



HAL
open science

Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : l'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL)

Emmanuel Antier

► To cite this version:

Emmanuel Antier. Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : l'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL). *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2022, 19 (2), 10.4000/rdlc.11134 . halshs-03692714

HAL Id: halshs-03692714

<https://shs.hal.science/halshs-03692714>

Submitted on 10 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : l'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL)

Emmanuel ANTIER



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11134>

DOI : 10.4000/rdlc.11134

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Emmanuel ANTIER, « 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* [En ligne], 19-2 | 2022, mis en ligne le 02 juin 2022, consulté le 04 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11134> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11134>

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2022.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : l'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL)

Emmanuel ANTIER

Introduction

- 1 Initialement conçue au Canada et présentée comme un « nouveau paradigme » (Netten & Germain, 2012), l'approche neurolinguistique (désormais ANL) s'est progressivement implantée en didactique des langues-cultures (désormais DLC). Fondée sur la recherche en neurosciences, cette approche semble susciter un certain engouement, alimenté par un flot de contributions prônant à l'unisson son efficacité.
- 2 Cet article se propose précisément de remonter à la source de ce flot, d'en saisir le sens et la portée. D'où vient l'attrait qu'exerce l'ANL sur une partie de la communauté didactique ? Quels sont les apports des neurosciences dans la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures ? L'ANL constitue-t-elle *vraiment* un « nouveau paradigme » ?
- 3 Levons d'emblée un possible malentendu : n'ayant aucune compétence particulière dans le domaine des neurosciences, c'est en didacticien des langues-cultures que nous nous proposons de répondre à ce questionnement. Et c'est en spécialiste de cette discipline que nous souhaitons explorer les deux hypothèses suivantes : (1) le développement de l'ANL repose essentiellement sur l'argument d'autorité que constituent les neurosciences, lesquelles n'ont pas vocation à fonder une nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues ; (2) sous les apparences du « nouveau », l'ANL réactive une épistémologie positiviste qui considère que l'enseignement des langues doit s'appuyer sur des vérités scientifiques absolues, en l'occurrence celles issues des neurosciences.

- 4 Deux parties nous permettront de développer ces hypothèses interreliées. Dans la première, nous questionnerons le fondement théorique de l'ANL. Dans la seconde, nous en interrogerons la pertinence didactique. À travers cette analyse, nous espérons faire œuvre utile, c'est-à-dire œuvre de critique et de débat dans un domaine où les croyances l'emportent souvent sur les connaissances et où la parole de quelques initiés, auréolée de la référence aux sciences dures, se répand comme une parole de vérité.

Sous couvert de la science, une démarche fallacieuse

- 5 Cette partie vise à mettre en évidence certaines carences de l'ANL. Nous verrons notamment comment l'argument d'autorité, fourni par les neurosciences, est mis au service d'une rhétorique de l'autopromotion qui déroge au principe de rigueur scientifique.

L'argument d'autorité

- 6 Afin de mettre en évidence la manière dont fonctionne l'argument d'autorité dans le cadre de l'ANL, il importe au préalable d'évoquer la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004) qui constitue la référence principale de cette approche. Dans un souci de précision, laissons à Germain et Netten le soin de nous en résumer les grandes lignes :

« Essentiellement, les recherches rapportées dans l'ouvrage de Paradis portent sur des personnes bilingues souffrant soit de la maladie d'Alzheimer, soit d'aphasie. Dans les cas de la maladie d'Alzheimer, il ressort que c'est le savoir (conscient) qui est affecté. Autrement dit, la personne souffrant de cette maladie cherche ses mots mais ses constructions syntaxiques sont intactes : c'est la mémoire déclarative (le domaine du conscient) qui est affectée. À l'inverse, dans le cas de l'aphasie, c'est l'habileté (non consciente) à produire des phrases qui est affectée. La personne aphasique (du moins dans l'une des différentes formes d'aphasie) est pratiquement incapable de formuler ses phrases et ne peut, péniblement, qu'émettre des mots sans pouvoir faire de liens entre eux : c'est la mémoire procédurale (le domaine du non conscient) qui est affectée. C'est que la mémoire déclarative est le siège du savoir explicite et conscient sur la langue : vocabulaire, règles de grammaire et conjugaison. Quant à la mémoire procédurale, elle est le siège de l'habileté à communiquer, implicite et non consciente : phonétique et morphosyntaxe. Mais, pour notre propos, ce qu'il importe surtout de noter est qu'il n'y a pas de connexion directe entre ces deux mémoires (Paradis, 2009). » (2013 : 174-175)

- 7 Sur la base de cette dernière observation, Germain et Netten opèrent une distinction catégorique entre les mémoires déclarative et procédurale qu'ils considèrent comme totalement indépendantes : un savoir ne se transforme pas en habileté et l'explicite ne peut pas devenir de l'implicite. Il s'agit là du point nodal de l'ANL, duquel découle un ensemble de prescriptions visant à l'acquisition d'habiletés à communiquer en langue cible par le biais d'une exposition intensive à des énoncés « authentiques ».
- 8 Or ce principe d'indépendance entre les deux types de mémoire est contesté par plusieurs spécialistes de l'apprentissage. Roussel et Gaonac'h, par exemple, pointent une confusion dans le raisonnement de Netten et Germain sur la notion de « double dissociation » entre, d'une part, les fonctions de langage impliquant la mémoire déclarative et, d'autre part, les fonctions impliquant la mémoire procédurale :

« Cette notion, en neuropsychologie, rend compte du fait qu'une lésion clairement localisée rend impossible la mise en œuvre d'une fonction cognitive déterminée. On peut donc en conclure que chacune des zones cérébrales ainsi repérées est *nécessaire* à la mise en œuvre de la fonction correspondante. Mais cela ne prouve en rien que d'autres zones, et notamment la zone « opposée » dans la dissociation, *ne jouent aucun rôle*. Ce qu'on connaît maintenant du caractère largement réparti de l'activité cérébrale rend un tel isolement peu probable. » (2017 : 120)

- 9 Dans le compte-rendu qu'elle dresse de l'ouvrage de Germain (2017), Hilton dénonce aussi cette distinction radicale entre l'implicite et l'explicite :

« L'acquisition d'une langue – qu'elle soit en famille ou à l'école – n'est jamais totalement « implicite » ou « explicite » (Hilton, 2014) ; l'utilisation sociale du langage, quel que soit le contexte, mobilise des centaines de milliers (des millions) de connaissances, aussi bien déclaratives que non déclaratives. Il est donc réducteur – et contreproductif pour notre réflexion didactique – de reléguer telle compétence langagière ou tel procédé d'apprentissage au « tout implicite » ou « tout explicite ». » (2018 : paragraphe 6)

- 10 À ce stade de l'analyse, ce qu'il importe de constater pour notre propos est qu'il n'y a pas de consensus parmi les spécialistes des sciences cognitives en DLC. Il n'y a pas de consensus – et c'est bien normal – parce que les phénomènes observés sont d'une extrême complexité et que leur interprétation relève d'hypothèses qu'il conviendrait de valider sur le long terme. Or, au lieu de chercher à démêler patiemment les faits scientifiques, les promoteurs de l'ANL présentent les « avancées » des neurosciences sous la forme de phénomènes simples et indiscutables, à partir desquels il serait *d'ores et déjà* possible d'inférer des causalités qui permettraient de fonder une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Afin d'illustrer cette entrave au principe de prudence, citons, pêle-mêle, quelques extraits de contributions sur l'ANL :

« La théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2009) démontre que le savoir ne peut pas se transformer en habileté. Autrement dit, la connaissance des règles de grammaire ne peut pas se transformer en habileté à communiquer (Germain, 2017). Dans un premier temps, il est donc important de faire acquérir des habiletés à communiquer avec aisance et précision. » (Ricordel, 2020 : 40)

« De surcroît, les recherches neurolinguistiques sur des patients bilingues atteints, soit de la maladie d'Alzheimer dont le savoir conscient et explicite est affecté, soit d'aphasie dont les habiletés non conscientes et implicites sont affectées, montrent qu'il n'y a pas de connexion directe entre ces deux mémoires. Autrement dit, le savoir explicite ne peut pas se transformer en habileté langagière (Paradis, 1994, 2004, 2009). » (Chang, 2016 : 194)

« Or, les recherches scientifiques récentes nous permettent d'aller plus loin, car elles montrent en outre qu'il n'y a pas de connexion directe entre ces deux mémoires qui fonctionnent de manière totalement indépendante l'une de l'autre, et que, chose remarquable, l'une ne peut pas se transformer en l'autre. » (Takeuchi & Konishi, 2018 : 261)

- 11 D'une contribution à l'autre, on le voit, le même postulat est répété à l'envi, non sans une certaine naïveté épistémologique qui prend ici la forme d'une adhésion sans retenue aux travaux de Netten et Germain. Ce mécanisme d'adhésion à la « méthode miracle » nous semble reposer sur l'argument d'autorité dont nous pourrions schématiser ainsi le fonctionnement : (1) Paradis dit qu'il n'y a pas de connexion directe entre les mémoires déclaratives et procédurales. (2) Paradis est un expert. (3) Donc, il est vrai qu'il n'y a pas de connexion directe entre les mémoires déclaratives et procédurales. (4) Or, s'il n'y a pas de connexion directe entre les mémoires déclaratives et procédurales, l'explicite ne peut pas devenir de l'implicite.

- 12 Nous rallions ici l'analyse de Sander, Gros, Gvozdic et Scheibling-Sève qui nous semble correspondre précisément à la manière dont l'ANL cherche à se développer en DLC :
- « Il n'est pas rare d'entendre un débatteur asséner l'argument « neuronal » : « les recherches sur le cerveau ont montré que... », en faisant un argument d'autorité et indiquant ainsi que l'on est passé des opinions aux faits, que de cela il n'y a plus à débattre, mais que le moment est venu pour l'exploration des retombées du phénomène maintenant identifié et pour procéder à son opérationnalisation dans le champ disciplinaire concerné. La posture adoptée est celle d'une science du cerveau ayant attesté la validité de certaines idées, qu'il convient donc d'adopter comme des postulats afin de les faire fructifier. » (2018 : 5-6)

Une rhétorique de l'autopromotion

- 13 Recourant massivement, on l'a vu, à un schème argumentatif simpliste et réducteur, reposant sur l'autorité des détenteurs du « savoir neuronal », les praticiens de l'ANL ont tendance à rendre compte de leur expérimentation sous le mode généralisé de l'autosatisfaction¹. Alors que, en tant qu'enseignant et didacticien, on attendrait de ce genre d'études expérimentales qu'elles dressent un bilan objectif et dépassionné, le propos est majoritairement orienté vers la mise en avant des nombreux succès de l'ANL et de sa supériorité aux autres méthodologies, dans un domaine où, on le sait, l'efficacité est très difficilement mesurable et dépend étroitement des contextes, des objectifs et des acteurs de l'enseignement-apprentissage.
- 14 L'enthousiasme des promoteurs de l'ANL l'emporte bien souvent sur leur précision scientifique, et les affirmations, pourtant sujettes à caution, s'enchaînent dans un triomphalisme béat. Dans un dossier spécial de la revue *Le Français Dans Le Monde*, on lit par exemple ceci :
- « D'après de nombreuses recherches faites jusqu'ici dans les classes où on recourt à l'ANL, un enseignant non natif avec des stratégies appropriées d'enseignement obtient de bien meilleurs résultats qu'un enseignant natif recourant à des stratégies traditionnelles. » (Konishi, 2018 : 61)
- 15 En quoi ces résultats sont-ils *bien meilleurs* ? Et quelles sont ces *nombreuses recherches* auxquelles l'auteur fait référence ? Aucune précision n'est apportée. Dans ce même dossier – dont les témoignages exaltés et les titres racoleurs (« l'ANL à la conquête du monde », « la révélation ANL », etc.) évoquent la rhétorique commerciale des brochures publicitaires² –, c'est en ces termes que Massé promeut l'ANL :
- « Un maître mot de la pratique ANL est la modélisation. Elle réduit les questionnements d'ordre métalinguistiques que l'apprenant se pose couramment dans ces classes où l'on croit encore que des savoirs se transformeront en habilités. » (2018 : 60)
- 16 Arrêtons-nous sur cette dernière phrase dont la tonalité condescendante vis-à-vis d'une bonne partie de la communauté didactique nous semble témoigner de la tendance qu'ont les promoteurs de l'ANL à disqualifier toute approche qui ne s'appuierait pas sur les « avancées » des neurosciences. Il y a dans cette affirmation des raccourcis qui confinent au grotesque en laissant penser, notamment, que dans « ces classes » (*sic !*) où l'on recourt à un enseignement déclaratif, les enseignants croient « encore » (*resic !*) nécessairement que les savoirs se transforment en habilités³.
- 17 Ne nous méprenons pas toutefois. Ce type de discours, convoquant l'autorité des neurosciences, vise avant tout à jeter le discrédit sur les méthodologies traditionnelles.

On le retrouve, par exemple, dans ce passage où les auteurs cherchent à expliquer – une nouvelle fois⁴ – le succès de l'ANL en Chine :

« Cela est vraisemblablement dû au fait que les étudiants développent grâce à l'ANL une grammaire interne très solide, ce qui leur permet d'avoir une syntaxe et une orthographe qui surprendront plus d'un adepte des pédagogies traditionnelles. Ensuite, parce que l'ANL offre déjà, dans une des phases de la lecture, un travail de discussion sur la grammaire explicite, les étudiants sont en fait capables d'avoir un discours sur la langue qu'ils apprennent, dans la langue qu'ils apprennent, ce que peu de gens peuvent faire en pédagogies traditionnelles. » (Germain, Jourdan-Ôtsuka & Benudiz, 2018 : 27)

- 18 Passant au crible les mythes pédagogiques, Tricot formule l'hypothèse suivante : « le plus grand mythe de l'histoire de la pédagogie est bien la pédagogie traditionnelle » (2017 : 107) :

« Cette expression, précise-t-il, ne désigne rien de précis. Elle n'est pas seulement relative à un lieu et à une époque. Elle n'est pas seulement une manière de réduire des différences entre des milliers d'enseignants qui enseignent, chacun, différemment. Elle n'est pas qu'une façon de réduire un enseignant à une petite partie de ce qu'il fait. Elle est juste une expression qui ne signifie rien, mais qui peut être utilisée quand on veut promouvoir une innovation pédagogique : cette dernière serait tout le contraire de la pédagogie traditionnelle. » (*Ibid.*)

- 19 On l'aura compris, en s'appuyant sur les neurosciences, l'ANL s'inscrit dans une démarche davantage promotionnelle que scientifique. Le problème, dès lors, nous semble résider dans un mélange des genres, ou plus exactement dans un conflit d'intérêts qui pourrait expliquer certaines pratiques peu compatibles avec l'exigence d'honnêteté intellectuelle. Les auteurs – concepteurs et/ou praticiens de l'ANL – qui publient dans des revues scientifiques ont aussi, pour beaucoup, des intérêts professionnels et financiers dans la promotion de cette approche⁵. Sur ce point, force est de constater que le « nouveau paradigme » de l'ANL n'innove absolument pas. Il s'inscrit au contraire dans une longue tradition techniciste en DLC⁶.

Sous les appareils du « nouveau », un air de déjà-vu

- 20 Dans cette partie, nous reviendrons sur ces questions épistémologiques, notamment à travers l'analyse des conceptions formatives sous-jacentes à l'ANL. Mais, auparavant, posons-nous une autre question : les principes de l'ANL, censés être innovants, le sont-ils réellement ?

Un ancrage fondamentalement communicatif

- 21 Pour répondre à cette question, voyons d'abord plus précisément quels sont les principes de l'ANL. Netten et Germain en subsument cinq :

- «- La création d'une compétence implicite – l'acquisition d'une grammaire interne ;
- La primauté du développement de l'oral – le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie ;
- L'accent mis sur la signification plutôt que sur la forme – le recours à la pédagogie du projet ;
- L'authenticité de la langue et des situations de communication – la création de situations authentiques de communication en salle de classe ;
- L'interaction entre les élèves en salle de classe – le recours à des stratégies interactives de communication. » (2012 : 93, traduction des auteurs)

22 Remarquons d'emblée, avec Roussel et Gaonac'h, que ces principes rappellent directement ceux « mis en avant dans « l'approche communicative », ou, à travers la référence à la pédagogie de projet, dans « l'approche actionnelle » » (2017 : 28). Observons ensuite que le « nouveau paradigme » de l'ANL ressemble fortement au « paradigme direct » datant de la fin du XIX^e siècle et remis en cause depuis plusieurs décennies⁷ :

« Ce paradigme, analyse Puren, était constitué des trois postulats suivants très fortement interreliés entre eux :

- 1) la meilleure méthodologie d'enseignement des langues est celle qui se rapproche le plus du modèle de l'apprentissage de leur langue par les natifs : c'est la « méthode naturelle » ou « maternelle » ;
- 2) pour bien apprendre à parler une langue étrangère, il faut apprendre simultanément à parler et à penser dans cette langue : c'est la « méthode directe » ;
- 3) c'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler : c'est l'homologie fins-moyens » (1994 : 58).

23 Entre résurgence du « paradigme direct »⁸ et réactivation du « paradigme communicatif »⁹, où se trouve donc la nouveauté de l'ANL ? Tentons une réponse : la nouveauté de l'ANL réside principalement – voire uniquement – dans la convocation des neurosciences qui servent d'alibi pour valider des orientations déjà explorées en DLC et que les enseignants appliquent intuitivement depuis longtemps. Citons deux exemples, parmi beaucoup d'autres, pour illustrer notre propos et la manière dont les promoteurs de l'ANL s'appuient sur l'argument « neuronal » en faisant passer des idées anciennes pour des innovations :

« Les recherches en neurolinguistique nous apprennent que l'utilisation d'une langue authentique dans des situations réelles de communication est essentielle afin d'acquérir une grammaire interne, nécessaire pour la communication spontanée. À la fois Paradis (2004) et Ellis (2011) mentionnent l'importance de recourir à une langue authentique dans les échanges de communication réels pour qu'il y ait effectivement apprentissage des structures langagières. » (Netten & Germain, 2012 : 94, traduction des auteurs)

« Une autre grande idée issue des neurosciences qui accompagne l'enseignement-apprentissage selon les principes de l'ANL est que lorsque l'on a le désir de parler, de communiquer avec autrui, alors le système limbique dans le cerveau est activé, ce qui entraîne la motivation. » (Ricordel, 2020 : 42)

24 La correspondance des principes de l'ANL avec ceux de l'approche communicative (désormais AC) – et plus généralement avec l'ensemble des approches accordant le primat à la dimension instrumentale de la langue – nous semble pouvoir s'expliquer par la convergence de leur finalité. Dans l'AC comme dans l'ANL, il s'agit en effet de former les apprenants à communiquer *efficacement* et à interagir en langue cible dans des situations « authentiques ».

25 Cette convergence entre les deux approches s'observe aussi dans la conception de l'enseignement de la culture. L'approche interculturelle, développée en lien direct avec l'AC, semble ainsi privilégiée dans l'ANL (cf. par ex. : Germain, 2017 : 115) – même si, sur cette question de la formation culturelle des apprenants, la réflexion des concepteurs de l'ANL demeure nettement lacunaire. Focalisée sur la question du *comment* on apprend les langues, l'ANL occulte largement celle du *pourquoi* on les apprend. Nous rejoignons ici l'analyse de Meirieu :

« Elles [Les neurosciences] peuvent nous aider à comprendre comment fonctionne l'apprentissage, mais ne répondent pas aux questions : pourquoi apprend-on et qu'apprend-on ? Elles peuvent nous dire comment mieux mémoriser, mais n'ont

aucune légitimité dès lors qu'il s'agit de décider s'il faut mémoriser les poèmes de Rimbaud, le vocabulaire anglais ou les sourates du Coran. » (2018 : 56)

- 26 Quels apprenants voulons-nous former, en transmettant quelles valeurs, et pour quel projet de société ? Ne se donnant pas les moyens de cette réflexion, pourtant essentielle en vue de fonder un « nouveau paradigme », l'ANL reprend à l'identique les objectifs pragmatiques des approches communicatives et actionnelles qui, sous l'impulsion notamment des travaux du Conseil de l'Europe, se sont imposées depuis longtemps comme des orientations dominantes en DLC.
- 27 Cette filiation « pragmatiste » apparaît comme encore plus évidente dans le projet récent des promoteurs de l'ANL de développer un manuel pour former au DELF (Diplôme d'études en langue française), certification basée précisément sur les échelles de compétences du CECR :
- « L'ANL et le DELF paraissent tout à fait complémentaires dans la mesure où tous les deux ont pour objet les capacités de communication. Il a donc paru acceptable théoriquement d'introduire des exercices de préparation au DELF à des fins d'évaluation. » (Germain, Jourdan-Ôtsuka & Benudiz, 2018 : 32)
- 28 Dans la perspective expansionniste qui anime les promoteurs de l'ANL, ce souci de former à une certification standardisée s'explique aisément. Mais on peut se demander, d'une part, si ce basculement de l'ANL vers « un enseignement pour l'examen », de surcroît particulièrement technique et codifié, ne risque pas de réduire à néant son fragile fondement théorique¹⁰. Et on peut constater, d'autre part, que le « nouveau paradigme » de l'ANL poursuit dans les faits une visée fonctionnelle qui a trouvé son apogée il y a plus de 40 ans avec l'avènement de l'AC et qui a déjà fait l'objet de vives critiques en DLC¹¹.
- 29 Contre le primat du « communicatif », Maurer a notamment appelé de ses vœux un enseignement des langues « qui renoue avec une tradition plus humaniste, moins strictement utilitariste et pragmatiste que celle prônée par le CECR » (2015 : 176). Nous rallions ici ce souhait qui nous semble rejoindre la proposition de Castellotti, Debono et Huver de ne « plus considérer les langues comme des objets ou des moyens » mais « comme des expériences de relation altéritaire, d'humanité partagée/confrontée » (2017 : 123) :
- « Dans ce cadre, précisent les auteurs, la langue est conçue de manière dé-fonctionnalisée, c'est-à-dire en s'appuyant sur une réhabilitation de sa dimension poétique (au sens heideggérien), expérientielle, existentielle, relationnelle (de Robillard 2013), inséparable du politique, de l'histoire, du social, à rebours des orientations cognitivistes, qui entraînent une conception instrumentale de la langue et productiviste de la créativité. » (*Ibid.*)

Le retour du dogme

- 30 Dans la section précédente, nous avons fait le rapprochement entre l'ANL et l'AC. Cette observation doit maintenant être nuancée car il existe une différence importante entre ces deux approches qui a trait au type de cohérence qu'elles mobilisent. C'est aux travaux de Puren que nous nous en remettons ici pour mettre en évidence le fait que l'ANL adopte un positionnement dogmatique, caractérisé par la volonté de construire une cohérence méthodologique totalisante sur la base d'un applicationnisme neuroscientiste.

31 Faisant l'analyse des deux grandes cohérences méthodologiques à prétention globale et universaliste (la méthodologie audiovisuelle et l'AC) apparues en FLE depuis la fin des années 1950, Puren constate qu'à l'intérieur de chacune d'elles se sont succédé deux phases historiques :

« a) une phase que l'on pourrait appeler de « systématisation » ou de « simplification », dont la logique dominante est de type « révolutionnaire » : on cherche alors à construire une théorie didactique de la manière la plus cohérente possible à partir de quelques principes de base (...);
 b) et une phase de « désystématisation » (...), dont la logique dominante est de type « gestionnaire » (...): on cherche alors au contraire, en bonne stratégie expansionniste, à diversifier matériels et pratiques d'enseignement pour les adapter à la diversité réelle des théories existantes, des objectifs, des publics et des situations d'enseignement/apprentissage. » (1998 : 15)

32 Alors que l'AC, depuis les années 1980, se situe dans une phase de « désystématisation », l'ANL semble se trouver au contraire dans une phase de « systématisation »¹². Nous avons déjà pu observer sa logique « révolutionnaire » à travers le rejet radical des méthodologies traditionnelles (section 1.2). Nous avons vu aussi que l'ANL visait une cohérence parfaite autour de 5 principes (section 2.1). Constatons maintenant que cette approche repose sur une vision systématique de l'enseignement. C'est par exemple en ces termes que Netten et Germain annoncent les « conséquences » des 5 principes de l'ANL mentionnés plus haut :

« Chaque principe, formulé sous la forme d'une prescription pédagogique, est décrit ci-dessous en indiquant sa source dans les neurosciences cognitives, suivie de la prescription qui en découle. » (2012 : 94, traduction des auteurs)

33 On retrouve un peu plus loin dans le même texte cette conception scientifique et techniciste qui propose de déduire les pratiques enseignantes des connaissances en neurosciences et, ce faisant, de réduire l'acte éducatif à une application stricte de consignes standardisées :

« Pouvoir déterminer comment les interactions sociales contribuent au développement cognitif individuel apporterait une importante contribution à notre compréhension de l'apprentissage et au développement de prescriptions d'enseignement en vue de créer en salle de classe des conditions efficaces pour promouvoir cet apprentissage. » (*Ibid.* : 109, traduction des auteurs)

34 Serait-ce en définitive dans ce positionnement prescriptif que se situe l'originalité de l'ANL ? Évidemment, non. Fondé sur une conception limitative de la formation des enseignants, ce positionnement correspond à celui de l'ensemble des méthodologies constituées des années 1900 aux années 1970 (méthodologie directe, méthodologie audio-orale, méthodologie audio-visuelle). Comme le note Puren, la logique de type « révolutionnaire » implique en effet la mise en œuvre d'un modèle visant directement à modifier les pratiques enseignantes :

« Dans ce modèle, former un enseignant, c'est le former à utiliser la dernière méthodologie ou approche en vigueur. Modèle très pernicieux en formation initiale, puisqu'ainsi on ne donne pas aux enseignants les moyens de faire face à toute la complexité des situations de classe et de la problématique didactique ; et qu'on leur propose des systématisations qui sont impossibles à mettre en œuvre dans la pratique, avec toutes les frustrations et culpabilisations que cela peut provoquer. Mais ce (...) modèle formatif est tout aussi redoutable en formation continuée, puisqu'en demandant aux enseignants de se « remettre en cause », de renoncer à une grande partie de leur savoir-faire accumulé, on cherche à les

professionnaliser, paradoxalement, en commençant par les »déprofessionnaliser« massivement. » (2001 : 14)

- 35 Ces remarques de Puren nous semblent pouvoir s'appliquer directement à la manière dont la formation des enseignants est envisagée dans l'ANL. En interdisant plus qu'elle n'autorise, l'ANL complique la tâche des enseignants qui, dans l'impossibilité de mettre en œuvre ses prescriptions aussi fidèlement et qu'ils croient être obligés de le faire, risquent de se rendre personnellement responsables de leurs échecs. Afin d'illustrer cette possible dérive, citons, pêle-mêle, quelques extraits d'articles qui témoignent, nous semble-t-il, de cette volonté des promoteurs de l'ANL de « remettre en cause » et de « déprofessionnaliser » les enseignants :

« L'obstacle peut venir directement des enseignants. Ils ont des difficultés à se départir de leurs habitudes de culture d'apprentissage fondées principalement sur le savoir et le recours à des exercices écrits morphosyntaxiques et lexicaux. Il est à noter également un manque d'ouverture et de curiosité à d'autres approches. » (Truong, 2020 : 121)

« L'adoption de l'approche et son utilisation effective nécessitent un changement majeur dans leurs croyances au sujet de l'apprentissage d'une L2/LÉ et il faut parfois de deux à trois ans, chez certains enseignants, avant qu'ils soient en mesure de comprendre le changement de pédagogie qui est implicite dans l'ANL. » (Netten & Germain, 2012 : 108, traduction des auteurs)

« Même s'ils [les collègues] assistent à une présentation de l'ANL, on les voit souvent se contenter d'une interprétation superficielle, incomplète, voire tout bonnement erronée de l'ANL pour la refuser à la légère, sans chercher à la comprendre dans son ensemble. Par ailleurs, (...) l'ANL les obligerait à changer de paradigme au sens propre du terme et à modifier complètement les pratiques qu'ils n'ont jamais vraiment remises en question et auxquelles ils sont tellement habitués depuis longtemps. » (Konishi, 2018 : 13)

- 36 Sous les atours de la science, l'ANL fonctionne comme une doctrine qui sert les intérêts de ceux qui s'en réclament en les légitimant, d'une part, à condamner tout autre conception méthodologique, et d'autre part, à imposer des pratiques qui peuvent être contraires aux habitudes culturelles des enseignants et des apprenants¹³. Dans un article où il s'insurgeait contre l'autoritarisme de certains formateurs, Puren formulait l'hypothèse suivante :

« Je me dis qu'heureusement la montée actuelle de l'éclectisme devrait progressivement rendre la position de ces »formateurs« de plus en plus intenable : il n'y a pas en effet de gestion rationnelle (...) de l'éclectisme méthodologique à partir d'une position d'autorité, puisque ce qui définit le »bon« enseignant dans une perspective éclectique, c'est très précisément sa capacité à prendre de la distance par rapport aux dogmes, doctrines, consignes impératives et modèles préfabriqués, et à créer au contraire constamment de nouvelles cohérences partielles, temporaires et plurielles. Le problème, c'est que cette capacité-là, personne ne sait encore comment elle s'acquiert et comment elle se transmet, et c'est ce qui devrait en faire l'une des priorités absolues de la recherche didactique dans les années qui viennent. » (1994 : 61)

- 37 Près de 30 ans après l'écriture de ces lignes, constatons que la recherche n'a guère progressé sur cette question d'une formation complexe des enseignants. Comme le montre le développement de l'ANL, la fascination pour les neurosciences semble, au contraire, marquer le retour d'un discours dogmatique fondé sur une croyance aveugle en des « vérités » didactiques, au mépris de l'histoire de la DLC, de son épistémologie complexe, et d'une réflexion sur les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

En guise de conclusion

- 38 Dénonçant le mythe selon lequel les neurosciences constitueraient une révolution pour l'apprentissage des langues, Roussel et Gaonac'h citent l'ANL parmi les exemples « de ce qu'on ne devrait surtout pas faire » (2017 : 118). Au terme de notre parcours, nous ne pouvons que rallier ce constat, aussi sévère soit-il. Si les neurosciences apportent des connaissances nouvelles sur le fonctionnement du cerveau, la question de savoir comment les relier à l'enseignement-apprentissage des langues reste encore largement en suspens et, en l'état actuel de la recherche, toute tentative de déduire des prescriptions pédagogiques relève clairement d'une imposture, ou plus exactement – mais qui revient au même – d'une posture applicationniste.
- 39 Toutefois, comme le montre l'exemple de l'ANL, une partie de la communauté didactique, à des fins plus ou moins respectables, semble prête à adhérer à l'idée que les neurosciences peuvent fonder une nouvelle cohérence méthodologique globale, supérieure aux autres parce que plus « récente » et plus « scientifique ». Dans cet article, nous avons souhaité nous inscrire en faux contre cette vision scientiste qui nous semble réductrice et potentiellement nuisible.
- 40 Les enseignants expérimentés, ayant une connaissance de l'histoire de la DLC – et éventuellement des neurosciences –, ne seront certainement pas dupes des simplifications auxquelles se prête le discours de l'ANL. On peut cependant se demander si ce type de discours, fondé sur l'argument d'autorité, ne constitue pas un danger pour des enseignants qui n'auraient pas les outils et l'expérience nécessaires à sa remise en cause.
- 41 Sur ce point, la responsabilité des didacticiens et des formateurs d'enseignants (ainsi que celle des comités éditoriaux¹⁴) nous semble engagée. Il ne s'agit évidemment pas de nier l'intérêt que peuvent avoir les neurosciences dans la compréhension du processus d'apprentissage des langues, mais de se méfier – comme le montre l'« exemple » de l'ANL – des extrapolations abusives, des discours incantatoires et des prétentions à fonder une nouvelle « méthode miracle » en DLC.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, P. (2002). « Nous avons les moyens de vous faire parler »... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues. *Semen*, 14. <https://doi.org/10.4000/semen.2537>

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

Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2017). Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en DDL. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 65, 113-129.

- Castellotti, V. & Moore, D. (1997). Alternier pour apprendre, alternier pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *ÉLA*, 108, 9-37.
- Causa, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 85-93.
- Chang, C.-H. (2016). Pourquoi enseigner le français avec l'approche neurolinguistique (ANL) ? *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 11(1), 189-203. https://doi.org/10.24495/rjdf.11.1-2_189
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Vanves : Hachette.
- Demaizière, F. (2018). Analyse de *L'Apprentissage des langues - Mythes et réalités* de Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h. *Alsic*, 21. <https://doi.org/10.4000/alsic.3017>
- Ellis, N. (2011). *Language acquisition just Zipf's right along*. Conférence, Université du Québec à Montréal.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse.
- Germain, C., Jourdan-Ôtsuka, R. & Benudiz, G. (2018). Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL). *Actes en ligne du Congrès de la Commission Asie Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français 2017*, 21-37.
- 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 : Les Cahiers de l'Acedle*, 12(1), 55-81. <https://doi.org/10.4000/rdlc.288>
- Germain, C. & Netten, J. (2013). Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues : grammaire et approche neurolinguistique. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 172-187.
- Hilton, H. E. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 34-50. <https://doi.org/10.4000/apliut.4385>
- Hilton, H. E. (2018). « Claude Germain (2017) *L'approche neurolinguistique*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2739>
- Houdé, O. & Meirieu, P. (2018). Permettent-elles de mieux apprendre ? *L'école des parents*, 4(4), 56-59. <https://doi.org/10.3917/epar.629.0056>
- Konichi, H. (2018). L'ANL pour les francophones non natifs. *Le Français dans le Monde*, 417, 61.
- Konichi, H. (2018). L'implantation de l'ANL au Japon. *Lettre d'informations ANL* (2). <https://www.anlformation.com/wp-content/uploads/2020/10/231118-Lettre-dinformations-ANL-2.pdf>
- Massé, O. (2018). La révélation ANL. *Le Français dans le Monde*, 417, 61.
- Maurer, B & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme. Dans J.-M. Defays et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du Français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (Vol. 1, 159-176). Bruxelles : EME Intercommunications.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of second languages* (393-419). London : Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam : John Benjamins.
- Puren, C. (1994). Éthique et didactique scolaire des langues. *Les langues modernes*, (3), 52-62.
- Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, 360, 13-16.
- Puren, C. (2001). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, 78, 6-18.
- Ricordel, I. (2020). Du français intensif à l'approche neurolinguistique : adaptation et défis en Chine. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 31-50.
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'Apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Sander, E., Gros, H, Gvozdic, K. & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les Neurosciences en éducation*. Paris : Retz.
- Takeuchi, E. & Konishi, H. (2018). Application de l'approche neurolinguistique (ANL) en milieu asiatique. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 13(2), 259-273. https://doi.org/10.24495/rjdf.13.1-2_259
- Tricot, A. (2017). *L'Innovation pédagogique*. Paris : Retz.

NOTES

1. Voir par exemple : Germain, Liang & Ricordel, 2015 ; Germain, Jourdan-Ôtsuka & Benudiz, 2018 ; Takeuchi & Konishi, 2018.
2. Hilton dresse un constat identique à propos de l'ouvrage de Germain (2017) : « ce livre m'a déçue, conclut-elle, j'ai eu à la fin l'impression de lire un texte promotionnel, promettant encore une approche révolutionnaire, réponse à toutes les faiblesses de la didactique récente ». (2018 : paragraphe 8)
3. Il s'agit là d'une manière insidieuse de présenter le débat didactique. Enseigner des savoirs ne permet-il pas aussi et avant tout de donner un point d'appui à des apprenants qui en ressentiraient le besoin et qui ont les capacités intellectuelles de comprendre une réflexion métalinguistique ? Ces savoirs ne constituent-ils pas, par ailleurs, de précieux outils en vue d'une phase de réemploi intensif des formes linguistiques à l'oral ? Et pourquoi l'enseignant devrait-il systématiquement prendre le risque de mettre les apprenants en difficulté alors que le recours ponctuel à la langue source peut contribuer à mettre la connaissance à leur portée ?
4. Le récit du « succès de l'ANL en Chine » est présent dans de nombreuses autres publications (voir par ex. : Chang, 2016 ; Germain, 2017 ; Takeuchi & Konishi, 2018).
5. Nous invitons notre lecteur à parcourir les sites internet du CIFRAN (<https://cifran.org/>) et de l'ANL FORMATION (<https://www.anlformation.com/>) pour constater plus directement comment opère l'argument d'autorité et comment les promoteurs de l'ANL instrumentalisent les neurosciences pour les mettre au service de leur projet commercial.

6. Nous renvoyons notre lecteur aux analyses de Castellotti, Debono et Huver qui dénoncent notamment la manière dont ce paradigme techniciste, en lien avec l'économie capitaliste, implique une « injonction à l'innovation et à la créativité (alors opposées à la tradition) [qui] permet (...) de justifier la création de nouveaux manuels, de nouveaux besoins de formation, de nouvelles recherches, etc., bref, de nouveaux marchés (économiques, éditoriaux, mais aussi scientifiques), dont l'obsolescence programmée profite largement à la didactique du Français Langue Etrangère (...) » (2016: 114).
7. Dans le courant des années 1990, diverses recherches ont notamment souligné l'importance du recours à la langue source dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue cible (cf. par ex. : Dabène, 1994 ; Causa, 1996 ; Castellotti & Moore, 1997).
8. Le principe d'« authenticité », tel qu'il est défini dans l'ANL, renvoie par exemple davantage à la méthodologie directe qu'à l'approche communicative.
9. Comme nous le signale notre relecteur anonyme, que nous remercions au passage, ces deux paradigmes s'inscrivent de surcroît dans une même perspective d'utilisation de la langue à des fins pratiques.
10. Notons que Truong, promoteur de l'ANL, semble établir un constat identique : « la préparation à un examen académique peut aller à l'encontre des principes de l'ANL tels que la non-authenticité dans les épreuves de simulation en production orale dans les examens de DELF » (2020 : 121).
11. Voir par exemple Anderson (2002), Castellotti (2017), Maurer & Puren (2019).
12. Même si on peut faire l'hypothèse que sa tendance à l'expansionnisme (notamment à travers le projet de former au DELF) l'entraînera assez rapidement dans une phase de « désystématisation ».
13. Ces lignes conclusives d'un article de Germain, Liang et Ricordel nous semblent révélatrices de cette tendance à s'appuyer sur les neurosciences pour entériner le caractère supposé universel de l'ANL, évacuant d'un revers de main toutes les avancées des recherches effectuées ces dernières années en DLC sur les phénomènes d'interaction entre les différentes cultures éducatives : « Si l'ANL paraît également prometteuse auprès de jeunes étudiants universitaires chinois, cela est vraisemblablement dû à ses fondements dans les neurosciences cognitives : l'ANL peut plutôt être considérée comme une approche universelle, qui ne nécessite que des adaptations locales, notamment sur le plan culturel. Et comme la culture d'apprentissage des étudiants chinois, comme toute dimension culturelle, n'est pas innée, on comprend que, compte tenu du développement actuel de la Chine en général, les jeunes étudiants universitaires chinois puissent être davantage ouverts que par le passé à une approche tournée vers l'avenir » (2015 : paragraphe 42).
14. Voir à ce sujet le témoignage éclairant de Demaizière (2018 : paragraphe 20).

RÉSUMÉS

À travers l'exemple de l'ANL, cet article met en évidence la manière dont le recours aux neurosciences, en tant qu'argument d'autorité, sert directement les intérêts de ceux qui s'en réclament. Nous y dénonçons notamment la vision dogmatique des promoteurs de l'ANL qui, sous couvert de légitimité neuroscientifique, réduisent l'activité des enseignants à l'application de prescriptions systématiques.

Through the example of the NLA, this article highlights the way in which the use of neuroscience as an argument of authority directly serves the interests of those who claim it. In particular, we denounce the dogmatic vision of the NLA's promoters who, under the guise of neuroscientific legitimacy, reduce teachers' activity to the application of systematic prescriptions.

INDEX

Keywords : language and culture didactics, neuroscience, neurolinguistic approach (NLA), argument of authority, teacher training.

Mots-clés : didactique des langues-cultures, neurosciences, approche neurolinguistique (ANL), argument d'autorité, formation des enseignants

AUTEUR

EMMANUEL ANTIER

Université de Fukuoka (Japon), département de langue et littérature françaises

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en français langue étrangère, Emmanuel Antier est maître de conférences à l'université de Fukuoka où il enseigne au sein du département de langue et littérature françaises. Ses travaux portent principalement sur la question de l'éthique en didactique des langues-cultures et sur les phénomènes d'interaction entre les cultures d'enseignement-apprentissage.

antier[at]fukuoka-u.ac.jp