# Enseigne-t-on mieux les langues étrangères ?

**Jean-Marc Defays**
Université de Liège

**Synergies** *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 119-126

**Résumé** : *En proposant un rapide tour d'horizon de la didactique des langues étrangères, on se demande dans cet article en quoi les théories sur lesquelles elle repose sont mieux adaptées, en quoi les méthodologies sur lesquelles elle débouche sont meilleures ou seulement nouvelles ; en quoi les pédagogies qu'elle induit forme des enseignants plus efficaces, et suscite des apprenants plus performants. La conclusion est évidemment partagée, compte tenu surtout de la difficulté de comparer des sujets, des compétences, des pratiques et des situations fort différentes. Par ailleurs, on fait remarquer que l'exigence d'innovations et de progrès, si possible chiffrés, mais toujours fort relatifs, attisée par la compétitivité croissante entre éditeurs et scientifiques, risque de nuire à des facteurs et des valeurs essentielles à l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère, à commencer par sa dimension humaine.*

**Mots-clés** : *didactique langues étrangères - enseignement, apprentissage des langues - innovations et progrès scientifiques*

**Abstract** : *In this article, we present a quick survey of second language didactics. We examine which of the theories is based on are the best adapted; whether the methodologies it inspires are better, or simply just new; whether the pedagogies it leads to prepare more effective teachers and create more successful learners. The conclusion is obviously mixed, considering especially the difficulty in comparing very different subjects, skills, practices and situations. Moreover, we point out that the necessity of innovation and progress, based where possible on real figures, while always remaining quite relative and being instigated by the increasing competition between publishers and scientists, risks damaging essential factors and values in the teaching-learning of a second language: to begin with, its human dimension.*

**Keywords** : *second language didactics - foreign language teaching, learning - scientific progress or innovations*

La question simple mais cruciale que nous souhaiterions soulever ici, avec aucune autre ambition que celle de susciter la réflexion, est de savoir si – depuis les siècles que l'on enseigne les langues étrangères, depuis que l'enseignement



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

des langues est devenu un métier spécifique, depuis que la didactique des langues est devenue une discipline académique et scientifique, depuis que les institutions et les entreprises comptent la connaissance des langues dans leurs priorités – de savoir si la recherche, l'enseignement, l'apprentissage en matière de langues étrangères innovent et si possible progressent ?

Pour répondre à cette embarrassante question qu'on a l'habitude d'éluder quand un étudiant un peu critique nous la pose, nous la déclinerons sur les trois différents plans classiques (qu'ils soient autonomes ou combinés importe peu ici) pour successivement nous demander si la didactique des langues construit de nouvelles et de meilleures théories ; si la méthodologie propose de nouvelles et de meilleures méthodes ; si la pédagogie forme de nouveaux et de meilleurs enseignants, et suscite de nouveaux et de meilleurs apprenants ; et enfin si leur conjonction engendre de meilleurs résultats.

## 1. Quoi de neuf en didactique des langues étrangères (LE)

### a) recherches quantitatives

Le premier constat à faire concernant les recherches actuellement menées en didactique des LE est l'importance qu'y ont prise les approches quantitatives, expérimentales ou statistiques, au détriment des recherches qualitatives. Même si beaucoup pensent que nous n'avons qu'à nous féliciter du développement de ces démarches plus objectives, plus méthodiques, somme toute plus « scientifiques », on peut tout de même craindre que cette généralisation est parfois abusive et qu'elle relève davantage d'un effet de progrès que d'un progrès réel. En effet, faut-il rappeler que les méthodes quantitatives ne conviennent pas à tous les aspects de la didactique des LE, qu'elles privilégient les aspects qu'elles peuvent traiter par rapport à tout reste qui leur résiste, qu'elles isolent et biaisent les aspects qu'elles traitent, et qu'elles escamotent les présupposés qualitatifs sur lesquels elles reposent et les interprétations qualitatives sur lesquelles elles débouchent. Inévitablement, en se focalisant sur des aspects de plus en plus précis (pour pouvoir les mesurer) de phénomènes et d'expériences aussi complexes que ceux qui conditionnent l'enseignement-apprentissage d'une langue, on court le risque de réduire, de démembrer, de biaiser le champ de la didactique.
Les autres tendances qui caractérisent la recherche contemporaine en didactique des langues sont principalement les trois suivantes.

### b) recherches sur l'apprentissage

Dans le cadre de l'*acquisitionnisme*, on s'intéresse beaucoup aux mécanismes et aux stratégies d'apprentissage, en continuant à se demander s'ils sont spécifiques à une langue, spécifiques aux langues, ou s'ils participent à des processus cognitifs généraux? La linguistique cognitive et la neurolinguistique en sont toujours aux stades des hypothèses, des études cliniques, en laboratoire, mais elles nous obligent déjà à réviser notre conception des règles linguistiques que le peu de succès des recherches à propos de la *Grammaire universelle* (Chomsky) et que la stimulante analyse des processus inférentiels



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

intuitifs, hypothético-déductifs (Sperber et Wilson), avaient depuis longtemps mis en cause. Les *connexionnistes* (Sokolic, Ellis, Fayol…) les abandonnent carrément au profit d'explications à partir de régularités statistiques traitées de manière computationnelle par le cerveau. Les règles linguistiques seraient alors des sous-produits de règles plus générales, des constructions artificielles *a posteriori*, et le débat sur la « Grammaire universelle » de se transformer en débat sur l' « Apprentissage universel ». Les implications de ces théories sont évidemment fondamentales en didactique des langues, puisqu'on en arrive à penser que c'est le langage – sa structure comme son utilisation – qui s'adapte aux mécanismes d'apprentissage, et non l'inverse ; que ni la grammaire, ni la communication ne seraient à l'origine de l'acquisition d'une langue qui dépendrait de mécanismes cérébraux généraux traitant comme un ordinateur les récurrences et les associations du langage. Il n'empêche que la grammaire et la communication continueraient à jouer un rôle sur le plan empirique, pragmatique, psychologique, culturel.

**c) recherches sur les effets des instructions**

Un autre domaine de recherche fort actif est celui de l'analyse, si possible de la mesure, des impacts plus ou moins avérés, plus ou moins positifs, sur le processus d'apprentissage, des interventions de l'environnement, en particulier scolaire, et des interactions, en particulier avec le professeur et les condisciples. Le poncif selon lequel on n'apprend bien les langues qu'à l'école est aussi discutable que celui qui prétend exactement le contraire ; les études (surtout anglo-saxonnes) qui tentent d'instruire le débat et d'apprécier ce qui est (plus) profitable dans les méthodes et les contenus d'enseignement, portent sur nature des *inputs* et *outputs*, sur les types et l'ordre des instructions, sur les activités individuelles et de groupe, sur le traitement des erreurs, sur les synergies entre linguistique et métalinguistique, sur le recours à différents supports, notamment aux TICE, etc. A l'heure actuelle, je ne pense pas que l'on soit encore arrivé, qu'elle que soit la question spécifique ou générale sur laquelle on se penche, à des résultats significatifs : dans tous les cas, « ça dépend ! » reste l'ultime conclusion.

**d) recherche sur les conditions d'apprentissage**

Le troisième axe de recherche que nous épinglerons ici concerne l'analyse des conditions de l'apprentissage, d'abord les conditions psychologiques – les profils (impulsif, perfectionniste, autonome, analytique…), les représentations (sur la langue et la culture-cibles, sur l'apprentissage des langues, sur soi-même comme apprenant de langue…), les motivations (à propos de la langue, de son apprentissage, de son enseignement …) –, mais aussi situationnelles et culturelles, favorables au processus d'apprentissage. Les recherches menées dans cette perspective, plutôt francophones, sont plus encourageantes, car elles confirment généralement, sondages et expériences à l'appui, ce que tous les professeurs savent depuis longtemps, à savoir que les motivations, les besoins, les représentations positives sont indispensables, peu importe finalement la méthode que l'on adopte et les moyens que l'on a à sa disposition. En attendant que les recherches sur les mécanismes d'apprentissage et sur les effets des instructions



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

n'apportent des contributions plus décisives aux enseignants, ceux-ci peuvent continuer à travailler sur le vecteur *motivation* sans risquer de se tromper.

Et le progrès en didactique ? Pas de doute que nous avons maintenant une meilleure intelligence des structures et des fonctionnements de la langue (linguistiques, discursifs, pragmatiques), des structures, des mécanismes et des conditions de la cognition, des vecteurs et des interactions du contexte (situationnel, social, culturel) de communication et d'apprentissage, ainsi que de la psychologie et des stratégies du bon apprenant en langues, mais il reste à articuler ces différentes expertises. Les nouvelles observations, les nouvelles expérimentations, les nouvelles hypothèses dans un domaine semblent fréquemment se faire au détriment d'un autre, quand on donne la prépondérance aux structures langagières ET/OU aux processus (linguistico)cognitifs ET/OU aux conditions contextuelles ET/OU aux (pré)dispositions psychologiques ET/OU… etc. C'est probablement une des principales raisons pour laquelle la méthodologie et la pédagogie des langues n'ont pas encore (beaucoup) bénéficié de ces progrès dans les différentes branches de la didactique.

**2. Quoi de neuf en méthodologie des langues étrangères ?**

Les méthodes n'ont cessé de se succéder au cours du siècle dernier, en raison de l'évolution et des révolutions des sciences contributoires (linguistique, psychologie, psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, sciences de la communication, cognitives, neurolinguistique…), en raison du développement et du changement de la demande en matière de maîtrise des langues étrangères (non pas connaître *plus* ou *mieux* les langues, mais *autrement*), en raison des changements de statuts et d'usages de la langue entre les personnes et dans la société, mais aussi en raison de la pression des organisateurs de colloques, des bailleurs de fonds de la recherche, des éditeurs de manuels et de revues qui exigent de la nouveauté, sinon des progrès, en favorisant ainsi la commercialisation de l'enseignement des langues.

Pour résumer rapidement, on peut envisager cette succession selon deux modèles ; le premier selon un axe qui court des méthodes les plus formelles (grammaire-traduction) aux méthodes les plus fonctionnelles (Français sur Objectif Spécifique), en passant par les méthodes audio-orales, audio-visuelles, communicatives, directes, et leurs variantes. Même si Saussure lui-même estimait que « la langue est une structure et un instrument », ces deux pôles ont longtemps été présentés comme antagonistes dans l'enseignement des langues, comme le prouve le statut emblématique et problématique de la grammaire (formelle) que l'on a opposée, au cours de l'histoire des méthodes du 20e siècle, au vocabulaire, à l'apprentissage (conditionnement), à la communication, à la grammaire implicite, à la grammaire active, à la grammaire du texte, à la grammaire du sens, aux règles d'emploi, etc. C'est seulement maintenant que l'on distingue les différents statuts de la grammaire – en tant que CODE (parmi d'autres systèmes), en tant que PROCESSUS (inter-linguistique / cognitif, codique / inférentiel ), en tant que COMPETENCE (qui vise à améliorer la correction, la complexité, la fluidité de l'expression) –, et que l'on envisage l'explication grammaticale en complément ou en synergie avec les



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

autres vecteurs de l'apprentissage-enseignement de langues, principalement la répétition et la communication.

C'est en quelque sorte maintenant à l'enseignant de préparer la combinaison « linguistique » - « métalinguistique » qui convient le mieux en fonction des spécificités de ses apprenants et de son enseignement. Quant à la recherche en matière d'acquisition, suggérons en passant l'intérêt qu'il y aurait à la concentrer sur le contrôle épilinguistique qui se situe précisément entre la compétence linguistique et la connaissance métalinguistique, pour mieux analyser quand et comment un apprenant, partagé entre le souci de communication (au début) et le souci de correction (petit à petit), parvient à gérer ce contrôle, tantôt pour le renforcer, tantôt pour s'en libérer.

Les méthodes peuvent aussi être comparées et leur évolution retracée en fonction d'un second modèle, sous la forme du triangle constitué par les trois pôles entre lesquels les méthodes fixent leurs priorités : la LANGUE (méthodes linguistiques, ex : grammaire-traduction) – l'APPRENANT (méthodes psycholinguistiques, ex : suggestopédie, cognitives) – le GROUPE (méthodes sociolinguistiques, ex : coopératives, participatives), avec différentes combinaisons : méthodes structuro-behavioristes (LANGUE + APPRENANT), communicatives (LANGUES + GROUPE) et par tâches problèmes (APPRENANT + GROUPE). On peut dire que le centre de gravité des méthodes s'est déplacé, au cours des cinquante dernières années, de la LANGUE vers l'APPRENANT, puis de l'APPRENANT vers le GROUPE. Compte tenu des psychologies (Skinner, Chomsky, Piaget, Vygotski…) et des sociologies ambiantes, on a effectivement d'abord valorisé l'apprentissage solitaire en classe, puis l'auto-apprentissage, l'apprentissage par interactions (petits groupes), et finalement l'apprentissage collectif et interactif. Selon les cas, le groupe de la classe a été considéré tantôt comme un handicap, tantôt comme une stimulation, tantôt comme une contrainte.

Mais c'est surtout par leur objectif que les méthodes se sont différentiées, raison pour laquelle il est si difficile de comparer leur efficacité. Si les méthodes grammaire-traduction visaient à faire connaître la grammaire et le vocabulaire de la langue, les méthodes structuro-behavioristes prétendaient rendre l'apprenant capable de comprendre, parler, lire, écrire la langue, et les méthodes communicatives, de communiquer en situation authentique. Les objectifs sont encore plus ambitieux à l'heure actuelle puisque les enseignants devraient – en plus ! – entraîner leurs étudiants à apprendre seul une langue (perspective cognititive) et les préparer à vivre à et à travailler à tout moment dans un environnement international (perspective interculturelle).

Ainsi a-t-il fallu faire acquérir, au cours des années, aux apprenants de langues des CONNAISSANCES (métalinguistiques et civilisationnelles), puis des REFLEXES (linguistiques), ensuite des COMPETENCES (communicatives, entre autres culturelles), avant que ce ne soit des STRATEGIES (d'apprenants en langues autogérés performants), et enfin un PROFIL (de locuteurs fonctionnels, plurilingues et interculturels, établi notamment par le Conseil de l'Europe).

A ce propos, il serait instructif de mettre en parallèle l'histoire de la didactique des



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

langues avec celle des idéologies, et en particulier avec les mutations ininterrompues qu'a connues le monde économique, social et politique. A simple titre indicatif, les quelques étapes suivantes permettent d'intéressantes analogies :

A bien y regarder, la période des méthodes scolaires (grammaire-traduction) relevait de l'« artisanat » préindustriel : apprentissage de la langue petit à petit, en profondeur, selon les règles, du début à la fin, sous les ordres d'un maître, sans finalité autre que la connaissance gratuite, l'exercice intellectuel, l'enrichissement personnel, dans le cadre des « humanités ». La langue et son apprentissage consciencieux représentaient en tant que tels des valeurs, personnelles, culturelles, sociales.

Vient la période de l'« industrialisation » (cf. taylorisme) de l'enseignement des langues avec les méthodes structuro-behavioristes : découpage de l'objet de la langue en petites unités, en structures de base, mécanisation de la production linguistique, répétitions de phrases insignifiantes, isolement et aliénation des apprenants, décontextualisation et fonctionnalisation du langage. La langue est ici un simple matériau à (dé)monter, à produire et à utiliser (le plus vite possible, au moindre coût).

En réaction, l'apparition de la méthode naturelle représente une tentative de « ré-humanisation » de l'enseignement des langues : remise en cause des règles au profit de l'expression personnelle, des échanges interpersonnels et égalitaires spontanés, imitation de l'apprentissage spontané, critique du caractère institutionnel de l'enseignement, escamotage du cadre scolaire. La langue acquiert son statut de moyen d'échange.

Avec les méthodes communicatives, on peut dire qu'on en arrive à l'ère de la « consommation » des langues, sur le modèle de la société (et de l'entreprise) moderne : structure horizontale, en réseaux, politique de la communication, analyse des besoins, centration apprenant-client, profil d'apprenant, objectifs spécifiques. La langue est devenue un objet d'échange.

Enfin, les méthodes contemporaines participent manifestement au mouvement de la « globalisation » : uniformisation des compétences, standardisation des enseignements, internationalisation des évaluations, quantification des résultats, recherche de rendement, avantages concurrentiels, compétitivité des méthodes, des écoles… Les langues étrangères représentent une des conditions essentielles du marché international des biens, du travail, des études.

Dans ces circonstances, il est difficile de mesurer le progrès accompli, puisqu'on a l'impression de comparer des pommes et des poires vu la différence des principes de base, des conditions et exigences culturelles et institutionnelles, des objectifs pédagogiques, des finalités sociétales, des systèmes d'évaluations,… On pourrait tout de même conclure, de manière optimiste, qu'on n'a pas encore inventé de mauvaises méthodes, qu'elles sont toutes bonnes à quelque chose ou à quelqu'un de différents, qu'il faut seulement savoir choisir !

On peut tout de même se féliciter d'avoir pu tirer profit de ce qu'aucuns



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

appellent la « crise des méthodes », pour prendre mieux conscience que la pertinence d'une méthode est relative, que son efficacité dépend des objectifs, que son choix est idéologique, et que son utilisation valorise ET dévalorise certains aspects de la langue (de la communication, de la culture), encourage ET décourage certains comportements ou attitudes individuels et sociaux, avantage ET désavantage certains types d'apprenants.

Suite à cette période critique, éclectique, sceptique (les récentes approches du type *Content Based Learning*, *Content and Language Integrated Learning*, immersion, … ne représentent-elles pas, d'une certaine manière aussi, des dénis de méthode ?) que nous vivons en enseignement-apprentissage des langues étrangères, on peut se demander si la méthodologie ne cède pas le pas à la pédagogie et les concepteurs de méthodes et de programme, leurs responsabilités aux enseignants.

**3. Quoi de neuf en pédagogie des langues étrangères ?**

On sait comment Christian Puren a transposé à la didactique des langues les concepts de « complexité » et d'« incertitude » d'Edgar Morin. La question est de savoir si les enseignants y ont gagné davantage de contrôle et de créativité. En fait, leur situation est ambiguë, car, s'ils ont effectivement moins de contraintes à l'endroit des méthodes, celles portant sur les résultats ne cessent de ce préciser et de se renforcer : l'évaluation (standardisée, contraignante, envahissante, compétitive, classificatrice) est en effet en train de limiter, de quadriller, d'instrumentaliser la liberté que les méthodes ont accordée progressivement aux enseignants.

On ne peut nier les bénéfices, pour la didactique des langues, des recherches et des projets en matière d'évaluation de la maîtrise de la langue, mais il n'en faut pas moins se méfier de leurs effets pervers, c'est-à-dire du risque d'une vision strictement instrumentale du langage, de son usage, de son apprentissage ; d'atomisation, de cloisonnement des compétences ; d'itinéraires et progressions contraignantes ; de priorité donnée au mesurable, au quantifiable ; d'enseignement au service de l'évaluation (bachotage) ; de standardisation des évaluations qui entraîne inévitablement celle des enseignements.

Par ailleurs, quelles sont les nouvelles conditions de l'enseignement des langues ? D'abord, on est en train d'assister partout à une professionnalisation, une technicisation du métier de professeur de langues, ainsi qu'à une multiplication, une diversification et une amélioration des outils mis à sa disposition. Avec les nouvelles méthodes et les nouveaux médias, les rapports entre enseignants-apprenants, et les statuts et rôles de chacun, ont beaucoup changé. Plusieurs concurrences se développent entre professeur et « native », entre enseignement présentiel et enseignement télématique, entre enseignement et immersion, entre curriculum scolaire et formations privées. Il faut dire que la pression exercée par l'institution scolaire et du monde extérieur est plus importante. Ceci dit, subsiste encore souvent un déséquilibre entre l'importance stratégique donnée aux langues et l'importance relative accordée à leur enseignement, notamment dans le cadre universitaire, par rapport aux autres disciplines.



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)

**Conclusions** : l'enseignement-apprentissage (du)des (F)LE progresse-t-il ?

Pour revenir à la question posée au début de cette contribution, d'une part, on peut se montrer positif parce que l'on connaît maintenant effectivement mieux la langue et les processus de son acquisition (sur le plan didactique), parce qu'on a accumulé l'expérience de plusieurs méthodes (sur le plan méthodologique), et parce que les enseignants sont mieux formés et informés, et les apprenants sont plus et mieux sollicités (sur le plan pédagogique).

D'autre part, on sera plus dubitatif concernant ces progrès, car, somme toute, la langue, la culture et la communication, leur usage, leur apprentissage, leur enseignement, relèvent d'abord de facteurs humains, de circonstances sociales, d'orientations politiques qui sont instables, disparates, indistincts, imprévisibles… D'où cette impression de *déjà-vu* dans toutes les « nouvelles » recherches, méthodes, pratiques, et ce sentiment de retrouver les mêmes données et facteurs, mais dans des formes, des combinaisons et des hiérarchies différentes en fonction des objectifs, des finalités du moment.

Mais, plutôt que de s'en plaindre, on trouvera rassurant que ce soit le facteur humain qui garde la main dans notre métier de chercheurs, de formateurs et d'enseignants, car nous voyons plus de risque que d'intérêt à vouloir tout mesurer, fixer, formater, contrôler en didactique des langues, raison pour laquelle nous avons insisté dans ces pages sur le danger des excès de la recherche quantitative, des méthodes préfabriquées et des évaluations standardisées.



BDD-A2290 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:51 UTC)