant à Cohen-Emerique, elle a apporté une grille d'analyse du choc culturel qui se base sur la théorie de Hall. Comme elle l'indique : “Les normes, les valeurs, les croyances, les représentations propres à sa culture (familiale, sociale, économique, nationale) modèlent nos conduites et forment la trame de la communication sociale” (Cohen-Emerique, 1980, p. 117). Ce que l'auteure souligne, c'est que la non-prise de conscience de ses préjugés ethnocentristes empêche une compréhension réussie. La démarche des chocs culturels propose une compréhension qui se fait par induction, c'est-à-dire en partant de l'expérience de terrain, de la confrontation avec l'Autre plutôt qu'à partir de savoirs sur sa culture. Dans un premier temps, le chercheur prend conscience de ses limites, de son cadre, de ses références, puis il analyse et fait des hypothèses sur celui de l'Autre pour enfin arriver à une négociation.

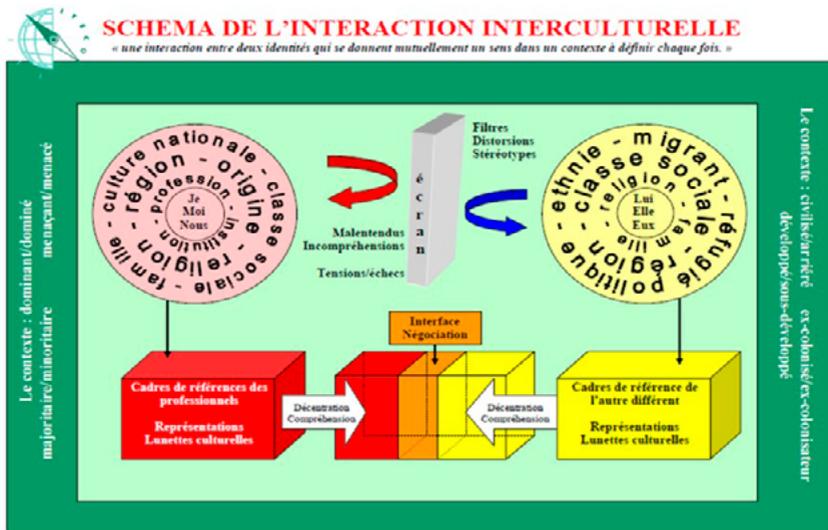


Figure 3. (Cohen-Emerique, 2015 & ITECO)

Hall aborde le langage comme un prolongement de la pensée. Selon lui, l'homme a créé plusieurs prolongements de ses fonctions biologiques. Je ne m'attarderai pas sur les autres puisque comme enseignante en alpha-FLE, la langue est l'élément que je manipule quotidiennement dans mon travail et le pourquoi de mon travail avec les migrants. Voici comment Hall définit le langage :

“(…) le langage est beaucoup plus qu'un simple moyen d'expression de la pensée ; il constitue en fait un élément majeur dans la formation de la pensée. (...) la perception même que l'homme a du monde environnant est programmée par la langue qu'il parle. L'esprit de l'homme enregistre et structure la réalité extérieure en accord strict avec le programme. Deux groupes de langues étant souvent susceptibles de programmer le même groupe de faits de manière tout à fait différente, aucune croyance ni aucun système philosophique ne sauraient dès lors être envisagés sans référence à la langue.” (Hall, 1971, p. 14)

La langue que je parle me permet de percevoir certaines choses, de faire l'expérience de certains objets et d'autres pas. C'est une chose que l'on remarque face à des termes intraduisibles d'une langue à l'autre, car les équivalents n'existent pas dans une des deux cultures. Y aurait-il donc des objets/concepts qu'on ne pourrait même pas concevoir ni percevoir, dont nous n'aurions même pas idée de l'existence car nous ne sommes pas en mesure de les appréhender au travers de la langue ?

En effet,

“(…) des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute le plus important, habitent des mondes sensoriels différents. La sélection des données sensorielles consistant à admettre certains éléments tout en éliminant d’autres, l’expérience sera perçue de façon très différente selon la différence du crible perceptif d’une culture l’autre.” (Hall, 1971, p.15)

L’auteur parle d’un processus de filtrage culturel.

“(…) L’expérience ne peut donc être considérée comme un point de référence stable, puisqu’elle s’insère dans un cadre déjà façonné par l’homme. L’analyse de la façon dont les différents peuples se servent de leurs sens dans leurs interférences avec l’environnement vivant aussi bien qu’inanimé, livre des données concrètes sur leurs différences.” (Hall, 1971, p.15)

“(…) chaque langue contribue pour une part importante à structurer le monde perceptif de ceux qui la parlent. Nous découpons la nature selon les lignes établies par notre langue. Les catégories et les types que nous isolons dans le monde phénoménal ne s’y trouvent nullement... Bien au contraire, le monde se présente comme un flux kaléidoscopique d’impressions qui doivent être organisées par notre esprit, c’est-à-dire essentiellement par nos systèmes linguistiques. Si nous sommes en mesure de découper la nature, de l’organiser en concepts et de leur attribuer des significations, c’est en grande partie parce que nous avons donné notre accord à une organisation de ce type – accord que constitue notre communauté de parole et qui est codifié dans les structures de notre langue. Il s’agit naturellement d’un accord implicite et non formulé, mais dont les termes sont absolument contraignants ; en fait, il nous est impossible de parler sans souscrire au mode d’organisation et de classification du donné que cet accord a décrété. En citant Whorf : “... Aucun individu n’est libre de décrire la nature avec une impartialité absolue, mais contraint au contraire à certains modes d’interprétation alors même qu’il se croit le plus libre.” (Hall, 1971, p. 118)

La réflexion que ces citations soulèvent est l’importance d’être conscient qu’une personne ayant une autre langue découpe et construit la réalité de manière distincte en fonction de sa culture. Mais que son découpage et sa construction de la réalité sont tout aussi vrais et valables. Donc si ma langue influence ma façon de découper la réalité, dans l’enseignement et le suivi des migrants, n’est-il pas essentiel de connaître ou en tous les cas, être consciente de ces différences si je souhaite laisser de la place pour l’autonomie et la participation de l’Autre au sein de l’asbl ? Enseigner ma langue, c’est enseigner un découpage du réel, une construction de la réalité qui est propre à ma culture et c’est aussi accueillir un autre découpage et une autre construction du réel et négocier une entente.

Car comme l'indique Cohen-Emerique :

“aller à la découverte de l'autre implique une décentration par rapport à ses schémas habituels, une attitude active et même un esprit de créativité. “(...) les fantômes séculaires ethnocentriques voilent la vision de ces sociétés” et la perception des personnes qui en sont issues. (...) L'individu est si intégré dans sa culture qu'il n'a pas une conscience claire des modèles intériorisés. Ils paraissent aller de soi comme l'oxygène qu'on respire. (...) Aussi lorsqu'on est face à des comportements fort différents des nôtres, a-t-on tendance à porter d'abord des jugements de valeur plutôt que de percevoir la différence.” (Cohen-Emerique, 1980, p. 120)

Approche interculturelle (AI)	
Pôle axiologique (Quelles représentations de l'homme et de la société?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanisme</li> <li>• Relativisme culturel</li> <li>• Équité</li> <li>• Reconnaissance et valorisation de la diversité culturelle</li> <li>• Importance de l'expérience</li> </ul>
Pôle épistémique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Margalit Cohen-Emerique : psychologie sociale (recherche-action)</li> <li>• Edward T.Hall: anthropologie</li> </ul>
Pôle praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarche de l'analyse du choc culturel (prise de conscience de son cadre et de celui de l'autre)</li> <li>• Dimension constitutive de la gestion de la communication dans un contexte de travail avec des personnes migrantes</li> <li>• Formulation d'hypothèses dans l'explication du cadre de référence de l'autre</li> <li>• Implication du chercheur</li> </ul>

### 2.3. APPROCHE NEURO-LINGUISTIQUE

Pour la présentation de l'ANL qui va suivre, je me base sur l'article de Jourdan-Otsuka (2017) et les formations suivies avec Ines Ricordel et Vi-Tri Truong (2020-21).

L'ANL est une approche canadienne de l'enseignement du français langue de scolarité qui s'est développée fin des années 90. Cette approche vise l'enseignement de la langue orale et écrite sans recourir à un manuel. Et ce, dans une atmosphère de communication authentique, conviviale et motivante.

Les deux initiateurs de la méthode sont Claude Germain (Université de Montréal, Québec) et Joan Netten (University in Labrador). Ils se basent sur les recherches récentes et les découvertes en neurosciences ainsi que sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis. Cette méthode provient d'un besoin de réformer l'enseignement du français langue seconde au Canada. Fin des années 90, il y avait en effet deux programmes d'apprentissage du "français langue seconde" :

- le français de base, fort similaire aux cours de langues de notre système secondaire (très répandu);
- le français en immersion, où les jeunes anglophones étudient toutes leurs matières en français (peu répandu).

Claude Germain et Joan Netten ont souhaité ouvrir une troisième voie suite au constat suivant : les élèves inscrits en français de base manquaient d'aisance (de fluidité) lorsqu'ils parlaient français, tandis que les élèves inscrits en immersion manquaient de précision (grammaticale) lorsqu'ils s'exprimaient en français. Les neurosciences, qui ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau, ont rendu possible l'amélioration de l'enseignement des langues.

Trois grands apports théoriques fondent l'ANL. Tout d'abord, la distinction, mise en avant par Michel Paradis, d'une **grammaire interne** et d'une **grammaire externe**, c'est-à-dire d'une grammaire non consciente et d'une grammaire consciente. Pour illustrer cela, prenons l'exemple d'un enfant francophone de 5 ans : il est tout à fait capable de formuler des phrases grammaticalement correctes en français sans pouvoir en expliquer la grammaire. Michel Paradis a souligné le fait qu'il n'y avait donc pas de connexion entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, ce qui a pour conséquence qu'il n'y a pas de transfert possible entre les règles grammaticales apprises et la compétence linguistique. Le savoir sur la langue reste un savoir et ne devient pas une habileté. Concrètement, afin de développer une grammaire interne en langue seconde, il faudrait "nourrir" les connexions neuronales qui se créent lorsque l'on utilise une langue. Et donc créer des sillons (patterns), autrement dit des chemins, qui à force d'être empruntés deviennent automatiques. En cours de FLE, il s'agit donc d'utiliser un certain nombre de structures, jusqu'à ce que ces sillons soient bien tracés, et donc les connexions neuronales bien en place.

**Un autre apport** est ce qui est appelé la **pédagogie de la phrase** afin de permettre l'aisance et la précision. L'aisance fait bien référence à la fluidité, c'est-à-dire à la capacité à s'exprimer afin d'être compris et sans faire trop d'efforts qui pourraient gêner la communication. Les deux auteurs proposent de développer l'aisance en donnant suffisamment de possibilités et d'occurrences de manipuler les structures afin que les "sillons" soient créés. En d'autres termes, utiliser et réutiliser les mêmes structures mais dans des contextes différents, comme en langue maternelle. La pédagogie de la phrase, quant à elle, implique que le professeur enseigne et fait utiliser des énoncés complets dès le début. La complexité de la langue est abordée dès les premières leçons. L'apprenant sera amené à toujours répondre ou poser des questions sous forme de phrases et non pas via des mots isolés. Un des objectifs de cette pédagogie est de développer une grammaire interne, non consciente, en exigeant des réponses sous forme de phrases et par conséquent, de renforcer les connexions neuronales et permettre davantage de précision.

**Un troisième apport** concerne l'**authenticité** du contenu et les interactions dans la classe. À l'oral, comme à l'écrit, la langue sera présentée telle que nous l'utilisons quotidiennement, et non pas une langue uniquement parlée dans les manuels de FLE. Par exemple, les exercices de drill n'auront pas leur place dans cette méthode (textes à trous, conjugaison de verbes hors contexte, etc.) Cette manière de faire est appuyée par les travaux de Norman Segalowitz concernant le principe de transfert approprié : "Les recherches dans les neurosciences cognitives montrent que le cerveau emmagasine ses données avec leurs contextes. Il est plus facile de repérer des données dans le cerveau si le contexte dans lequel ces données sont utilisées est semblable au contexte dans lequel elles ont été apprises" (Germain & Netten, 2012).

Concernant les interactions dans la classe, elles seront impulsées par le professeur qui, en parlant de lui, de son expérience, propose des modèles, des structures, puis interroge les apprenants qui, à leur tour, en se réappropriant le modèle du professeur, s'expriment, interrogent et parlent à/de leurs camarades. Ce qui est sous-tendu ici est une vision de l'apprenant comme acteur social, il agit sur son environnement et interagit avec les autres sur des contenus et des situations authentiques. Les initiateurs ont constaté que le fait de travailler sur des contenus authentiques avait des bénéfices psychologiques certains dont une augmentation de la motivation du fait de parler de soi, d'être écouté et entendu, de questionner, d'en apprendre davantage sur les autres. La langue devient un outil concret et son aspect performatif évident et motivant.

Un réel apport dans ma pratique que je souhaiterais souligner par rapport à l'ANL est qu'elle réinterroge le moment où l'écrit intervient dans l'enseignement. Bien souvent, en langue étrangère, des contenus à l'écrit sont abordés de manière concomitante voire en amont de l'oral. L'ANL propose à l'apprenant, par une antériorité systématique de l'oral par rapport à l'écrit, de développer sa grammaire interne et d'entrer plus facilement dans la compréhension et la production des écrits grâce aux connexions neuronales déjà préétablies.

Je souhaiterais présenter ici la boucle de la littératie, qui est, selon moi, le dispositif permettant de mettre en musique tous les apports théoriques que je viens d'esquisser. Elle consiste à donner une priorité à l'oral (le non-verbal, la prosodie) en mettant l'accent sur l'utilisation de phrases complètes qui permettent de développer la compétence langagière (et non pas le savoir sur la langue) par la réutilisation de structures à l'oral, à la lecture puis à l'écriture et en terminant par la production d'une phase orale enrichie par les phases à l'écrit.

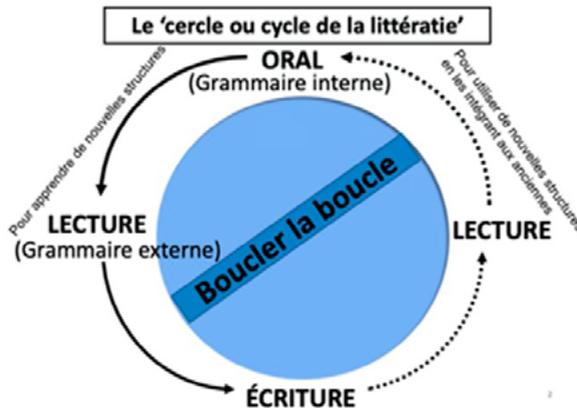


Figure 4. Le cycle ou cercle complet de la littératie (Ricordel & Truong, 2019)

La boucle est donc constituée de 4 phases : la phase orale, suivie de la phase de lecture (comprenant elle-même une phase orale), la phase d'écriture (comprenant également une phase orale) et la phase orale finale qui termine la boucle; et permet de travailler les structures apprises.

Après une année et demi de pratique de l'ANL, voici les bénéfices que j'en tire en alpha-FLE :

- Travail plus aisé avec des niveaux hétérogènes (public de femmes aux niveaux de scolarité équivalents à la fin du primaire et la fin du secondaire) lors des phases orales;
- Meilleure réappropriation des contenus grâce à l'utilisation des structures dans des contextes différents (à l'oral et à l'écrit);
- Méthode de correction orale très efficace : les apprenants formulent des phrases complètes et correctes en utilisant leur contenu;
- Davantage d'entraide et de cohésion du groupe, notamment grâce à la perte de la posture centrale du professeur : les autres apprenants deviennent des ressources, il y a moins de compétition et un climat de confiance s'instaure dès le début;

- Augmentation de la motivation/l'attrait/l'implication pour la formation: grâce aux thématiques basées sur des contenus authentiques et les projets personnels proposés en fin de boucles. En effet, auprès d'un public peu scolarisé et précarisé, j'ai constaté une prépondérance de l'émotionnel dans l'apprentissage;
- Meilleure qualité des productions écrites grâce aux différents modèles proposés lors de la phase de lecture et le modèle du professeur écrit en "je".

Toutefois, je constate que, même s'il est plus facile de travailler avec un groupe hétérogène, cela pose encore des questions d'adaptation de la méthode à un public alpha pas du tout scolarisé. Par ailleurs, cette méthode inductive peut être inconfortable pour certains apprenants qui sont rassurés par l'écrit et une présentation explicite en amont des règles de grammaire.

Approche neurolinguistique (ANL)	
Pôle axiologique (Quelles représentations de l'homme et de la société?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Acteur social (appropriation et interactions)</li> <li>• Mise en avant des différences interpersonnelles comme ressources et sources de l'apprentissage et de l'enseignement</li> <li>• Importance du vécu de la personne</li> </ul>
Pôle épistémique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Michel Paradis : neurosciences</li> <li>• Nick C. Ellis : linguistique</li> <li>• Lev Vygotski : psychologie du développement</li> <li>• Norman Segalowitz : linguistique</li> <li>• Joan Netten : recherches en didactiques, co-fondatrice de l'ANL</li> <li>• Claude Germain : recherches en didactiques, co-fondateur de l'ANL</li> </ul>
Pôle praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet est moteur d'apprentissage</li> <li>• Pédagogie de la phrase</li> <li>• Interactions entre enseignants et apprenants, et entre les apprenants</li> <li>• Distinction entre grammaire implicite et explicite lors de l'enseignement : grammaire inductive</li> <li>• Boucle de la littératie : dispositif central reprenant les 4 compétences (et faisant appel aux 5 gestes mentaux de manière implicite)</li> <li>• Authenticité des contenus</li> <li>• La posture du professeur n'est plus centrale, les autres apprenants sont des ressources</li> <li>• Implication du professeur</li> </ul>

### 3. AFFINITÉS ÉLECTIVES ENTRE LES APPROCHES

J'ai donc constaté des complémentarités et des points communs entre ces trois approches. J'irai même plus loin, je parlerai d'affinités électives. Ces dernières se définissent "comme un processus par lequel deux formes culturelles entrent à partir de certaines analogies significatives, parentés intimes ou affinités de sens, dans un rapport d'attraction et influence réciproques, choix mutuel, convergence active et renforcement mutuel. Sans se substituer aux autres paradigmes analytiques, explicatifs ou compréhensifs, l'affinité élective peut constituer un angle d'approche nouveau, jusqu'ici peu exploré (...)" (Löwy, 2004)

La GM et l'approche interculturelle sont des démarches compréhensives qui partent du vécu des sujets, tout en incluant le formateur/chercheur dans le processus réflexif. Les perceptions se basent dans un cas comme dans l'autre sur les sens que les individus donnent à leurs expériences, qui varient et prennent plus ou moins d'importance selon les cultures et les profils. Dans les deux cas, le formateur/chercheur doit être conscient de son cadre, de ses représentations, de ses préjugés s'il veut mener à bien la communication ou le dialogue pédagogique. Quant à l'ANL, le contenu du cours se base sur le vécu des participants. Il s'agit pour eux de partager ce qu'ils souhaitent réellement communiquer. Par ailleurs, l'implication du professeur permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise, et cela augmente la connivence au sein du groupe.

Respect, diversité, éducabilité, écoute, humanisme, bienveillance, voilà pour moi, les valeurs essentielles qui ressortent de mes lectures et de mes formations en GM. Je les retrouve dans l'approche interculturelle à bien des niveaux, et ces valeurs s'insèrent aisément dans la mise en application de l'ANL.

Après avoir présenté brièvement les trois approches, revenons au modèle de Meirieu afin de mettre en évidence les affinités qui existent entre elles. Les points d'accroche que j'ai trouvés dans chacune d'elles m'ont permis de mieux comprendre les autres. Par exemple, les gestes mentaux décrits par la GM permettent de comprendre en quoi l'ethnocentrisme peut être aussi envisagé sous sa forme cognitive, à savoir un geste de compréhension dans lequel interviennent les représentations qui peuvent empêcher d'accéder au sens, à la compréhension d'une autre culture. Pour illustrer mon propos, je prendrai ici une citation d'Evano (1999, p. 70) : "Bien des erreurs sur le sens (lors de la compréhension) viennent de ce que la personne ne s'occupe pas suffisamment de l'objet qui lui est proposé, mais s'oriente uniquement d'après ce qu'elle ressent, d'après ce qu'elle imagine, ou d'après des stéréotypes."

Voici donc un tableau reprenant les trois pôles de Meirieu pour chacune des démarches. Je reprendrai ensuite les points communs qui m'ont permis d'articuler ces trois démarches en d'en faire ma pédagogie en alpha-FLE.

	Gestion mentale (GM)	Approche interculturelle (AI)	Approche neurolinguistique (ANL)
Pôle axiologique (Quelles représentations de l'homme et de la société?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance et valorisation de la diversité cognitive</li> <li>• Humanisme</li> <li>• Autonomie</li> <li>• Équité dans l'apprentissage</li> <li>• Empathie</li> <li>• Congruence</li> <li>• Prudence</li> <li>• Importance du vécu de conscience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanisme</li> <li>• Relativisme culturel</li> <li>• Équité</li> <li>• Reconnaissance et valorisation de la diversité culturelle</li> <li>• Importance de l'expérience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Acteur social (appropriation et interactions)</li> <li>• Mise en avant des différences interpersonnelles comme ressources et sources de l'apprentissage et de l'enseignement</li> <li>• Importance du vécu de la personne</li> </ul>
Pôle épistémique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antoine de La Garanderie : pédagogie, recherches de terrain sur les profils pédagogiques grâce aux dialogues pédagogiques et aux actes de connaissance (recherche-action)</li> <li>• Rogers : psychologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Margalit Cohen-Emerique : psychologie sociale (recherche-action)</li> <li>• Edward T.Hall : anthropologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Michel Paradis : neurosciences</li> <li>• Nick C. Ellis : linguistique</li> <li>• Lev Vygotski : psychologie du développement</li> <li>• Norman Segalowitz : linguistique</li> <li>• Joan Netten : recherches en didactiques, co-fondatrice de l'ANL</li> <li>• Claude Germain : recherches en didactiques, co-fondateur de l'ANL</li> </ul>

<p>Pôle praxéologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogue pédagogique individuel et de groupe, à partir d'une prise de conscience des stratégies d'apprentissage propres à chacun : écoute active et reformulation</li> <li>• Métacognition : explicitation des apprentissages et de ce qui est enseigné</li> <li>• Enseignement des actes de connaissance : (attention, mémorisation, compréhension, réflexion et imagination)</li> <li>• Écoute active</li> <li>• Le projet est central dans l'acte d'apprendre (moteur)</li> <li>• Formulation d'hypothèses concernant le profil pédagogique de l'apprenant</li> <li>• Posture du professeur : en retrait, il propose, met des balises mais est impliqué dans le dialogue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarche de l'analyse du choc culturel (prise de conscience de son cadre et de celui de l'autre)</li> <li>• Dimension constitutive de la gestion de la communication dans un contexte de travail avec des personnes migrantes</li> <li>• Formulation d'hypothèses dans l'explication du cadre de référence de l'autre</li> <li>• Implication du chercheur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet est moteur d'apprentissage</li> <li>• Pédagogie de la phrase</li> <li>• Interactions entre enseignants et apprenants, et entre les apprenants</li> <li>• Distinction entre grammaire implicite et explicite lors de l'enseignement : grammaire inductive</li> <li>• Boucle de la littérature : dispositif central reprenant les 4 compétences (et faisant appel aux 5 gestes mentaux de manière implicite)</li> <li>• Authenticité des contenus</li> <li>• La posture du professeur n'est plus centrale, les autres apprenants sont des ressources</li> <li>• Implication du professeur</li> </ul>
---------------------------	---	---	---

Plus que des articulations, ce sont donc des affinités que j'ai relevées dans ma pratique entre la gestion mentale, l'approche interculturelle et l'approche neurolinguistique.

Il s'agit de **démarches inductives** : la GM part du vécu de conscience (cognitif et psychologique). Quant à l'AI, elle se base sur l'expérience du choc culturel. Et concernant l'ANL, les modèles proposés à l'oral et les textes de lecture abordent le vécu des personnes de la classe.

Quant aux **“actes de connaissance”**, abordés par la GM, ils se retrouvent dans les deux autres approches. L'AI, dans la démarche du choc culturel, au travers de la décentration, permet une analyse de son cadre et du cadre de l'autre ainsi que la recherche d'hypothèses de travail : les gestes sont bien présents. En ANL, dans le dispositif de la boucle de la littératie, chaque phase impose, dans la tâche qu'elle propose, que l'apprenant effectue soit un geste d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination.

La **valeur d'autonomie** est mise au premier plan dans les trois approches : on ne travaille pas pour les apprenants mais AVEC eux. En GM, l'apprenant est invité à prendre conscience de sa manière d'apprendre au travers du dialogue pédagogique. Dans l'AI, il s'agit de la découverte de son cadre de références culturelles lors de l'analyse du choc culturel et de celui de l'autre. Dans l'ANL, l'apprenant est acteur social dans son apprentissage et découvre l'aspect performatif en langue étrangère, il est invité à s'approprier la langue.

Par ailleurs, nous travaillons en **co-construction des savoirs**, c'est-à-dire dans le respect des diversités qui sont sources d'apprentissage. En GM, lors du dialogue pédagogique de groupe, cela permet de prendre connaissance des stratégies d'apprentissage des autres apprenants grâce à la diversité des profils pédagogiques au sein de la classe. Dans l'AI, lors de la décentration, et de la prise en compte et la découverte du cadre de l'autre, c'est une négociation qui est amorcée et qui permet de construire des projets ensemble grâce à la diversité culturelle. En ANL, lors des échanges en classe, les autres deviennent des modèles, il y a un apport mutuel grâce aux connaissances langagières de chacun, grâce à la diversité culturelle et à la diversité des expériences et vécus des personnes.

Il s'agit de **trois approches humanistes** qui pratiquent respect et tolérance pour ce qu'est la personne humaine dans sa globalité et ses particularités propres.

Enfin, il est important de souligner la **perte de la posture centrale du formateur/chercheur** au profit d'une implication du chercheur/formateur. Le formateur, le chercheur ne détiennent pas le savoir, ils proposent. Mais restent garants du dialogue pédagogique, de l'analyse du choc, du cours en respectant les postulats théoriques et en gardant en tête leurs objectifs.

C'est donc bien la pratique de terrain qui m'a permis d'articuler ces trois approches et d'en relever les affinités. Le modèle de Meirieu m'a permis de comprendre à quel point il était essentiel d'envisager les trois axes, et surtout de ne pas délaissier le pôle praxéologique au risque de voir toute approche pédagogique se désincarner et perdre de sa substance.

**BIBLIOGRAPHIE**

Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social* (2e éd.). Rennes : Presses de l'EHESP

De la Garanderie, A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Centurion

Evano, C. (1999). *La gestion mentale*. Paris : Nathan Pédagogie

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil

Maillard, C. (2007) *La gestion mentale*. Lyon : Chroniques sociales

Mauss, M. (2006). *Sociologie et anthropologie* (11e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

Rogers, C. (2018). *Le développement de la personne* (2e éd.). Malakoff : Dunod

Sonnois, G. (2017). *Accompagner le travail des adolescents* (4e éd.). Lyon : Chroniques sociales

**ARTICLES**

Cohen-Emerique, M. (1980). Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement l'approche interculturelle. *Annales de Vaucresson*, 17, 117-138. <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-de-base-1.pdf>

Jourdan-Otsuka, R. (2017). Introduction à l'approche neurolinguistique. *Etudes didactiques du FLE au Japon*, 26, 62-77

Löwy, M. (2004). Le concept d'affinité élective chez Max Weber. *Archives de sciences sociales des religions*, 127, 93-103. URL : <http://journals.openedition.org/assr/1055> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/assr.1055>

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

Ricordel, I. & Truong, Vi-Tri. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère? Dans J. Domingues de Almeida, S. Auf der Maur Tomé, F. Bacquelaine, M. Barros Lorenzo, I. Margarida Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolas Martinez et S.Valente Rodriguez (dir.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto e-Dita. pp. 325-342. DOI : <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18>

**ACTES DE COLLOQUE**

Meirieu, P. (2017). À quoi sert la pédagogie?Le travail de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris... et les défis pédagogiques d'aujourd'hui [Présentation orale]. Colloque Institut Supérieur de Pédagogie - Paris : *La pédagogie sert-elle encore à quelque chose? Un héritage éducatif pour des nouveaux défis : voies et grandes voix de l'ISP-FE*, 28 et 29 mars 2017. [https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP\\_COLLOQUE\\_PH\\_MEIRIEU.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP_COLLOQUE_PH_MEIRIEU.pdf)

**POUR ALLER PLUS LOIN :**

<https://www.ifbelgique.be>

<https://www.anlformation.com>

<http://www.cohen-emerique.fr>

<https://www.iteco.be>