

Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université¹

Claude Germain

Université du Québec à Montréal / Université Normale de Chine du Sud

LIANG Minyi

Université Normale de Chine du Sud / EA 4246 PREFics-Dynadiv

Inès Ricordel

Université Normale de Chine du Sud

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une expérimentation de l'ANL pendant deux ans. Nous comparons les résultats en production orale et en production écrite de deux classes expérimentales après un an puis deux ans d'utilisation de l'ANL (an I : n=28; an II : n= 26) aux résultats de deux classes (an I : n= 27; an II : n=28) d'une autre université chinoise ayant plutôt recours à la 'méthode traditionnelle chinoise'. En dépit de quelques variantes portant sur des critères spécifiques à l'écrit, les résultats des tests montrent que les résultats sont supérieurs dans le groupe expérimental. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus auprès de jeunes élèves anglophones et allophones (âgés de 11 et 12 ans) lors de l'application antérieure de l'ANL au Canada, désignée comme 'le français intensif'. Contrairement à nos attentes, pareils résultats semblent suggérer une grande ouverture des étudiants chinois à des manières plus interactives d'apprendre une langue étrangère.

¹ Nous remercions Joan Netten pour sa relecture attentive de cet article et pour ses judicieux commentaires.

Mots-clé

Approche neurolinguistique (ANL) ; méthode traditionnelle chinoise (MTC) ; grammaire interne (non consciente) ; grammaire externe (consciente) ; évaluation ; production orale ; production écrite.

Abstract

A two-year experiment of the NLA is presented. Results in oral and written production for two experimental classes after one and two years of instruction (1 year: n=28; 2 years: n=26) are compared with those of two classes (1 year: n=27; 2 years: n=28) at another Chinese university using the 'traditional Chinese method'. Despite some variations on specific criteria for writing, test results indicate superior performance for the experimental group. These findings tend to replicate those for young anglophone and allophone students (11 or 12 years old) in Intensive French, the application of NLA in Canada. Contrary to expectations, these results suggest a tendency for chinese students to be open to more interactive ways of learning a foreign language.

Key-words

Neurolinguistic approach (NLA); 'traditional Chinese method'; internal grammar (non-conscious); external grammar (conscious); evaluation; oral production; written production.

Depuis 1998, l'approche neurolinguistique (désormais : ANL) est utilisée au Canada auprès de jeunes enfants et adolescents de 10-11 ans à 17 ans². En 2010, a débuté en Chine la mise en place de l'ANL, à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) auprès de jeunes adultes de 18 à 21 ans. Bien entendu, il a fallu procéder à certaines adaptations sur divers plans, tout en s'assurant de respecter les principes de base de l'ANL. Afin de mieux mettre en perspective l'ANL, dès l'année suivante, en 2011, nous l'avons comparée à une méthode plus traditionnelle que, pour les besoins de la cause, nous désignerons comme la " méthode

² Depuis 1998, jusqu'en juin 2014, il y a eu près de 64 000 élèves qui ont appris à communiquer en français en recourant à l'ANL (mieux connue au Canada sous l'appellation de *français intensif*).

traditionnelle chinoise " (désormais : MTC), utilisée dans un autre milieu universitaire relativement comparable, dont on doit conserver l'anonymat. Ainsi, après avoir caractérisé chacune de ces approches/méthodes, nous serons alors en mesure d'émettre deux hypothèses de recherche, après quoi nous exposerons notre méthodologie de recherche en vue de comparer les résultats obtenus avec l'ANL et la MTC en production orale et en production écrite.

1. Problématique

L'ANL a été évaluée à plusieurs reprises dans la plupart des provinces et territoires où elle a été implantée au Canada (Netten et Germain, 2009). C'est ainsi qu'entre les années 1998 et 2001, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, ont été examinés, au moyen d'un test d'entrevue orale individuelle, les résultats en production orale de 587 élèves répartis dans 23 classes de 6^e année (élèves âgés d'environ 11 ans) de deux conseils scolaires, l'un en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Il ressort de cette recherche, étalée sur trois ans, que les élèves qui ont participé à l'expérience de l'ANL peuvent communiquer au bout de cinq mois d'apprentissage intensif (de 275 à 300 heures environ), avec une très grande spontanéité et peuvent engager et maintenir une conversation en français (Germain, Netten et Movassat, 2004). Au cours de cette période, la production écrite de ces mêmes élèves a également été évaluée par le biais d'une composition écrite sur un thème donné, au moyen d'un instrument d'évaluation écrite standardisé constitué de 13 critères différents (pour plus de détails, voir Germain, Netten et Séguin, 2004). Il ressort de cette dernière étude que les élèves, tous anglophones, ont atteint un niveau moyen de performance semblable aux élèves québécois francophones de la 3^e ou 4^e année, ce qui a alors été considéré comme un résultat très satisfaisant (Germain, Netten et Séguin, 2004).

Puis, de 2002 à 2007, de nouvelles expérimentations ont été entreprises dans une autre province canadienne, la province bilingue du Nouveau-Brunswick, cette fois auprès d'élèves de la 5^e année (âgés de 10 ans). L'expérimentation, comprenant un pré-test et un post-test, a porté sur 36 classes, ce qui représente environ 800 élèves (de 2002 à 2006). Si l'on tient compte du niveau différent de développement cognitif des élèves, les résultats obtenus ont

été sensiblement les mêmes, tant à l'oral qu'à l'écrit, que ceux des années antérieures dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador. C'est d'ailleurs sur la foi de ces résultats que le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a alors décidé de rendre obligatoire le *français intensif* (désigné plus tard comme l'ANL) pour tous les élèves de la province qui, en 5^e année, n'avaient pas déjà opté dès la 3^e année pour un programme d'immersion en français (Netten et Germain, 2009, 2007).

Ainsi, compte tenu des résultats positifs et encourageants déjà obtenus auprès de jeunes anglophones, apprenants de français, en milieu canadien, il a paru nécessaire de vérifier si, avec un public de jeunes adultes universitaires, en milieu chinois, les retombées seraient sensiblement les mêmes, compte tenu de la très grande différence de *cultures d'apprentissage* entre le milieu canadien et le milieu chinois.

2. Cadre théorique et hypothèses de recherche

C'est ainsi qu'afin de mieux apprécier la portée de l'ANL en milieu chinois, nous avons cru utile de la mettre en parallèle, en quelque sorte, avec la méthode habituellement utilisée dans ce milieu, à savoir, la méthode traditionnelle chinoise.

2.1. Caractéristiques de la MTC

Succinctement, on pourrait ainsi caractériser la MTC : une place prépondérante accordée à l'écrit, un cloisonnement rigide entre les diverses compétences (cours de grammaire, cours de " conversation ", etc.), un recours à la grammaire-traduction, un manuel dictant la progression des contenus et, enfin, de la part des étudiants, une forte demande d'explications grammaticales, d'énonciation des règles et de leurs exceptions, ainsi que de traduction (Perche, 2011 ; Gal Bailly, 2011 : 23)³. Par exemple, 25 (sur 36) enseignants chinois de français interrogés considèrent qu'apprendre le français, c'est " connaître les règles du français " (Martin, 2007 : 54 – cité dans Gal Bailly, 2011 : 14).

³ Concrètement, pour mieux apprécier comment pareille conception s'actualise dans une salle de classe, consulter le mémoire de Master 2 de Gal Bailly (2011).

Comment expliquer pareille conception? Selon YANG (2007), si la MTC tient toujours la route, c'est qu'elle a déjà suffisamment montré son efficacité. De plus, précisent PU, LU et XU (2005), si la Chine préfère appliquer ses propres méthodes, c'est que la MTC s'adapte bien aux apprenants chinois puisqu'elle suit la progression grammaticale traditionnelle (cités dans Gal Bailly, 2011 : 16). De l'avis de FU (2005), les enseignants ont tendance à reproduire dans leur pratique quotidienne ce qui a contribué à leur propre formation. Enfin, même si les apprenants chinois se rendent compte qu'en fin de parcours ils ont parfois de la difficulté à comprendre même une phrase simple, ils se sentent à l'aise avec la MTC car il y a peu de risques à prendre et l'enseignant explique les règles de grammaire en chinois, " ou en français avec traduction immédiate en chinois " (Haiyan et Bel, 2007 : 96 – cités dans Gal Bailly, 2011 : 17). Pareil poids de la tradition s'expliquerait notamment par l'image, héritée du confucianisme, que l'on se fait en Chine de l'enseignant, perçu comme un grand détenteur du savoir.

2.2. Caractéristiques de l'ANL

2.2.1. Fondements théoriques

Les principaux fondements théoriques de l'ANL proviennent de données de recherches issues des neurosciences cognitives, notamment de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004, 2009). Un des éléments clés de celle-ci est la distinction entre le savoir métalinguistique et l'habileté à communiquer spontanément. Alors que le savoir relève de la mémoire déclarative (le domaine du conscient), l'habileté relève de la mémoire procédurale (le domaine du non conscient). Cette dernière 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, 2011). De plus, les recherches sur des patients bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer (c'est le savoir qui est affecté) ou d'aphasie (ce sont les habiletés langagières qui sont affectées) montrent qu'il n'y a pas de connexion directe entre les deux mémoires : un savoir métalinguistique (explicite, conscient) ne peut pas se transformer en habileté à communiquer (implicite, non consciente). Le savoir peut certes intervenir sur l'habileté lors d'une activité réelle de communication mais, en

pareil cas, le savoir présuppose en quelque sorte le développement initial de l'habileté : par exemple, au cours d'une conversation, lors d'une auto-correction à l'oral d'une forme langagière erronée, il y a recours à la mémoire déclarative (au savoir explicite) mais il s'agit d'une intervention du savoir sur une habileté préexistante.

2.2.2. Distinction entre deux grammaires, dans l'ANL

À partir de la distinction, rapportée ci-dessus, entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, les auteurs de l'ANL font une distinction entre deux grammaires⁴ : une grammaire externe, consciente, qui se manifeste principalement lors d'une activité d'écriture mais, occasionnellement, lors de la correction à l'oral d'une forme fautive. La grammaire externe, réfléchie, consciente, relève de la mémoire déclarative. Quant à la grammaire interne, non consciente, elle se manifeste principalement lors d'une activité orale de communication mais, également, lors d'une activité d'écriture dans ses dimensions qui font appel à des mécanismes non conscients. En somme, le développement de la grammaire interne, qui relève de la mémoire procédurale, est ce qui permet de communiquer principalement à l'oral, avec aisance et spontanéité, mais également à l'écrit pour tout ce qui relève du non conscient dans l'acte d'écrire; la grammaire externe, qui relève de la mémoire déclarative, est ce qui permet de communiquer principalement à l'écrit mais également à l'oral notamment lors de la correction d'une forme fautive (Germain et Netten, 2014, 2013b).

2.2.3. Acquisition de la grammaire non consciente (interne)

La grammaire interne ne serait toutefois pas constituée de règles, comme c'est le cas de la grammaire externe, mais bien de régularités statistiques fréquentes. C'est pourquoi elle nécessite l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence élevé. C'est ainsi que, dans l'ANL, chaque unité pédagogique ne contient que trois ou quatre fonctions

⁴ La distinction entre deux grammaires provient des auteurs de l'ANL et ne se trouve donc pas, en tant que telle, dans la théorie de Paradis (2004). Toutefois, elle découle de l'idée, chère à Paradis, qu'il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

de communication (sur une même thématique), qui s'actualisent dans trois ou quatre miniprojets permettant de réaliser un projet final⁵. Chaque miniprojet débute par une phase orale où l'enseignant modélise des phrases authentiques selon son vécu⁶ et pose des questions aux élèves pour créer un contexte réel de conversation. Pour cela, l'enseignant vise 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). C'est qu'il s'agit avant tout de créer en salle de classe les conditions susceptibles de faire utiliser la langue seconde ou étrangère (désormais : L2/LÉ) afin de créer, dans la tête des élèves, un réseau de connexions neuronales leur permettant de développer leur compétence implicite, ou grammaire interne, afin qu'ils puissent communiquer oralement avec une certaine aisance et spontanéité.

2.2.4. Apprentissage de la grammaire consciente (externe)

À cette grammaire interne, il faut ajouter l'apprentissage, conscient cette fois, d'une deuxième grammaire, celle qui intervient notamment dans la langue écrite et, occasionnellement, lors de la correction d'une forme fautive à l'oral. Les auteurs de l'ANL recourent à une perspective axée sur le développement de la littératie, ce qui implique non seulement le développement de la langue orale mais, également, de la lecture et de l'écriture, dans cet ordre (Germain et Netten, 2014, 2013a). Et grâce à cette perspective, l'accent est nettement mis sur la langue en tant que moyen de communication et d'interaction sociale – en tant qu'*habileté*, donc – plutôt qu'en tant qu'objet d'études scolaires – en tant que *savoir*. C'est ainsi que, dans l'ANL, l'enseignement de la grammaire consciente (externe), à laquelle il faut se référer au moment d'écrire, débute avec l'une des phases d'enseignement de... la lecture. Pourquoi? Parce qu'en vertu du principe d'authenticité de l'ANL, la

⁵ Toutefois, contrairement à la plupart des manuels courants sur le marché, les fonctions de communication, dans chaque unité, ne sont identifiées qu'à posteriori. Il ne s'agit donc pas d'une programmation centrée sur la langue. Sous la direction des auteurs de l'ANL, le choix des éléments langagiers de chaque unité pédagogique est déterminé par des enseignants d'expérience, qui connaissent bien ce qui intéresse les élèves d'un niveau scolaire donné.

⁶ Il s'agit, encore là, d'une importante différence entre l'ANL et les méthodes ou approches actuellement plus répandues. Ces dernières sont, en définitive, davantage centrées sur la langue (par le biais d'actes de parole ou de tâches langagières) que sur le désir authentique de communiquer des élèves (pour plus de détails, voir Germain et Netten, 2011).

grammaire enseignée est nécessairement une " grammaire contextuelle " ou " discursive ", telle qu'utilisée en contexte réel de communication écrite. C'est pourquoi cet enseignement commence par une phase d'observation, dans des textes de lecture authentiques, des phénomènes langagiers propres à la langue écrite comme, par exemple, le *-ent* (qui ne s'entend pas, à l'oral) à la fin de *Ils mangent*. Une fois que quelques occurrences d'un même phénomène langagier ont été observées dans un texte de lecture, les étudiants sont alors amenés, avec l'aide de l'enseignant, à formuler leurs propres règles et à les consigner dans un cahier personnel dit d'*Autogrammaire* destiné à leur servir de référence au moment d'écrire. Il s'agit donc d'une démarche inductive d'apprentissage.

Pour mieux saisir la distinction entre grammaire interne et grammaire externe, qu'il suffise de se rapporter à un exemple comme *J'ai onze ans*. Tant que l'élève, en parlant spontanément, ne dira pas *J'ai onze ans* (plutôt que *Je suis onze*, sur le calque de l'anglais, par exemple), il ne pourra pas écrire correctement *J'ai onze ans* car, à ce niveau, il ne peut que " transcrire ", en quelque sorte, ce qu'il dit d'abord dans sa tête. Pour pouvoir écrire correctement *J'ai onze ans*, l'élève doit d'abord pouvoir dire dans sa tête : *J'ai onze ans*. C'est ce qui fait que l'acquisition de la grammaire interne doit précéder l'apprentissage de la grammaire externe, c'est-à-dire que la compétence implicite doit précéder le savoir explicite. C'est ainsi que, dans l'ANL, il y a enseignement/apprentissage non pas d'une, mais bien de deux grammaires : l'une qui est non consciente, pour l'acquisition notamment de la langue orale et l'autre, qui est consciente, notamment pour l'apprentissage de la langue écrite (Germain et Netten, 2012; Netten et Germain, 2012). Et comme les stratégies d'enseignement découlent de la conception sous-jacente que l'on se fait de l'apprentissage/acquisition de la langue (Germain et Netten, 2010), on comprend alors mieux l'importance des fondements théoriques de l'approche/méthode utilisée, quelle qu'elle soit. En ce sens, l'ANL et la MTC reposent sur des fondements théoriques passablement différents, voire même opposés, concernant surtout le rôle de l'oral et de la grammaire interne. Or, avec les approches nouvelles, les enseignants doivent devenir des animateurs. Il y aurait alors risque de perte de face, alors que " la face, en Chine, est une notion capitale qui règle les rapports sociaux à tous les niveaux " (Martin, 2007 : 50 – cité

dans Gal Bailly, 2011 : 15). Ainsi, on comprend mieux l'ampleur des bouleversements que pourrait entraîner le recours à une approche telle que l'ANL, qui se situe théoriquement et pratiquement aux antipodes de la MTC.

D'un point de vue " acquisitionniste ", dans la très grande majorité des cas, les manuels actuellement sur le marché (y compris ceux qui se réclament de la MTC, de l'approche communicative, de l'apprentissage par des tâches ou de la perspective actionnelle - (CECR, 2000 ; Puren, 2005)) reposent sur le présupposé suivant : pour faire acquérir une L2/LÉ, il est nécessaire, dans un premier temps, de faire d'abord apprendre une grande quantité de mots de vocabulaire, ainsi que des règles de grammaire, et de faire conjuguer des verbes (Germain et Netten, 2011)⁷. Puis, dans un deuxième temps, de nombreux exercices, écrits la plupart du temps, sont proposés aux apprenants en espérant que, dans un troisième temps, cela leur permettra de combiner ce savoir dans des activités orales de communication. Autrement dit, on croit qu'il faut d'abord faire acquérir un certain *savoir* explicite⁸ sur la langue (vocabulaire, règles et conjugaisons) et que ce savoir explicite, grâce à des exercices, pourra éventuellement se transformer en habileté implicite à communiquer (Germain et Netten, 2011). En somme, le savoir occupe la première place. Pareil présupposé est d'ailleurs renforcé par certaines croyances inspirées d'un courant de la psychologie cognitive représenté par des auteurs tels que Anderson (1990) et DeKeyser (1998). Selon ce courant, le savoir pourrait se transformer en habileté, c'est-à-dire que l'explicite pourrait se transformer en implicite (oral) par des exercices (écrits). Ce qui est tout à l'opposé de l'ANL, qui tire plutôt sa source notamment de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis. À notre connaissance, l'ANL serait vraisemblablement l'une des seules approches à s'assurer de développer *d'abord* une compétence implicite (une grammaire interne) avant même de recourir au savoir explicite (à la grammaire externe).

⁷ Il s'agit là d'activités d'enseignement de l'oral qui, compte tenu des fondements de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis, ne sont nullement utilisées dans le cas de l'ANL.

⁸ Le *savoir explicite* réfère au savoir qui peut être énoncé ou exprimé, dont une personne est consciente : par exemple, énoncer la règle de l'accord du participe passé avec *avoir* réfère à un *savoir explicite*. À l'inverse, le fait de mettre l'adjectif épithète au bon endroit, en français (on dit : *C'est un gros ballon rouge* et non *C'est un rouge gros ballon* ou *C'est un rouge ballon gros*), sans contrôle conscient, c'est-à-dire sans être en mesure d'en énoncer la règle, réfère à une *compétence implicite*, non consciente. Et l'un (le savoir) peut exister sans l'autre (l'habileté) et vice-versa (Germain et Netten, 2011).

3. Hypothèses de recherche

Compte tenu des caractéristiques des approche/méthodes décrites ci-dessus, ainsi que des évaluations antérieures, positives, de l'ANL en milieu canadien, tant à l'oral qu'à l'écrit, on devrait donc également s'attendre à des résultats positifs de l'utilisation de l'ANL en milieu universitaire chinois. C'est pourquoi nous formulons ainsi nos hypothèses de recherche :

Hypothèse 1 : *Les stratégies d'enseignement utilisées dans le groupe expérimental, via l'ANL, permettent de développer des compétences langagières en français oral, chez les apprenants chinois, supérieures à celles obtenues dans le groupe contrôle.*

Hypothèse 2 : *Les stratégies d'enseignement utilisées dans le groupe expérimental, via l'ANL, permettent de développer des compétences langagières en français écrit, chez les apprenants chinois, supérieures à celles obtenues dans le groupe contrôle.*

Telles sont donc les deux hypothèses qui nous désirions tester au cours des deux années d'expérimentation proprement dites de l'ANL à l'UNCS, de 2011 à 2013, comparativement à l'utilisation de la MTC dans une autre université, au cours de la même période.

4. Méthodologie de la recherche

4.1. Contexte

L'institution universitaire ayant servi de groupe contrôle est une grande université chinoise, de première catégorie. Pour être admis, les étudiants doivent obtenir un excellent score à l'examen national d'entrée à l'université (le *GaoKao*), ce qui signifie obtenir d'excellents résultats dans les matières de chinois et d'anglais (Gal Bailly, 2011). 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).

Les enseignants de l'institution ayant servi de groupe contrôle sont diplômés et expérimentés et plusieurs d'entre eux ont le meilleur grade (celui de Professeur). 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^{èmes} années, par cinq professeurs (quatre Chinois et un Français).

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 y est aussi enseigné comme langue de spécialité. Avant l'avènement de l'ANL en 2010, les manuels utilisés étaient importés de France et l'enseignement était compartimenté selon les compétences. Ce que nous désignerons comme les " caractéristiques " des étudiants ne sont donc pas tout à fait comparables et jouent en faveur du groupe contrôle

Dans le groupe expérimental, l'enseignement était assuré, pour les deux années, par quatre professeurs (deux Chinois et deux Français). Afin de se familiariser avec les stratégies d'enseignement, l'équipe d'enseignants de l'UNCS a reçu une formation théorique et pratique assurée par l'un des deux concepteurs de l'approche (C. Germain) en 2010, avant une phase de pré-expérimentation de l'ANL, qui a déjà fait l'objet d'un mémoire de master 2 (Gal Bailly, 2011). Pendant cette phase et au cours de l'année suivante, certains cours ont été observés et des retours sur les pratiques ont été donnés par C. Germain et, en l'absence de ce dernier⁹, par deux enseignantes-relais formées à cette fin, de manière à assurer un encadrement régulier des cours (observations directes de classes, discussions des vidéos des classes observées, etc.) afin de s'assurer de l'utilisation effective des stratégies d'enseignement telles que prônées dans l'ANL améliorer les résultats d'apprentissage.

Compte tenu des contraintes administratives préexistantes dans chacune des deux institutions universitaires, les tests de production orale et de production écrite ont été administrés à la fin de la première année universitaire au bout d'un nombre d'heures *légèrement supérieur* dans le groupe contrôle mais, à la fin de la deuxième année, au bout d'un nombre d'heures *grandement supérieur* (106 heures de plus), comme l'indique le

⁹ Celui-ci ne peut effectuer en Chine que deux séjours par an, de six semaines chacun.

Tableau 1 ci-dessous¹⁰. Il est à noter que " classe 2011 " signifie qu'il s'agit d'étudiants de la promotion 2011, qui ont débuté leurs cours en septembre 2011 mais qui ont été testés vers mai-juin 2013.

Tableau 1 - Nombre d'heures d'enseignement du français dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental

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

Enfin, 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.

4.2. Instruments et critères d'évaluation

4.2.1. Évaluation de la production orale

Aux fins d'évaluation de la production orale, comme les tests disponibles sur le marché (européen) étaient trop coûteux, il a fallu recourir à la technique de l'entretien individuel, tel que pratiquée depuis de nombreuses années au Canada, notamment dans la province du Nouveau-Brunswick¹¹. 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* (aucune capacité de communication : sous-niveaux 11, 12 et 13), *de base* (début de communication spontanée : 14, 15 et 16), *Intermédiaire* (communication spontanée sur une grande variété de sujet : 17 et 18), *Avancé* (19) et *Supérieur* (20). Tous les entretiens (109 au total) ont été

¹⁰ La différence d'heures est quand même un facteur non négligeable : pareil nombre supérieur d'heures (106) correspond, en gros, au nombre d'heures d'une année entière dans le système scolaire régulier.

¹¹ Cette entrevue suit la procédure et les critères initialement développés par l'ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*).

enregistrés via dictaphone et transférés sur ordinateur. L'instrument avait été rodé l'année précédente, lors de l'étude pré-expérimentale de Gal Bailly (2011).

De plus, afin d'assurer un certain degré " d'objectivité ", C. Germain a formé une équipe de trois évaluatrices (une Chinoise et deux Françaises), toutes enseignantes de français dans une troisième institution universitaire, en procédant à une étude du coefficient alpha de fidélité, dont le score obtenu (par procédure *Reliability* de SPSSX) est de 0,87. Cela signifie que, pour ces trois juges, la cote attribuée à un même entretien enregistré est la même dans 87% des cas, ce qui peut être considéré comme tout à fait satisfaisant. Enfin, des tests ANOVA ont été administrés aux résultats des deux groupes.

4.2.2. Évaluation de la production écrite

Pour évaluer les compositions écrites portant sur une thématique différente proposée aux 1^{res} et aux 2^e années, nous avons eu recours aux critères préalablement standardisés proposés par la Société québécoise GRICS (GRICS, 1995). 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. C'est ainsi qu'à l'aide de ces 12 critères, chaque composition doit être relue ou évaluée 12 fois, en n'appliquant qu'un seul critère à la fois. 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.

5. Résultats

5.1. En production orale

Les résultats obtenus figurent en Appendice. Pour l'oral, on remarque surtout que, quelle que soit l'année universitaire en cause, les résultats sont nettement supérieurs pour le groupe expérimental, même si le groupe contrôle, au bout de la deuxième année, compte plus de 100 heures que le groupe expérimental et si les caractéristiques de ces étudiants paraissent jouer en leur faveur. Comme on peut le constater en se référant aux résultats des ANOVA, les différences pour chacune des deux années sont statistiquement significatives au seuil de $p \leq ,001$.

Tableau 2 – Résultats comparés des deux groupes de 1^{re} année

Résultat

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Contrôle	14,11	1,311	12	17
Expérimental	15,46*	1,232	13	18
Total	14,80	1,432	12	18

* $p \leq ,001$

ANOVA

Groupe	Somme des carrés	Moyenne quadratique	F	Sig.
Contrôle	25,169	25,169	15,578	,000
Expérimental	85,631	1,616		
Total	110,800			

Tableau 3 – Résultats comparés des deux groupes de 2^e année

Résultat

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Contrôle	16,65	1,325	14	18
Expérimental	17,68 *	,819	16	19
Total	17,19	1,199	14	19

* $p \leq ,001$

ANOVA

Groupe	Somme des carrés	Moyenne quadratique	F	Sig.
Contrôle	14,156	14,156	11,875	,001
Expérimental	61,992	1,192		
Total	76,148			

De plus, si on observe la répartition des étudiants selon leur score obtenu, pour chacune des deux années, on remarque que le groupe expérimental est plus homogène que le groupe contrôle, notamment à la fin de la 2^e année, comme en fait foi l'écart-type (voir Tableaux 2 et 3). Il est à noter que le même phénomène avait déjà été observé lors de l'étude pré-expérimentale de Gal Bailly, avec la classe 2010 (Gal Bailly, 2011). En outre, il convient de faire remarquer que l'écart entre les groupes dans le niveau atteint en production orale s'amenuise quelque peu au cours de la 2^e année.

Ainsi, l'hypothèse 1 a pu être confirmée puisque les résultats en production orale des apprenants chinois du groupe expérimental, recourant à l'ANL, sont supérieurs à ceux du groupe contrôle, recourant à la MTC, en dépit du nombre d'heures supérieur dans ce dernier cas et des caractéristiques des étudiants.

5.2. En production écrite

À l'écrit, pour les critères de contenu (Catégorie A), les résultats obtenus dans le groupe expérimental sont, dans chacune des sous-catégories, supérieurs dans le groupe expérimental. En moyenne, l'écart entre les deux groupes est d'ailleurs beaucoup plus grand au bout de la 2^e année.

En ce qui a trait à la catégorie B, on remarque qu'au bout de la 1^{re} et de la 2^e année, les résultats sont supérieurs dans le groupe expérimental non seulement quant au nombre de phrases, mais également quant au nombre de mots et de subordonnées par phrase (mais égaux quant au nombre d'adjectifs et d'adverbes par phrase). Quant au nombre de phrases, il a certes diminué dans les deux groupes à la fin de la 2^e année, mais le nombre de mots par phrases a augmenté et les phrases sont plus complexes (il y a plus de subordonnées) et plus riches (il y a plus d'adjectifs et d'adverbes) dans les deux groupes.

Quant au troisième ensemble de critères (la catégorie C), visant à comptabiliser le nombre d'erreurs, l'interprétation des résultats doit être plus nuancée. En effet, à la fin de la 1^{re} année, le pourcentage du nombre d'erreurs est plus élevé chez les étudiants du groupe contrôle que chez les étudiants du groupe expérimental, sauf dans le cas de l'accord du verbe, qui a probablement été une plus grande préoccupation dans l'enseignement aux étudiants du groupe contrôle. Ce genre d'interprétation est corroboré par le fait qu'à la fin de la 2^e année, c'est l'inverse qui se produit : aux dires des enseignants du groupe expérimental, un certain accent a été mis sur cette question à la lumière, précisément, des résultats obtenus l'année précédente.

Le cas des structures de phrases mérite également d'être souligné : pour les deux années, le pourcentage d'erreurs est plus élevé dans le groupe contrôle, bien que l'écart entre les deux groupes soit relativement réduit à la fin de la 2^e année. Cela peut s'expliquer par le fait que, conformément aux principes de l'ANL, il y a une étroite corrélation, du point de vue de la communication (notamment les structures de phrases), entre l'oral et l'écrit. Dans la mesure où les résultats sont supérieurs à l'oral, on peut donc s'attendre à ce qu'à ce niveau ils soient également supérieurs à l'écrit (Germain et Netten, 2013a).

Quant aux accords en genre et en nombre, dont le pourcentage d'erreurs est inversé à la fin de la 2^e année, cela pourrait s'expliquer par le fait que, dans le groupe expérimental, cette question grammaticale aurait pu être relativement négligée dans l'enseignement, compte tenu des efforts portant sur d'autres dimensions de la langue en vue de la préparation au TFS4¹². Mais, il s'agit d'une hypothèse qui reste à être vérifiée dans le cadre de nouvelles recherches.

Ainsi, dans l'ensemble, on peut dire que, sur le plan du contenu et de l'aspect quantitatif des compositions, les résultats sont supérieurs dans le groupe expérimental, au cours des deux années, en dépit du nombre d'heures supérieur et des caractéristiques des étudiants dans le groupe-contrôle. Toutefois, pour la troisième catégorie de critères, les résultats ne sont supérieurs à la fin de la 1^{re} année que dans le cas des structures de phrases et de l'accord en genre et en nombre, dans le groupe expérimental, et supérieurs à la fin de la 2^e année, dans le cas des structures de phrases et de l'accord du verbe, cette fois. Et, en règle générale, la précision langagière est plus grande dans le groupe expérimental, tant à l'oral qu'à l'écrit, en dépit du plus grand nombre d'heures dans le groupe contrôle.

À quelques nuances près, on peut donc affirmer que, en règle générale, l'hypothèse 2 a pu être confirmée puisque la MTC utilisée dans le groupe contrôle, malgré le nombre d'heures et les caractéristiques des étudiants en faveur de ce groupe, ne permet pas de développer des compétences langagières en français écrit supérieures à celles obtenues via l'ANL.

6. Discussion

Il nous faut maintenant passer en revue les principales sources possibles de biais dans le dispositif de recherche utilisé, puisqu'il s'agit d'une recherche de nature "quasi-expérimentale" (Van der Maren, 2004). Le premier biais plausible est l'absence de répartition aléatoire des sujets. Les quatre groupes comparés (deux à deux) ne sont pas véritablement équivalents. C'est que tous les étudiants du groupe contrôle, en première et en

¹² Il faut rappeler qu'en contexte chinois, à la fin de la 2^e année d'université, pour les étudiants qui ont le français comme langue de spécialité, il est important de réussir le TFS4 (ou *Test national de français de spécialité niveau 4* -). Ce test émane de la Commission nationale d'examens des langues étrangères et de l'ACPF – l'Association chinoise des professeurs de français (DONG, Y., 2012).

deuxième année, sont inscrits dans une université d'un niveau reconnu comme supérieur à celui des étudiants inscrits dans le groupe expérimental. Les exigences d'admission sont moins élevées dans le groupe expérimental. Les caractéristiques des étudiants auraient dû normalement jouer *en faveur* des étudiants du groupe contrôle. On ne saurait donc expliquer la supériorité des résultats du groupe expérimental par la sélection des sujets, même si celle-ci n'a pas pu être faite au hasard.

Un deuxième biais plausible de la recherche est l'absence d'un pré-test, qui s'explique par le fait qu'en Chine, l'enseignement du français comme langue étrangère ne débute qu'au niveau universitaire. Au moment de leur entrée à l'université, tous les étudiants sont normalement de vrais débutants en français. Il n'était donc pas question de prendre le risque de décourager les étudiants qui auraient vraisemblablement interprété leur piètre performance, tant à l'oral qu'à l'écrit, comme un échec personnel ou un manque d'aptitude, avant même d'entreprendre l'étude du français. De plus, a posteriori, après consultation des enseignants du groupe expérimental, tous ont affirmé qu'au moment de leur arrivée à l'université, tous les étudiants des deux promotions étudiées, dans le groupe expérimental, à l'exception d'une seule étudiante (dont le niveau était quand même très faible), étaient de vrais débutants en français : ils n'étaient pas en mesure de produire un énoncé apparemment aussi simple et stéréotypé que " Bonjour, je m'appelle N... ". On ne saurait donc expliquer la supériorité des résultats du groupe expérimental par le fait qu'il n'y a pas eu de pré-test.

Un troisième biais de la recherche est la possibilité d'un effet Hawthorne, qui aurait pu jouer en faveur du groupe expérimental. Comme on sait, l'effet Hawthorne réfère à une situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne seraient pas dus aux facteurs expérimentaux (en l'occurrence, l'ANL) mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduirait généralement par une plus grande motivation. Dans le cas du groupe expérimental, il convient de mentionner qu'il ne s'agissait pas à proprement d'une nouvelle expérience car, d'une part, ils n'ont pas du tout été d'abord exposés à la MTC et, d'autre part, l'ANL avait été implantée dès l'année précédente et elle leur a été présentée en langue chinoise, dès le premier jour, comme étant l'approche normalement utilisée dans l'institution. Il n'a jamais été fait mention aux

étudiants qu'ils participaient à une "expérience". On ne saurait donc expliquer la supériorité des résultats du groupe expérimental par un effet Hawthorne.

En somme, après avoir passé en revue un certain nombre de biais plausibles dans le cadre du dispositif de la présente recherche, de nature quasi-expérimentale (la répartition non aléatoire des sujets, l'absence de pré-test et la possibilité d'un effet Hawthorne), on peut donc affirmer que les résultats supérieurs obtenus dans le groupe expérimental sont effectivement dus à l'approche utilisée, l'ANL, plutôt qu'à tout autre facteur externe ou de nature méthodologique.

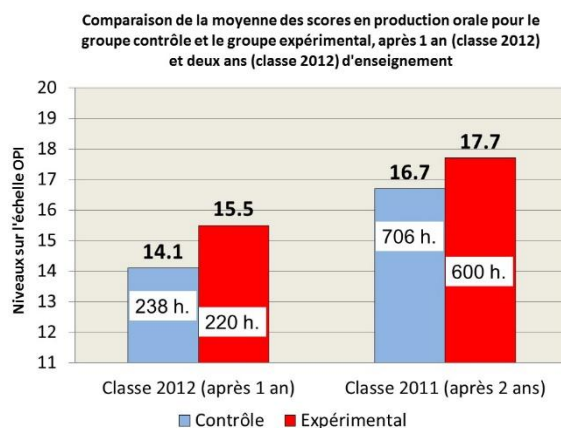
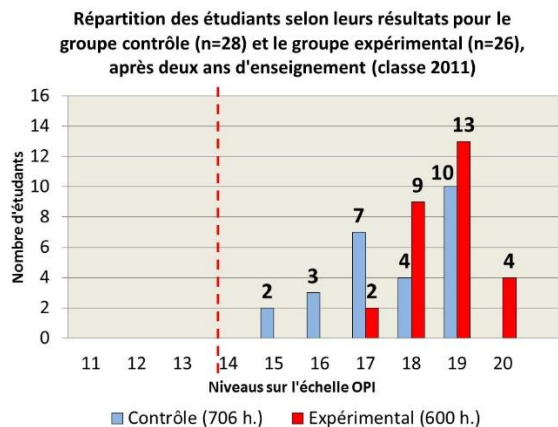
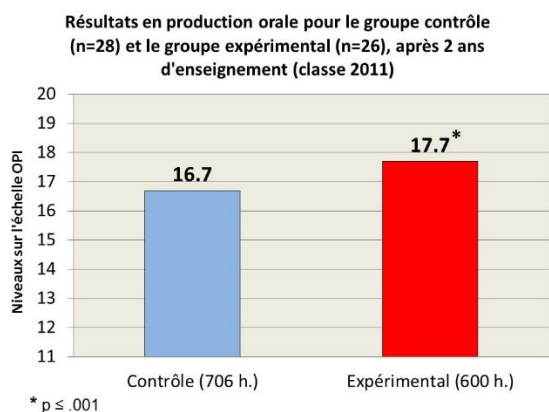
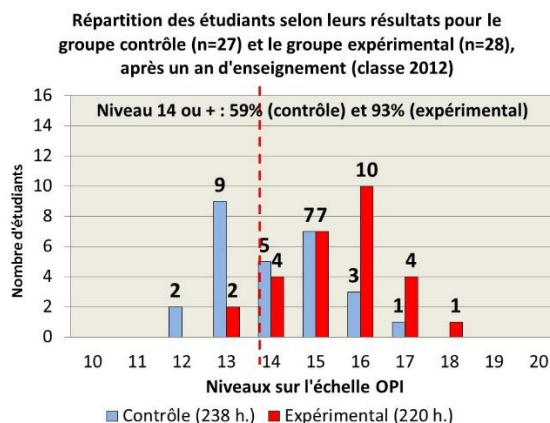
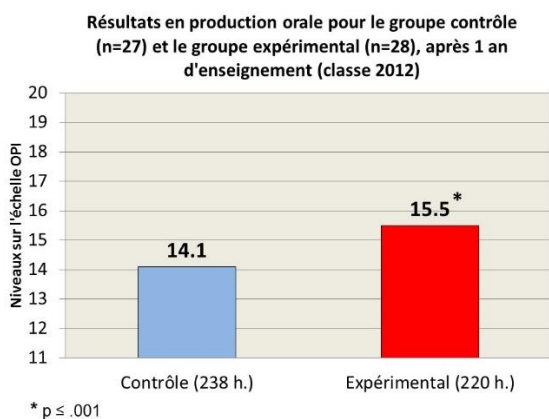
7. Limites de la recherche

Les résultats de la présente recherche auraient pu être davantage étoffés s'il avait été possible de procéder, à l'aide d'instruments validés, à des observations systématiques de classes des deux milieux investigués, ainsi que d'avoir des entretiens oraux semi-directifs avec les enseignants concernés. Or, si *dans le seul cas de l'ANL*, plusieurs observations de classe ont pu être faites à l'occasion par le chercheur principal (lors de sa venue en Chine, deux fois par année) et, en son absence, par les deux professeurs-relais, afin de vérifier dans quelle mesure les activités d'enseignement respectaient les principes fondamentaux de l'ANL, il a malheureusement été impossible, pour diverses raisons dont nous ne sommes pas responsables, de procéder à des observations de classe dans le cas du groupe contrôle. Il est donc impossible d'affirmer avec pleine certitude que la MTC a été effectivement enseignée en suivant les modalités décrites ci-dessus par différents chercheurs.

Pour conclure, qu'il suffise de rappeler que l'ANL a été conçue et élaborée au Canada il y a plus d'une quinzaine d'années, dès 1998, où elle a déjà grandement fait ses preuves auprès de jeunes apprenants de français. Et l'une des raisons de ce succès est le fait qu'il s'agit d'une approche qui accorde la plus grande priorité au développement d'abord de la compétence implicite (ou grammaire interne), sans passer par le long détour du savoir explicite sur la langue, c'est-à-dire sans l'apprentissage de règles de grammaire pour faire interagir oralement les élèves, tout en permettant d'obtenir des résultats prometteurs non seulement à l'oral mais également à l'écrit. Dans le cas de la présente expérimentation, il

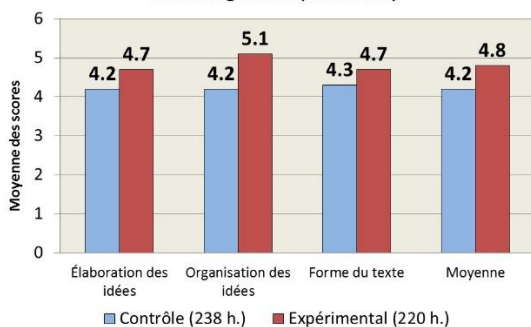
faut comprendre qu'il ne s'agit nullement d'imposer en Orient une approche importée de l'Occident. Si l'ANL paraît également prometteuse auprès de jeunes étudiants universitaires chinois, cela est vraisemblablement dû à ses fondements dans les neurosciences cognitives : l'ANL peut plutôt être considérée comme une approche universelle, qui ne nécessite que des adaptations locales, notamment sur le plan culturel. Et comme la culture d'apprentissage des étudiants chinois, comme toute dimension culturelle, n'est pas innée, on comprend que, compte tenu du développement actuel de la Chine en général, les jeunes étudiants universitaires chinois puissent être davantage ouverts que par le passé à une approche tournée vers l'avenir.

Annexe 1 : RÉSULTATS À L'ORAL

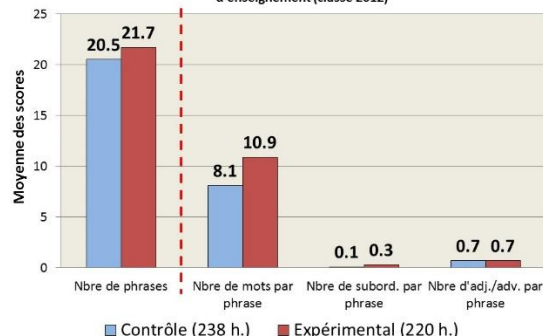


Annexe 2 : RÉSULTATS À L'ÉCRIT

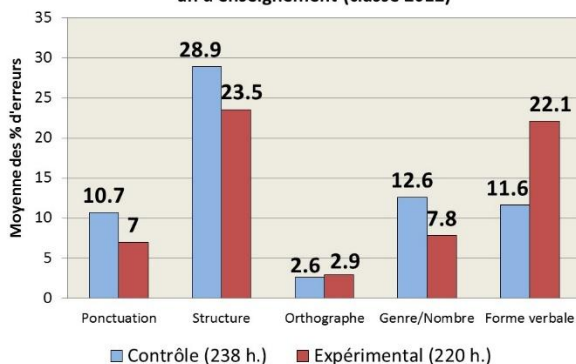
Moyenne des scores pour le contenu pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après 1 an d'enseignement (classe 2012)



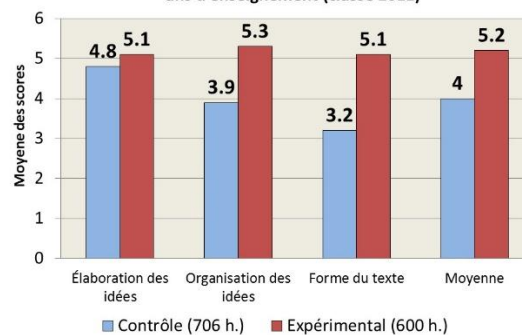
Moyenne des scores pour le nombre de phrases et pour le nombre de mots par phrase, de subordonnées par phrase et d'adjectifs/adverbes par phrase, pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après 1 an d'enseignement (classe 2012)



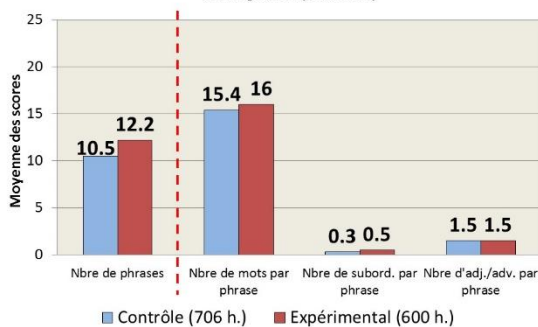
Moyenne des pourcentages d'erreurs pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après 1 an d'enseignement (classe 2012)



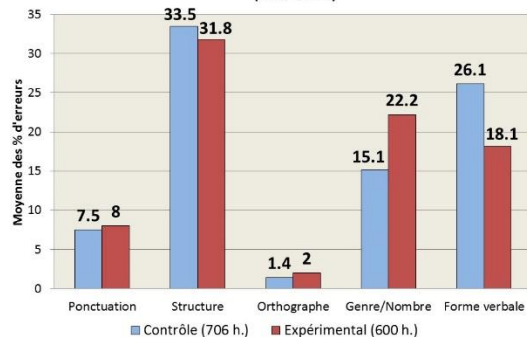
Moyenne des scores pour le contenu pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après 2 ans d'enseignement (classe 2011)



Moyenne des scores pour le nombre de phrases et pour le nombre de mots par phrase, de subordonnées par phrase et d'adjectifs/adverbes par phrase, pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après 2 ans d'enseignement (classe 2011)



Moyenne des pourcentages d'erreurs pour le groupe contrôle (n=6) et le groupe expérimental (n=6), après deux ans d'enseignement (classe 2011)



Bibliographie¹³

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*, (3^e éd.), New York, NY : W.H. Freeman.

CECR [*Cadre européen commun de référence pour les langues*] (2000). Didier et Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.

DeKeyser, R. (1998). " Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar ", in C. Doughty et J. Williams (Réd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.

Dong, Y. (2012). " Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ", *Synergies Chine*, n° 7, 81-95.

Ellis, N. (2011). *Language acquisition just Zipf's right along*. Conférence, Université du Québec à Montréal.

Fu, R. (2005). " Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ", *Synergies Chine*, n° 1, 27-39.

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.

¹³ Tous les articles de Germain et Netten (ou Netten et Germain) qui sont mentionnés peuvent être téléchargés à partir du site : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>.

Germain, C. & Netten, J. (2014). " Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? ", *Actes du Colloque international sur l'enseignement du FLE*, San Juan, Porto Rico, Collectif sous De Serres, L. et alii. AIEQ (Assoc. Internat. des Études québécoises), février-mars 2012, pp. 19-33. Revue électronique multilingue *Crisolenguas* : http://humanidades.uprrp.edu/lenguas/html/colloque_fle.html

Germain, C. & Netten, J. (2013a). " Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) ", *Synergie Mexique*, n° 3, 15-29.

Germain, C. & Netten, J. (2013b). " Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues – Grammaire et approche neurolinguistique ", *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 172-187.

Germain, C. & Netten, J. (2012). " Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique " (Voir ci-dessous : Netten, J. et Germain, C., 2012).

Germain, C. & Netten, J. (2011). " Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement ", *Synergies Chine*, n° 6, 25-36.

Germain, C. & Netten, J. (2010). " La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique ", *Linguarum Arena*, 1(1), 9-24 : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf>

Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. (2004). " L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ", *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 309-332.

Germain, C., Netten, J. & Séguin, S. P. (2004). " L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats ", *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 333-353.

GRICS (Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires) (1995). *Évaluation de la compétence en écriture*, Montréal : GRICS.

Haiyan, R. & Bel, D. (2007). " Pour un enseignement en binôme sino-français ", *Synergies-Chine*, n° 2, 95-105.

Martin E. (2007). " L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe ", *Synergies-Chine*, n° 2, 35-58.

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

<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>

Netten, J. & Germain, C. (2009). " The Future of Intensive French in Canada ", *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 757-786.

Netten, J. & Germain, C. (2007). "Intensive French pilot project - Report on results of the evaluation of oral and written production (September 2002 – August 2006) ". Préparé pour le ministère de l'Éducation de la province du Nouveau-Brunswick.

Paradis, M. (1994). "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism ", in N. Ellis (réd.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. London: Academic Press, 393-419.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Perche, V. (2011). " Vers une 'didactique complexe des langues-cultures' – D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent ", *Synergies Chine*, n° 6, 177-188.

Pu, Z., Lu, J. & Xu, X. (2005). " Survol historique des manuels de français en Chine ", *Synergies Chine*, n° 1, 72-79.

Puren, C. (2005). " L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques' ", *Synergies Chine*, n° 1, 51-62 : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/chine1.html>

Ricordel, I. (2012). " Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue ", *Le français à l'université*, 17(1) : <http://bulletin.auf.org/index.php?id=1041>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd., Bruxelles : De Boeck.

Yang, Y. (2007). " L'éclectisme: une nouvelle nécessité – Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois ", *Synergies Chine*, n° 2, 61-72.

A propos des auteurs

Claude Germain, professeur émérite retraité du Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), est professeur invité au Département de français de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) à Guangzhou (Canton), en Chine. Il a publié de nombreux ouvrages et articles en didactique des langues et a donné de nombreuses conférences sur le plan international. Avec une collègue anglophone canadienne, Joan Netten, il a conçu et développée l'approche neurolinguistique (ANL), largement implantée au Canada et expérimentée en Chine. L'ANL est également expérimentée dans l'enseignement d'autres langues (anglais, espagnol), y compris quelques langues des Premières Nations au Canada.

Pour articles téléchargeables : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>

Courriel: germain.claude@uqam.ca

Enseignante de français à l'Université Normale de Chine du Sud, doctorante en science du langage de l'Université François-Rabelais de Tours, **Minyi Liang** est une des professeurs-relais de la mise en place de l'Approche Neurolinguistique à l'Université Normale de Chine du Sud.

Courriel : myliang@ibc.scnu.edu.cn

Enseignante de français et responsable académique à l'Université Normale de Chine du Sud, **Inès Ricordel** est une des professeurs-relais de la mise en place de l'Approche Neurolinguistique à l'Université Normale de Chine du Sud.

Courriel : inesnanhai@hotmail.fr