

RETOUR D'EXPERIENCES**L'ANL EN CONTEXTE EXTENSIF :
ADAPTATION ET CONCEPTION DE MATERIEL**

Romain Jourdan-Ôtsuka, Université des études étrangères de Kyoto (Japon)

Résumé

Cet article est le compte-rendu d'un travail d'adaptation de l'approche neurolinguistique en contexte extensif, démarré en 2015 dans une université japonaise, puis expérimenté dans des contextes variés de par le monde, autour d'un matériel pédagogique adapté aux contraintes de l'extensif.

Abstract

This article is an overview of the adaptation process that we followed in order to implement the Neurolinguistic Approach to a non-intensive French language program in a Japanese university. We designed pedagogical resources and tested them locally and around the world in order to ensure that we matched the constraints of teaching in a non-intensive setting.

Mots-clés

conception de matériel - Japon - curriculum - neurolinguistique - littérature

Keywords

Educational resources design - Japan - Curriculum - Neurolinguistic - Literacy

INTRODUCTION

Les principales applications de l'approche neurolinguistique (ci-après ANL) dans le monde, qu'il s'agisse du Français Intensif (FI) au Canada, ou du programme de français des affaires de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS), se sont faites en contexte intensif, d'au moins dix heures par semaine.

Tous les enseignants n'ont cependant pas la possibilité d'enseigner dans ces conditions, avec un horaire et des programmes aménagés. Que l'on soit dans un pays francophone ou à l'étranger, il est en fait beaucoup plus courant d'avoir à gérer des volumes hebdomadaires plus modestes (entre 1 h et 6 h), tout en collaborant avec des enseignants utilisant d'autres approches.

Enseignant moi-même avec l'ANL dans ce genre de contexte depuis 2015¹, il m'a semblé important de donner un aperçu des possibilités de cette approche en contexte extensif, avec ses contraintes, mais aussi ses réussites, pour encourager les enseignants² de FLE et d'autres langues vivantes à mettre en place l'approche dans leurs cours.

Je commencerai par décrire mon contexte d'enseignement et montrer en quoi il diffère du contexte intensif. Je décrirai ensuite les adaptations que j'ai faites pour ce contexte, au niveau de l'emploi du temps, des activités, et surtout du matériel pédagogique utilisé. J'expliquerai enfin comment ce travail a mené à l'élaboration avec Claude Germain et Gladys Benudiz de nouvelles unités pour le contexte extensif, actuellement en cours de finalisation, après plusieurs séries d'expérimentation.

1. LES UNITÉS SINO-CANADIENNES ET LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE JAPONAIS

J'ai été formé à l'approche neurolinguistique en mars 2015, lors d'un stage donné à l'Institut français de Tokyo par Claude Germain et plusieurs formateurs venus de Chine et du Canada. Ce stage a rassemblé trente enseignants de français, natifs comme non-natifs, venus de tout le pays. On peut le considérer comme le point de départ « officiel » de l'ANL au Japon³.

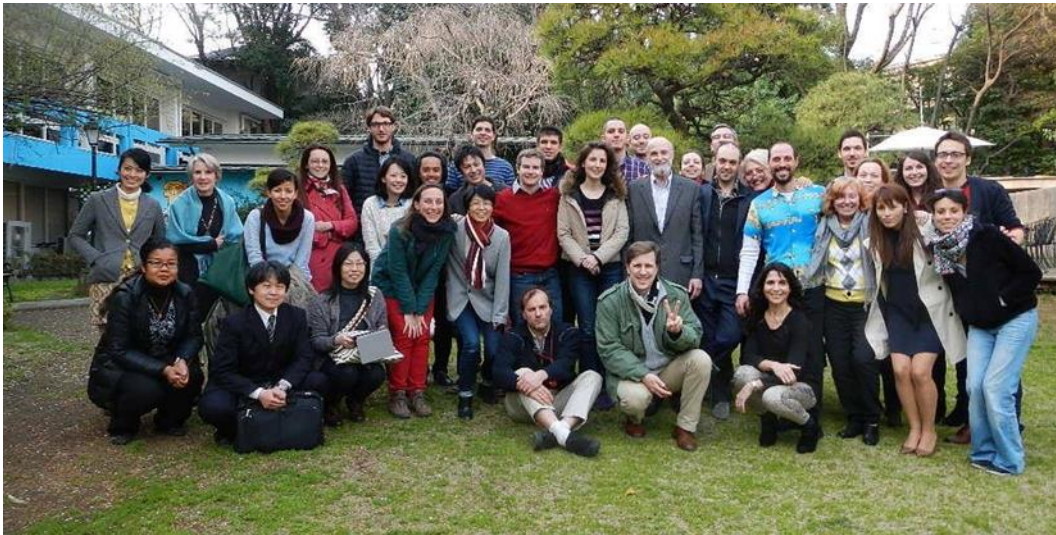


Figure 1 : Photo de groupe de la première formation ANL au Japon, mars 2015

¹ Pour un total d'environ 800 heures de cours selon l'approche, jusqu'aujourd'hui.

² Dans tout l'article, le masculin sera utilisé à titre épïcène là où il convient.

³ Cette première formation doit beaucoup aux efforts conjoints d'Olivier Massé, de l'Institut français de Tokyo et de Konishi Hidenori, de l'Université Kyôritsu. Citons aussi Nishiyama Noriyuki et Ohki Mitsuru de l'Université de Kyoto qui ont en 2012 invité Claude Germain au Japon pour une série de conférences et ont les premiers présenté l'approche en japonais.

J'ai aussitôt après commencé à enseigner selon l'approche – la rentrée universitaire au Japon étant début avril – pour un total de neuf cours de conversation : quatre en première année et en deuxième année à l'Université des études étrangères de Kyoto (KUFU) et un en première année, à l'Université de Kyoto.

La formation nous avait apporté une compréhension claire des principes de l'approche ainsi qu'une certaine assurance dans la pratique de ses stratégies, mais il me manquait un élément important pour commencer à enseigner : du matériel pédagogique adapté à mon contexte universitaire⁴.

Les unités sino-canadiennes

Depuis les premières expérimentations de l'approche au Canada en 1998, ses concepteurs, Claude Germain et Joan Netten, ont développé un matériel riche, composé de 40 unités couvrant les 9 années du programme de FI (les unités « canadiennes »), complétées de 9 unités conçues pour les 550 heures du programme de français des affaires de l'UNCS (les unités « chinoises »).

Ces unités « sino-canadiennes » sont un formidable matériel, fruit d'années de discussions et d'expérimentation, mais elles restent malheureusement difficiles à utiliser en-dehors de leurs contextes d'origine.

D'un côté, les unités canadiennes ont été conçues pour un public jeune (entre 9 et 18 ans, avec une concentration importante les premières années), ce qui se ressent dans les thèmes, le choix des activités et des textes de lecture⁵. Le contexte culturel canadien est aussi très marqué, avec quelques unités consacrées à la géographie ou aux personnalités canadiennes⁶.

De l'autre côté, les unités chinoises visent justement à corriger ces orientations, dans le but de satisfaire un public universitaire (et donc adulte) chinois, peu familier avec les cultures francophones. Mais ces unités sont la propriété exclusive de l'UNCS et restent donc difficiles à obtenir⁷.

De toute façon, dans notre contexte, le principal problème des unités sino-canadiennes est qu'elles sont conçues pour un rythme intensif d'au moins dix

⁴ Vous trouverez en annexe une liste détaillée de toutes les séries d'unités présentées dans l'article.

⁵ C'est moins vrai vers la fin du secondaire (à partir de Post-Français Intensif IV), où on trouvera des thèmes plus matures, comme « la responsabilité sociale » ou « ma carrière : rêve ou réalité ? », accompagnés d'activités plus complexes.

⁶ Le problème n'est pas tant qu'ils parlent du Canada, mais qu'ils s'adressent à un public familier de cette culture et vivant au Canada.

⁷ Même si elles sont encore régulièrement utilisées dans les formations à l'approche hors-FI.

heures par semaine, et qu'une seule unité représente en moyenne une quarantaine d'heures d'enseignement⁸.

Certes, on pourrait les déconstruire et n'en garder que les éléments qui se prêtent à notre contexte, mais d'un côté ces unités ne contiennent aucune référence aux niveaux de compétence du CECRL⁹, ce qui complique les repérages, et de l'autre, on prend le risque par ces découpages de mettre à mal la progression basée sur la pédagogie de la littérature spécifique à la langue seconde qui est pourtant un élément central de l'approche (Germain et Netten, 2012).

ANL	Unité 8 : Le mode de vie d'autrefois	
Durée :	_____ (à déterminer selon chaque milieu ou institution)	
	PROJETS	PROCESSUS COGNITIFS
Projet final	Composer un texte informatif comparant l'évolution de quatre modes de vie au cours d'une décennie.	Sélectionner, organiser en séquence et synthétiser
Miniprojet 1	Comparer les avantages et inconvénients d'un moyen de déplacement d'une décennie passée avec les moyens de déplacements de l'époque actuelle.	Porter un jugement de valeur et établir des liens
Miniprojet 2	Exprimer son opinion sur les moyens d'accéder à la musique dans la décennie choisie.	Raisonnement et porter un jugement de valeur
Miniprojet 3	Rédiger un texte, avec illustrations, sur les aspects de la mode vestimentaire, selon le genre d'activité pratiquée, à partir de la décennie choisie.	Sélectionner l'information et établir des liens
Miniprojet 4	Présenter, si possible sur support électronique ou audio-visuel, un domaine ou un aspect d'un mode de vie (au choix – comme la photo, par exemple), qui a évolué au fil des ans.	Sélectionner et organiser en séquences
Fonctions de communication	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comparer les moyens de déplacement utilisés autrefois à ceux d'aujourd'hui. ◆ Faire ressortir les améliorations dans les moyens de déplacement. ◆ Comparer les moyens d'écouter de la musique entre autrefois et aujourd'hui. ◆ Exprimer son opinion sur la qualité du son en fonction de l'appareil ou du moyen utilisé pour diffuser la musique, autrefois et de nos jours. ◆ Exprimer son opinion sur le côté pratique des moyens utilisés pour diffuser la musique, de nos jours et autrefois. ◆ Rappporter l'essentiel d'une interview sur la mode vestimentaire. ◆ Comparer les vêtements portés autrefois et aujourd'hui. ◆ Donner son point de vue sur les changements qui se sont produits au fil des ans par rapport à un mode de vie en particulier. ◆ Comparer les changements qui ont marqué les loisirs. ◆ Se prononcer sur l'évolution de certaines attitudes et valeurs survenues au fil des ans. ◆ Donner son point de vue sur l'importance d'une décennie dans l'évolution des divers aspects du mode de vie d'autrefois. 	
Objectif culturel	Comparer le mode de vie d'autrefois par rapport à celui d'aujourd'hui.	

Figure 2 : Exemple de contenus d'une unité chinoise (Unité 8), © J. Netten, 2016

⁸ Dans l'introduction des unités chinoises (Netten et Germain, 2016, p.3), les concepteurs indiquent entre 35 et 45 heures de travail par unité, sans compter l'évaluation, l'appel, etc.

⁹ Ce que Germain explique par le fait que l'ANL a été conçue avant la parution du CECRL (2001) et qu'elle s'est développée dans un contexte scolaire où on n'y faisait guère référence. J'ai pu constater néanmoins en discutant avec des enseignants canadiens que le DELF est aujourd'hui largement utilisé pour évaluer les compétences des élèves en fin de secondaire.

Le contexte universitaire japonais

Pour mieux décrire le contexte universitaire japonais et ses spécificités, voici à titre d'exemple le curriculum de la section française de KUFS pour les deux premières années¹⁰.

	Première année	Deuxième année
Langue de spécialité (obligatoire)	Grammaire	Français appliqué 1
	Compréhension 1	Français appliqué 2
	Compréhension 2	Compréhension 3
	Conversation 1	Compréhension 4
	Conversation 2	Conversation 3
	Phonologie du français	Conversation 4
Seconde langue	(au choix)	
Renforcement linguistique	(préparation aux tests d'aptitudes, cours de soutien, etc.)	
Troisième langue		(au choix)
"Global Studies"	Introduction à la France	Introduction à la langue française
		Introduction à la littérature française
		Histoire de la langue française
		Histoire de la littérature française
		Histoire de la culture française
	Histoire mondiale (politique, économie)	L'Europe et la société internationale
	Histoire mondiale (culturelle)	
	Histoire mondiale (échanges internationaux)	
Ethnographie des relations interculturelles		
"Career Studies"	(au choix parmi : vie et environnement, éducation, services, médias, gestion, fonction publique)	

Tableau 1 : Curriculum de la section française de KUFS (extrait)

Les cours sont partagés entre langue de spécialité (grammaire, compréhension, préparation aux tests d'aptitude, etc.), « civilisation » (littérature française, histoire mondiale, etc.) et autres cours (autres langues, professionnalisation, etc.).

En ce qui concerne les cours de langue de spécialité, on voit qu'on a affaire à un cloisonnement on ne peut plus traditionnel entre grammaire, conversation, compréhension orale et écrite, phonologie et préparation aux tests d'aptitude.

Les enseignants natifs sont chargés des cours de conversation (un par enseignant), tandis que tout le reste est donné par des collègues japonais, le plus souvent en langue japonaise.

Chaque matière est enseignée à raison d'une séance de 90 minutes par semaine, sur 15 semaines par semestre, deux semestres par an¹¹. Si l'on s'en tient aux seuls cours de français, il y a 6 cours obligatoires et en moyenne 2 cours optionnels par année, soit 8 cours au total.

¹⁰ Tiré du site officiel de l'université, traduit du japonais par mes soins. La licence est en quatre ans. Pour plus d'informations sur l'enseignement du français au Japon, consulter Ishikawa (2018).

¹¹ Ce système a changé il y a bientôt deux ans, chaque cours durant maintenant 100 minutes, sur seulement 14 semaines, ce qui fait à peu près le même nombre d'heures au final.

Le volume horaire total des cours de français pour un étudiant de la section est donc de 12 heures par semaine, 180 par semestre et 360 par an.

Ce volume horaire est en fait très proche de celui du programme de français de l'UNCS (10 h 40 par semaine)¹², mais la différence est que tous les cours restent cloisonnés et répartis entre un grand nombre d'enseignants, ce qui complique également la coordination des contenus.

Par conséquent, à défaut d'arriver à convaincre les responsables pédagogiques et administratifs de l'intérêt de décloisonner les cours, comme cela a été fait en Chine, un enseignant utilisant l'ANL en classe ne dispose que d'une heure trente par semaine, 22 h 30 par semestre, 45 heures par an pour faire ses preuves.

Dans ce cadre, il est impossible d'utiliser les unités sino-canadiennes telles quelles car on ne peut évidemment pas imaginer passer une année entière sur un seul thème et une seule unité.

Le curriculum présenté ci-dessus est en fait loin d'être la norme car les programmes de langue française sont assez peu nombreux au Japon et la majorité des étudiants qui apprennent le français le font plutôt en option, à un rythme beaucoup moins soutenu.

J'ai par exemple enseigné à l'Université de Kyoto pour des étudiants de droit, de littérature ou d'ingénierie. Ces derniers suivaient chaque semaine un cours de conversation avec un enseignant natif et un cours de grammaire avec un enseignant japonais pour la langue étrangère de leur choix (sauf l'anglais, qui est obligatoire). Le rythme était identique, à raison de quinze séances de 90 minutes par semestre, pour chaque cours¹³.

Dans ces programmes, les enseignants japonais ont tendance à s'appuyer sur la méthode grammaire-traduction et le « par cœur » tandis que les enseignants natifs utilisent plutôt l'approche communicative-actionnelle, si bien que la coordination reste malheureusement très limitée, quand elle n'est pas impossible.

J'ai en tout cas enseigné la conversation (en fait, la communication orale et écrite) dans ces deux systèmes (cours de spécialité et d'option), pour des classes de tailles (de 8 à 50 personnes), niveaux (essentiellement A1 et A2) et motivations diverses, mais toujours de façon extensive, avec un très petit nombre d'heures hebdomadaires.

¹² Dans le FI, les élèves ont 16h30 de cours par semaine pendant un semestre, au tout début du programme et le rythme est ensuite (dans ce qu'on appelle le « post-FI ») de 3 à 6 heures par semaine, jusqu'à la fin du secondaire.

¹³ Ce qui représente donc 180 heures de français sur deux ans. Les cours de « seconde langue » à KUFS se déroulent dans les mêmes conditions.

Ne pouvant utiliser les unités sino-canadiennes pour les raisons évoquées plus haut, j'ai choisi à la veille de la rentrée 2015 de concevoir mon propre matériel que j'ai ensuite amélioré au fil des semestres.

Voici comment ces unités ont été conçues, puis appliquées en classe, et pour quels résultats.

2. DES UNITÉS ADAPTÉES AU CONTEXTE EXTENSIF

Travail préparatoire : quels contenus, quelle progression ?

La première étape a été de fixer la longueur des unités, par rapport au temps disponible (15 séances). C'est le besoin d'évaluation qui a imposé un rythme car je souhaitais évaluer mes apprenants au moins deux fois dans le semestre, au milieu et à la fin. Il restait donc 13 séances consacrées à l'apprentissage.

Par souci de symétrie et par commodité, j'ai décidé de faire deux unités de 6 séances, et de consacrer la dernière séance à des rattrapages, une pause ou un bilan¹⁴. C'est la pratique de classe ensuite qui a permis de voir combien de temps était nécessaire (ou disponible) pour chaque étape.

Pour ce qui est du contenu des unités, je me suis inspiré de ce que j'avais l'habitude d'enseigner à ces niveaux-là (A1 et A2), avec des manuels du commerce inspirés du CECRL, dans lesquels la progression est souvent identique.

Avec de grands débutants, on commence par «se présenter», «parler de son quotidien, de sa famille, de ses goûts (etc.)», quelle que soit la méthode. En A2, on apprend à justifier ses choix, à décrire ou présenter quelque chose ou quelqu'un, et on commence à manipuler des temps plus complexes pour parler de son passé et de ses projets.

Si les manuels du commerce fournissent des pistes solides pour choisir ses contenus, il est quand même préférable de lire soi-même les références sur lesquelles ils s'appuient pour mieux en comprendre la logique et les objectifs visés.

Le CECRL est bien sûr un ouvrage indispensable, pour ses réflexions sur les rôles de l'apprenant et de l'enseignant et ce qu'on peut attendre d'une classe de langue étrangère. Il est également utile pour comprendre comment sont conçus les différents niveaux de compétence, et ce qu'ils signifient¹⁵.

¹⁴ Voir le tableau récapitulatif plus loin.

¹⁵ Quitte à remettre ensuite en question une partie de ses partis-pris, car l'ANL raisonne par exemple en termes d'habileté plutôt que de savoir-faire, ainsi qu'en terme de littératie (interactions orales, lecture, écriture) plus que de compétences séparées (compréhension orale/écrite, production orale/écrite).

Il y a ensuite les référentiels basés sur le CECRL, suggérant les contenus thématiques et grammaticaux, actes de parole, situations, mais aussi types de documents (à l'oral comme à l'écrit) à aborder pour chaque niveau. La version la plus récente pour le français est l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* paru en 2015 (North, 2015).

On peut aussi consulter les sujets du DELF, disponibles en ligne, notamment sur le site du CIEP, ou sous des formes plus ou moins fidèles à l'examen dans les divers manuels de préparation au DELF du commerce¹⁶. Par rapport aux référentiels, on s'aperçoit que les situations et thèmes traités sont moins variés¹⁷, et l'enseignant peut choisir de privilégier ces derniers si l'examen fait partie de ses objectifs pédagogiques.

Et si tous les étudiants ne passent pas forcément le DELF¹⁸, il est néanmoins utile de savoir ce que le test de français le plus passé dans le monde attend d'un candidat de niveau A1 (et au-delà), d'autant que les manuels du commerce sont conçus, explicitement ou non, pour préparer ses épreuves.

Un dernier point, concernant la progression didactique des unités : si les concepteurs de matériel raisonnent souvent en termes de complexité syntaxique (en introduisant par exemple les temps verbaux un par un), en ANL la priorité est donnée aux besoins langagiers liés à une situation authentique, si bien qu'on introduira par exemple des temps verbaux différents dans une même leçon si la situation l'oblige¹⁹.

La conception de matériel suivant les principes de l'ANL impose de toute façon de revenir régulièrement aux textes théoriques (facilement disponibles en ligne) et, si possible, aux séries d'unités existantes.

Le découpage : unités, leçons, phases

Ayant ainsi défini dans les grandes lignes le rythme du cours, ses thèmes et leur progression, j'ai pu établir un programme pour les deux niveaux que j'enseignais, comme ci-dessous.

¹⁶ Comme nous avons pu l'indiquer dans Germain, Jourdan-Otsuka, Benudiz (2019, p.129), il faut prendre avec des pincettes ces manuels qui ont souvent un biais syntaxique et lexical que l'on ne retrouve pas dans les épreuves authentiques.

¹⁷ Des exercices comme « dessiner un itinéraire à partir d'indications » en compréhension écrite, ou « acheter un produit dans un magasin » en production orale sont présents dans presque tous les sujets de niveau A1.

¹⁸ Surtout au Japon, où le DAPF (ou *Futsuken*), test local basé sur la méthode grammaire-traduction, y est beaucoup plus populaire.

¹⁹ On introduit ainsi en même temps le passé composé et l'imparfait, lorsqu'on demande à l'apprenant, de façon tout à fait naturelle : « Qu'est-ce que tu as fait hier ? C'était bien ? ».

LES UNITÉS	
<p>Première année (A1)</p> <p>Premier semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Unité 1 : Ma famille et moi ○ (évaluation) ○ Unité 2 : Ma famille et moi (2) ○ (évaluation) <p>Deuxième semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unité 3 : Ma journée • (évaluation) • Unité 4 : Hier, aujourd'hui, demain • (évaluation) 	<p>Deuxième année (A2)</p> <p>Premier semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Unité 1 : Mes goûts ○ (évaluation) ○ Unité 2 : Ma personnalité préférée ○ (évaluation) <p>Deuxième semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unité 3 : Mon enfance • (évaluation) • Unité 4 : Mes projets • (évaluation)
<p>1 unité = 6 séances + 1 séance d'évaluation (10h30) 1 semestre = 15 séances (22h30)</p>	

Figure 3 : Syllabus pour les cours de première et deuxième années, utilisé depuis 2015 à KUF5


Seul le premier thème, qui réunit les structures élémentaires pour se présenter et parler de sa famille, est découpé en deux unités, chacune suivie d'une évaluation. Pour le reste, chaque unité couvre un thème différent.

Regardons de plus près le contenu d'une unité. Chacune est composée de trois leçons, centrées à chaque fois autour d'un texte de lecture.

Le découpage en leçons est fait de sorte que chacune contienne entre 3 et 5 structures langagières, qui permettent d'écrire un petit texte cohérent sur un des aspects du thème.

Dans l'exemple ci-dessous, par exemple, pour l'unité « Ma journée », j'ai choisi de faire une première leçon sur les activités du matin, une deuxième sur celles de la journée et une troisième sur celles du soir.

**Leçon 1 :
Le matin**



Schulcher, le 11 septembre 2018

Salut,

Je m'appelle Thomas. J'ai vingt-et-un ans. J'habite à Schulcher, en Martinique, et j'étudie l'économie à l'Université des Antilles.

Je vais te raconter ce que je fais le matin pendant la semaine.


Je me lève tous les matins à sept heures trente. Je prends ma douche, je m'habille, je prends mon petit déjeuner avec ma famille et je pars. Pour le petit déjeuner, je bois souvent du café ou du jus d'orange, et je mange du pain avec de la confiture et un yaourt. Je pars de chez moi à huit heures quinze.

- 1 Et toi, tu te lèves à quelle heure pendant la semaine ?
- 2 Qu'est-ce que tu fais le matin ? Qu'est-ce que tu prends pour le petit déjeuner ?
- 3 Et tu pars de chez toi à quelle heure ?

Bonne journée !

Thomas

**Leçon 2 :
Dans la journée**



Schulcher, le 11 septembre 2018

Salut, c'est Thomas.

Je vais te raconter ce que je fais dans la journée pendant la semaine.


J'ai souvent des cours à l'université, sauf le mercredi. Le lundi et le mardi, j'ai cours de neuf heures à quinze heures et le jeudi et le vendredi, j'ai cours de treize heures trente à dix-huit heures trente.

- 1 Et toi, qu'est-ce que tu fais dans la journée ? Tu fais ça de quelle heure à quelle heure ?
- 2 Je vais à l'université en vélo. C'est à vingt-cinq minutes de chez moi. Ce n'est pas très loin.
- 3 Et toi, comment est-ce que tu vas à ton travail ou à l'école ? Est-ce que c'est loin de chez toi ?
- 4 Le mercredi, je mange souvent à la cafétéria de l'université, avec mes amis. C'est pas mal !
- 5 Et toi, tu manges où et avec quelle midi ?

Bon appétit !

Thomas

**Leçon 3 :
Le soir**



Schulcher, le 19 octobre 2018

Salut, c'est Thomas.

Je vais te raconter ce que je fais le soir pendant la semaine.

Le lundi et le mercredi, après les cours, je fais du basket avec le club de l'université. Le jeudi et le vendredi, je fais un petit travail dans un restaurant. Le samedi, je rentre chez moi et je me repose.

- 1 Et toi, qu'est-ce que tu fais après les cours ou le travail ?
- 2 Le soir, je mange avec ma famille. Nous mangons souvent de la cuisine martiniquaise, comme du bouffon ou du colombo de poulet. C'est très bon !
- 3 Et toi, qu'est-ce que tu manges le soir ?
- 4 Je me couche souvent vers minuit ou une heure du matin. Avant de me coucher, je fais mes devoirs, je lis un livre ou je joue avec mon téléphone.
- 5 Et toi, tu te couches à quelle heure le soir ? Et qu'est-ce que tu fais avant de te coucher ?

Bonne nuit,

Thomas

Figure 4 : Division de l'unité « Ma journée » (A1) en trois leçons

Comme j'ai pu l'écrire ailleurs (Jourdan, 2016 p. 68), le texte de lecture joue un rôle central dans une leçon, en étant à la fois la trace écrite des structures vues à l'oral et un bon modèle pour la phase d'écriture. Sa rédaction est donc une part essentielle du travail de conception.

C'est en effet en écrivant un premier texte, sur le thème choisi, qui sera ensuite divisé en trois textes plus courts, qui formeront les trois leçons, qu'on fixe l'étendue de l'unité, en choisissant des structures à la fois authentiques et adaptées au niveau des apprenants. Une fois ce travail de rédaction fait, l'essentiel de l'unité est en place²⁰.

Comme nous passons six séances sur une unité, chacune des trois leçons doit être enseignée sur deux séances, c'est-à-dire trois heures. Un certain nombre d'adaptations ont été faites pour pouvoir suivre les étapes de l'ANL dans ce temps très limité, comme nous allons le voir dans le découpage d'une leçon ci-après.

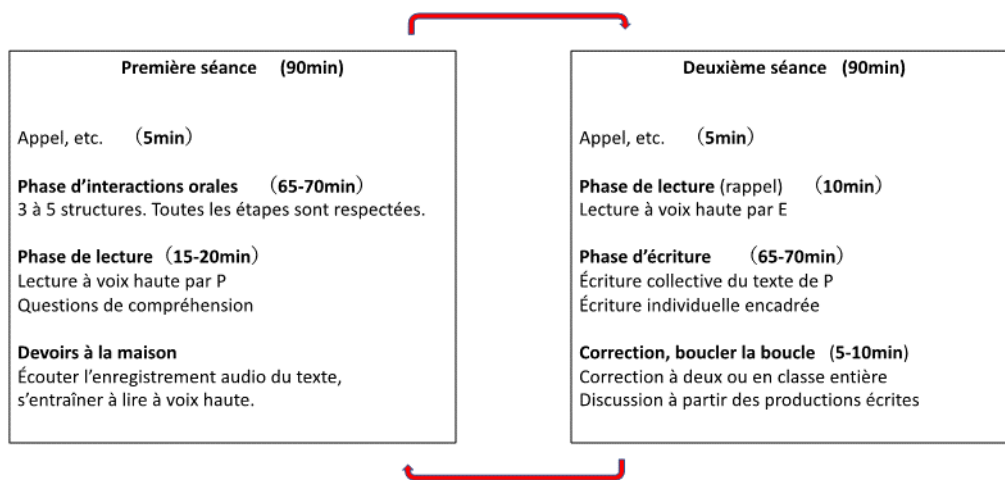


Figure 5 : Découpage d'une leçon en contexte extensif

L'essentiel de la première séance est consacré à la phase d'interactions orales. Toutes les structures de la leçon sont vues à la suite, en respectant les étapes et stratégies de l'approche²¹.

La phase de lecture se fait à cheval sur deux séances. Les 15 dernières minutes de la première séance sont consacrées à la découverte d'un texte, lu à voix haute par l'enseignant et suivi de questions de compréhension.

²⁰ Pour les unités sino-canadiennes, c'est un peu différent. Celles-ci tournent plutôt autour du projet final et des mini-projets, et les textes de lecture y sont moins importants. Les concepteurs laissent souvent l'enseignant choisir lui-même les textes à faire lire, à partir de recommandations.

²¹ Décrites notamment dans Germain (2017).

Le but est de faire le lien entre l'oral et l'écrit et de permettre aux apprenants de rentrer chez eux avec une trace écrite de toutes les structures de la leçon.

On commence ensuite la deuxième séance par une lecture à voix haute individuelle du texte, pour vérifier la prononciation des apprenants et se rappeler ensemble des structures étudiées la semaine précédente²².

En contexte intensif, la phase de lecture se poursuit par d'autres exploitations du texte, sur les rapports son-graphie et l'observation de phénomènes grammaticaux, mais je n'ai pas le temps de faire ça.

De la même façon, on utilise beaucoup de textes narratifs et informatifs en contexte intensif, pour donner goût à la lecture et développer la littératie. Cela s'accompagne d'activités de pré- et post-lecture (anticipation, vérification d'hypothèses, etc.).

Dans mon contexte, pour les niveaux A1 et A2, j'ai fait le choix de me limiter à des textes personnels (une personne se présente), ce qui enlève le besoin de faire ces activités et fait gagner du temps.

Je ne consacre donc pas plus de 30 minutes (sur 3 heures) à la lecture (qui relève plutôt de la réception) pour que la majorité du temps disponible soit réservée à la production orale et écrite.

L'essentiel de la deuxième séance est donc consacré à la phase d'écriture, qui prend du temps car elle se fait entièrement en classe, à travers trois étapes préparant l'apprenant à l'autonomie.

Nous commençons par une session de questions-réponses avec l'enseignant, pour que les apprenants rassemblent le plus d'informations possible sur ce dernier, afin de l'aider ensuite, dans l'étape dite d'écriture collective, à rédiger son texte personnel, sur le modèle du texte de lecture.

En contexte extensif, comme une semaine a passé depuis le cours précédent, cette étape est essentielle pour se remémorer certaines informations, tout en pratiquant à nouveau les questions et en s'entraînant à la prise de notes.

L'écriture collective se fait ensuite, en suivant strictement les stratégies de l'approche²³. Enfin, chaque étudiant écrit son propre texte, à l'aide des modèles (texte de lecture et texte collectif) en posant au besoin des questions à la classe (sur

²² Un enregistrement audio du texte est mis en ligne à la disposition des apprenants. L'écoute de cet audio et la lecture à voix haute du texte sont les seuls devoirs à la maison du cours.

²³ Très rapidement : les apprenants dictent à l'enseignant un texte, qu'il écrit au tableau ou à l'ordinateur. Les apprenants n'ont donc pas à s'inquiéter de l'orthographe, mais l'enseignant corrige les erreurs comme en phase orale et fait des suggestions, avec les apprenants, pour améliorer le texte (ajouter des informations ou des connecteurs, choisir un titre, etc.).

l'orthographe d'un mot, par exemple). De vingt à trente minutes sont consacrées à cette troisième étape, qui permet de garantir la qualité des textes produits²⁴.

Enfin, les dix dernières minutes de la deuxième séance sont consacrées à « boucler la boucle »²⁵, c'est-à-dire à exploiter les textes individuels, du point de vue du contenu autant que de la correction linguistique.

Les apprenants peuvent ainsi lire leurs textes respectifs et s'interroger dessus. Ils peuvent également s'entraider pour corriger les erreurs de leurs productions, et l'enseignant peut également revenir sur les plus fréquentes, en explicitant au passage certaines règles de l'écrit (comme le « s » du pluriel, etc.).

Cette étape de bouclage est la dernière, car nous n'avons malheureusement pas le temps dans notre contexte de faire le projet qui clôt normalement une unité ANL. Les textes sont ensuite relevés par l'enseignant, corrigés à la maison et commentés la semaine suivante.

On commence ensuite une nouvelle leçon, en répétant toutes les phases décrites ci-dessus, jusqu'à la leçon 3, qui clôt l'unité et est suivie d'un examen.

Une unité complète se fait donc en six séances, c'est-à-dire en à peine 9 heures, contre une quarantaine en contexte intensif. Cette adaptation s'accompagne donc de contraintes, que j'aimerais résumer ci-après²⁶.

Les contraintes de l'adaptation au contexte extensif

Sur la phase d'interactions orales

La première contrainte est l'obligation d'étudier toutes les structures de la leçon (entre trois et cinq en général) sur une seule longue séquence d'interactions orales de 60 à 70 minutes.

En intensif, par comparaison, on n'étudie pas jamais plus d'une à deux structures à l'oral, sur 40 à 50 minutes maximum, avant de passer aux autres activités. Les nouvelles structures sont ainsi introduites graduellement, tout au long de la semaine²⁷.

²⁴ Les apprenants n'écrivent jamais leur texte seuls à la maison, pour éviter qu'ils ne recourent aux dictionnaires et à la traduction automatique.

²⁵ On parle de « boucler la boucle », car le cycle de la littératie en langue seconde en ANL commence par l'oral, puis la lecture, puis l'écriture, et on finit en lisant les productions des apprenants et en en discutant. La boucle est bouclée.

²⁶ Il y a bien sûr d'autres adaptations possibles en contexte extensif, surtout que le contexte évoqué ici est sans doute un des plus difficiles du fait du nombre très limité d'heures.

²⁷ Ajoutons que chaque phase commence par une étape de contextualisation, entièrement à l'oral, pour favoriser le passage vers la lecture et l'écriture. De nombreuses activités de « synthèse », de « post-lecture » et de « post-écriture » sont également proposées pour renforcer la pratique orale.

Dans notre contexte, s'il est indispensable d'étudier toutes les structures à l'oral avant d'aborder la lecture et l'écriture, le faire sur une seule période demande en fait une très grande concentration des apprenants comme de l'enseignant. Cela peut engendrer de la fatigue ce qui ralentit encore le cours et peut décourager.

Heureusement, une fois cette phase passée, la suite est moins exigeante cognitivement, car les phases de lecture et d'écriture s'appuient beaucoup sur la grammaire interne récemment constituée et le réemploi de structures déjà utilisées.

Les apprenants ont donc dans ces étapes un peu plus confiance en eux et les éventuels retardataires en profitent pour maîtriser ce qui leur avait échappé en phase orale.

Néanmoins, je recommanderais, en contexte extensif, de bien limiter le nombre de structures nouvelles introduites dans chaque leçon, pour favoriser plutôt la pratique et le réemploi, et encourager ainsi le développement de l'aisance et de la précision langagières²⁸.

Sur la phase de lecture

La deuxième contrainte est la grande simplification de la phase de lecture.

Comme je l'ai évoqué plus haut, cette phase regroupe en contexte intensif de nombreuses activités, qui suivent trois objectifs.

Le premier est le développement de la littératie, à travers l'étude de textes variés (narratifs, informatifs, etc.), dans des activités de compréhension et de commentaire, mais aussi de pré- (prédictions sur le texte) et post-lecture (vérifier les prédictions, imaginer la fin d'une histoire, etc.).

Le second est d'apporter des éléments d'explicitation sur la langue écrite, que ce soit dans sa relation avec l'oral (l'observation des rapports son-graphie) ou dans ce qui relève uniquement de l'écrit (phénomènes grammaticaux comme les accords ou certaines conjugaisons).

Le troisième enfin est de faire réutiliser les structures de l'unité, à travers des interactions orales variées et authentiques. On commence donc la phase par une contextualisation, c'est-à-dire une discussion sur le thème du texte, puis la lecture est prétexte à de nombreuses interactions dans la classe pour en appréhender le sens, ou discerner des phénomènes à observer.

²⁸ Une autre option serait de faire à chaque séance un peu d'oral, de lecture et d'écriture (par exemple, une seule structure à la fois), mais je pense qu'on perdrait du temps à chaque changement de phase et il semble difficile de construire des textes authentiques en lecture et écriture autour d'une seule structure.

Tout cela fait qu'en contexte intensif, la phase de lecture et ses nombreuses sous-parties se font sur plusieurs jours et prennent beaucoup de temps. En extensif, c'est difficilement réalisable.

Les trente minutes que je consacre à la lecture permettent simplement un réemploi des structures, un travail de base sur la littératie (par des questions de compréhension), et surtout – adaptation nécessaire en extensif – un renforcement du lien entre les deux séances, permettant le travail à la maison et des révisions en classe, afin de ne pas repartir de zéro chaque semaine²⁹.

Tant pis pour le travail sur la littératie (des textes narratifs et informatifs), mais je pense qu'il n'est pas déraisonnable avec des débutants (jusqu'à la fin du A2) de se concentrer sur le développement de la grammaire interne et des capacités de communication « de base » (centrée sur la personne).

Tant pis aussi pour le travail d'explicitation de la langue, mais d'un côté, la correction par l'enseignant reste systématique, à l'oral et à l'écrit, si bien que l'objectif de précision linguistique est maintenu ; et de l'autre, les apprenants en université au Japon suivent de toute façon d'autres cours où l'accent est déjà mis sur la grammaire et la connaissance de la langue.

Les sacrifices consentis au niveau de la phase de lecture semblent donc raisonnables.

Sur les projets et mini-projets

La troisième contrainte, sans aucun doute la plus gênante, est la suppression complète des projets et mini-projets, mais je n'ai pas réussi à en inclure en fin de leçon ou d'unité, dans le temps qui m'est imparti.

La pédagogie de projet est pourtant un des cinq principes de l'ANL et les unités sino-canadiennes contiennent toutes entre deux et quatre mini-projets, préparant à un projet final, qui donne sens à l'unité³⁰.

Les avantages de cette pédagogie sont nombreux selon les concepteurs :

Le recours à la pédagogie du projet permet aux élèves de se concentrer sur les thèmes suggérés et sur l'expression de leur point de vue personnel sur le thème étudié, plutôt que sur les formes langagières. Les activités ne sont pas isolées et exigent une implication continue de la part des

²⁹ C'est pour cela aussi que les textes de lecture que je conçois contiennent toutes les structures vues à l'oral, même les questions. Les textes prennent donc souvent la forme d'une présentation sur un forum ou d'un courriel, pour rester authentiques. En contexte intensif, on privilégie plutôt, dès le début, les textes narratifs et informatifs, car cette contrainte n'existe pas.

³⁰ Voir le plan de l'unité 8, reproduit dans la première partie de l'article.

élèves, mettant ainsi en action d'autres parties de leur cerveau nécessaires pour un apprentissage efficace de la langue (Paradis, 2004 ; N. Ellis, 2011). Comme les tâches sont exigeantes sur le plan cognitif, elles contribuent au développement d'habiletés cognitives que l'élève pourra, par la suite, transférer dans sa langue maternelle (Cummins, 2001).³¹

En l'absence de projets, l'implication cognitive des apprenants est donc moindre, et ils sont sans doute moins capables d'adapter la langue apprise à des besoins concrets, mais je pense que nous atteignons ici les limites de l'extensif.

Avec un temps aussi court, il est en effet difficile de sortir d'une « boucle » très serrée de la littératie, entre oral, lecture et écriture, centrée sur un petit nombre de structures au risque sinon de passer trop de temps sur un seul thème³².

De l'évaluation

Pour remplacer les projets, qui donnent un sens à tout ce que l'on a appris, renforçant d'un même coup les compétences langagières et la motivation des apprenants, j'ai décidé de mettre en place des évaluations très complètes à la fin de chaque unité.

L'évaluation est justement un élément pédagogique peu abordé dans les unités sino-canadiennes et les textes théoriques. Si tous les élèves suivant le programme de FI sont évalués officiellement à des étapes clés de leur parcours³³, les évaluations en cours d'année sont laissées au jugement de l'enseignant.

Enseignant en contexte universitaire, j'ai jugé que passer un examen, sur le modèle du DELF, évaluant la capacité à communiquer (en réception et production, à l'oral comme à l'écrit) sur le thème abordé dans l'unité, était pour les apprenants un projet en soi, source de motivation authentique³⁴ et capable de mobiliser tous les acquis.

Mes étudiants sont donc évalués deux fois par semestre, sur quatre compétences, et j'ai depuis 2015 accumulé un grand nombre de productions écrites et orales réalisées dans ce contexte.

³¹ Netten et Germain (2012), pp. 14-15.

³² J'ai tenté de faire des leçons sur trois séances au lieu de deux, pour inclure des mini-projets, mais il n'était alors plus possible de faire deux unités (évaluées) par semestre, ou alors le nombre de structures étudiées par unité devenait beaucoup trop réduit, ce qui pénalisait les apprenants.

³³ Si cela dépend des provinces et territoires du Canada, on évalue en général la compétence orale à la fin des 300 heures du semestre intensif de cinquième ou sixième année, puis à la fin de la douzième année. Voir par exemple New Brunswick Department of Education (2019).

³⁴ La première motivation des étudiants à l'université est bien de réussir les examens et d'obtenir leur diplôme.

Je n'ai pour le moment pas eu le temps d'analyser ces résultats ni la possibilité de les comparer à ceux d'apprenants ayant suivi une autre approche³⁵, mais je trouve à chaque fois les résultats de mes étudiants très encourageants.

Ils sont en effet capables, dès la fin de la première unité, d'avoir une conversation de trois à cinq minutes, sans aucune note ni préparation, et de restituer avec précision les propos de leur interlocuteur (pour le présenter). La même aisance se retrouve à l'écrit, où les premiers textes font au minimum 60 mots, pour dépasser en fin de A2 les 200 mots, pour la majorité des étudiants.

L'examen évalue aussi les compétences en compréhension orale et écrite à travers des documents (audio et textuel) accompagnés de questions reprenant les structures de l'unité et bien que le cours lui-même ne propose aucun exercice de ce genre, les étudiants n'ont aucun problème à réussir ces épreuves.

Voici pour finir un exemple de productions écrites, rédigées sans dictionnaire ni note, sur le thème des projets (niveau A2, copie moyenne). Si les fautes d'orthographe sont assez nombreuses, elles ne gênent pas la compréhension et l'étudiante peut exprimer ses idées avec une certaine aisance.

Dans une optique de communication, on voit que l'étudiante est également capable d'interroger un interlocuteur potentiel sur les mêmes sujets.

3. Production écrite (25pts)
 Vous écrivez à un ami ou une amie française. Parlez-lui un peu de vos projets pour ce semestre, du métier que vous voulez faire, et dites-lui aussi comment vous imaginez votre vie dans dix ans. Posez-lui aussi quelques questions. (en 200 mots minimum)

Bonjour! C'est Ki
 Je vais vous parler mon projets pour ce semestre,
 du metier que je voudrais faire, et comment
 j'imagine ma vie dans dix ans.

Je voudrais étudier le français parce que
 je voudrais parler plus.
 Et vous, quel sont vos projets professionnell
 pour ce semestre?

Je voudrais aller au Corée parce que j'aime
 les cosmétiques de Corée. Je voudrais acheter
 beaucoup de cosmétiques.
 Et vous, quel sont vos projets personnelle pour ce
 semestre?

Je voudrais acheter le porte folle, j'ai cherché
 le porte faille sur Internet.
 Et vous, avez-vous d'autre projets pour ce semestre?

Je voudrais être conseillère en maquillage.
 Et vous, quel est le métier de vos rêves?

Une conseillère en maquillage, elle travaille

³⁵ Comme cela a pu être fait en Chine par Germain, Liang et Ricordel (2015).

dans un grand magasin, comme Takashimaya...
 Elle maquiller en clients et vend des cosmétiques.
 Et vous, qu'est-ce qu'il faut faire dans le métier
 de vos rêves, tous les jours ?

Pour être conseillère en maquillage, il faut être
 patient, il faut bien communiquer, il faut
 aimer des cosmétiques.
 Et vous, qu'est-ce qu'il faut faire ?

Dans dix ans, j'aimerais habiter à Kyoto parce
 que je travaillerai à Kyoto à partir de l'année prochaine.
 Et vous, où aimeriez-vous habiter dans dix ans ?

J'aimerais habiter avec ma famille / et un chien
 "pâq", parce que j'aime des animaux.
 Et vous, avec qui aimeriez-vous habiter dans
 dix ans ?

À bientôt.

Ki

Nombre de mots : 220 / 200

京都外国語大学 京都外国語短期大学
 Kyoto University of Foreign Studies Kyoto Junior College of Foreign Languages

Figure 6 : Exemple de production écrite, niveau A2 (juillet 2018)

Ces résultats positifs, mais aussi les retours des étudiants, qui montrent du plaisir et de la motivation à étudier le français selon cette approche, m'ont encouragé à continuer après l'année scolaire 2015-2016, malgré l'important travail que représentait la rédaction de ce matériel.

Il n'a pas non plus toujours été facile de faire comprendre ce que je faisais à mes collègues, tant l'ANL remet en cause de larges pans de la méthode grammaire-traduction et de l'approche communicative-actionnelle, qui restent prédominantes ici.

Les premières années ont donc été assez difficiles, et je me suis souvent senti isolé, mais j'ai appris beaucoup de choses, les étudiants m'ont fait confiance, et j'ai finalement eu la surprise, au printemps 2017, d'être contacté par Claude Germain, pour travailler avec lui et Gladys Benudiz, de l'Université du Québec à Montréal, sur de « nouvelles unités ».

3. LES « NOUVELLES UNITÉS » ET AU-DELÀ

Ces « nouvelles unités » (par opposition aux unités canadiennes et chinoises) ont été conçues pour mieux tenir compte des recommandations du CECRL, en réponse à des demandes répétées d'enseignants rencontrés par Claude Germain lors de conférences à travers le monde, qui regrettaient notamment de ne pas pouvoir préparer leurs apprenants au DELF avec l'ANL.

La possibilité d'utiliser ces unités en contexte extensif est aussi un facteur dont nous avons largement tenu compte, pour les raisons expliquées plus haut dans l'article.

Je ne m'attarderai pas sur la description de ces unités, car un article entier y est consacré, dans un ouvrage paru récemment (Germain, Jourdan-Ôtsuka, Benudiz, 2019).

Il me semble néanmoins important de rappeler ici les principales différences par rapport au matériel que j'ai développé pour mes cours, car elles s'en inspirent, mais vont beaucoup plus loin.

D'abord, ces nouvelles unités contiennent l'ensemble des types d'activités que l'on trouve dans les unités sino-canadiennes, notamment tout ce qui concerne le travail sur la littératie et l'observation de phénomènes langagiers, dans la phase de lecture. Plus important encore, chaque leçon se termine par un mini-projet, qui mène à un projet final par unité.

Par rapport aux unités sino-canadiennes, une plus grande importance est également donnée aux contenus socioculturels. La francophonie est plus largement présente dans les textes de lecture, et ces derniers sont plus nombreux, pour introduire plus de documents de la vie quotidienne. Des activités supplémentaires permettent également de pratiquer les codes de la communication orale et écrite en français dans des situations variées³⁶.

Ces nouvelles unités contiennent aussi une variété d'exercices pour préparer au DELF, sous forme de devoirs à la maison pour chaque leçon et d'un examen en quatre épreuves à la fin de chaque unité.

Chaque enseignant peut ainsi, selon son contexte et ses objectifs, se concentrer sur la seule boucle oral-lecture-écriture (si son temps est vraiment limité), ou au contraire consacrer du temps à l'étude de textes, de la grammaire, de phénomènes socioculturels, à la réalisation de projets, ou à la préparation des épreuves du DELF.

Il existe actuellement trois unités calibrées sur les niveaux de compétence du CECRL (A1.1)³⁷. Chaque unité, divisée en trois leçons, prend environ 20 heures à

³⁶ Telles que « remplir un formulaire », « comprendre une petite annonce » ou encore « commander dans un restaurant ».

³⁷ À savoir : « Je me présente », « Ma famille » et « Ma semaine ».

faire en classe (en faisant toutes les activités), ce qui les rend plus faciles à adapter à des contextes variés que les unités sino-canadiennes.

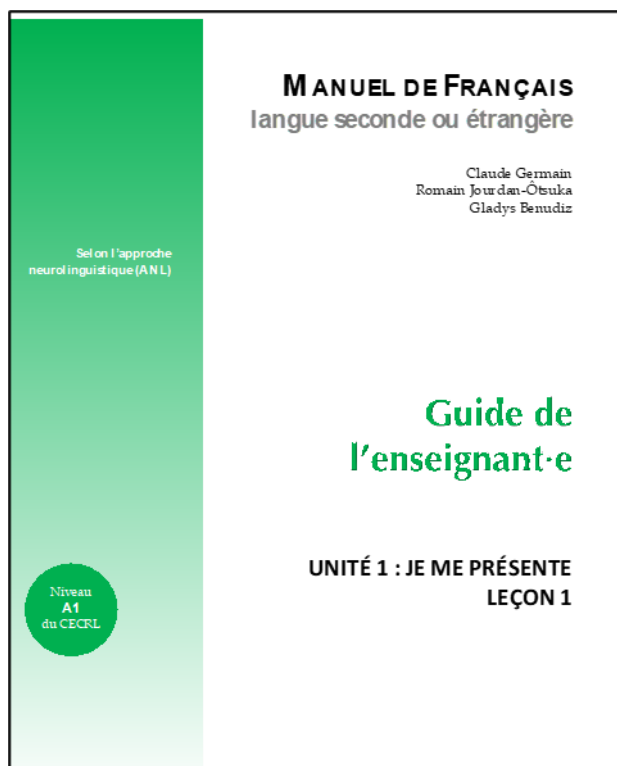


Figure 7 : Couverture de l'Unité 1 des « nouvelles unités », © Germain, Jourdan-Ôtsuka, Benudiz

L'expérimentation des nouvelles unités, et au-delà

Quelques enseignants à Taïwan, en Iran et en France ont eu vent de notre projet, qui commençait à peine, et nous ont « passé commande » de matériel, alors que la première leçon n'était pas encore écrite.

D'autres enseignants leur ont emboîté le pas, et nous avons finalement passé un an et demi sans interruption à créer du matériel, aussitôt expérimenté dans des contextes très variés, comme le montre le tableau ci-après.

<ul style="list-style-type: none"> • Automne 2017 • Section française de l'Université Da-Yeh à Taïwan, enseignante taïwanaise • Public adulte dans une école de langues de Téhéran, enseignante iranienne • Cours de FLE à l'Université de Grenoble pour étudiants en échange, enseignant français
<ul style="list-style-type: none"> • Printemps 2018 • Expérimentation par des étudiants de M2 de didactique à l'Université d'Angers, avec des publics adultes • 4 enseignants (natifs et non-natifs) en université au Japon, classes de FLE • Inès Ricordel et une de ses collègues expérimentent avec des publics migrants en Normandie.
<ul style="list-style-type: none"> • Automne 2018 • Gladys Benudiz, co-auteurice des unités, les expérimente au Québec avec un public adulte.
<ul style="list-style-type: none"> • Printemps 2019 • Suite de la collaboration avec l'Université d'Angers, pour une nouvelle génération de M2.

Figure 8 : Principales expérimentations des nouvelles unités entre 2017 et 2019

Cette collaboration fût une chance inestimable de confronter nos idées aux réalités de terrains souvent très éloignés des nôtres, qu'il s'agisse d'associations d'aide aux migrants en Normandie, de cours pour adultes en Iran et au Québec, ou encore de cours d'université à Taïwan et en France.

Les volumes horaires étaient aussi assez variés, allant de 1 h 30 à plus de 10 heures par semaine. Heureusement, nous avons pu compter sur le génie des enseignants pour adapter le matériel à leur public en modifiant les activités ou en en ajoutant de nouvelles.

Leurs nombreux retours, sous forme de compte-rendu de séances et de productions d'apprenants, nous ont beaucoup aidés à revoir les structures à étudier, simplifier certaines consignes et améliorer projets et textes de lecture³⁸.

Si aucun enseignant n'a utilisé l'ensemble du contenu de chaque unité (certains n'ayant pas besoin d'évaluation, d'autres manquant de temps pour réaliser les projets), nous pensons avoir bien profité de ces retours pour créer des unités utilisables dans une grande variété de contexte³⁹.

Néanmoins, l'expérience nous a montré que ces unités sont plutôt à utiliser en contexte extensif, de six heures ou moins par semaine, car au-delà, elles sont trop rapidement consommées, et les séquences deviennent un peu répétitives, à moins que l'enseignant n'y ajoute un grand nombre d'activités, comme des jeux, des révisions, des exposés, etc⁴⁰.

Pour satisfaire aux besoins spécifiques des enseignants en contexte intensif, un nouveau projet de rédaction d'unités a justement commencé au printemps 2019, autour de Joan Netten, David Macfarlane, président de la Table de concertation du FI au Canada, Inès Ricordel et Vi-Tri Truong, formateurs en ANL et anciennement enseignants à l'UNCS, et moi-même.

Les « nouvelles unités », pour contexte extensif, sont néanmoins toujours en cours de rédaction, avec la fin du niveau A1 et des unités de niveau A2 prévues pour 2020 et au-delà⁴¹.

³⁸ Chaque unité a pu être expérimentée, modifiée puis expérimentée à nouveau.

³⁹ Nous envisageons cependant de retravailler les textes de lecture, car si nous avons essayé de concevoir des textes qui conviennent à la fois à des publics jeunes et adultes, en contexte européen et nord-américain, il serait en fait plus simple de proposer un texte différent pour chaque public, ou de fournir une matrice à l'enseignant que ce dernier pourrait adapter à ses besoins. Aucun matériel ne peut prétendre répondre à toutes les attentes possibles.

⁴⁰ Ce qu'offrent justement les unités sino-canadiennes, conçues pour ce rythme de travail.

⁴¹ Il est d'ailleurs prévu de tenir compte des nouveautés du *Volume complémentaire du CECRL* (2018), pour mieux intégrer aux unités les compétences de médiation, ainsi que la littératie des nouvelles technologies. Les enseignants qui souhaiteraient, après avoir suivi une formation initiale,

Signalons également qu'une adaptation pour l'espagnol est en cours depuis ce printemps, grâce aux efforts combinés de Gladys Benudiz (Université du Québec à Montréal) et de Francisco Javier González Manzano (KUFS)⁴².

EN CONCLUSION

Les nombreuses expériences en cours autour de la conception et de l'adaptation de matériel pédagogique montrent que l'approche neurolinguistique peut être utilisée dans des contextes très variés, selon les besoins des enseignants.

Le contexte universitaire japonais, avec son faible nombre d'heures hebdomadaire et sa culture d'apprentissage peu axée sur la communication, offre un certain nombre de défis, que nous sommes de plus en plus nombreux à relever avec l'ANL.

Une fois sorti du travail de conception, je pense qu'il serait intéressant de se tourner vers la recherche, pour évaluer les résultats de l'approche en contexte extensif, car rien n'existe à l'heure actuelle sur le sujet.

Les nombreuses productions écrites et orales d'apprenants que mes collègues et moi avons accumulées depuis 2015 représentent justement une mine de données qui ne demandent qu'à être analysées.

Pour conclure sur le contexte extensif, il faut reconnaître qu'il n'est malheureusement propice à aucune approche didactique, aussi efficace soit-elle. Les concepteurs de l'ANL font de l'intensivité un des principes de réussite de l'approche (Netten et Germain, 2012, p.11) et plusieurs études ont montré ses avantages dans l'apprentissage d'une langue (Munoz, 2012).

Néanmoins, la réalité du terrain est une autre affaire, et c'est au final à l'enseignant de s'arranger avec des conditions qui sont peu souvent idéales.

Si ce dernier a rarement le pouvoir de changer le système, il peut au moins dans sa classe bousculer les conceptions traditionnelles et proposer un espace de discussion authentique, où les apprenants prennent goût à la communication et à l'autonomie.

RÉFÉRENCES

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

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

expérimenter avec ce matériel (ou les nouvelles unités intensives), peuvent nous contacter à l'adresse indiquée en fin d'article.

⁴² La liste de toutes ces unités est disponible dans l'annexe de l'article.

- 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* (mémoire de Master). Université de Rouen, Rouen.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Québec) : Myosotis Presse.
- Germain, C. et Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. *Réflexions*, 31(1), 17-18.
- Germain, C., Jourdan-Ôtsuka, R., Benudiz, G. (2019). Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL) : une approche pluriculturelle. Dans A. Bolat, R. Jourdan-Ôtsuka, N. Nishiyama (dir.), *De la diversité culturelle à l'interculturel dans l'enseignement des langues* (p. 123-136). Limoges : Éditions Lambert Lucas.
- Germain, C., Liang, M., Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1), 55-81.
- Ishikawa, F. (2018). *Enseignement du français au Japon : enjeux et perspectives en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Jourdan, R. (2016). Enseigner sans manuel avec l'ANL. *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 30, 64-68.
- Jourdan, R. (2017). Introduction à l'approche neurolinguistique. *Études didactiques du FLE au Japon*, 26, 62-77.
- Muñoz, C. (dir.) (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol, Angleterre: Multilingual Matters.
- Netten, J. et Germain, C. (2016). *Approche neurolinguistique, Unité 1 : unité préparatoire* (version adultes), revue en juillet 2016.
- Netten, J. et Germain, C. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Traduction d'un article en anglais paru dans *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. Consulté de uqam.academia.edu/ClaudeGermain
- New Brunswick Department of Education (2019). *Grade 12 Provincial Assessment Results 2018–2019 French Second Language Oral Proficiency*.
- North, B. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Zurich : Fondation Eurocentres/Eaquals.

ANNEXE : LISTE DES UNITÉS ANL CITÉES DANS L'ARTICLE⁴³

Voici la liste de toutes les séries d'unités ANL citées dans l'article, dans l'ordre chronologique de leur conception.

Unités canadiennes (Approche neurolinguistique Français Intensif)

Auteurs : Claude Germain et Joann Netten (en collaboration avec des enseignants)

Disponibilité : Officiellement réservées aux enseignants du programme de Français Intensif dans les provinces et territoires du Canada où il est utilisé.

Pré-Français Intensif

Unité 1 : Mon école et moi

Unité 2 : Ma famille proche et mes amis

Unité 3 : Les grandes fêtes

Unité 4 : Mes passe-temps

Français Intensif

Unité 1 : Moi, ma famille proche et éloignée

Unité 2 : Mon alimentation

Unité 3 : Mes vêtements

Unité 4 : Les sports

Unité 5 : La musique

Unité 6 : Les animaux domestiques

Unité 7 : Les animaux sauvages

Unité 8 : Un voyage au Canada

Post-Français Intensif I

Unité 1 : L'automne

Unité 2 : Le robot

Unité 3 : L'environnement

Unité 4 : Les phénomènes étranges au Canada

Post-Français Intensif II

Unité 1 : Un camp pour ados

Unité 2 : Petites et grandes inventions

Unité 3 : La publicité

Unité 4 : Les grandes personnalités canadiennes

Post-Français Intensif III

Unité 1 : Le mode de vie d'autrefois

Unité 2 : Une revue pour ados, par des ados

Unité 3 : Les sports extrêmes

Unité 4 : Un album souvenir de classe

Post-Français Intensif IV

Unité 1 : La musique

⁴³ Au 31 janvier 2020.

Unité 2 : Mystères et énigmes

Unité 3 : La responsabilité sociale

Unité 4 : Le petit écran / la télévision

Post-Français Intensif V

Unité 1 : Le grand écran / le cinéma

Unité 2 : L'impact des TIC dans la vie quotidienne

Unité 3 : Moyens de déplacement et pollution

Unité 4 : Les relations personnelles chez les ados

Post-Français Intensif VI

Unité 1 : C'est injuste !

Unité 2 : Le pouvoir de la photo

Unité 3 : Moi, dans dix ans

Unité 4 : Semblables, mais différents

Post-Français Intensif VII

Unité 2 : Les défis écologiques

Unité 3 : Ma carrière, rêve ou réalité ?

Unités chinoises (Approche neurolinguistique version adultes)

Auteurs principaux : Claude Germain et Joann Netten (en collaboration avec des enseignants)

Disponibilité : Officiellement réservées aux enseignants du programme de français des affaires de l'Université Normale de Chine du Sud.

Unité 1 : Unité préparatoire

Unité 2 : Mes amis et moi

Unité 3 : Ma famille proche et éloignée

Unité 4 : Mon alimentation

Unité 5 : Mes vêtements

Unité 6 : Les sports

Unité 7 : La musique

Unité 8 : Le mode de vie d'autrefois

Unité 9 : Les inventions

Unités extensives utilisées à l'Université des études étrangères de Kyoto

Auteur : Romain Jourdan-Ôtsuka

Disponibilité : Disponibles pour tout enseignant formé à l'approche qui souhaiterait expérimenter avec

Niveau A1

Unité 1 : Ma famille et moi

Unité 2 : Ma famille et moi (2)

Unité 3 : Ma journée

Unité 4 : Hier, aujourd'hui, demain

Niveau A2

Unité 1 : Mes goûts

Unité 2 : Ma personnalité préférée

Unité 3 : Mon enfance

Unité 4 : Mes projets

« Nouvelles unités » pour l'extensif (Manuel de français langue seconde ou étrangère selon l'approche neurolinguistique)

Auteurs : Claude Germain, Romain Jourdan-Ôtsuka, Gladys Benudiz

Disponibilité : Disponibles à l'expérimentation. Commercialisation envisagée (auto-édition).

Niveau A1

Unité 1 : Je me présente

Unité 2 : Ma famille

Unité 3 : Ma semaine

Unités espagnoles (Curso de español como lengua extranjera según el enfoque neurolingüístico)

Auteurs : Gladys Benudiz, Francisco Javier González Manzano, Claude Germain, Romain Jourdan-Ôtsuka)

Disponibilité : Expérimentation et commercialisation envisagées (auto-édition).

Nivel A1

Unidad 1 : Me presento

« Nouvelles unités » pour l'intensif (Approche neurolinguistique version FLE adultes)

Auteurs : Romain Jourdan-Ôtsuka, David Macfarlane, Joan Netten, Inès Ricordel, Vi-Tri Truong

Disponibilité : Expérimentation et commercialisation envisagées (auto-édition).

A1

Unité 1 : Faire la connaissance des autres

L'auteur

Romain Jourdan-Ôtsuka est maître de conférences à l'Université des études étrangères de Kyoto et docteur en sciences humaines et environnementales (Université de Kyoto, 2013). Formé à l'approche neurolinguistique (ANL) en 2015, il collabore depuis lors avec Claude Germain et David Macfarlane à la création et à l'expérimentation de matériel pédagogique ANL, dans la perspective du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2011, 2018).

Courriel : r_jourdan@kufs.ac.jp