

**LE DECLIN DES METHODOLOGIES :
FIN DE SIECLE OU ERE NOUVELLE ?**

Daniel COSTE

Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines LYON

Abstract

This article analyses some of the trends in the fields of language didactics and of the extension of foreign languages which have influenced the discussion on teaching methodology and contributed to the decline of the debate on teaching models and practices over the past thirty years.

The author analyses in particular the manner in which :

- methodological models have tended to lose sway, giving way to eclecticism as a means to deal with complexity,
- the field of language didactics has split into different specialised sub-domains, each one developing its own analytic criteria, with no given the consideration development of common concepts,
- the development of language teaching business aspects on the development of commercial language teaching an international basis has reinforced the trend towards the development of " soft " wide-ranging methodological approaches.

The author then suggests some of the directions that a renewed methodological " era " could take : including the reinforcement of scientific research, definition of general options for the curricula, and an increase in the importance attributed to attention given to ethical aspects of curriculum development

Ce titre de circonstance pour l'occasion trentenaire qui nous réunit ne vise certainement ni à en appeler à Clio ni à s'inscrire dans un mouvement futurologique de saison à la veille d'un nouveau millénaire. L'ambition, limitée, prend caractère plus journalistique que scientifique. Je voudrais simplement, sur le thème que les organisateurs de cette rencontre m'ont proposé, partir d'un constat trivial, l'examiner plus avant, hasarder quelques interprétations et ouvrir quelques perspectives.

1. La mort des méthodologies ?

Il y a plus d'un quart de siècle, d'aucuns annonçaient comme quasi certaine la mort des manuels. La prolifération éditoriale qui caractérise le domaine aujourd'hui ne peut que rendre prudente toute prévision de ce type. Mais on est aussi en droit de se demander si cette pléthore à la limite de l'indécence ne manifeste pas, d'une certaine manière, une carence de la réflexion méthodologique.

Car c'est bien là le constat maintes fois répété : les méthodologies, telles les héros de naguère, sont fatiguées. Trouverait-on dans la salle un méthodologue déclaré ? Le discours ambiant s'accorde sur cette absence, non sans quelque nostalgie du temps où il y avait matière à s'affronter sur la place de la répétition par rapport à celle de l'explication dans le déroulement d'une leçon audiovisuelle. Les grands débats de principes ne sont plus à l'ordre du jour. Les oppositions binaires entre hier et aujourd'hui peineraient désormais à s'établir terme à terme. "On ne sait plus ou on en est ". Au creux de la vague du "communicatif" ? A l'orée de quelque forêt cognitive ? Dans un no man's land tenant du désert des Tartares où chacun désespère de rien voir venir ? Pas de quoi s'étonner, en tout état de cause, si, faute de doxa ou simplement de repères méthodologiques, il y a place pour tout et n'importe quoi dans la production d'outils pédagogiques : quand les boussoles manquent ou s'affolent, le sauve qui peut tient lieu de démarche ordonnée.

Bien évidemment, je force ici le trait et accentue divers clichés en circulation. Il convient – c'est tout le propos de cette intervention – d'y regarder d'un peu plus près. Reste qu'il est aisé de s'accorder sur le fait que les interrogations et polémiques relatives aux grands courants méthodologiques, tels du moins qu'ils étaient présentés et catalogués (méthodologies directe, audio-orale, audiovisuelle, communicative...) sont, après avoir perdu de leur intensité, décidément sorties de l'actualité. Et pas seulement parce que ces catégorisations conventionnelles ont été fortement discutées et remises en cause de divers points de vue. A une période où les changements affichés de paradigme pouvaient être dénoncés comme rapides à l'excès, en a succédé une autre où ce qui avait d'abord été perçu comme un sage ralentissement des révolutions (ou modes ?) méthodologiques apparaît ensuite comme un enlèvement fade où nulle construction tant soit peu ambitieuse ne trouverait assise.

Il est d'ailleurs à noter que ce retrait de la scène des méthodologies "dominantes" ne s'opère pas au profit des courants autres "dominés" ou "parallèles" : la suggestopédie ou le "silent way" n'occupent pas le terrain en apparence déserté par les modèles qui y avaient plein droit de cité. C'est bien la réflexion méthodologique dans son ensemble, du moins celle qui s'attachait à la mise en place et à la promotion de choix globaux - réputés fondés, intégrés et cohérents - pour l'enseignement des langues, qui se trouve aujourd'hui en déshérence.

Et c'est bien de ce phénomène qu'il faut, sinon rendre raison, du moins mieux cerner les contours et les analyses auxquelles il se prête. Avant d'en passer là, je ferai, sans du tout m'y attarder à ce point, trois remarques modalisantes par rapport aux assertions encore massives qui précèdent.

1-Le constat d'une extinction ou d'une mise en veilleuse des conceptions méthodologiques à visée intégrative concerne la didactique des langues étrangères mais ne semble guère affecter celle des langues maternelles, moins marquée auparavant par des courants de large portée.

affecter celle des langues maternelles, moins marquée auparavant par des courants de large portée.

2-Il se pourrait que ce procès-verbal d'absence soit plus fréquemment dressé aujourd'hui dans l'espace francophone que dans le monde anglophone de l'enseignement/apprentissage des langues.

3-Le vif intérêt que suscitent les technologies de l'information et de la communication quant à leurs effets possibles dans les apprentissages et les dispositifs éducatifs se traduit aussi, dans bien des discours, par des espoirs de refondation méthodologique où des modèles ambitieux et novateurs redendraient plausibles, voire nécessaires.

2. Réactions et interprétations

2.1. Appréciations multiples de la situation

Si l'accord est large pour relever une quasi disparition des propositions et interrogations méthodologiques globalisantes, les réactions à ce qui est considéré comme un état de fait paraissent beaucoup plus dispersées. Je ne retiendrai ici que quatre ordres distincts de commentaires, où qui le souhaite reconnaîtra des positions illustrées par tel ou tel auteur du champ.

1-Les méthodologies sont moribondes ? Réjouissons nous en ! Nous devons sortir des carcans qu'elles constituaient et de ce qu'elles pouvaient comporter de dogmatique. Leur imposition a fait bien des dommages et il était grand temps d'en revenir à une diversité empirique et *ad hoc* des choix pédagogiques contextualisés.

2-Les courants méthodologiques à forte visibilité et à grand battage ne sont plus de mise ? Mais, à dire vrai, ont-ils vraiment jamais été en prise sur les pratiques pédagogiques effectives, par delà les discours et les habillages de modes successives ? Ne doit-on pas plutôt reconnaître que les prétendues vagues de ces courants se sont le plus souvent

réduites à une écume à la surface de cette vaste et silencieuse méthodologie circulante, à la longue histoire, transmise par tradition et ajustements dans les démarches de classe bien plus que puisée dans les revues, ouvrages et autres formations ou stages spécialisés ?

3-On est heureusement sorti des grosses méthodologies simplificatrices et dogmatiques. Il y a à se situer désormais dans une pensée de la complexité et une didactique du complexe, à réinventer un éclectisme de bon aloi, qui soit tout le contraire d'un bricolage irréfléchi, mais qui se distingue tout autant d'un rigorisme à œillères, toujours réductionniste.

4-Disparition des méthodologies ? Pas si sûr. Ne faut-il pas plutôt estimer que les approches communicatives (plurielles et prônant plus des orientations générales qu'imposant des principes spécifiques) se sont répandues en douceur et recouvrent en en masquant les aspérités, l'ensemble du paysage ? Doxa polymorphe, le communicatif fait l'objet, même tacitement, d'un consensus mou et attrape-tout, allant jusqu'à récupérer au passage certains apports cognitivistes. Méthodologie "jean" ménageant, non une uniformité factice, mais un ensemble robuste de variations que les méthodologies "haute couture" d'il y a peu, plus coûteuses à bien des égards, n'étaient pas en mesure de supporter.

2.2. Une évolution dans la conception des méthodologies ?

Cette dernière lecture offre elle-même prise à deux visions.

Pour une première, il y aurait, dans cette "ambiance communicative" généralisée, un affadissement de ce qu'on peut entendre par "méthode", au sens plein du terme, renvoyant à un modèle méthodologique général qui, reposant sur un ensemble de principes ou d'options théoriques et pédagogiques explicites, mis en cohérence (ou posés comme

tels), permet d'articuler des conceptions de l'apprentissage et de son objet à des choix pour l'enseignement. Ainsi entendu, un modèle méthodologique vise à être de large extension et validité, tend à intégrer différentes dimensions relevant de disciplines distinctes, tente d'établir sa pertinence à tous les niveaux : des positionnements scientifiques aux conduites de classe et démarches d'apprentissage. C'est cela qui se serait fortement estompé avec la diffusion des approches communicatives.

Pour une seconde vision, une telle évolution irait au contraire dans le bon sens. Ce "communicatif" flexible et accueillant aurait échappé aux risques de rigidification, voire d'intolérance, auxquels se sont exposées les méthodologies antérieures. Il s'accommoderait mieux de l'hétérogénéité des contextes d'enseignement, de la discontinuité des trajectoires d'apprentissage, de la diversité des apprenants. Il serait ré-éléateur du passage de méthodologies qui, *volens nolens*, restaient taxables d'"applicationnisme" à des conceptions de caractère nettement plus systémique, intégrant des possibilités de rétroaction et d'auto-ajustement dans leur mise en œuvre.

Quoi qu'il en soit de ces interprétations distinctes, qui témoignent peut-être d'un déplacement dans les re-présentations de ce qu'on met sous "méthodologie", d'autres mises en perspective du constat initial sont à envisager.

2.3. Des coïncidences institutionnelles et des tendances autres ?

Le reflux des méthodologies est-il à mettre en relation avec différents changements institutionnels intervenus à la fin des années 80 et au cours des années 90, pour ce qui est à tout le moins de la scène française ?

Il est possible d'en relever de différents types :

liés à la formation, à la recherche, à l'édition :

- L'universitarisation des formations de français langue étrangère a eu dans bien des cas pour effet de valoriser des travaux et publications entretenant des relations affichées avec des disciplines universitairement valorisées. A l'intérieur même du domaine didactique, les réflexions et propositions méthodologiques n'entrent pas toujours facilement dans cette catégorie.
- Le repositionnement de centres "historiques", tels le BELC et le CREDIF, du fait notamment de la mise en place des filières universitaires de F.L.E., puis la disparition de ces centres ont eu des effets sur une production de discours méthodologique, auparavant très directement liée aux actions d'élaboration de matériaux pédagogiques et de formation continue d'enseignants qui entraient dans leur sphère d'activité.
- Plus généralement, on assiste alors à une remise en cause des lieux polyvalents, articulant recherche, formation initiale et continue, interventions d'expertise et de formation au niveau international, réalisation et diffusion de méthodes de langues. Or, cette polyvalence contribuait fortement à nourrir la réflexion sur les courants méthodologiques et à les faire vivre et évoluer.
- Les réajustements de certains dispositifs éditoriaux semblent obéir à une évolution similaire : à prendre l'exemple, emblématique, de la revue *Le français dans le monde*, on voit bien comment une distribution différente entre numéros ordinaires et numéros spéciaux induit des effets de polarisation entre un support plus "journalistique" (au meilleur sens du terme) et un autre plus "académique", alors que la configuration antérieure devait pour partie sa dynamique d'animation méthodologique à un va et vient plus étroit.

liés à une rétraction et à un certain flottement des politiques linguistiques :

- Il serait facile de montrer que tous les grands moments d'"invention" de courants méthodologiques (méthode directe dans l'Europe de la fin du XIXe siècle, méthode audiolinguale aux Etats-Unis, méthode audiovisuelle en France...) doivent leur succès au relais ou à la préexistence de politiques linguistiques vigoureuses, à dynamique nationale interne ou à visée ou demande internationale. A chaque fois, ces politiques linguistiques bénéficient de moyens publics et privés importants, s'inscrivent dans un fort mouvement de recrutement / formation / "recyclage" d'enseignants, voient la floraison de matériaux pédagogiques nouveaux et s'accompagnent de publications, colloques, créations d'organismes ou d'associations de spécialistes. Ceci vaut encore pour le courant dit "français fonctionnel", dans les années 70 et 80, qui, bien qu'il ne concerne que des publics limités, donne lieu à incitations diverses de la part du ministère français des Affaires étrangères : c'est sur cette lancée aussi que des courants de réflexion et de proposition relatifs aux "objectifs spécifiques" et à une approche renouvelée de la lecture en langue étrangère trouvent leur élan propre.

- A l'inverse – et sans qu'il s'agisse ici d'un déterminisme direct – les restrictions et redéfinitions, les flottements dans les orientations officielles, combinés avec d'autres facteurs plausibles comme ceux mentionnés ci-dessus, ne sont guère de nature à encourager ou à promouvoir des initiatives méthodologiques nouvelles, s'agissant notamment du français langue étrangère.

- Complémentairement, on relèvera que le succès durable et l'extension quasi œcuménique des approches communicatives entretiennent sans doute un rapport autre qu'accidentel avec la déferlante mondiale de l'anglais langue étrangère, répondant à une demande sans précédent et bénéficiant (plus que toute autre langue et malgré la volonté affichée de diversification et d'encouragement au plurilinguisme) des relais que représentent des initiatives internationales à impact méthodologique notable que sont,

entre autres, les projets "langues vivantes" du Conseil de l'Europe pour ce dernier quart de siècle. Il y aurait, de fait, à se demander si la sorte de pérennité ambiante, de déperdition conceptuelle et de tolérance méthodologique du courant "communicatif" depuis un quart de siècle ne s'expliquent pas pour partie par la durée de cette "mondialisation" de l'anglais et singulièrement par ces relances (pour l'élaboration ou le retraitage d'outils pédagogiques, la formation de nouveaux enseignants) qu'ont représenté des événements à incidence géopolitique forte comme la dislocation du bloc soviétique, le recul de l'enseignement du russe et l'appel d'air considérable en direction de l'anglais (voire aussi, en Europe Centrale, d'un allemand langue étrangère "surfant" sur la même vague communicative).

On ne conclura pas, sur ce point, que la déshérence méthodologique enregistrée et affirmée dans la sphère francophone tient à un moindre volontarisme des politiques linguistiques et, sinon à un recul du français, du moins à une remarquable extension outillée de l'anglais, mais je relèverai toutefois que, comme pointé liminairement, le discours enregistrant un déclin des méthodologies est probablement moins le fait de la littérature spécialisée anglophone que celui de l'espace didactique francophone.

liés à des tendances différenciatrices lourdes :

Le domaine de la didactique du français langue étrangère se trouve de plus en plus marqué par des différenciations internes qui, pour certaines, affectent aussi d'autres langues et d'autres espaces didactiques, mais qui, pour d'autres, paraissent plus spécifiques.

- Une différenciation des métiers et une spécialisation plus marquée. A la polyvalence de certaines institutions correspondaient aussi des compétences individuelles plurielles. Les pionniers de la didactique ont souvent dû en être aussi,

par nécessité, des Maître Jacques un peu touche-à-tout. L'affirmation et l'institutionnalisation croissante d'un domaine qui s'est développé se traduisent aussi par des spécialisations professionnelles plus marquées : rôles et profils distincts.

- A quoi s'ajoute une sectorisation thématique et scientifique plus grande à l'intérieur même des activités de recherche et de formation : bien plus qu'il y a une vingtaine d'années, on identifie aujourd'hui des spécialistes de la production écrite ou de la lecture, de l'évaluation ou des médias, de l'analyse des textes ou de l'interaction en classe. Cette sectorisation accrue, révélatrice à bien des égards d'une maturation et d'une construction internes du domaine, tout à la fois résulte de l'affaiblissement des grandes méthodologies intégratrices et les rend moins nécessaires, voire ne se développe qu'en fonction de cohérences posées comme sectorielles, de portée locale : les spécialistes de l'écrit ne cherchent pas "spontanément" une articulation méthodologique ou un rapprochement des modèles théoriques avec les spécialistes des médias ou ceux de l'analyse des discours de la classe.

- D'où, dans bien des cas, une tendance non seulement à ce que, suivant les secteurs, les disciplines contributives autres ne soient pas les mêmes, mais aussi à ce que des ancrages scientifico-institutionnels variés soient retenus : ici, telle branche des sciences du langage se trouve quasi tutélairement privilégiée ; là, c'est sous l'égide des sciences de l'éducation que l'insertion s'opère ; ailleurs encore, la référence aux sciences de l'information et de la communication se fait plus prégnante. C'est dire que les sectorisations peu à peu perceptibles à l'intérieur du domaine didactique, si elles obéissent d'abord à une volonté de mieux distinguer les objets d'étude et d'intervention, ne sont pas en outre sans connaître quelques tensions ou attractions liées au mouvement d'universitarisation rappelé plus haut, mouvement bien évidemment engagé à l'intérieur de territoires présentant, dès avant, leur découpage disciplinaire établi... et gérant des carrières selon ces découpages pré-établis. Dans ces évolutions qui comportent souvent des dynamiques centrifuges, à tout le moins des polarisations potentiellement divergentes, tout se passe comme si une

réflexion méthodologique d'ensemble disparaissait dans les multiples entre-deux, se faisait interstitielle ou, au mieux, relevait désormais plus de l'interfaçage que d'une intégration supra-sectorielle.

- A quoi il convient d'ajouter encore que d'autres critères de catégorisation, tenant au fait que le champ de l'enseignement/apprentissage des langues s'étend et se complexifie, ont introduit de nouveaux partages en ce qui concerne : les publics d'apprenants (enfants, scolaires, adultes, professionnels...), les finalités (compétences partielles, préparation à la médiation culturelle, etc.), les organisations curriculaires (enseignement bilingue, immersion), les différenciations construites à dessein dans les parcours d'apprentissage (exposition à des démarches relevant d'orientations méthodologiques différentes en vue d'une préparation à l'auto-direction dans l'apprentissage).

Est-il besoin de souligner ici que ces multiples facteurs de différenciation à l'œuvre dans le domaine didactique ne travaillent pas dans le sens d'une recherche d'unification méthodologique, ni dans celui d'une mise en place de macro-modèles éventuellement concurrents ?

3. Des axes pour des remises en perspective méthodologique ?

Au-delà des esquisses d'interprétation qui précèdent (non exhaustives et discutables), si on en revient au constat de départ d'une sorte de malaise face à une moindre thématisation des grands questionnements et des grandes options méthodologiques, il est peut-être utile, sans conclure, d'imaginer quelques axes pour une "ère nouvelle" où les dimensions méthodologiques reprendraient, sous d'autres formes, un poids et un lustre nouveau.

3.1. Différentes visées pour une plus grande intégration

Sans y voir nécessairement des exclusions réciproques, je noterai trois niveaux auxquels des ambitions plus unifiantes et intégratives apparaissent dans différents travaux.

Une scientificité de la description et de la recherche d'explication

Pour certains, l'avenir de la didactique est au renforcement d'une description, voire d'une explication scientifiques des processus d'enseignement / apprentissage dans les différents secteurs que comporte le domaine. La cohérence des principes et des démarches mis en œuvre tient à leur rigueur scientifique et l'intégration est celle due à des modèles théoriques souvent importés de disciplines constituées autres. Les méthodologies sont alors entendues comme méthodologies de recherche et non comme courants méthodologiques pour une intervention didactique. Il est clair que les facteurs institutionnels indiqués plus haut peuvent peser dans ce sens et tout aussi clair que la didactique ne peut que bénéficier d'orientations et de résultats de cet ordre. L'enjeu reste ici, à terme, compte tenu de la complexité de l'objet, de penser ou de mobiliser des modèles théoriques suffisamment puissants ou génériques pour sortir de ce qui prend trop souvent, ici ou là, le caractère de monographies, d'études de cas ou de micro-descriptions aussi rigoureuse que ponctuelles. Les études relatives à l'acquisition ont, depuis une vingtaine d'années, traversé à cet égard des phases significative

Une réflexion et des options curriculaires d'ensemble

On a pu se demander si, à l'époque des grandes méthodologies d'enseignement, ne succédait pas celle d'une relation à établir entre politique des langues et conception curriculaire élargie (non limitée aux seuls contextes scolaires mais prenant en compte la complexité et la durée des trajectoires d'apprentissage). L'entreprise se situe alors

clairement sur le terrain de l'intervention et pas seulement sur celui de la description et de l'explication. Il est frappant de constater que nombre des objets sur lesquels la réflexion didactique a eu à se focaliser ces dernières années (enseignement "précoce", éducation bilingue ou plurilingue, curriculum multidimensionnel) rentrent dans cette catégorisation et déplacent sensiblement les problématiques qui étaient celles des méthodologies pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enjeux ne sont pas alors seulement descriptifs ou scientifiques et on retrouve des polémiques, des débats globaux à forte implication éducative, sociale et culturelle

Ethique et projet de société

Il n'est pas besoin d'insister sur cet autre niveau d'intégration, qui a donné lieu à prises de position et à écrits récents ou plus anciens. Poser que la didactique des langues et des cultures ne saurait faire l'économie d'une dimension éthique, parce que celle-ci entre dans sa constitution même, peut passer pour excessivement général et unifiant à peu de frais. Il n'empêche que cet aspect de la réflexion ne saurait être absent d'une interrogation sur l'enseignement/apprentissage des langues. Les interrogations curriculaires engagent inévitablement des choix de société, une représentation de l'individu, de la citoyenneté et de l'avenir. Et on sait combien les questions d'éthique et de société s'imposent à nombre de scientifiques dans des domaines de pointe.

A chacun de ces niveaux – et la didactique est nécessairement et explicitement concernée par les trois – des choix sont à faire. Et à aucun de ces niveaux il n'existe de réponse ou de solution miracle. Les méthodologies de la réflexion et de l'intervention didactiques consistent aujourd'hui en la recherche d'articulations cohérentes et explicables entre les différents choix opérés à chacun des niveaux. Personne ne prétendra que ceci est aisé. Mais les exemples à propos desquels un examen attentif serait fructueux ne font pas tout à fait défaut. Je n'en mentionnerai que deux, sans leur donner valeur de modèles, mais rompant

ainsi, en clôture de contribution, avec mon parti pris d'absence de références, nominales ou bibliographiques. Le premier est celui de l'équipe travaillant à Genève autour de Jean-Paul Bronckart. Le second est celui du CRAPEL, tel qu'il s'est développé autour d'Yves Châlon puis de Henri Holec, maintenant de Marie-José Gremmo. Deux exemples fort différents l'un de l'autre et qu'il vaudrait la peine de contraster selon différents angles d'analyse. Tel n'était pas mon propos. Mais je tenais à cette dernière mention, autre que de circonstance ou de complaisance