



HAL
open science

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

Emmanuel Antier

► To cite this version:

Emmanuel Antier. Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 2023, 18 (1), pp.13-28. <hal-04381157>

HAL Id: hal-04381157

<https://hal.science/hal-04381157v1>

Submitted on 9 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

ANTIER Emmanuel
(Université de Fukuoka)

Résumé

Initialement conçue au Canada, l'approche neurolinguistique (ANL) est aujourd'hui mise en application dans diverses régions du monde. Le Japon fait partie des pays où elle s'est implantée, et la SJDF, à travers sa revue en particulier, constitue un lieu privilégié pour la promotion de cette approche. En raison notamment de sa posture scientiste et de sa prétention universaliste, l'ANL suscite toutefois des objections en didactique des langues. Cet article se propose de présenter un aperçu de la critique formulée à l'encontre de l'ANL et, à partir de cette critique, d'ouvrir quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon.

カナダで考案された神経言語学的アプローチ（ANL）は、現在、世界各地で実践されている。日本もその一つであり、SJDFは特に学会誌を通じて、その推進に大きな役割を果たしている。しかし、言語教育界では、その科学主義的な姿勢や普遍主義的な主張から、ANLに対する批判的な声もある。本稿では、ANLに向けられた批判的な見解を整理し、それをふまえたうえで、日本におけるフランス語教育のためのいくつかの提案を試みる。

Mots clés

Approche neurolinguistique, didactique du FLE au Japon, dogmatisme, scientisme, universalisme. 神経言語学的アプローチ, 日本におけるフランス語教育, 教条主義, 科学主義, 普遍主義。

1 Introduction

Deux observations sont à l'origine de cet article : (1) l'approche neurolinguistique (désormais ANL) est une approche universaliste, scientiste et dogmatique (Antier, 2022a, 2022b) qui, en tant

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

que telle, représente une menace pour la didactique des langues-cultures (désormais DLC) ; (2) la *Revue Japonaise de Didactique du Français* (désormais RJDF) constitue un lieu privilégié pour la promotion de cette approche. En moins de dix ans, elle a en effet accueilli huit contributions, toutes catégories confondues, unanimement destinées à mettre en avant les mérites supposés de l'ANL (Germain & Netten, 2013 ; Germain, 2015 ; Chang, 2016, 2017, 2020, 2022 ; Takeuchi & Konishi, 2018 ; Konishi, 2018).

Il me semble que ces deux observations réunies sont source d'interrogations pour la didactique du FLE au Japon. Pourquoi l'ANL a-t-elle obtenu une reconnaissance académique dans ce pays ? Quels enseignements peut-on tirer du « succès » (certes très relatif mais largement revendiqué) de cette approche en Asie ? Comment éviter que ne s'y développent d'autres approches scientistes à prétention universaliste ?

Cet article se propose d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement et, ce faisant, d'ouvrir modestement quelques pistes de réflexion. Mais, auparavant, il est sans doute nécessaire de préciser et d'argumenter les raisons pour lesquelles l'expansion de l'ANL constitue une menace pour la DLC. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

2 Le piège de l'ANL : rappel de la critique

Quels sont donc les dangers de l'ANL ? En quoi cette approche s'apparente-t-elle à un piège ou – pour reprendre l'expression de Roussel et Gaonac'h (2017) – à un exemple « de ce qu'on ne devrait surtout pas faire » (p. 118) ? Afin de répondre à ces questions, je rappellerai ici, dans un double effort de synthèse et de reformulation, les grandes lignes de la critique présentée ailleurs (Antier, 2022a, 2022b).

2.1 Des prémisses contestables

L'un des postulats au fondement de l'ANL porte sur l'énoncé d'un « paradoxe grammatical ». Selon Germain (2017), il y aurait en effet un paradoxe entre les deux affirmations suivantes : (1) « certains apprenants ne connaissent pas les règles mais peuvent parler » ; (2) « d'autres connaissent les règles mais ne peuvent pas parler » (p. 51). En apparence valide, le raisonnement de Germain me semble toutefois relever d'un paralogisme.

En effet, la situation envisagée dans la seconde affirmation peut trouver, au minimum, une explication assez évidente : si « un apprenant connaît les règles mais ne peut pas parler », cela peut être dû au fait que l'enseignement n'était pas axé sur la pratique de la langue et que l'apprenant n'a pas été amené à mobiliser oralement ses connaissances déclaratives. Dans ces conditions, il semble parfaitement logique qu'il ne puisse pas « parler ».

En omettant la possibilité que l'apprenant n'ait jamais mis en pratique ses savoirs sur la langue,

la seconde affirmation cache ainsi une partie des données essentielles pour l'argument. Le « paradoxe grammatical » n'est dès lors qu'un *faux* paradoxe. L'effet paradoxal n'est qu'une apparence trompeuse due à une omission dans la formulation de la seconde prémisse, omission 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, explique Germain, 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. » (*Ibid.* : 52)¹

En postulant l'indépendance des mémoires déclarative et procédurale, les concepteurs de l'ANL évacuent la possibilité d'une « transformation » progressive des savoirs. Seule l'hypothèse, pour le moins 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 habileté à communiquer.

De manière contre-intuitive, Germain et ses partisans rejettent ainsi l'idée qu'une démarche d'enseignement basée sur une mise en pratique guidée des mêmes formes linguistiques peut contribuer à la procéduralisation des savoirs. Ce parti-pris de l'ANL, qui essaie laborieusement de trouver sa justification dans les neurosciences, va cependant à l'encontre de la plupart des pratiques de classe et des recherches menées sur cette question².

Contestables du point de vue de la logique, les prémisses de l'ANL le sont tout autant du point de vue des sciences cognitives. Roussel et Gaonac'h, par exemple, pointent une confusion dans le raisonnement des concepteurs de l'ANL sur la notion de « double dissociation » et concluent à « une interaction entre les deux systèmes de mémoire, plutôt qu'à leur indépendance » (2017 : 120). Hilton, pareillement, critique vivement la distinction entre l'implicite et l'explicite opérée dans l'ANL, considérant notamment que « reléguer telle compétence langagière ou tel procédé d'apprentissage au "tout implicite" ou "tout explicite" » est « réducteur » et « contreproductif » (2018 : para. 6). Cette critique est primordiale car il s'agit du point nodal de l'ANL duquel découle un ensemble de prescriptions méthodologiques, contestables elles aussi, comme nous le verrons

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

² 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 "fonctionnelles équivalentes" à des connaissances apprises implicitement, bien qu'elles aient été apprises explicitement au départ. » (2021 : 35)

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon
ci-après (sections 2.4 et 2.5).

2.2 L'obsession de la « communication authentique »

Dans leur tentative de rationalisation scientifique, les concepteurs de l'ANL cherchent à créer une cohérence méthodologique parfaite en systématisant une analogie maximale entre les fins et les moyens. « Les contextes d'apprentissage doivent être *semblables* aux **contextes d'utilisation** » (2017 : 41), prescrit ainsi Germain. « Dans l'ANL, précise-t-il ensuite, *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). » (*Ibid.* : 43)

À travers la formalisation d'un « principe d'authenticité », l'ANL consacre la primauté absolue de la communication. Le « désir de communiquer » y est 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 d'accorder « une très grande importance à l'authenticité de la communication » (*Ibid.* : 41).

Il y a dans ce raisonnement – nimbé de la référence aux neurosciences – une vision extrêmement réductrice du désir des apprenants qui semble se limiter à la « communication authentique ». Tout se passe comme si les apprenants avaient nécessairement le « désir de communiquer », comme s'ils éprouvaient obligatoirement du « plaisir » à le faire, et comme s'ils apprenaient les langues uniquement pour transmettre des messages « vrais ».

Mon expérience en tant qu'enseignant de FLE me conduit à réfuter ces postulats. Le « désir de communication » des apprenants est parfois loin d'être évident et le recours à des thèmes « authentiques » ne permet pas automatiquement de susciter ce désir qui, dans le meilleur des cas, s'estompe de toute façon rapidement face au caractère prévisible et routinier d'une telle activité. L'obsession de l'« authenticité » et le rejet de toute activité, voire de toute parole qui s'éloigneraient un tant soit peu du « réel » ou de la vie quotidienne des apprenants, aboutit à une conception de l'enseignement – et du rôle de l'enseignant – limitative, prosaïque et, disons-le, parfaitement ennuyeuse.

Dans la même veine, les concepts d'« aisance » et de « précision » – que Germain considère comme « deux concept-clés de l'ANL » (*Ibid.* : 74) – sont révélateurs du primat donné à une communication rationnelle, performative, supposément transparente qui, paradoxalement, tend à éliminer la possibilité même d'une « communication authentique », laquelle est, au contraire, toujours marquée par l'incompréhension, le malentendu et l'imprécision³.

2.3 Stratégie promotionnelle et idéologie de la rupture

Recourant à un schème argumentatif simpliste – fondé sur l'autorité des détenteurs du « savoir neuronal » –, les praticiens de l'ANL rendent compte de leur expérimentation sur le mode généralisé de l'autosatisfaction (voir par exemple : Germain, Liang & Ricordel, 2015 ; Massé, 2018 ; Takeuchi & Konishi, 2018). Le propos est principalement orienté vers la mise en avant des « succès » de l'ANL et la démarche relève davantage de l'autopromotion que de la réflexion didactique⁴.

Se présentant volontiers comme une méthode « révolutionnaire », l'ANL s'inscrit dans une idéologie de la rupture. Pour Massé, l'un des principaux promoteurs de l'ANL, « il y a un avant et un après l'approche neurolinguistique » (2018 : 60). Germain, quant à lui, se pose la question suivante – qui pourrait prêter à sourire si elle n'était pas sérieuse : « Beaucoup de gens ont quand même réussi à apprendre une LS/LÉ avant l'avènement de l'ANL. Comment expliquer cela ? » (2017 : 69)

S'extirpant à la fois des débats philosophique⁵, épistémologique et didactique, l'ANL apparaît 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 19^e siècle⁶. De manière significative, Germain revendique d'ailleurs clairement une filiation avec la méthodologie directe (2017 : 159).

La Méthode Immédiate (désormais MI), 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 en effet à donner aux apprenants les outils linguistiques pour mener une conversation « réelle » sur « des thèmes tirés de la vie quotidienne des étudiants » (Vannieuwenhuysse, 2017 : 53). Cette démarche, basée sur l'idée d'une

³ Sur ce point, on se reportera utilement aux analyses d'Anderson (2015) et de Prieur (2017).

⁴ Ce constat s'applique tout particulièrement au dossier spécial sur l'ANL paru dans la revue *Le français dans le monde* (2018 : 42-61) – dont les titres racoleurs (« l'ANL à la conquête du monde », « la révélation ANL », etc.) évoquent directement la rhétorique commerciale des brochures publicitaires. Il s'applique aussi, de manière plus étonnante, à l'ouvrage de Germain (2017) – véritable bible de l'ANL – à propos duquel Hilton dresse le constat suivant : « ce livre m'a déçue ; 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 : para. 8)

⁵ Philosophiquement, il n'est pas neutre, par exemple, de donner aux neurosciences le primat dans la compréhension des phénomènes cognitifs. Comme le montre Gabriel (2017) dans son ouvrage *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*, cela relève clairement d'une conception naturaliste de l'être humain.

⁶ Puren (2007) rapporte à ce propos que Charles Schweitzer – l'un des plus grands méthodologues directs de la fin du XIX^e siècle – ouvrit une série de conférences sur la méthodologie directe par ces mots : « Du passé faisons table rase ! » (p. 131).

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

« communication authentique », rappelle directement celle mise en œuvre dans l'ANL. Comment expliquer, dès lors, que les promoteurs de l'ANL – surtout au Japon – ne fassent pas référence à la MI, alors même que le « principe d'authenticité », dont ils revendiquent l'originalité, est au centre de la méthode conçue par Benoit ?

2.4 Universalisme méthodologique et injustice pédagogique

Parée des attributs de la « science », l'ANL affiche une prétention universaliste. En référence aux neurosciences, les concepteurs de l'ANL postulent l'universalité des processus cognitifs et nourrissent l'ambition de théoriser une approche universelle. Germain considère par exemple que le « succès » de l'ANL en Chine et à Taiwan « est dû au fait que, étant fondée sur les neurosciences et, partant, sur des considérations *universelles* du fonctionnement du cerveau (jusqu'à preuve du contraire), l'ANL constitue une approche prometteuse » (2017 : 144).

« Jusqu'à preuve du contraire », précise-t-il prudemment. Mais le contraire a déjà été prouvé. L'hypothèse 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, dans un autre texte :

Jean-Pierre Changeux, qui est le grand fondateur des neurosciences cognitives, en France et bien au-delà, a très bien déconstruit ce mythe d'un cerveau universel identique chez tous les enfants. Mythe qui permettrait de prescrire pour tous et en même temps la même méthode pédagogique. C'est exactement le raccourci qu'il ne faut pas faire à partir des neurosciences. Et qu'hélas certains n'hésitent pas à faire. (Houdé, 2019 : para. 12)

En DLC, l'universalisme méthodologique a été remis en cause depuis plusieurs décennies. Des notions telles que la « centration sur l'apprenant » ou la « contextualisation » 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 et de leurs profils cognitifs.

À contre-courant de la réflexion didactique contemporaine, l'ANL ignore – ou, en tout cas, sous-estime largement – la problématique de la gestion des différentes cultures d'enseignement-apprentissage pour la réduire à un simple processus d'adaptation culturelle. De manière significative, Germain, Liang et Ricordel considèrent l'ANL « comme une approche universelle, qui ne nécessite que des adaptations locales, notamment sur le plan culturel » (2015 : para. 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 styles d'apprentissage et, fatalement, certains apprenants au détriment d'autres apprenants. Concrètement, on peut imaginer que l'interdiction de recourir à la langue source et l'obligation de formuler des messages vrais sur son propre vécu (« principe d'authenticité ») conviennent davantage aux apprenants extravertis et spontanés, naturellement en phase avec ce type d'enseignement. À l'inverse, ces prescriptions risquent de mettre en difficulté les apprenants introvertis et réservés, les apprenants qui, légitimement, peuvent préférer un enseignement faisant appel à des stratégies de conceptualisation ou de réflexion métacognitive.

2.5 Une conception dogmatique de la formation des enseignants

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 démarche d'enseignement. Reprenant la conception dogmatique des méthodologies constituées des années 1900 aux années 1970 (méthodologie directe, méthodologie audio-orale, méthodologie audio-visuelle), la formation des enseignants y est conçue comme l'acquisition d'un ensemble de pratiques prédéfinies à partir de principes théoriques.

De la même manière que l'ANL prescrit une similarité entre les fins et les moyens de l'enseignement-apprentissage, elle procède à une analogie entre les démarches formatives et les démarches d'enseignement. « Le contenu de la formation est conforme à la pratique de cours », explique par exemple Zhen (2020 : 133) à propos de la formation à l'ANL dispensée à l'Université normale de Chine du Sud. Les enseignants sont invités à reproduire *telles quelles* les pratiques de leurs formateurs⁷.

Dans le cadre d'une telle conception formative, le doute et la remise en question constituent des obstacles pour les formateurs. 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 (*Ibid.* : 132-133). Les enseignants n'ont manifestement pas la possibilité de remettre en cause les fondements de l'ANL.

Au lieu de les responsabiliser, la formation à l'ANL les culpabilise. Formateur à l'ANL,

⁷ On retrouve cette même conception limitative de la formation sur le site *ANL formation* : « Vous découvrirez les fondements de l'ANL en l'expérimentant dans la posture d'apprenants. Puis à partir de cours "démonstrés" par les formateurs, vous approfondirez les principes et vous découvrirez les étapes et stratégies concrètes en les expérimentant avec vos apprenants. Après avoir expérimenté le développement de toutes les compétences des apprenants sous notre supervision et avec notre rétroaction enrichie avec le groupe, vous serez en mesure de concevoir une séquence selon les principes de l'ANL ». <<https://www.anlformation.com/wp-content/uploads/2022/03/Formation-de-formateurs-intra-Formation-initiale-ANL-25h.pdf>>, consulté le 10 avril 2023.

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

Truong considère ainsi que : « L'obstacle peut venir directement des enseignants [*qui*] 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 » (2020 : 121). De manière dogmatique, l'ANL impose des pratiques contestables et réduit la formation des enseignants à la transmission de certitudes méthodologiques absolues.

3 Quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

Bien que brossé à grands traits, ce rappel de la critique permet – je l'espère – de mieux saisir ici les risques liés à l'expansion de l'ANL. Au minimum, l'implantation de cette approche au Japon appelle – et c'est sans doute son unique mérite – à une mise en question de certains impensés et à l'exploration de nouvelles pistes. Ce sera l'objet du présent développement.

3.1 Se méfier du dogmatisme, du scientisme et de l'autoritarisme

Née du postulat selon lequel il serait possible de fonder une approche de l'enseignement des langues à partir de la connaissance du fonctionnement cérébral, l'ANL adopte une vision scientiste de la DLC. Les approches méthodologiques antérieures sont jugées moins efficaces parce que moins « scientifiques » et la formation des enseignants – on l'a vu – est directement conçue comme la transmission de préceptes qui n'ont pas vocation à être remis en cause.

Il y a plusieurs raisons de se méfier de cette conception dogmatique de la formation des enseignants. En lien avec le développement précédent, j'en évoquerai brièvement trois, sous la forme d'hypothèses : (1) en se présentant comme la méthode « miracle » et en imposant autoritairement des pratiques d'enseignement potentiellement nuisibles, l'ANL risque de conduire les futurs enseignants à se considérer comme personnellement responsables de leurs probables échecs ; (2) en rejetant les approches traditionnelles et en affirmant sa supériorité sur les autres méthodologies, l'ANL tend à disqualifier les expériences antérieures des enseignants et à les discréditer professionnellement ; (3) en recourant à l'argument d'autorité et en prétendant détenir la « vérité » didactique, l'ANL risque de générer sur le terrain des phénomènes d'intimidation, de sectarisme et d'intolérance.

Cette dernière hypothèse me semble pouvoir trouver un début de validation dans le témoignage suivant, provenant d'une personne – actuellement en poste de direction dans une école de langues – qui relate, de manière ici anonyme⁸, la façon dont l'ANL a divisé le personnel enseignant dans son école :

⁸ Suite à la parution de mon premier article sur l'ANL (Antier, 2022a), cette personne – qui souhaite garder l'anonymat – m'a directement contacté pour me livrer son témoignage.

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, citée dans Antier, 2022b)

Il me semble qu'un tel témoignage interpelle la communauté didactique, en général, et la didactique du FLE au Japon, en particulier. En conférant une visibilité et une reconnaissance académique à l'ANL, cette dernière cautionne en effet – plus ou moins directement – une conception dogmatique et scientiste de la DLC, conception dont les conséquences apparaissent comme désastreuses, tant d'un point de vue éthique que didactique.

3.2 Composer avec la complexité de la problématique didactique

Figé dans ses propres postulats et sa propre contemplation, le projet normatif de l'ANL est contraire à l'essence de la recherche en DLC, laquelle se déploie plutôt dans un mouvement de distanciation critique, dans un processus de questionnement des pratiques et dans un effort permanent de remise en cause de ses propres certitudes méthodologiques.

Afin de développer cette idée, un petit détour par l'histoire de notre discipline semble nécessaire. Je m'en remettrai ici aux travaux de Puren qui a particulièrement bien analysé la manière dont sont successivement apparues trois perspectives disciplinaires : la perspective méthodologique (jusqu'à la fin des années 1960), la perspective « métaméthodologique » ou didactique (au début des années 1970) et la perspective « métadidactique » ou didactologique qui correspond, au cours des années 1980, aux questionnements épistémologiques, déontologiques et idéologiques propres à la DLC.

Le passage de la perspective méthodologique à la perspective didactique constitue un moment fondateur de la DLC. Il marque d'une part la volonté de lutter contre l'applicationnisme (linguistique, à l'époque), et d'autre part la tentative de dépasser la perspective méthodologique dans laquelle était alors cantonnée la réflexion sur l'enseignement des langues. Comme l'explique Puren, l'apparition du concept de « didactique » coïncide avec la prise en compte de la complexité de la problématique disciplinaire :

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

Dans les années 1970, les formateurs en FLE prennent ainsi conscience qu'il n'y a pas en méthodologie de *problèmes* prédéfinis auxquels on pourrait apporter des *solutions* prédéterminées, mais uniquement des *problématiques* avec des modes possibles de *gestion* qui ne peuvent être que pluriels, locaux, partiels et temporaires. Un formateur intervenant auprès d'enseignants à besoins méthodologiques différents – et tous le sont, et même chacun d'eux dès qu'il passe d'un groupe à l'autre, voire d'un apprenant à l'autre – n'a aucune réponse méthodologique *a priori* à imposer, mais seulement des outils de questionnement et des éléments de construction de réponses méthodologiques plurielles à proposer. (2021 : 56)

Cette évolution historique de la DLC offre un éclairage fécond pour comprendre les risques liés au développement actuel de l'ANL. En cherchant à contrôler la perspective méthodologique depuis une position externe, l'ANL fait preuve d'un nouvel applicationnisme (neuroscientifique, en l'occurrence). En prétendant donner des réponses définitives à la question du « comment on enseigne », elle prône un universalisme en contradiction totale avec l'évolution de la discipline. En formalisant des consignes impératives, elle enferme les enseignants dans la seule perspective méthodologique.

Or, comme le précise Puren :

[...] un enseignant expert est à la fois un didacticien et un méthodologue : il se pose des questions et il cherche des réponses, mais il maintient les deux perspectives dans une relation dialogique permanente : il donne des réponses aux questions qu'il se pose, mais il se pose aussi constamment des questions sur les réponses qu'il donne. En d'autres termes [...] : le niveau de formation didactique d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes méthodologiques. (2019 : 189)

Dans le cadre d'une telle conception didactique, l'analyse d'une proposition méthodologique, quelle qu'elle soit, implique de prendre en compte non pas uniquement ses apports, mais aussi ses limites et ses possibles effets négatifs. Or, à ce jour, la quasi-totalité des contributions consacrées à l'ANL – dont celles parues ici-même – ont pour principal objectif d'en vanter les mérites. En ce sens, elles sont clairement révélatrices d'un déficit de réflexion didactique.

En accord avec l'idée d'une didactique complexe – qui relie entre elles les trois perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique) –, il me semble que la didactique du FLE au Japon pourrait, à l'inverse, constituer un lieu de remise en question des tentatives d'applicationnisme et des propositions méthodologiques universalistes. Parce qu'elle est

essentiellement constituée d'enseignants et parce qu'elle est *de facto* en prise directe avec la perspective méthodologique, elle a les moyens, à mon avis, de s'opposer efficacement aux théories applicationnistes et aux discours incantatoires de certains didacticiens, aussi renommés soient-ils.

Il s'agit là de l'une des idées-forces de la conceptualisation de Puren : la perspective méthodologique ne doit pas être considérée comme inférieure aux autres perspectives. Elle constitue au contraire le centre de la discipline, le lieu où :

[...] tout "simple" enseignant peut contester à partir de sa seule expérience pratique individuelle l'autorité de tout spécialiste quel qu'il soit (psychologue, sociologue, historien, spécialiste de littérature ou de civilisation, linguiste, inspecteur... ou didacticien) : "Désolé, vos théories et vos propositions sont officielles / sont sans doute scientifiques, mais je constate que dans mes classes leur mise en œuvre serait/est impossible, ou trop coûteuse, ou inefficace." (1999 : 39)

Une telle visée égalitaire, démocratique et anti-autoritaire implique que la didactique du FLE au Japon s'empare aussi des questions épistémologiques, éthiques et idéologiques. C'est cette démarche que je me propose de mettre en œuvre dans la section suivante à travers une brève réflexion sur les finalités de l'enseignement des langues-cultures.

3.3 Poser la question des finalités

Passant directement des « avancées » neuroscientifiques à la prescription de consignes standardisées, l'ANL fait l'impasse sur la question des finalités et reprend tels quels les objectifs fonctionnels des approches communicatives. Les choix épistémologiques sous-tendant le primat de tels objectifs ne sont cependant jamais argumentés. Ils s'imposent avec la force de l'évidence. Ce constat, valable pour l'ANL, l'est aussi, plus généralement, pour l'ensemble des approches à visée fonctionnelle. Comme le note Castellotti : « Le fait que la communication puis, plus précisément, l'interaction constitue l'alpha et l'oméga de l'apprentissage et de l'enseignement des langues est un impensé relativement constant, depuis plusieurs décennies. » (2017 : 229)

S'appliquant à la didactique du FLE au Japon, cette remarque invite à s'interroger sur la question du sens et des finalités. Doit-on prioritairement former nos apprenants à communiquer et à interagir efficacement en français ? Les objectifs langagiers doivent-ils nécessairement prévaloir sur les objectifs culturels ? Quelle place donner à la formation générale (intellectuelle, éthique, esthétique, etc.) dans l'enseignement des langues-cultures ? N'existe-t-il pas d'autres horizons formatifs pour la didactique du FLE au Japon que ceux fixés par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et le Conseil de l'Europe ?

Dans son ouvrage *Pour une didactique de l'appropriation* (2017), Castellotti propose de

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

renverser les perspectives utilitariste, techniciste et productiviste – actuellement dominante en DLC – en fondant une approche qui compose avec la diversité et la singularité des sujets, une approche qui réhabilite les dimensions artistique, créative et littéraire des langues et des cultures, une approche qui se fonde prioritairement sur la compréhension et non uniquement sur la production :

Contre une didactique qui impose une direction *a priori*, [...], placer la diversité au cœur de la DDdL (en tant que principe épistémologique et politique) suppose de remplacer ses piliers actuels, techno-utilitaristes, par des points d'appui centrés sur l'humain [...] : en substituant *la personne* au cognitif, *l'art* à la technique, *la relation* à la communication, *la réception* à la production, on continue à inverser la dynamique et à transformer les enjeux. (*Ibid.* : 315)

Et de préciser, à propos du travail sur la « compréhension » :

D'un point de vue concret, cela signifie redonner de l'importance, notamment, à des usages depuis longtemps sinon abandonnés, du moins relégués à la portion congrue comme la traduction et la littérature, non pas en tant qu'exercices scolaires mais en tant qu'*expériences privilégiées* de la relation altéritaire [...]. (*Ibid.* : 283)

Contre le primat d'un enseignement des langues à visée fonctionnelle et contre le fondement utilitariste d'un tel projet éducatif, je rallie pleinement l'idée de redonner une place à la littérature et à la traduction en DLC. Je rallie aussi pleinement cette idée car – bien qu'issue d'un cheminement intellectuel différent – elle rejoint assez directement la voie ouverte par Barrau qui, face à la catastrophe écologique et sociale en cours, appelle à une résistance artistique, littéraire et poétique :

Ce qui nous tue aujourd'hui et avant tout, c'est notre manque d'imagination. Notre enlisement dans l'inertie. Nous avons bien davantage besoin d'artistes que d'ingénieurs face au désastre en cours : notre problème n'est pas technique, il est axiologique et ontologique. L'art, la littérature, la poésie sont des armes de précision. Il va falloir les dégainer. (2022 : 17)

Devant le désastre annoncé et vers lequel se précipite chaque jour un peu plus l'humanité, la question du sens de notre action – en tant qu'enseignant de FLE et plus généralement en tant qu'éducateur – se pose avec une gravité particulière. Peut-on raisonnablement se satisfaire – comme le propose notamment l'ANL – de former des générations d'étudiants à communiquer

« authentiquement » sur leur profession, leur famille ou leurs activités quotidiennes, sachant de surcroît qu'une grande majorité d'entre eux ne continuera pas le français au-delà d'une année et aura vite fait d'oublier ces quelques rudiments communicationnels ?

Il me semble que non. Suivant la proposition de Castellotti et l'inspiration donnée par Barrau, je crois qu'il importe de réhabiliter les dimensions poétique, créative et altéritaire, lesquelles sont d'ailleurs constitutives du rapport que les sujets – enseignants et apprenants – entretiennent avec les langues et les cultures. Cela suppose – sauf cas particulier, bien sûr – de renoncer au primat d'un enseignement à visée communicative ou, à tout le moins, d'accepter de le remettre fondamentalement en question.

4 En guise de conclusion

Cet article a poursuivi deux objectifs conjoints : (1) présenter un aperçu de la critique formulée à l'encontre de l'ANL ; (2) proposer, à partir de cette critique, quelques éléments de réflexion pour la didactique du FLE au Japon. Il me semble en effet que le rôle joué par la RJDF dans la reconnaissance académique de cette approche pose des questions aussi épineuses que cruciales, qu'il convient d'examiner attentivement.

Trois pistes ont été brièvement esquissées. La première invite à se méfier des approches scientistes qui prétendent, contre toute sagesse et toute raison didactique, détenir des vérités « scientifiques » sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. L'analyse a montré ici à quel point le positionnement dogmatique de l'ANL pouvait être nuisible, tant dans les pratiques d'enseignement que dans celles de formation d'enseignants. L'ANL n'est peut-être pas un phénomène isolé. Avec l'émergence de la neurodidactique et le développement du TAL (Traitement Automatique des Langues), d'autres approches scientistes et technicistes menacent de voir le jour. La vigilance didactique est de mise.

La seconde emprunte la voie ouverte par Puren. Contre la vision simpliste de l'ANL – qui masque les *vraies* difficultés –, elle propose de composer avec la complexité inhérente à la problématique didactique. Cela implique notamment de considérer qu'il n'y a pas – et qu'il n'y aura jamais – de réponses prédéterminées à la question du « comment on enseigne ». Cela signifie aussi de porter un regard critique et distancié vis-à-vis des « nouvelles » propositions méthodologiques. Cela suppose enfin, dans une visée démocratique et égalitaire, d'envisager la perspective méthodologique comme un lieu d'exercice de la liberté, de la créativité et de la responsabilité des enseignants.

La troisième et dernière piste propose de s'interroger davantage sur la question des finalités et du sens à donner à notre action. Les objectifs fonctionnels des approches communicatives ont été

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

définis dans les années 1970 avec la montée de l'idéologie néolibérale en Europe et la volonté de former une main-d'œuvre flexible et mobile, adaptée aux besoins de la compétitivité du marché économique mondial. Cinquante ans plus tard, ces objectifs apparaissent comme inappropriés, voire dangereux. Le monde a changé. Il est de moins en moins vivable. Dans le combat à mener pour inventer un autre monde, nous avons peut-être un rôle à jouer en tant qu'enseignants de langue-culture. Cela passe, assurément, par le rejet d'une conception instrumentale de la DLC et par une mise en avant des dimensions axiologique, poétique et créative de l'objet même de notre enseignement.

Remerciements

本研究の一部は、福岡大学の研究助成によるものである。(課題番号：213005)

Cette recherche a été financée en partie grâce à une subvention de l'Université de Fukuoka. (Numéro : 213005)

Références

- Anderson P. (2015). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris : L'Harmattan.
- Antier E. (2022a). 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). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11134>
- Antier E. (2022b). De la posture scientifique à l'imposture didactique : le piège de l'approche neurolinguistique (ANL). *Revue TDFLE*, (81). <<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/2842-de-la-posture-scientifique-a-l-imposture-didactique-le-piege-de-l-approche-neurolinguistique-anl>>, consulté le 10 avril 2023.
- Barrau A. (2020). *Le plus grand défi de l'histoire de l'humanité. Face à la catastrophe écologique et sociale* (édition revue et augmentée). Neuilly-sur-Seine : Michel Lafon.
- Castellotti V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Chang C.-H. (2016). Pourquoi enseigner le français avec l'approche neurolinguistique (ANL) ? *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 11(1&2), 189-203.
- Chang C.-H. (2017). L'approche neurolinguistique (ANL) à Taïwan. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 12(1&2), 25-45.
- Chang C.-H. (2020). Une étude de cas en production écrite au niveau universitaire, en lien avec l'approche neurolinguistique (ANL) : recherche exploratoire. *Revue Japonaise de Didactique*

- du Français*, 15(1&2), 67-84.
- Chang C.-H. (2022). Approche neurolinguistique (ANL) et conditions de réussite aux tests du DELF A2 et B1. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 17(1&2), 43-58.
- Gabriel M. (2017). *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*. Paris : Jean-Claude Lattés.
- Germain C. (2015). Mot du conseiller scientifique. *Revue japonaise de didactique du français*, 10(1&2), 5-6.
- Germain C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Canada) : 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.
- 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&2), 172-187.
- Hilton H. E. (2018). Compte-rendu de « Germain C (2017). *L'approche neurolinguistique. (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2739>
- 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 10 avril 2023.
- 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 10 avril 2023.
- Konishi H. (2018). Compte-rendu de « Germain C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ». *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 13(1&2), 309-311.
- Massé O. (2018). La révélation ANL. *Le Français dans le Monde*, 417, 61.
- Prieur J. (2017). L'empire des mots morts. *Revue TDFLE*, 70. <<https://revue-tdfle.fr/pdf/articles/revue-70/31-l-empire-des-mots-morts-supa-id-sdfootnote1anc-href-sdfootnote1sym-l-a-sup>>, consulté le 10 avril 2023.
- Puren C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, 3, 26-41.
- Puren C. (2007). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de Filología Francesa*, 18, 127-143.

Face au piège de l'approche neurolinguistique (ANL) : quelques pistes de réflexion pour la didactique du FLE au Japon

- Puren C. (2019). L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour une discipline complexe. In O'Connell Anne-Marie & Chaplier Claire (coord.), *Épistémologie à usage didactique* (pp. 185-195). Paris : L'Harmattan.
- 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*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Roussel S. & Gaonac'h D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Takeuchi E. & Konishi H. (2018). Application de l'approche neurolinguistique (ANL) en milieu asiatique. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 13(1&2), 259-273.
- Vannieuwenhuysse B. (2017). *Enseigner l'oral au Japon*. Kyoto : 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.