Revue TDFLE

N° 81 | 2022
Actualité de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : permanence, minoration ou renouveau ?

De la posture scientiste à l'imposture didactique : le piège de l'approche neurolinguistique (ANL)

Emmanuel ANTIER *Professeur des universités*
Département de langue et littérature françaises
Fukuoka University

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/406-de-la-posture-scientiste-a-l-imposture-didactique-le-piege-de-l-approche-neurolinguistique-anl
DOI : numerev_1830
Date de publication : 21/12/2022

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ANTIER, E. (2022) De la posture scientiste à l'imposture didactique : le piège de l'approche neurolinguistique (ANL). *Revue TDFLE*, (81). https://doi.org/10.34745/numerev_1830

Face à l'absence d'une véritable réflexion didactique sur l'ANL, cet article propose de dresser un aperçu critique des problèmes qu'elle pose. L'auteur dénonce notamment des erreurs logiques dans la formulation des prémisses, une dérive scientiste aboutissant à l'éradication de la singularité de la relation éducative, ainsi qu'une conception prescriptive de la formation des enseignants.

Mots-clés :
Approche neurolinguistique (ANL), Raisonnement spécieux, Scientisme, Applicationnisme, Neurosciences

---

Cette étude part d'un constat simple : l'ensemble des publications consacrées à l'approche neurolinguistique (désormais ANL) sont destinées à mettre en avant ses apports et ses mérites. Les propositions méthodologiques – qui souvent revêtent la forme de prescriptions – sont présentées comme des évidences scientifiques, comme des affirmations catégoriques qui n'ont pas vocation à être remises en question. L'ouvrage de Germain (2017) – véritable bible de l'ANL – illustre assez directement ce constat.

Il me semble que le projet normatif de l'ANL, figé dans ses certitudes et sa propre contemplation, est contraire à l'essence même de la recherche en didactique des langues-cultures (désormais DLC), laquelle se déploie dans un mouvement de distanciation critique, dans un geste d'humilité, de doute et de remise en cause permanente de ce que l'on croit savoir.

Concrètement – et c'est la thèse que je souhaite défendre ici –, l'analyse didactique d'une proposition méthodologique, quelle qu'elle soit, implique de prendre en compte non pas uniquement ses apports, mais aussi et surtout ses limites, ses paradoxes, ses impensés, ses faiblesses et ses possibles effets négatifs.

Face à l'absence d'une telle réflexion sur l'ANL, il m'a paru urgent de faire entendre une voix discordante au sein d'un chœur de partisans qui à l'unisson – et presque religieusement – en célèbrent les vertus.

Dans un article précédent (Antier, 2022), j'ai entrepris une partie de la critique en dénonçant notamment la manière dont le recours aux neurosciences, en tant qu'argument d'autorité, sert directement les intérêts des promoteurs de l'ANL. Le présent article, conçu comme le deuxième volet d'une même étude, propose de

poursuivre la réflexion, de l'approfondir et de l'affiner. Pour les besoins de l'analyse, j'ai classé les problèmes posés par l'ANL en trois catégories : logique, épistémologique et éthique. Chacune fera l'objet d'un chapitre distinct, même si – comme nous le verrons – ces problèmes sont le plus souvent causalement reliés.

1. Problèmes logiques

Dans Antier (2022), j'ai déjà pointé le fait que le discours de l'ANL déroge aux principes de sobriété et de rigueur scientifique en recourant à une rhétorique de l'autopromotion. Prolongeant ici l'analyse, j'aimerais montrer en quoi le fondement même de l'ANL s'appuie sur une argumentation approximative et des prémisses contestables.

1.1. Le « paradoxe grammatical » et la prémisse cachée

L'un des postulats fondateurs de l'ANL, formulé par Germain – et repris fidèlement par ses partisans –, porte sur l'énoncé d'un « paradoxe grammatical ». En quoi consiste ce paradoxe ? C'est en ces termes que Germain l'explique :

[…] on sait que certaines personnes ne connaissent pas les règles d'une langue, mais peuvent quand même la parler, alors que pour d'autres, c'est tout à fait l'inverse : ils connaissent les règles de la langue (LS/LÉ), mais ne peuvent la parler. Dans le premier cas, on songe immédiatement à l'enfant qui maitrise déjà une bonne partie de sa L1 avant même d'accéder à l'école […]. Dans le cas inverse, on songe immédiatement à ces nombreux apprenants d'une LS/LÉ en situation scolaire qui réussissent très bien aux examens de langue écrite, mais qui sont incapables de communiquer oralement lorsqu'ils se trouvent en situation authentique de communication. Il y a là un paradoxe. (2017 : 51)

Ainsi énoncé, le paradoxe semble contenir une contradiction logique entre les deux affirmations suivantes : (1) certaines personnes ne connaissent pas les règles mais peuvent parler ; (2) d'autres connaissent les règles mais ne peuvent pas parler.

Or, il me semble que la seconde prémisse, en apparence vraie, comporte une omission qui la rend invalide. Afin de montrer en quoi elle n'est pas recevable, je m'appuierai – entre autres – sur mon expérience de l'enseignement du FLE au Japon.

En première observation, je note que, contrairement à ce que semble affirmer Germain, les apprenants qui réussissent bien à l'écrit sont aussi, assez fréquemment, ceux qui réussissent bien à l'oral. L'examen empirique montre facilement que les connaissances déclaratives sur la langue n'empêchent pas l'acquisition d'une compétence orale.

Plus fondamentalement, j'observe que la situation envisagée dans la seconde prémisse peut trouver, au minimum, une explication assez évidente, laquelle semble cachée dans le raisonnement de Germain.

En effet, le cas de figure dans lequel « un apprenant connait les règles mais ne peut pas parler » peut s'expliquer, notamment, par le fait que l'enseignement n'était pas axé sur la pratique orale de la langue. L'apprenant n'a pas été amené à mettre en pratique ses connaissances déclaratives. Dès lors, il est parfaitement logique qu'il ne puisse pas « parler ». L'*inverse* serait étonnant, pour ne pas dire… paradoxal.

L'apprentissage de la musique offre, *mutatis mutandis*, une comparaison intéressante pour illustrer le fonctionnement de ce paralogisme. Certaines personnes ne connaissent pas le solfège mais peuvent jouer d'un instrument. D'autres connaissent le solfège mais ne peuvent pas jouer d'un instrument. Faut-il, pour autant, conclure qu'il existe un « paradoxe musical » ?

Bien évidemment, non. La seconde affirmation cache, ici aussi, une partie des données essentielles pour l'argument en ne mentionnant pas la possibilité que la personne n'ait jamais mis en pratique ses connaissances. Or, si elle n'a jamais joué d'un instrument, il est logique qu'elle ne puisse pas en jouer.

Au total, il me semble que le « paradoxe grammatical » est un faux paradoxe. L'effet paradoxal n'est qu'une apparence trompeuse due à une omission dans la formulation de la seconde prémisse qui invalide *ipso facto* le résultat du raisonnement.

Or, c'est précisément à partir de ce raisonnement que Germain justifie la « solidité » de la théorie neurolinguistique du bilinguisme développée par Paradis, laquelle constitue *la* référence de l'ANL :

Seule la théorie de Paradis rend compte du « paradoxe grammatical » en expliquant que non seulement il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, mais qu'il n'y a pas de transformation de l'une en l'autre. Sinon, il suffirait de posséder des savoirs sur la langue pour que ce savoir se transforme en habilité à communiquer, et vice-versa, ce qui n'est pas du tout le cas, on le sait. (Ibid. : 52)[1]

Germain semble évacuer ici la possibilité d'une « transformation » *progressive* des savoirs. Seule l'hypothèse, quelque peu surprenante, d'une « transformation » *immédiate* est envisagée. Or, de même qu'il n'y a pas de « paradoxe grammatical », il n'y a aucune raison pour qu'un savoir se transforme, comme par magie, en habilité à communiquer. Personne n'oserait sérieusement prétendre le contraire.

Dans leur tentative de rationalisation scientifique, Germain et ses amis opèrent une simplification radicale en rejetant l'idée qu'une démarche d'enseignement basée sur une mise en pratique guidée et répétée des mêmes formes linguistiques pourrait contribuer à la procéduralisation des savoirs. Ce parti-pris de l'ANL, qui essaie laborieusement de trouver sa justification dans les neurosciences, va à l'encontre de la plupart des pratiques de classe et des recherches menées sur cette question. Spécialiste de l'approche cognitive en DLC, Roussel, par exemple, fait le constat suivant :

Avec le temps, l'entraînement, la répétition, les connaissances procéduralisées permettent aux apprenants de comprendre et de produire plus rapidement, en consacrant de moins en moins de ressources attentionnelles à ces deux activités. Les apprenants peuvent ainsi développer des connaissances « fonctionnellement équivalentes » à des connaissances apprises implicitement, bien qu'elles aient été apprises explicitement au départ. (2021 : 35)

1.2. Le « principe d'authenticité » et la fausse alternative

Petite expérience. Donnez à vos étudiants des textes à trous, des exercices de grammaire et de conjugaison. Qu'ont-ils appris ? A faire des textes à trous, des exercices de grammaire et de conjugaison. Dans quelle situation de la vie quotidienne utiliseront-ils : « je vais tu vas il va nous allons vous allez ils vont » ? Aucune. (Jourdan, 2017 : 67)

Cette « petite expérience », proposée par Jourdan et reprise par Germain (ibid. : 67) pour défendre le « principe d'authenticité », central dans l'ANL, me semble révélatrice, à nouveau, d'un raisonnement paralogique, en apparence plutôt convaincant mais qui s'appuie en réalité sur des arguments trompeurs.

En quoi ce raisonnement est-il erroné ?

La réponse est simple. Les textes à trous et les exercices de grammaire ou de conjugaison, lorsqu'ils sont pratiqués, ne constituent pas une *fin* de l'apprentissage, comme le laisse entendre Jourdan, mais un *moyen*. Un moyen, par exemple, de vérifier si la règle a bien été comprise ou si elle n'a pas été oubliée.

Il n'y a pas de situation de la vie quotidienne dans laquelle les apprenants feront ce type d'exercices. La question n'est pas *là*. De même, on ne verra jamais – que l'on me permette ici cette comparaison – un footballeur faire des pompes en plein match ou un cycliste soulever des haltères en pleine course. Il n'en reste pas moins que ces exercices peuvent, à un moment donné, être parfaitement justifiés pour l'un et l'autre.

La question posée par Jourdan apparait donc comme insidieuse. Au lieu d'ouvrir des possibles, elle oriente le lecteur vers une réponse qui occulte les autres choix. Au lieu d'affiner l'analyse, elle simplifie le débat ; elle le dévoie. Ce raisonnement trompeur, parce que simpliste, me semble résulter de la démarche hyper-rationaliste des concepteurs de l'ANL qui cherchent à créer une cohérence méthodologique maximale en systématisant une homologie parfaite entre les fins et les moyens. « Les contextes d'apprentissage doivent être *semblables* aux **contextes d'utilisation** » (ibid. : 41), prescrit ainsi Germain, avant de formaliser le « principe d'authenticité » :

Dans l'ANL, authentique est synonyme de ce qui est VRAI, réel pour la personne qui parle. Il n'y a pas d'authenticité s'il n'y a pas un rapport étroit avec le vécu ou l'expérience de l'apprenant (et de l'enseignant, d'ailleurs). C'est pourquoi on fait parler les apprenants de leur profession, de leur famille, de leurs tâches quotidiennes […].

(Ibid. : 43)

Il me semble que cette obsession de l'« authenticité », ce rejet de toute activité, voire de toute parole qui s'éloigneraient un tant soit peu du « réel », du vécu ou de la vie quotidienne des apprenants, est le reflet d'une dérive communicativiste qui aboutit à une conception de l'enseignement – et du rôle de l'enseignant – profondément limitative, prosaïque et ennuyeuse. La compétence d'un enseignant, sa responsabilité, sa liberté et sa créativité ne résident-elles pas avant tout dans sa capacité à questionner, inventer et mettre en œuvre des moyens qui, précisément, diffèrent des fins ?

Notons dès à présent – mais j'aurai l'occasion d'y revenir – que la liberté et la créativité de l'enseignant, tout comme celles de l'apprenant, ne sont pas au centre des préoccupations de l'ANL dont le projet normatif rend *de facto* l'inventivité inutile, voire nuisible.

1.3. Les « styles d'apprentissage » et l'appel à l'ignorance

Inscrite dans le cadre de la « neurodidactique des langues », l'ANL, nous dit Germain, cherche à « éviter de tomber dans la manie trop facile des *neuromythes* (ibid. : 48). « Le terme de neuromythe, précise-t-il, sert à définir les croyances erronées sur le fonctionnement du cerveau concernant l'apprentissage » (*ibid.*).

Germain répertorie quatre neuromythes, dont le suivant : « certains styles d'apprentissage conviennent à certaines personnes, mais pas à d'autres » (ibid.). Afin de justifier l'idée que cet énoncé correspond à une « croyance erronée », Germain cite alors Masson, lequel rappelle que « les recherches en neurosciences n'ont pas encore réussi à démontrer qu'il existe des personnes auditives, visuelles, ou kinesthésiques » (*ibid*. : 49).

Certes. Mais doit-on pour autant en conclure, comme semble le faire Germain, que les styles d'apprentissage correspondent à une croyance erronée ?

À mon avis, non. Cela relève de l'argument de l'ignorance. On ne peut pas poser logiquement qu'un énoncé est faux parce qu'il n'a pas été prouvé qu'il est vrai. Pour le dire autrement, une conclusion peut être vraie même si on ne peut pas fournir de preuve. Le fait que les neurosciences ne peuvent pas prouver l'existence des styles d'apprentissage ne permet donc pas de conclure que la prémisse selon laquelle « certains styles d'apprentissage conviennent à certaines personnes, mais pas à d'autres » correspond à une croyance erronée.

Cette conclusion est d'ailleurs particulièrement contre-intuitive. L'observation montre facilement qu'il existe des différences entre les apprenants dans leur manière d'appréhender les contenus d'apprentissage. Une méthode, une explication ou un exercice (de conjugaison, par exemple…) peuvent parfaitement convenir, à un moment donné, à certains apprenants mais pas à d'autres. Empiriquement, il est tout à fait

possible de constater, voire de prouver, qu'il existe différentes manières d'apprendre.

Pourquoi l'ANL cherche-t-elle donc à nier cette réalité ?

Une réponse est envisageable : la reconnaissance des styles d'apprentissage va à l'encontre de son ambition expansionniste et de sa prétention à fonder une approche universelle de l'enseignement des langues. Considérer qu'il existe de la variabilité individuelle dans les stratégies d'apprentissage l'enjoindrait à composer avec la diversité des profils cognitifs et, *in fine*, à renoncer au projet même de formaliser une approche de l'enseignement uniforme, stable et identique pour tous les apprenants.

Dans les chapitres suivants, j'aurai l'occasion de revenir sur cette question qui, au-delà du problème *logique* du recours à l'argument de l'ignorance, pose le problème *éthique* de l'éradication de la diversité des apprenants et des enseignants.

2. Problèmes épistémologiques

Attribuant à la science le monopole de la connaissance, l'ANL renoue avec une posture applicationniste en DLC – caractéristique notamment de la période SGAV – qui, au nom des sciences dites « exactes », prétend pouvoir formaliser des pratiques d'enseignement plus « efficaces ». Dans ce chapitre, j'essaierai de montrer en quoi ce recours à la science comme mode de légitimation des pratiques enseignantes relève d'une conception scientiste et naïve de la DLC.

2.1. La simplification de la problématique didactique

À l'instar des méthodologies constituées (des années 1900 aux années 1970), l'ANL cherche à apporter un ensemble de réponses définitives à la question du « comment on enseigne ». Passant directement de la « connaissance » du fonctionnement cérébral à la prescription de consignes standardisées, elle fait l'impasse sur la question des finalités et – de manière implicite – reprend à l'identique les objectifs fonctionnels des approches communicatives. Or, ces objectifs ont fait l'objet de nombreuses critiques en DLC (voir notamment : Anderson, 2015 ; Castellotti, 2017 ; Prieur, 2017). Certaines de ces critiques peuvent – me semble-t-il – s'appliquer à l'ANL. J'en évoquerai brièvement trois.

La première, assez générale, a trait à l'instrumentalisation de la langue. On peut la résumer ainsi : dans le cadre des approches communicatives, la langue est considérée comme un outil ; la communication est réduite à sa dimension utilitaire ; et l'enseignement consiste prioritairement à faire parler efficacement les apprenants. L'ANL n'échappe pas à cette critique. En témoigne notamment son projet de préparer les apprenants aux épreuves du DELF (Germain, 2017 : 167). En atteste aussi ce témoignage des adeptes de l'ANL en Asie pour qui le principal mérite de la « pédagogie de projet » est de rendre à la langue « le rôle d'outil qui est le sien » (Cartier *et al.*, 2017 : 85).

La seconde critique, plus profonde, concerne l'occultation des théories à l'origine des approches communicatives. Les choix épistémologiques sous-tendant le primat d'un enseignement à des fins pratiques ne sont pas explicitement argumentés. Ils s'imposent avec la force doxique de l'évidence. Comme l'explique Castellotti : « Apprendre une langue, dans la vulgate didactique, c'est d'abord et avant tout apprendre à parler (secondairement à écrire), avec une mise au premier plan ni argumentée ni discutée, de la dimension pratique ou communicative. » (2017 : 254)

Ce constat vaut aussi pour l'ANL qui – sans justification – consacre la primauté absolue de la communication. Le « désir de communiquer » y est ainsi défini comme le moteur de l'apprentissage. « Selon les recherches en neurosciences […], explique Germain, c'est le système limbique du cerveau qui évalue le désir de communiquer, c'est-à-dire le point de départ de toute communication langagière. Or, sans ce désir ou plaisir de communiquer, il y a absence de motivation » (*ibid.* : 40). D'où la nécessité, toujours selon Germain, d'accorder « une très grande importance à l'authenticité de la communication » (*ibid.* : 41).

Il y a dans ce raisonnement – auréolé de la référence aux neurosciences – une vision extrêmement réductrice du désir des apprenants, lesquels – semble-t-il – éprouveraient nécessairement le « désir de communiquer », ressentiraient obligatoirement du « plaisir » à le faire, et apprendraient les langues uniquement pour transmettre des messages « vrais ». Mon expérience d'enseignant de FLE au Japon me conduit à réfuter intégralement ces postulats.

La troisième critique, encore plus décisive, concerne la croyance dans la « transparence du sens ». « Tout se passe en effet, dénonce Anderson, comme si les protagonistes étaient nécessairement inscrits dans une transparence énonciative, les sujets diraient nécessairement ce qu'ils veulent dire » (2015 : 55). Or, précise-t-il, « l'incompréhension et le malentendu sont l'une des formes les plus ordinaires de la communication » (*ibid.*). Faisant l'analyse du concept de « communication » dans le CECR, Prieur fait un constat identique : « La communication ne connait nulle faillite, nul ratage, nul échec, alors que l'écart, la distance irréductible que creuse la parole, le malentendu, l'hétérogénéité du langage et des interlocuteurs constituent une dimension structurelle de l'échange. » (2017 : 10)

De nouveau, l'ANL n'échappe pas à cette critique. Bien au contraire. Les concepts d'« aisance » et de « précision » – que Germain considère comme « deux concept-clés de l'ANL » (*ibid.* : 75) – illustrent cette croyance dans une communication transparente et rationnelle, une communication – qui selon la définition donnée par Germain du concept d' « aisance » – devrait se faire sans « hésitations », « pauses », « longueurs » et « reprises » (*ibid.*), bref une communication performative qui – dénuée de silence, d'émotion et de balbutiement – élimine la singularité des sujets et, paradoxalement, la possibilité même d'une « communication authentique ».

2.2. Le postulat d'un « cerveau universel »

Parée des attributs de la « science », l'ANL affiche une prétention universaliste. En référence aux neurosciences, elle pose l'universalité des processus cognitifs. « Dans l'état actuel des recherches en neurolinguistique, écrit par exemple Germain, il semble que l'on puisse affirmer que l'un des universaux de la didactique des langues pourrait bien être le recours à des mécanismes cérébraux communs [...] » (2017 : 143). D'où l'ambition des concepteurs de l'ANL de théoriser une approche globale, prétendument universelle parce que fondée sur des « vérités » quant au fonctionnement du cerveau.

C'est en ces mots, par exemple, que les partisans de l'ANL justifient la supériorité de leur approche :

[...] si la méthode de grammaire-traduction [...] ne permet guère d'apprendre à communiquer en langue cible ; ce n'est pas de la faute des apprenants, mis en situation d'échecs, mais bien de la méthode, mal adaptée au fonctionnement du cerveau humain. (Cartier et al., 2017 : 84)

De nouveau, ce raisonnement – enfermé dans le paradigme communicatif – fait preuve d'une approximation particulièrement gênante. Si la méthode grammaire-traduction ne permet guère d'apprendre à communiquer, c'est tout simplement parce que *cela ne constitue pas son objectif*, serait-on tenté de rectifier.

Mais au-delà de cette énième imprécision, il m'importe ici de faire remarquer que l'hypothèse même d'un cerveau type, identique chez tous les apprenants, est réfutée par la recherche. « Les neurosciences, écrit par exemple Houdé, n'ont jamais prétendu qu'il existerait un "cerveau type" sur lequel devrait s'appuyer la "bonne pédagogie" » (2018 : 58). Et de préciser, un peu plus loin dans le même texte :

On est en train de commencer à découvrir la variabilité structurale du cerveau et son impact sur les capacités cognitives et scolaires des enfants. Il ne faut donc pas se précipiter à faire croire aux professeurs que tous les cerveaux sont identiques et que les neurosciences devraient imposer à tous les élèves la même pédagogie, de la même façon ! (Ibid. : 59)

Si le projet de fonder une approche universelle de l'enseignement des langues est contestable pour des raisons épistémologiques *internes* à la DLC, constatons qu'il l'est aussi par des arguments neuroscientifiques *externes* à la DLC. Tant du point de vue de la DLC que de celui des neurosciences, l'ANL apparait comme une approche épistémologiquement naïve qui se détourne des débats didactiques et scientifiques, tout en recourant à l'argument « neuronal » pour affirmer péremptoirement sa supériorité méthodologique.

2.3. L'idéologie de la rupture

Beaucoup de gens ont quand même réussi à apprendre une LS/LÉ avant l'avènement de

l'ANL. Comment expliquer cela ? (Germain, 2017 : 69)

Cette question que Germain se pose à lui-même dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique (ANL) – Foire aux questions* pourrait prêter à rire si elle n'était pas tout à fait sérieuse et, en ce sens, révélatrice d'une dérive idéologique. Refusant le débat et niant le passé, l'ANL s'inscrit dans une idéologie de la rupture. Telle est du moins l'idée que j'aimerais développer ici.

Dans les sections précédentes, j'ai déjà évoqué le fait que les choix épistémologiques de l'ANL ne sont pas justifiés. D'un point de vue philosophique, remarquons à présent qu'il n'est pas neutre, non plus, de donner aux neurosciences le primat dans la compréhension des phénomènes cognitifs liés à l'apprentissage des langues et des cultures. Cela relève d'une conception naturaliste de l'être humain.

Dans son ouvrage *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*, Gabriel combat vigoureusement ce naturalisme philosophique – qu'il qualifie de « neurocentrisme » – et invite ses tenants à clarifier leur positionnement :

En n'assumant pas clairement leur démarche, pourtant philosophique par nature, les tenants du neurocentrisme s'immunisent contre toute critique philosophique, alors qu'avec ses hypothèses globalisantes le neurocentrisme exprime de véritables prétentions que l'on ne peut confier à aucune autre discipline que la philosophie. (2018 : 27)

S'extirpant à la fois des débats philosophique, épistémologique et didactique, l'ANL apparait comme une approche « hors-sol », qui prétend exister de façon universelle, acontextuelle et anhistorique, en rupture avec l'histoire et l'actualité didactique. Cette stratégie de la *tabula rasa* n'est pas nouvelle en DLC. Ce fut notamment celle des méthodologues directs de la fin du 19e siècle[2]. De manière significative, Germain revendique d'ailleurs cette filiation avec la méthodologie directe :

Il me semble que l'ANL en ce début de 21e siècle ressemble, toutes proportions gardées, à ce qu'a été la méthode directe au début du 20e siècle, par rapport à la méthode grammaire-traduction. La méthode directe est née de l'optimiste issu d'une science alors naissante à la fin du 19e siècle : la phonétique. Et l'ANL est née de l'optimiste issu des neurosciences naissantes de la fin du 20e siècle. (2017 : 159)

La *Méthode Immédiate*, développée au Japon à la fin des années 1990, offre un exemple intéressant pour illustrer la manière dont l'ANL cherche à s'imposer *ex nihilo*. Imaginée par Benoit, cette approche consiste à donner aux apprenants les outils linguistiques pour mener une conversation « réelle ». Comme l'explique Vannieuwenhuyse à propos de Benoit :

Son originalité était de ne choisir que des thèmes tirés de la vie quotidienne des étudiants. Cela rendait concret et familier l'utilisation de la langue. Les étudiants donnaient des informations sur leur quotidien, sur leur propre vie. Ils parlaient d'eux.

(2017 : 53)

On reconnait directement ici le « principe d'authenticité » dont les promoteurs de l'ANL revendiquent pourtant l'originalité. Avec un brin de malice, on pourrait poser la question suivante : beaucoup de gens ont recouru au « principe d'authenticité » avant l'avènement de l'ANL. Comment expliquer cela ?

3. Problèmes éthiques

Des problèmes épistémologiques posés par l'ANL – et plus précisément de sa vision scientiste – découlent un ensemble de problèmes éthiques ayant trait à la négation de la singularité, de la responsabilité et de la liberté des enseignants et des apprenants.

3.1. L'injustice méthodologique

En DLC, l'universalisme méthodologique a été remis en cause depuis plusieurs décennies. Des notions telles que l' « autonomisation », la « centration sur l'apprenant », la « contextualisation » ou l' « interdidacticité » marquent le rejet de toute prétention universaliste et la nécessité, à l'inverse, de composer avec l'hétérogénéité des situations d'enseignement-apprentissage, avec les phénomènes d'interaction entre les cultures éducatives, avec la diversité formative des apprenants, avec leurs profils cognitifs, leur sensibilité et leurs expériences antérieures de l'apprentissage.

À contre-courant de la recherche en DLC – et de la reconnaissance de la complexité comme composante structurelle de l'agir enseignant –, l'ANL ignore – ou, en tout cas, sous-estime largement – la problématique interdidactique pour la réduire à un simple processus d'adaptation culturelle. Ces lignes conclusives d'un article de Germain, Liang et Ricordel illustrent cette conception « assimilationniste » selon laquelle la mise en contact de différentes traditions didactiques se résume à des « adaptations locales » :

Si l'ANL parait 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. (2015 : paragraphe 42)

En faisant le postulat – contesté, on l'a vu – d'un « cerveau universel » et en systématisant des stratégies d'enseignement identiques pour tous les apprenants, l'ANL privilégie *de facto* certaines activités, certains procédés, certains styles d'apprentissage et donc, fatalement, certains apprenants au détriment d'autres apprenants. Puren, notamment, a déjà pointé ce problème éthique en posant la diversification des pratiques enseignantes comme « un principe déontologique » (2021 : 55).

Dans l'ANL, l'interdiction – entre autres – de recourir à la langue source et aux explications grammaticales, et l'obligation – par exemple – de parler de soi et de dire la vérité (« principe d'authenticité ») favorisent les apprenants extravertis et spontanés, les apprenants qui sont naturellement en phase avec ce type d'enseignement. À l'inverse, ces prescriptions méthodologiques risquent de mettre en difficulté les apprenants introvertis et réservés, les apprenants dont les stratégies d'apprentissage vont à l'encontre des postulats de l'ANL, les apprenants qui *légitimement* préfèrent un enseignement faisant appel à des stratégies de conceptualisation ou de réflexion métacognitive.

Au total, il me semble que, dans sa visée prescriptive, l'ANL enjoint les enseignants à adopter une posture autoritaire qui comporte le risque de l'injustice, une posture qui les conduit à nier la singularité de leurs apprenants en prétendant, à tort, comprendre le fonctionnement de leur cerveau.

3.2. Une formation dogmatique

En maintenant la formation à la seule perspective méthodologique, l'ANL nie aussi la responsabilité, la liberté et la créativité des enseignants. C'est tout du moins ce que je me propose de montrer à présent.

À partir des réponses données à la question du « comment on apprend », l'ANL systématise celle du « comment on enseigne » sous la forme d'impératifs méthodologiques. L'enseignant *doit* ou *ne doit pas* recourir à telle activité ou à telle stratégie d'enseignement. La formation des enseignants y est conçue comme l'acquisition d'un ensemble de pratiques prédéterminées à partir de principes théoriques.

À l'Université normale de Chine du Sud, par exemple, « la formation de nouveaux enseignants à l'ANL se fait en 3 phases, explique Zhen : la phase théorique, la phase pratique et la phase d'observation » (2020 : 132). Et de préciser :

La phase 1 se fait à distance. Avant la formation en présentiel, on demande aux stagiaires de lire des articles (ou le livre de Claude Germain, 2017) sur la théorie et les principes fondamentaux de l'ANL. […]. La phase 2 se fait en présentiel et c'est le cœur de la formation. Les stratégies d'enseignement de l'ANL sont présentées et modélisées par les formateurs. […] Après les deux premières phases, les stagiaires ne commencent pas immédiatement à assurer des cours : ils observent d'abord les cours des formateurs. (Ibid.)

De la même manière que l'ANL opère une homologie parfaite entre les fins et les moyens de l'enseignement-apprentissage, elle procède à une homologie maximale entre les démarches formatives et les démarches d'enseignement. « Le contenu de la formation est conforme à la pratique de cours », explique ainsi Zhen (*ibid*. : 133). Les enseignants sont invités à reproduire les pratiques de leurs formateurs.

Dans le cadre d'une telle conception formative – fondée sur la transmission de certitudes méthodologiques –, le doute et la remise en question constituent des obstacles pour les formateurs. Parmi les difficultés posées par la formation à l'ANL, Zhen note notamment la suivante :

[…] il est possible que les stagiaires soient moins convaincus à cause d'une mauvaise compréhension de l'ANL. Quand les stagiaires ne sont pas convaincus par l'approche, il est fortement possible qu'ils reviennent facilement aux méthodes conventionnelles […]. En conséquence, ils considèrent plus facilement que l'approche n'est pas efficace et ils sont ainsi encore moins convaincus. (Ibid. : 132-133)

On le voit, la formation à l'ANL vise avant tout à *convaincre* les enseignants de son bien-fondé. Dans le cas où ces derniers ne seraient pas « convaincus », seule l'hypothèse d'une « mauvaise compréhension » semble envisagée. Les enseignants n'ont manifestement pas la possibilité de remettre en cause le fondement de l'ANL. Or – et j'espère l'avoir montré –, il y a de bonnes raisons de ne pas être convaincus par cette approche.

Le fait qu'elle repose sur une vision dogmatique de la formation des enseignants constitue une raison supplémentaire, à mon avis, de douter du recours à l'argument « neuronal » qui, en l'occurrence, semble surtout destiné à « laver » le cerveau des enseignants. Crânement – si j'ose le mot –, les apôtres de l'ANL évoquent d'ailleurs « la révélation ANL » (Massé, 2018 : 60) et préviennent que « le travail à réaliser en priorité est de changer les mentalités » (Cartier *et al*., 2017 : 84). *Ite missa est* !

3.3. Les enseignants aussi ont un cerveau ![3]

Contre cette conception dogmatique et historiquement située de la formation des enseignants, Puren a depuis longtemps plaidé en faveur d'une formation qui dépasse la seule perspective méthodologique, une formation qui ne se limite pas à la transmission de pratiques prédéterminées, une formation qui invite au questionnement de ses propres certitudes méthodologiques :

Une formation méthodologique moderne, écrit-il notamment, est une formation qui prend en compte le niveau didactique ; ce qui veut dire qu'elle ne privilégie pas a priori telle ou telle approche à l'exclusion des autres […], mais qu'elle vise à donner aux enseignants les moyens de sélectionner, hiérarchiser et articuler eux-mêmes différemment un maximum d'approches variées en fonction de la variation de leurs objectifs, de leurs supports, des situations d'enseignement/apprentissage… et de leurs élèves. (1999 : 33)

Je rallie pleinement ce point de vue car c'est précisément ce type de formation didactique qui m'a aidé, en tant qu'enseignant de FLE au Japon, à questionner ma formation initiale à l'approche communicative, à trouver des outils d'analyse de mes propres pratiques, et à diversifier ma panoplie méthodologique en fonction de mes apprenants et de la variété des situations d'enseignement-apprentissage.

Je rallie aussi pleinement l'idée d'une telle formation car, à l'opposé de la vision scientiste de l'ANL, elle ne fait l'impasse ni sur la dimension éthique de l'acte éducatif ni sur la singularité de la relation d'enseignement-apprentissage et de leurs acteurs. Elle s'appuie, au contraire, sur le jugement de l'enseignant, sur son sens de la responsabilité, sur son inventivité, sa créativité, son esprit critique, sa liberté… bref sur ce qui constitue le cœur du métier d'enseignant et lui donne du sens. Comme l'écrit Puren :

[…] si les processus d'apprentissage pouvaient être entièrement prédéfinis de manière scientifique, s'il existait une "didactique (vraiment) scientifique", nous n'aurions en tant qu'enseignants aucune marge de manœuvre personnelle… pas plus que nos apprenants. (2021 : 53)

4. En guise de conclusion

Pour clore cette réflexion, j'aimerais faire retentir une autre voix dissonante, celle d'une personne qui occupe un poste de direction dans une école de langues, une voix qui émane directement du terrain et qui résonne comme un cri.

Suite à la parution de mon premier article sur l'ANL, cette personne – qui souhaite garder l'anonymat – m'a contacté pour me livrer ce témoignage sur la manière dont l'ANL divise le personnel enseignant dans son école :

Les adeptes recrutent tous les nouveaux enseignants dans leur camp, leur imposent agressivement l'ANL et, comme ces enseignants sont jeunes, inexpérimentés et qu'ils cherchent à plaire pour conserver leur nouvel emploi, ils obéissent docilement, se taisent et paraissent terrifiés lorsque je les interroge au sujet de l'ANL. Le groupe des détracteurs rassemble plutôt des enseignants âgés qui ont beaucoup plus d'expérience et de franc parler. Cette imposture pourrit le climat de travail à mon école ; elle communique un mépris de la profession enseignante ; et elle est redoutablement inefficace auprès des apprenants que nous formons. Nos taux d'échec sont spectaculairement élevés, du jamais vu avant l'implantation de l'ANL. Quel gaspillage de fonds publics ! (Communication écrite personnelle, septembre 2022)

Loin des témoignages publicitaires auxquels recourent régulièrement les défenseurs de l'ANL, celui-ci détonne et interpelle par la force de son vécu et par la gravité des faits rapportés. Il donne un exemple tangible – et malheureusement prévisible – des conséquences désastreuses de l'ANL. En ce sens, il appelle la communauté didactique à la vigilance. En offrant une visibilité et une reconnaissance académique à l'ANL[4], celle-ci cautionne en effet – plus ou moins directement – une conception dogmatique, scientiste et régressive de la DLC.

Mais ce témoignage appelle aussi et surtout les tenants de l'ANL à rendre des comptes. En prétendant détenir *la* « vérité » didactique et en affirmant péremptoirement la

supériorité de leur approche, ces derniers – concepteurs et formateurs y compris – contribuent directement à générer sur le terrain des phénomènes d'intimidation, de sectarisme et d'intolérance. Telle est du moins l'hypothèse qu'il me semble raisonnable de formuler à l'issue de cette analyse.

Bibliographie

Anderson, P. (2015). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. L'Harmattan.

Antier, E. (2022). Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : l'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(2). DOI : 10.4000/rdlc.11134.

Cartier, G., Heuré, P., Jourdan, R & Konishi, H. (2017). L'ANL en pratique(s). *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai,* 31, 81-85. http://rpkansai.com/wp-content/uploads/2018/05/031_021_081_085_HT_jourdain.pdf, consulté le 12 décembre 2022.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Gabriel, M. (2017). *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*. Jean-Claude Lattés.

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

Germain, C., Liang, M. & Ricordel, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1), 55-81. DOI : 10.4000/rdlc.288

Houdé, O. (2018). Pour une école adaptée à chaque cerveau. *Cerveau & Psycho*, 100, 56-61. https://www.cerveauetpsycho.fr/sr/ecole-des-cerveauxpour-une-ecole-adaptee-a-chaque-cerveau-13360.php, consulté le 12 décembre 2022.

Houdé, O. (2019). Neurosciences : on oublie que les professeurs ont un cerveau. L'OBS.https://www.nouvelobs.com/education/20190201.OBS10483/neurosciences-on-oublie-que-les-professeurs-ont-un-cerveau.html, consulté le 12 décembre 2022.

Jourdan, R. (2017). Introduction à l'approche neurolinguistique. *Études didactiques de*

FLE au Japon, 26, 62-77. http://peka-web.sakura.ne.jp/EDFJ/EDFJ26.pdf, consulté le 12 décembre 2022.

Massé, O. (2018). La révélation ANL. *Le Français dans le Monde*, 417, 60-61. https://cifran.org/wp-content/uploads/2021/03/ANL-Le-Francais-en-tete-Dossier-special-du-FDLM-no-417-mai-juin-2018-1.pdf, consulté le 12 décembre 2022.

Prieur, J. (2017). L'empire des mots morts. *Revue TDFLE*, 70. https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/31-l-empire-des-mots-mortssupa-id-sdfootnote1anc-href-sdfootnote 1sym-1-a-sup, consulté le 12 décembre 2022.

Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, 3, 26-41. https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1926/fec49a6b534a98737230d5e97a6f5d25138a276a/pdf/1999_3_puren.pdf, consulté le 12 décembre 2022.

Puren, C. (2007). *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*. Cuadernos de Filología Francesa, 18, 127-143.

Puren, C. (2021). Felix dubitatio! Incertitude et complexité en didactique des langues-cultures. *EDL*, 37, 51-68.

Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.

Vannieuwenhuyse, B. (2017). *Enseigner l'oral au Japon*. Alma Éditeur.

Zhen, H. (2020). La formation des enseignants de l'ANL à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS). *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 131-135. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=145, consulté le 12 décembre 2022.

---

[1] Les mises en italiques, en caractères gras et en majuscules effectuées dans les citations de cet article sont le fait des auteurs eux-mêmes.

[2] Puren (2007 : 131) rapporte à ce propos que Charles Schweitzer – l'un des plus grands méthodologues directs de la fin du XIXe siècle – ouvrit une série de conférences sur la nouvelle méthodologie directe par ces mots : "Du passé faisons table rase !".

[3] Ce sous-titre fait allusion à une interview de Houdé intitulée « Neurosciences : On oublie que les professeurs ont un cerveau ! » (2019) dans laquelle il dénonce l'instrumentalisation des neurosciences et le mythe d'un cerveau universel qui « permettrait de prescrire pour tous et en même temps la même méthode pédagogique » (paragraphe14).

[4] Au moment où j'écris ces lignes, un appel à contributions est lancé pour le numéro 68 de la revue LIDIL intitulé « Enseigner avec l'Approche neurolinguistique : quel apport pour l'apprentissage des langues étrangères ? » (https://journals.openedition.org/lidil/3298?file=1, consulté le 12 décembre 2022). De nouveau, le constat s'impose : l'argumentaire – tout comme l'intitulé – n'offrent aucune ouverture au débat et à l'analyse critique de l'ANL.