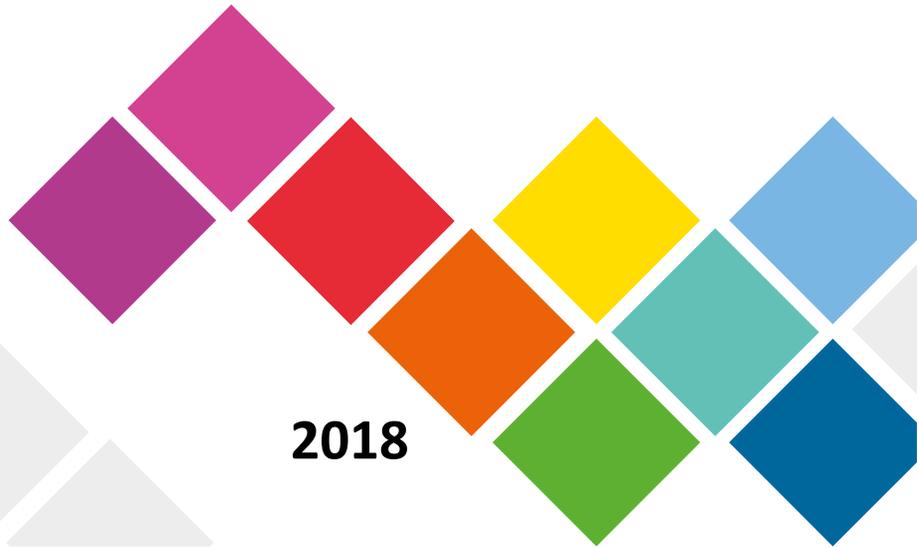




FRANÇAIS LANGUE ARDENTE

Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF
sous la direction de
Cynthia Eid, Annick Englebert et Geneviève Geron

Volume II
L'enseignement du français
entre tradition et innovation



2018

L'approche neurolinguistique (ANL) : évaluation d'apprenants universitaires chinois

Claude Germain

Canada¹

Minyi Liang

Chine

Inès Ricordel

Chine²

Dorénavant, nous sommes de plus en plus informés à propos de l'influence émergente des neurosciences dans le domaine de l'éducation. Mais, ce n'est pas pour autant que le corps enseignant sait intégrer ce nouveau paradigme de l'imagerie cérébrale à la pédagogie de l'enseignement d'une langue étrangère. Cependant, l'Approche neuro-linguistique se situe dans le champ de recherches de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « neurodidactique des langues » (Huc & Vincent Smith, 2008), qui se trouve elle-même dans le domaine plus général de la neuroéducation, entendue comme l'étude des mécanismes cérébraux appliqués à l'éducation. L'ANL a été élaborée par deux chercheurs canadiens, Claude Germain (Université du Québec à Montréal) et Joan Netten (Memorial University of Newfoundland, Canada), afin de favoriser une acquisition efficace d'habiletés de communication dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel scolaire. À cet effet, les concepteurs de l'ANL ont reformulé des résultats majeurs de recherches dans le domaine des neurosciences, notamment ceux de Michel Paradis sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme, particulièrement en neurolinguistique, sous forme de cinq principes pédagogiques afin d'aider l'enseignant à créer en salle de classe les conditions favorables pour que les apprenants soient capables de communiquer le plus efficacement possible à l'oral et à l'écrit.

Dans des perspectives d'amélioration de l'enseignement pour une meilleure acquisition de la langue vivante, le département de français de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) à Canton en Chine, l'ensemble de l'équipe de professeurs soutenu par la direction a adopté l'enseignement du français langue étrangère avec l'ANL, mieux connue au Canada sous le nom de « français intensif », implanté depuis

¹ UQAM (Université du Québec à Montréal).

² Université Normale de Chine du Sud.

1998¹ auprès d'un jeune public âgé de 10-11 ans jusqu'à 17 ans². Le département de français de l'UNCS a été le premier en Chine à mettre en place cette approche pédagogique. Pour ce faire, l'équipe enseignante a reçu une formation théorique et pratique de Claude Germain en 2010. L'enseignement du français avec l'ANL a débuté de manière effective en février 2011 avec de jeunes adultes chinois âgés de 18 à 21 ans intégrant la spécialité de français des affaires au niveau « grands débutants ».

1. Problématique : comment adapter l'ANL au contexte universitaire chinois ?

Bien entendu, des adaptations au sein de l'institution universitaire ont été nécessaires afin de répondre au mieux à des exigences de différents ordres tout en préservant les principes de l'ANL dans la salle de classe. D'une part, ces ajustements concernaient le cadre curriculaire de l'institution. L'objectif du département de français est de former « des médiateurs interculturels et multilingues dans le monde des affaires et notamment entre le monde sinophone et francophone ». Le cursus de 4 années de « Benke » (l'équivalent de la Licence) de spécialité en français des affaires est un cursus universitaire qui accueille de jeunes adultes chinois de niveau débutant en français et qui se divise en deux grandes phases. Les deux premières années sont principalement consacrées à l'acquisition de bases solides en français, puis les deux dernières années sont consacrées à l'apprentissage de spécialités comme le français des affaires (cours à visée professionnalisante dispensés en français comme les cours de marketing, gestion par exemple), la traduction et l'interprétariat ou la littérature entre autres. Ces deux grandes phases sont évaluées par des examens nationaux appelés TFS4 (pour *Test de français national comme spécialité niveau 4*) à la fin de la 2^e année d'apprentissage puis le TFS8 (pour *Test national de français comme spécialité niveau 8*) à l'issue de la 4^e année. Ces examens nationaux visent à juger les savoirs en grammaire, lexique et conjugaison, ainsi que les compétences de compréhension orale et écrite. Le test de TFS4 évalue les compétences en écoute avec un sous-test de compréhension orale (10 %) et une dictée (10 %), en écriture avec des sous-tests de compréhension (20 %) et d'expression écrites (15 %), et leurs savoirs en grammaire (20 %), en conjugaison (10 %) et en vocabulaire (15 %). Toutefois, il n'y a pas d'évaluation des habiletés des étudiants à communiquer oralement. C'est pourquoi, dans ce contexte particulier, il a fallu peu à peu intégrer des activités variées permettant une préparation aux exercices du TFS4 comme la dictée, la compréhension orale ou le lexique et s'y entraîner tout en respectant les principes de base de l'ANL (pour un aperçu détaillé de ces principes, consulter Netten et Germain, 2012³).

¹ Depuis 1998, jusqu'en juin 2015, il y a eu près de 70 000 élèves qui ont appris à communiquer en français en recourant à l'ANL

² Comme les caractéristiques du contexte canadien ont déjà été longuement décrites ailleurs, elles ne seront donc pas reprises ici – pour des détails à ce sujet, consulter notamment Netten & Germain (2009), <http://francaisintensif.ca/index.php/fr/>

³ Les cinq principes de l'ANL, d'abord formulés en tant que données de recherches, puis reformulés en termes de leurs conséquences pédagogiques, sont les suivants (Netten & Germain, 2012) : 1. La création d'une compétence implicite – l'acquisition d'une grammaire interne; 2. La primauté du développement de l'oral – le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie; 3. L'accent mis sur la signification plutôt que sur la forme – le recours à la pédagogie du projet; 4. L'authenticité de la langue et des situations de communication – la création de situations authentiques de communication en salle de classe; 5. L'interaction entre les élèves en salle de classe – le recours à des stratégies interactives de communication.

Ces ajustements touchaient également les habitudes d'enseignement de l'équipe de professeurs et l'acquisition par les étudiants du français langue étrangère. Ces derniers ont des habitudes d'apprentissage « traditionnelles », mais ils envisagent aussi leur cursus comme devant être rentable puisque l'issue de celui-ci sera soit professionnel, soit dédié à la poursuite d'études dans des pays francophones ou en Chine ; quoi qu'il en soit, au terme de leurs quatre années d'étude, ces jeunes diplômés de Benke devront faire face à une compétition de plus en plus forte. Leurs attentes dans les études sont donc importantes pour atteindre leurs objectifs. Dans ce but, les enseignants communiquent beaucoup avec les étudiants et essaient de leur fournir tous les outils pour un apprentissage efficace (comme mieux connaître les principes de l'ANL, acquérir une méthodologie d'apprentissage efficace ou faire des activités en dehors de la classe). Lors des deux premières années, les étudiants rencontrent leurs deux professeurs une ou deux fois par semestre puisqu'il est important qu'une communication régulière entre les enseignants et les apprenants soit instaurée de façon à échanger sur les stratégies d'apprentissage avec l'ANL.

L'enseignement/apprentissage d'une langue seconde avec l'ANL passe tout d'abord par l'acquisition des habiletés à communiquer avec aisance, ce qui permet aux apprenants de parler dès les premiers cours de français. Ces habiletés apportent beaucoup de motivation et d'estime de soi. Il faut aussi tenir compte du développement cognitif de jeunes adultes chinois lors du choix des unités d'enseignement. L'équipe enseignante a donc retenu des unités de premières années permettant d'aborder des sujets de la vie quotidienne comme « Ma famille », « Mon alimentation » ou « Mes loisirs » pour élargir à des sujets en lien avec la société et ses problématiques (la vie d'autrefois comparée à la vie actuelle, la pollution ou la responsabilité sociale par exemple) en deuxième année.

De plus, la modification de l'organisation du curriculum et des stratégies d'enseignement ont permis de beaucoup renforcer les collaborations entre enseignants chinois et français en décloisonnant les cours qui ne recourent plus aux distinctions des compétences orale et écrite ; en ne réservant plus les cours de grammaire aux professeurs chinois, tandis que les professeurs francophones seraient en charge des cours de conversation comme cela peut être le cas dans d'autres universités chinoises. Avec l'implantation de l'ANL, un enseignement en binôme d'un professeur français et d'un professeur chinois a été établi. Puisque l'ANL préconise que « la boucle doit être bouclée » pour former un tout cohérent : « la lecture suit de près l'oral, l'écriture suit de près la lecture et les liens sont très étroits entre ces 3 habiletés langagières », alors les professeurs enseignent successivement les différentes étapes d'une unité, intégralement en français. Ce fonctionnement est possible grâce à une collaboration étroite des professeurs ayant pour support des fiches de suivi de cours.

Ce fonctionnement est renforcé et amélioré lors de la visite annuelle de Claude Germain au département, puis le reste de l'année, le relais est pris par deux enseignantes qui ont été formées à cet effet. Elles observent les cours afin de faire des retours avec le professeur observé, et des ateliers de travail sont régulièrement proposés.

Il apparaît évident que l'application de l'ANL en contexte chinois se différencie du cadre scolaire canadien. Les problèmes de recherche ont donc porté sur les résultats des apprenants à la suite de la mise en place de l'ANL et de ses adaptations nécessaires tout en préservant les principes de l'ANL et de la littératie. Afin de mesurer les impacts de l'enseignement et l'acquisition du français au sein du département de français, nous avons effectué des tests pour comparer et mesurer les résultats obtenus par les étudiants de notre institution avec ceux d'étudiants qui apprennent le français avec une « méthode plus académique » (qui sera désignée comme *Méthode traditionnelle chinoise* ou MTC) dans un autre établissement universitaire comparable (Bel, Liang & Mao, 2013).

La MTC est basée sur le *Xue Xi* qui est l'équivalent du mot « apprentissage » en chinois. Ce terme se compose de *Xue*, qui signifie « imitation » (il se base essentiellement sur l'acquisition de connaissances par imitation), et de *Xi*, qui veut dire « révisions » ; ici, il s'agit donc de consolider les connaissances par la révision¹. Cela signifie que, le plus souvent, l'enseignement se fait à l'aide d'un manuel et de manière verticale, de l'enseignant vers l'apprenant. Cette verticalité dans un seul sens est induite par la notion de l'erreur qui implique la notion de perte de face pour l'enseignant qui aurait mal expliqué ou de l'apprenant qui ne serait pas suffisamment intelligent pour comprendre et qui ralentirait les autres à cause de ses questions. Ces notions sont encore fortement ancrées dans l'enseignement/apprentissage, y compris dans le domaine des langues. Un autre principe, qui n'est pas exclusif à la Chine, est fondé sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère selon la psychologie cognitive : l'apprentissage débute par l'acquisition de savoirs, suivent des exercices écrits pour finalement éventuellement développer des activités de communication dites orales. Autrement dit, pour commencer, on enseigne des savoirs explicites de la langue (vocabulaire, règle de grammaire et conjugaison) qui se transformeraient en habiletés à communiquer dans la langue étrangère. Pour résumer, le savoir centré sur la langue prévaut sur l'habileté à communiquer. Ce qui est aux antipodes de l'ANL.

Tous ces principes entraînent un cloisonnement rigide des cours par compétences où le professeur chinois enseigne la phonétique, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire en chinois dans un but de réussite aux examens, tandis que le cours de français oral est réservé au lecteur francophone. Ce cloisonnement a pour effet un isolement des enseignants qui n'ont pas l'habitude de se consulter pour communiquer sur le contenu de leurs cours et sur la pédagogie (Goï & Liang, 2013).

L'ANL a été fondée à partir des recherches en neuroscience et particulièrement la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis (1994, 2004, 2009) qui porte sur des patients bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer, dont c'est le savoir qui est affecté et sur ceux atteints d'aphasie, dont ce sont les habiletés langagières qui sont affectées. Elle montre qu'il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative (consciente, explicite) et la mémoire procédurale (non consciente, implicite). Par conséquent, nous pouvons dire qu'un savoir métalinguistique qui relève de la mémoire déclarative ne peut pas se transformer en une habileté à communiquer relevant de la mémoire procédurale. Débuter l'apprentissage de la langue par un savoir sur la langue serait donc un détour inutile (Germain, 2017).

¹ Selon Pu (2011), le *Xue Xi* se centre sur les savoirs et fait appel à la pratique guidée par des exercices et à la mémorisation.

L'ANL cherche à développer les 3 habiletés langagières : parler, lire et écrire. Les unités sont constituées de miniprojets qui débutent par des phases de modélisation orales pendant lesquelles l'enseignant veille à créer en salle de classe une atmosphère moins formelle, grâce à de nombreuses interactions entre les apprenants et l'enseignant, ainsi qu'entre eux (Ricordel, 2012). La modélisation d'une structure langagière adaptée à leur situation personnelle dans un contexte authentique en les incitant à utiliser des phrases complètes permet de développer une habileté à parler avec spontanéité et précision. La reprise d'erreur par le professeur (sur les plans phonétique, morphologique, syntaxique et lexical) permet de s'assurer que la grammaire interne développée est correcte, c'est-à-dire précise. Cette habileté ou compétence implicite est constituée de connexions (ou patterns) entre les neurones créées grâce à l'utilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières (Paradis, 2004 ; Ellis, 2005). C'est ainsi que les apprenants développent leur grammaire interne (implicite, non consciente).

Puis, la lecture suit de près l'oral, l'écriture suit de près la lecture et les liens sont très étroits entre ces trois habiletés langagières. C'est pourquoi l'ANL fait appel à une perspective axée sur le développement d'une littératie spécifique à la langue seconde (Germain, 2017). Ainsi avant de faire lire, il importe de faire parler l'apprenant sous forme de conversation authentique sur les idées importantes contenues dans le texte et de contextualiser à l'oral les mots nouveaux qui seront rencontrés dans le texte. Cette préparation avant la lecture limitera les difficultés de compréhension le moment venu de lire le texte. La lecture est une activité de reconnaissance des formes graphiques spécifiques à la langue écrite. Par exemple, lorsqu'il parle, l'apprenant ne distingue pas les différentes graphies du son « en » qui peuvent être orthographiées « en », « em », « am » ou « an ». L'exploitation de la phase de lecture lui permettra de faire la différence de ces particularités distinctes de l'écrit. De plus, la lecture à voix haute par le professeur puis par les apprenants (à tour de rôle) est un moment important pour le renforcement des phénomènes de prosodie comme le rythme, l'accent et l'intonation. Puis, ils sont amenés à observer dans le texte de lecture les marques spécifiques de la langue écrite, comme les accords du pluriel ou d'autres traits de l'écrit que l'on n'entend pas à l'oral, lors d'une phase d'observation grammaticale. L'enseignement explicite de ces formes langagières débute avec les activités de lecture et se poursuit dans les activités d'écriture. Ces repérages faits lors de l'observation des formes grammaticales spécifiques de l'écrit amènent l'apprenant à formuler les règles de la langue écrite qu'il consignera dans son cahier de grammaire et auquel il pourra se référer lors de la phase

d'écriture. Dès lors, les apprenants peuvent passer de la compétence implicite au savoir explicite sur la langue, tel que suggéré dans les recherches en neurolinguistique (Paradis, 2004, 2009).

C'est pourquoi, il est question, non pas d'une, mais de deux grammaires dans l'enseignement/apprentissage de l'ANL. La première, non consciente, favorise l'acquisition de l'habileté à parler, tandis que la seconde, consciente, sert aux besoins langagiers spécifiques lors des phases de lecture et d'écriture (Germain & Netten, 2013).

2. Évaluation comparative des productions orale et écrite entre groupes contrôle et expérimental

Les évaluations des productions orale et écrite ont été effectuées sur un groupe expérimental (les étudiants de l'UNCS des promotions 2011 et 2012) et sur un groupe contrôle (étudiants d'une autre université chinoise) à la fin de la première année, dans un cas, puis à la fin de la deuxième année, dans l'autre cas, en juin 2013. Dans le tableau ci-dessous, le nombre d'heures d'enseignement est légèrement supérieur pour le groupe contrôle à la fin de la première année, mais grandement supérieur à l'issue de la deuxième année.

	Classe 2012 (1 ^{re} année)	Classe 2011 (2 ^e année)
Groupe expérimental	220 h.	600 h.
Groupe contrôle	238 h.	706 h.

Tableau 1

L'institution universitaire ayant servi de groupe contrôle est une grande université chinoise, de première catégorie et sous-catégorie. Pour être admis, les étudiants doivent obtenir un excellent score à l'examen national d'entrée à l'université (le GaoKao). Le français y est enseigné comme langue de spécialité, en ayant recours notamment à la MTC et le curriculum comprend des cours de français général (grammaire et lexique), de lecture et d'écriture, de phonétique, de compréhension orale et enfin d'expression orale (donnés par une lectrice étrangère du département).

Quant à l'UNCS, il s'agit également d'une grande université chinoise, de première catégorie mais de deuxième sous-catégorie. Cela signifie donc que, pour être admis, les exigences du GaoKao ne sont pas aussi élevées que dans le groupe contrôle. Le français est aussi enseigné comme langue de spécialité. Avant l'avènement de l'ANL en 2010, l'enseignement y était compartimenté selon les compétences.

Les enseignants de l'institution ayant servi de groupe contrôle sont diplômés et expérimentés. Au moment de l'expérimentation (de 2011 à 2013), l'enseignement du français était assuré, pour les étudiants de 1^{re} année, par quatre professeurs (trois Chinois et un Français) et, pour les 2^e année, par cinq professeurs (quatre Chinois et un Français).

Dans le groupe expérimental, l'enseignement était assuré, pour les deux années, par quatre professeurs (deux Chinois et deux Français).

Les classes du groupe contrôle comprenaient, respectivement, 27 et 28 étudiants (1^{re} et 2^e année) ; celles du groupe expérimental, 28 et 26 étudiants.

Aux fins d'évaluation de la production orale, nous avons eu recours à la technique de l'entretien individuel. Il s'agit du test OPI (*Oral Proficiency Interview*), qui comprend

cinq niveaux, qui se subdivisent eux-mêmes en deux ou trois sous-niveaux : *Novice* (mots isolés, formules stéréotypées, pas de phrases complètes : sous-niveaux 11, 12 et 13), *de base* (début de communication spontanée : 14, 15 et 16), *Intermédiaire* (communication spontanée sur une grande variété de sujets : 17 et 18), *Avancé* (19) et *Supérieur* (20). Les 109 entretiens ont été enregistrés. Afin d'assurer un certain degré « d'objectivité », Claude Germain a formé une équipe de trois évaluateuses (une Chinoise et deux Françaises), toutes enseignantes de français dans une troisième institution universitaire, selon des critères objectifs et précis d'évaluation.

Les enjeux de l'examen national de TFS4 sont essentiels puisque leur résultat est un des critères pour évaluer la qualité d'enseignement d'un département de français dans une université chinoise. C'est pourquoi nous avons comparé les résultats des étudiants de 2^e année (classe 2012) de notre département aux résultats nationaux du TFS4 passé à la fin de mai 2013. Il est à noter que le seuil de réussite n'est pas constant : il avait été fixé, pour les promotions 2007, à 60 % puis, les deux années suivantes, à 55 %, puis à 60 % et, enfin, à 55 %.

Pour évaluer les compositions écrites portant sur une thématique différente proposée aux 1^{res} et aux 2^e années, nous avons appliqué les critères suivants¹⁵ : la catégorie A, qui vise à évaluer le « contenu » de la composition, comprend trois critères : 1. Élaboration du texte (pertinence et nombre d'idées). 2. Ordre des informations : ordre des idées et cohérence du texte. 3. Présentation selon la forme : paragraphes correspondant aux idées développées. La catégorie B, qui vise à apprécier quantitativement la composition, comprend, d'une part, le nombre de phrases et, d'autre part, le nombre de mots, de subordonnées, d'adjectifs et d'adverbes par phrase. La catégorie C, qui vise à comptabiliser le nombre d'erreurs (une même erreur n'est cependant comptabilisée qu'une seule fois), porte sur le nombre d'erreurs de ponctuation, de structures de phrases, d'orthographe d'usage, de genre et de nombre ainsi que de l'accord du verbe. Compte tenu du nombre important de copies (109 au total), six copies par groupe, pour chacune des deux années, ont été sélectionnées au hasard et corrigées (24 copies au total). Les étudiants disposaient d'une période de classe de 40 minutes pour leur composition, sans avoir droit à un dictionnaire ou à une grammaire.

3. Résultats et interprétation

Les résultats de l'évaluation orale obtenus figurent ci-dessous. Pour l'oral, on remarque surtout que, quelle que soit l'année universitaire évaluée, les résultats sont supérieurs pour le groupe expérimental, même si le groupe contrôle, au bout de la deuxième année, compte plus de 100 heures de cours que le groupe expérimental. Il est également notable que, pour chacune des deux années, l'homogénéité est plus forte dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle (particulièrement à la fin de la 2^e année). Nous pouvons conclure que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère avec l'ANL est probant dans le contexte universitaire chinois.

Les résultats de l'évaluation écrite obtenus figurent également ci-dessous. Pour l'écrit, si l'on considère l'ensemble des critères des catégories A, B et C nous notons que les résultats sont supérieurs dans le groupe expérimental en 1^{re} et en 2^e année.

¹ Les critères standardisés proposés par la Société québécoise GRICS (GRICS, 1995).

Les résultats de l'examen de TFS4 obtenus figurent ci-dessous. En se reportant aux résultats comparatifs entre ceux obtenus par les étudiants de français en 2^e année de notre département et les résultats nationaux, il est remarquable que la mise en place de l'enseignement du français avec l'ANL n'a pas eu un impact négatif sur ces résultats. Au contraire, hormis les résultats de la dictée, tous les autres résultats sont proches, voire supérieurs à ceux de la moyenne nationale. Ainsi, les résultats internes de la compréhension orale, de la compréhension écrite et de l'expression écrite sont bien supérieurs à la moyenne nationale. Premièrement, cela démontre que la phase de modélisation orale permet, non seulement de développer des habiletés à parler, mais aussi des compétences de compréhension orale puisque les interactions entre le professeur et les apprenants sont suffisamment nombreuses et variées pour consolider ces deux aspects. Ensuite, les phases de lecture et d'écriture ainsi que les étapes qui leur sont liées aident au développement de stratégies de compréhension et d'expression écrite efficaces. Ces constatations sont la preuve que les étudiants qui apprennent le français avec l'ANL ne sont nullement défavorisés lors de la passation de cet examen et cela, bien que ce test contrôle des connaissances plutôt que des habiletés.

4. Élaboration d'un questionnaire d'appréciation

Une première version du questionnaire d'appréciation avait été élaborée et soumise en même temps que les tests aux deux groupes. Lors des interviews menées dans les deux groupes, il est ressorti que l'enseignement/apprentissage avec la MTC est beaucoup plus contraignant et moins rassurant qu'avec l'ANL. Le français enseigné avec la MTC apparaît alors comme un outil difficile à maîtriser, alors que les étudiants qui apprennent avec l'ANL mettent en avant les possibilités de communiquer, de lire de manière fluide et d'écrire des textes personnels puis des textes dans lesquels les opinions sont exprimées de plus en plus longuement. De plus, il était évident que le degré de confiance en soi était plus grand chez les apprenants du groupe expérimental (Gal Bailly, 2011).

Puis, ce questionnaire, devenu questionnaire interne, a évolué. Ce dernier a pour but l'amélioration des enseignements en tenant compte des ressentis des étudiants. Les questions ouvertes y interrogent les apprenants sur le contenu des cours (les phases de modélisation orale, de lecture et d'écriture, ainsi que les activités de classe comme la routine, les interventions orales de groupe et la réalisation des projets), mais également sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre en dehors de la classe et la préparation au TFS4. La majorité des étudiants apprécie le choix de l'ANL pour l'enseignement du français. Tenir compte des avis des apprenants nous a permis d'ajuster notre enseignement aux besoins des étudiants et aux contraintes institutionnelles. Par exemple, des activités adaptées peuvent dorénavant être faites après la classe. Ces activités supplémentaires proviennent de la création de documents didactisés en adéquation avec les principes de l'ANL à partir de supports authentiques comme des articles de presse, des vidéos.

À la suite de la passation de ces tests d'évaluation et des réponses aux questionnaires, l'équipe pédagogique a réagi en essayant de mieux ajuster son enseignement, d'inculquer des stratégies d'apprentissage efficaces et de consacrer plus de temps à la collaboration de l'équipe pour l'adaptation et l'amélioration des unités choisies.

Il apparaît donc évident que la mise en place de l'ANL au sein d'un institut universitaire chinois auprès d'apprenants adultes débutant en langue française a modifié pro-

fondement et durablement l'appréciation de chacun quant à la pédagogie de l'enseignement et ses enjeux. Un tel changement a été reçu de manière enthousiaste par les enseignants francophones aussi bien que chinois puisque l'ANL propose des outils efficaces et concrets d'enseignement. Les deux premières années d'enseignement du français apparaissent dorénavant solides puisqu'elles font découvrir et consolident l'ensemble des habiletés de parler, lire et écrire, sans privilégier une compétence plus qu'une autre. Par ailleurs, privilégier l'authenticité des échanges en salle de classe incite les apprenants à une plus grande implication. La langue envisagée comme outil de communication encourage les interactions entre les membres du groupe dont l'enseignant est le chef d'orchestre. L'élaboration de projets collaboratifs crée la cohésion d'un groupe qui s'entraide. L'ensemble amène une plus forte estime de soi et donc le plaisir d'interagir.

Dans une perspective de projets de recherche et toujours en étroite collaboration avec Claude Germain et Joan Netten, l'équipe a pu développer et améliorer son enseignement tout en réfléchissant à l'aide à apporter aux apprenants pour l'appropriation de la langue seconde et de stratégies efficaces d'apprentissage. Les nouveaux enjeux sont d'apporter aux apprenants des activités « hors la classe » effectives parce que conçues dans le respect des principes et des concepts de l'ANL.

Résultats à l'oral

Résultats en production orale pour le groupe contrôle (n = 27) et le groupe expérimental (N = 28), après 1 an d'enseignement (classe 2012)

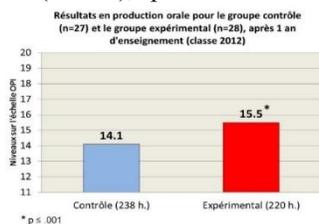


Figure 1

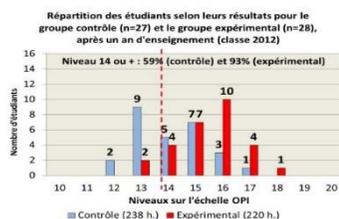


Figure 2

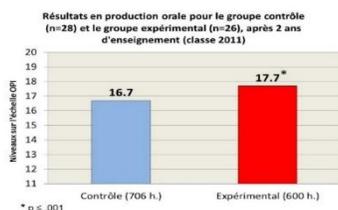


Figure 3

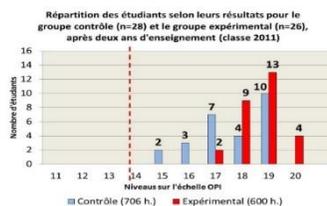


Figure 4

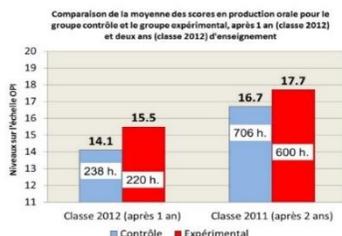


Figure 5

Résultats à l'écrit

Résultats en production orale pour le groupe contrôle (n = 27) et le groupe expérimental (N = 28), après 1 an d'enseignement (classe 2012)



Figure 6

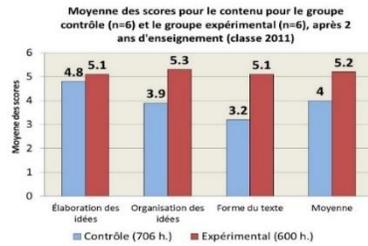


Figure 7

Résultats TFS4 (classe 2013)

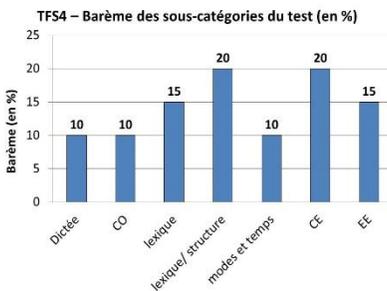


Figure 8

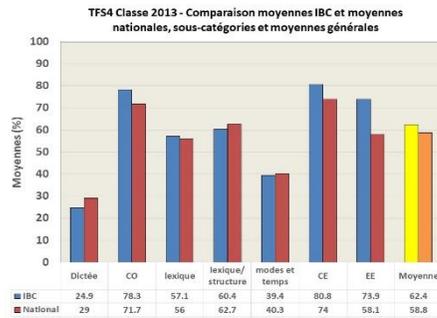


Figure 9

Références bibliographiques

Bel D., Huver E., Liang M. & Mao R., 2013, « À la recherche de la “méthode chinoise” “Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations”. Dans Castellotti V. (Dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. (pp.405-422).

Ellis, N.C., 2005, « At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit of language knowledge », *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

Gal Bailly, T., 2011. *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Évaluation comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental*, Master 2 Sciences Humaines et Sciences Sociales, Université de Rouen.

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

Germain, C. et Netten, J. 2013, « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues : grammaire et approche neurolinguistique », *Revue japonaise de didactique du français* (pp.172-187)

Goï, C. & Liang, M., 2013, “Revendications didactiques des enseignants de FLE en Chine, mobilité et construction professionnelle : en finir avec ‘ l’enseignant-chinois type’ » ? Regards Franco-Chinois » communication au colloque *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?* Colloque international coorganisé par l’EA 4246 PREFics-Dynadiv et l’Université Normale de Chine du Sud, Canton, 27-29 novembre 2013.

- Netten, J. et Germain, C., 2012, « A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach », *Neuroeducation*, 1(1) : pp. 85-114 : <http://neuroeducationquebec.org/revue>.
Version française disponible, sous le titre : « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ». Consulter le site : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>
- Paradis, M., 2009, *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- , 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- , 1994, *Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism*, dans N. Ellis (Réd.), *Implicit and explicit learning of second Languages*, London, England, Academic Press (pp. 393-419).
- Pu, Z., 2011, « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise », Actes du colloque Canton 2009, *Synergie Chine* (numéro 6/Année 2011)
- Ricordel, I., 2012, « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue », *Le français à l'université*, 17(1) : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>