

# Passé, présent, avenir de l'enseignement des langues

*Les méthodes d'enseignement des langues n'ont cessé de se succéder au cours du siècle dernier, en raison de l'évolution et des révolutions des sciences dites 'contributoires' (linguistique, psychologie, psycholinguistique, neurolinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, sciences de la communication, sciences cognitives,...), en raison du développement et de la transformation de la demande (non pas connaître 'plus' ou 'mieux' les langues, mais les connaître '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. Jean-Marc Defays, spécialiste de la didactique des langues, fait pour nous le point sur cette évolution...*

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 objectifs spécifiques), 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. Preuve en est le statut emblématique et problématique de la grammaire (formelle) que l'on a opposée, au cours de l'histoire des méthodes du 20<sup>e</sup> siècle, au vocabulaire, à l'apprentissage (conditionné), 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 de communication), en tant que PROCESSUS d'apprentissage (selon une succession programmée de paliers linguistiques bien caractéristiques), en tant que COMPETENCE (qui vise à améliorer à la fois la correction, la complexité, la fluidité de l'expression) –, et que l'on envisage l'explication grammaticale en complément ou en synergie avec les autres vecteurs de l'apprentissage-enseignement des langues, principalement la répétition et la communication.

L'enseignant est actuellement plus libre de préparer la combinaison communication (accès *linguistique*)/langue (accès *métalinguistique*)

qui convient le mieux aux spécificités de ses apprenants et de son enseignement : soit il privilégie la communication, compréhension et expression, orale ou écrite, en comptant que les apprenants en profiteront pour dégager et assimiler – de manière inductive – les règles grammaticales ; soit il estime que c'est par les règles qu'il faut commencer, en exerçant ensuite les apprenants à les appliquer – de manière déductive – pour communiquer en langue étrangère. 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, exemple : grammaire-traduction) – l'APPRENANT (méthodes psycholinguistiques, exemple : suggestopédie, approches cognitives) – le GROUPE (méthodes sociolinguistiques, exemple : approches coopératives, participatives), avec différentes combinaisons : 'langue + apprenant' (méthodes structuro-behavioristes), 'langue + groupe' (méthodes communicatives), et 'apprenant + groupe' (méthodes par tâches problèmes). 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 sociolo-

gies 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-classe a été considéré tantôt comme un handicap, tantôt comme une stimulation, tantôt comme une contrainte.

Mais c'est surtout par leurs objectifs que les méthodes se sont différenciées, 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 cognitive), et les préparer à vivre et à travailler à tout moment dans un environnement international (perspective interculturelle).

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

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'évaluation, ... 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 quelque'un, qu'il faut seulement savoir choisir !

On peut tout de même se féliciter d'avoir pu tirer profit de ce que d'aucuns 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 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 programmes, leurs responsabilités aux enseignants.

Dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*<sup>1</sup>, Christian Puren a transposé à la didactique des langues les concepts de complexité et d'incertitude d'Edgar Morin<sup>2</sup>, en décrivant ainsi le nouveau cadre de travail – plus riche, mais plus problématique – des professeurs de langues. 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 se 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 bénéfiques, 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.

Mais quelles sont les nouvelles conditions de l'enseignement des langues ? En fait, 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 le statut et rôle de chacun, ont beaucoup changé. Plusieurs concurrences se développent entre professeur et 'natif' (personne qui enseigne sa propre langue comme langue étrangère sans pour autant toujours disposer du titre pédagogique requis pour cette fonction), entre enseignement présentiel et enseignement télématique, entre enseignement et immersion, entre

curriculum scolaire et formations privées. Il faut dire que la pression exercée sur les enseignants par l'institution scolaire et le monde extérieur est plus importante qu'auparavant. Ceci dit, subsiste encore souvent un déséquilibre entre l'importance stratégique donnée aux langues et l'importance relative accordée à leur enseignement (qualité, quantité, modalité), notamment dans le cadre scolaire, de la formation permanente, de l'insertion des migrants, par rapport aux autres disciplines ou apprentissages.

Pour revenir à la question posée au début de cette rapide mise au point, d'une part, on peut se montrer positif parce que l'on connaît maintenant effectivement mieux la langue et les processus de son acquisition, parce qu'on a accumulé l'expérience de plusieurs méthodes, 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 insistons sur le danger des excès de la recherche quantitative, des méthodes préfabriquées et des évaluations standardisées.

**Prof. Jean-Marc DEFAYS**  
**Didactique et méthodologie du français**  
**langue étrangère et seconde**  
**Directeur de l'Institut Supérieur des**  
**Langues Vivantes**  
**Université de Liège**

1. *Editions Didier, Paris, 2003.*
2. *Voir notamment : Introduction à la pensée complexe, Le Seuil, Paris, 1990.*



A lire pour en savoir plus, l'ouvrage de Jean-Marc Defays :

**Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage,**  
Editions Pierre Mardaga, 2003