

ANALYSE DIDACTIQUE DE LA *POSTMETHOD CONDITION* DE B. KUMARAVADIVELU : ÉCLECTISME ET DIDACTIQUE COMPLEXE DES LANGUES-CULTURES

par Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

www.christianpuren.com

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	2
1. Outils d'analyse didactique utilisés.....	3
1.1. Les différentes matrices méthodologiques.....	3
1.2. La perspective méthodologique et les perspectives métaméthodologiques.....	4
1.3. L'éclectisme méthodologique.....	6
1.4. Entre les pratiques et les théories, les modèles.....	6
1.5. Les approches multi- et pluri-méthodologiques.....	7
2. Analyse des positions et propositions de B. Kumaravadivelu.....	8
2.1. Un projet de « décolonisation » de l'enseignement international de l'anglais langue étrangère.....	8
2.2. Une perspective « post-méthodologies ».....	11
2.3. La critique de l'éclectisme méthodologique.....	16
Introduction du chapitre 2.3.....	16
2.3.1. L'éclectisme serait limité par le concept de « méthodologie ».....	16
2.3.2. L'éclectisme demanderait une formation trop exigeante des enseignants.....	17
2.3.3. L'éclectisme ne permettrait pas la nécessaire cohérence des pratiques.....	19
Conclusion du chapitre 2.3.....	21
2.4. La revendication de l'autonomie pédagogique des enseignants.....	22
2.4.1. L'autonomie dans le « cadre macrostratégique » de 1994.....	23
2.4.2. L'autonomie dans la « pédagogie post-méthodologies » de 2001.....	25
2.5. Les deux outils d'autonomisation des enseignants : un « cadre macrostratégique » (1994) et une « pédagogie post-méthodologies » (2001).....	26
2.5.1. Le « cadre stratégique » des dix « macrostratégies » (1994), une perspective « méta-méthodologie communicative ».....	26
2.5.2. La <i>postmethod pedagogy</i> (B.K. 2001), une perspective didactologique.....	29
Conclusion générale.....	32
Bibliographie.....	33
Annexe 1 : « Un cadre stratégique pour l'enseignement d'une L2 » (B. Kumaravadilevu 1994, pp. 33-42) – Extraits.....	38
Annexe 2 : « Vers une pédagogie post-méthodologies » (B. Kumaravadilevu 2001) – Extrait.....	41

Initiales et sigles

ALE : Anglais langue étrangère

B.K. : Bala KUMARAVADIVELU MAHWAH

COE : Conseil de l'Europe

DLC : Didactique des langues-cultures

FLE : Français langue étrangère

Nota Bene :

– Le site personnel de B. Kumaravadivelu n'est malheureusement plus en service à la date présente (avril 2022). Certains de ses travaux peuvent encore être téléchargés sur les sites ResearchGate.net et Academia.edu, ainsi que sur le site de son ancienne université, San José State University (www.sjsu.edu).

– Une traduction en anglais du présent article est disponible, avec bien entendu des citations de B.K. et autres auteurs anglophones dans leur version originale : www.christianpuren.com/mes-travaux/2022b-en/.

INTRODUCTION

Bala KUMARAVADIVELU MAHWAH (désormais « B.K. ») est originaire de l'Inde, mais il a été pendant la plus grande partie de sa carrière enseignant-chercheur et formateur en enseignement-apprentissage des langues (*Applied Linguistic*) aux USA. Il a été en particulier professeur à l'université d'État de San José, en Californie, de 1995 jusqu'à sa retraite en 2018. B.K. s'est fait connaître internationalement en 1994 par un article intitulé « The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching », publié dans la revue *TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)*, très diffusée chez les enseignants d'Anglais langue étrangère (ALE) à travers le monde. Dès cet article, et dans ses travaux ultérieurs, il présente les tenants et aboutissants de cette *postmethod condition*, et il propose aux enseignants d'ALE non natifs en 1994 un « cadre stratégique » (*strategic framework*) puis en 2001 une « pédagogie post-méthodologies » (*postmethod pedagogy*) qui leur donneraient les moyens d'exploiter au mieux cette situation dans leur intérêt ainsi que dans celui de leurs apprenants et de leurs pays.

L'objectif de ma présente contribution est d'analyser les positions et propositions de B.K. d'un point de vue de critique universitaire, et en référence à une discipline constituée en France depuis les années 1970, la « didactique des langues-cultures » (désormais « DLC »), telle que je la conçois. Pour cette raison, je commencerai, dans une première partie, par présenter les outils d'analyse didactique que j'ai mis en œuvre pour cette étude. Dans une seconde partie, je ferai une analyse des idées de B.K. en évaluant leur intérêt par rapport à cette DLC. Cet objectif de ma contribution explique – et, je l'espère, excusera aux yeux de mes lecteurs – le nombre très élevé des références à mes travaux personnels : finalement, en effet, c'est l'ensemble de ma conception de la discipline DLC que j'ai eu à mobiliser ici pour la confronter avec celle qui m'a paru se dégager des travaux de B.K. que j'ai pu consulter.

Ces travaux sont les articles ou chapitres d'ouvrages collectifs disponibles en téléchargement sur son site personnel www.bkumaravadivelu.com¹. Mes sources sont donc partielles ; elles ne comprennent pas, en particulier, les quatre ouvrages personnels que B.K. annonce dans la rubrique *Books* de son site. Je parlerai malgré tout ici « des travaux » de B.K., faisant l'hypothèse qu'il a choisi de mettre en libre accès les textes qui présentent l'essentiel de ses idées². Ce qui ne me semble sûrement pas remis en cause dans les autres textes de B.K. – il est important de le pointer dès à présent, parce que cela a des conséquences en chaîne dans l'élaboration de ses positions et

¹ À la seule exception d'une longue interview publiée en anglais et en espagnol dans une revue internationale de didactique pour professeurs d'espagnol langue étrangère, *MarcoELE* (cf. B.K. 2012b). Dans le présent article, toutes les traductions des textes en anglais et en espagnol sont miennes.

² Il se peut, malgré tout, que j'aie ainsi raté quelques idées importantes. Cf. sur ce point la note 25, p. 16.

propositions –, c'est que cet auteur ne s'intéresse au départ qu'à la méthodologie de l'enseignement international de l'anglais, à savoir une approche communicative qu'il considère instrumentalisée par les pays occidentaux de langue anglaise, et tout particulièrement les USA, pour maintenir leur domination coloniale. Je ne mets pas en cause l'exactitude de ce constat, ni la pertinence de son combat, ni l'intérêt didactique de ses propositions dans les cadres historique et géographique limités qu'il s'est ainsi donné. Mais ces cadres et son engagement militant l'amènent à des analyses et à des propositions discutables d'un point de vue de didactique générale des langues-cultures : pas plus que l'approche communicative américaine dont il dénonce justement l'imposition à d'autres pays, ni son « cadre macrostratégique » ni sa « pédagogie post-méthodologies » ne peuvent ainsi être transposés tels quels dans l'enseignement des langues étrangères en Europe.

Comme on le verra, je ne partage pas bon nombre des critiques de B.K. concernant les méthodologies d'enseignement des langues, et j'ai de fortes réserves concernant l'idée de *postmethod condition*. Son article de 1994 paraît la même année que mon *Essai sur l'éclectisme* (Puren 1994e). Il y critique l'éclectisme, alors que je l'analyse pour ma part comme une réponse empirique mais positive des enseignants et des auteurs de manuels à la complexité des problématiques didactiques. Il juge que toutes les méthodologies passées ont été inutiles, alors qu'à mon avis, même si elles ont produit des effets pervers en fonctionnant comme des « systèmes à construire des certitudes et des servitudes »³, elles ont représenté un effort pour s'adapter à de nouveaux objectifs, publics, modèles et environnements, et elles ont ainsi enrichi la réflexion disciplinaire et les outils d'enseignement disponibles ; il considère qu'elles sont toutes à rejeter, alors que je pense qu'elles font partie du patrimoine historique de la profession, et qu'à ce titre elles doivent être non seulement connues, mais exploitées.

1. OUTILS D'ANALYSE DIDACTIQUE UTILISÉS

Je me suis limité, dans cette première partie, aux outils que j'ai utilisés dans la seconde partie pour analyser les travaux de B.K., en annonçant cependant, à la fin de chacun de ses chapitres, la principale critique qu'elle me permet de faire de ses positions et propositions. Toutes ces critiques peuvent se résumer, en définitive, au fait que B.K. ne se situe pas clairement dans le cadre d'une discipline constituée, avec ses problématiques et perspectives constitutives, et avec son histoire. Mais le contenu de mes critiques est bien sûr déterminé par ma propre conception de cette discipline, que j'ai proposé d'appeler depuis longtemps « didactique complexe des langues-cultures », et dont j'ai publié un manifeste en 2003 (Puren 2003b).

1.1. Les différentes matrices méthodologiques

Les « méthodologies constituées » (« méthodologies », dans la suite de cet article) sont des systèmes historiques prétendant donner en cohérence la totalité des réponses à l'ensemble des questions portant sur les modes d'enseignement, les modes d'apprentissage et les modes de mise en relation de ces deux processus. Quatre méthodologies sont apparues depuis la fin du XIX^e siècle en France : ce sont (1) la méthodologie directe et active des années 1920-1960, qui a été pendant toute cette période la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français et la méthodologie dominante dans l'enseignement du Français langue étrangère (FLE) ; (2) l'approche communicative, des années 1970 aux années 1990 ; (3) les méthodologies plurilingues et pluriculturelles, depuis les années 1990, et (4) l'approche actionnelle, depuis les années 2000. Chacune d'elles a émergé au moment où se sont modifiés l'objectif social, la situation sociale et les compétences visées en langue et en culture, et s'est différenciée des autres par les modèles spécifiques mobilisés pour les élaborer – ce sont, pour toute méthodologie, les modèles pédagogiques, linguistiques, cognitifs et culturels dominants à leur époque – tout en empruntant certains modèles méthodologiques aux méthodologies précédentes. L'élaboration d'une nouvelle méthodologie consiste à mobiliser ces différents modèles pour définir et organiser l'agir d'apprentissage (les « tâches scolaires ») en fonction de l'agir d'usage (les « actions sociales »)

³ C'est l'une des grandes conclusions que je tire à la fin de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988a, p. 263), en reprenant pour cela une belle formule de Robert Galisson.

auquel on veut préparer les apprenants. Une fois le processus terminé, l'ensemble des éléments qui y a contribué constitue une nouvelle « configuration didactique ».⁴

Je considère que toutes ces méthodologies sont actuellement pertinentes, que ce soit globalement, en tant que matrices pouvant se trouver adaptées à certains objectifs, publics et environnements didactiques, ou partiellement, lorsque l'on sélectionne des composants de méthodologies différentes pour les articuler, intégrer ou combiner entre elles. Sur ce point, ma position est en opposition radicale avec celle de B.K., qui considère que l'éclectisme ne permet pas de pratiques de classe cohérentes, et qui ne remet pas en cause au départ (dans son article de 1994) les prétentions universalistes de l'approche communicative.

1.2. La perspective méthodologique et les perspectives métaméthodologiques

La discipline « didactique des langues-cultures » a émergé en France à la fin du XIX^e siècle, pour parvenir à sa maturité dans les années 1980, en appliquant successivement à deux reprises le même procédé de complexification, à savoir le « passage au méta » : celui-ci consiste, quand on a progressé dans la connaissance de son objet jusqu'à ne plus pouvoir l'appréhender par un seul regard depuis la position où l'on se trouve, à prendre une position de recul pour pouvoir l'observer à nouveau dans sa globalité.

(1) Les réflexions et propositions concernant l'enseignement des langues sont parties de la perspective méthodologique, qui est restée la seule en vigueur jusque dans les années 1960 : on recherche jusqu'alors les meilleures réponses dans l'absolu aux questions concernant les modes d'enseignement, que l'on perçoit comme des problèmes qui peuvent recevoir des solutions définitives, et on regroupe toutes ces solutions dans une « méthode » ou « méthodologie » conçue dans une cohérence globale unique que l'on considère comme permanente et universelle.

(2) Un premier passage au méta – à une perspective « méta-méthodologique », donc, ou « didactique » – a lieu au début des années 1970 : on recherche toujours les différentes réponses possibles aux questions méthodologiques, mais on les perçoit désormais comme des problématiques que l'on peut seulement gérer en fonction des différents objectifs, publics et environnements au moyen de solutions qui sont forcément partielles, locales et provisoires⁵. C'est sur cette *perspective* didactique que s'est construite la *discipline* « didactique (des langues-cultures) », qui a pour cette raison pris ce nom, qu'elle a conservé jusqu'à présent. Il existait déjà deux perspectives métaméthodologiques, mais elles étaient externes à l'enseignement-apprentissage des langues parce qu'elles étaient empruntées à deux autres disciplines, à savoir la pédagogie, dominante dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères, et la linguistique appliquée, dominante dans l'enseignement du FLE aux adultes.

La perspective didactique est donc par nature une perspective métaméthodologique interne à la discipline DLC. Le « champ » de la *perspective* didactique, au sein de la *discipline* didactique (des langues-cultures), est constitué de toutes les positions extra-méthodologiques à partir desquelles il est possible de problématiser les questions méthodologiques : sur le versant de la conception, ce sont les objectifs, les environnements (dont font partie les acteurs eux-mêmes, dans le sens très large du concept, celui qu'il a en écologie) ainsi que tous les modèles disponibles dans les différents domaines concernés, ceux de la linguistique, de la cognition, de l'anthropologie culturelle et de la pédagogie, ainsi que de la méthodologie elle-même, si l'on mobilise pour cette problématisation des méthodologies ou des composants méthodologiques déjà constitués.⁶ Lorsqu'on se place dans la perspective méthodologique, on cherche les réponses ; lorsqu'on se place dans la perspective

⁴ Concernant les différentes configurations didactiques, cf. le tableau synoptique Puren 029, avec ses notes et sa bibliographie. Pour deux exemples de processus d'élaboration de configurations didactiques (la configuration directe et la configuration active), cf. Puren 2012f, pp. 6-12.

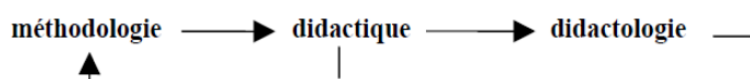
⁵ Sur la différence épistémologique entre la notion de « problème » et celle de « problématique », cf. Puren 023. Sur la notion de « composants méthodologiques », ou « objets méthodologiques », cf. *infra* le début du chapitre 1.5 et ma référence qui est indiquée, Puren 2019b.

⁶ Sur le versant de l'intervention, qui est le deuxième grand type d'activité de la didactique des langues-cultures, ce sont les matériels, les pratiques et l'évaluation. Pour une schématisation de l'ensemble de ce champ de la didactique et son illustration par deux expériences mentales, cf. Puren 044.

didactique, on cherche un maximum de questions et de réponses contextuelles possibles, pour donner aux enseignants les moyens de choisir leurs propres questions et d'apporter leurs propres réponses, et même, au-delà, à construire leur propre questionnement ; en méthodologie, on construit, en didactique, on déconstruit pour donner aux enseignants les moyens d'édifier leurs propres constructions sur leur propre terrain, et cette déconstruction didactique porte naturellement sur toutes les méthodologies, de manière à enrichir les matériaux de construction à la disposition des enseignants, et les manières de les utiliser.

(3) Un second passage au méta, à une perspective « méta-didactique », donc, a lieu au début des années 1980, avec l'émergence des questions éthiques, épistémologiques et idéologiques qui s'imposent dès que ce sont à leur tour les questions didactiques qui sont perçues comme des problématiques. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on cherche à répondre à des questions de politique linguistique, d'élaboration de curricula scolaires, ou encore de formation des enseignants en tant que professionnels autonomes et citoyens responsables. Cette troisième perspective interne à la DLC, la perspective « didactologique », parachève historiquement sa maturation disciplinaire⁷.

Ce qui caractérise cette discipline mature, que j'appelle la « didactique complexe des langues-cultures » (cf. l'article-manifeste Puren 2003b), c'est le maintien d'une récursivité permanente entre ses trois perspectives constitutives :



Dans mon article 1999a, où je présente le fonctionnement de ces trois perspectives internes, j'explique ainsi ce qu'apporte la perspective didactique aux enseignants :

Le niveau méthodologique⁸ est resté longtemps en DLC – très exactement tant qu'il est resté le seul constitué – un domaine de prédilection d'un type de formation dogmatique et limitative, que ce soit en référence à des modèles pratiques (chez les formateurs dits « de terrain » et les inspecteurs) ou en référence à des modèles théoriques (chez les linguistes et psychologues appliqués). À partir du niveau didactique, qui intègre par définition en particulier la perspective historique et comparative, il est désormais possible de faire aussi de ce premier niveau méthodologique, au même titre que les deux autres, un domaine de réflexion fondamentale où les enseignants peuvent trouver des outils d'analyse et de construction personnelles de leurs propres pratiques. (pp. 38-39)

Dans ses premières publications, B.K. adopte une perspective méthodologique : il suffit pour cela de lire les titres de ces articles dans la rubrique « Articles » de son site www.bkumaravadivelu.com/articles.html). On y trouve en 1993 un article portant sur l'approche communicative : « *Maximizing learning potential in the communicative classroom* », article qu'il citera, sous la référence 1993a, dans un passage de son article de 1994 (cf., page suivante, la dernière citation du chap. 1.3.). Nous verrons plus avant au chapitre 2.5. qu'avec son « cadre stratégique » de 1994 et sa « pédagogie post-méthodologies » de 2001, B.K. passe à la perspective didactique puis à la perspective didactologique. Mais l'une des faiblesses, me semble-t-il, de

⁷ J'ai repris pour désigner cette nouvelle perspective métadidactique le terme proposé par Robert Galisson dans les années 1980 pour désigner ce qui lui apparaissait alors comme une discipline nouvelle, qu'il a appelé la « didactologie ». Sur toute cette évolution historique de la DLC en France des années 1960 à 1980, cf. Puren 1994a. Sur les activités caractéristiques de chacune de ces trois perspectives constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures », cf. Puren 002.

⁸ Depuis cet article, j'ai remplacé dans ma terminologie le terme « niveau », qui connotait l'idée de relation hiérarchique par celui de « perspective ». Comme je l'ai écrit dans la présentation de cet article, « la supériorité de l'analyse en didactique complexe est donnée seulement par l'enchaînement constant des trois perspectives, la supériorité de l'analyse étant donnée seulement par l'enchaînement constant des trois perspectives, à l'image du passage d'une perspective à une autre, dans le monde physique, qui permet d'appréhender la complexité d'un objet en le faisant tourner entre ses doigts ou en tournant autour de lui. »

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

l'ensemble de ses propositions, est que celles-ci ne se situent pas dans le cadre d'une discipline constituée fonctionnant sur le principe de récursivité entre ses trois perspectives internes.

1.3. L'éclectisme méthodologique

Dès le début des années 1970, certains spécialistes français se proposaient d'élaborer un « éclectisme raisonné », ce qui correspondait au passage à la perspective didactique. Dans un ouvrage collectif de 1972, trois spécialistes de l'enseignement de l'ALE écrivent ainsi :

Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif et non pas péjoratif que Palmer donnait à l'éclectisme : « So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system ». Ce que nous pourrions appeler un « éclectisme raisonné » doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en œuvre pour conduire l'expérimentation (Antier, Girard & Hardin 1972, p. 76).

L'un des trois auteurs de l'ouvrage collectif cité ci-dessus, Denis Girard, publie la même année 1972 un ouvrage personnel intitulé *Linguistique appliquée et didactique des langues*, dans lequel il explique ainsi son titre :

L'enseignement des langues, longtemps considéré comme un art, a considérablement évolué au cours de ce siècle et a déjà acquis dans les meilleurs des cas, une certaine rigueur scientifique. On a peut-être eu tort de vouloir en faire une sorte de sous-produit de la linguistique en lui collant l'étiquette de «linguistique appliquée». [...]

Et il enchaîne quelques pages plus loin avec cette proposition, qui s'imposera en France au cours de cette décennie : « Pourquoi ne pas parler de "didactique des langues", comme le fait W. F. Mackey ? » (p. 9 & 27)⁹.

Dans mon *Essai sur l'éclectisme* (Puren 1994e), j'analysais l'éclectisme, dont la montée dans les manuels de FLE était notable depuis le début des années 1980, comme une réponse empirique des enseignants à la complexité à laquelle ils sont en permanence confrontés dans leurs pratiques quotidiennes. C'est le même constat que tire K.B. la même année dans son article de 1994 :

En outre, comme l'a révélé l'étude menée par Swaffar, Arens et Morgan (1982), même les concepteurs de programmes et les producteurs de manuels scolaires ne suivent pas strictement la philosophie sous-jacente d'une méthode donnée et, plus important encore, même les enseignants qui sont formés à une méthode particulière et prétendent la suivre ne se conforment pas entièrement à ses principes théoriques et à ses procédures de classe (voir également Kumaravadivelu, 1993a). (p. 30)

Mais contrairement à B.K., qui s'est limité à une critique de l'éclectisme, j'ai proposé pour ma part, dans mes travaux suivants, de le prendre en charge au sein d'une didactique complexe des langues-cultures, c'est-à-dire dans le cadre de la récursivité des trois perspectives internes disciplinaires.

1.4. Entre les pratiques et les théories, les modèles

Bien avant Denis Girard, Émile Durkheim avait pris ses distances par rapport à la conception traditionnelle de l'enseignement comme relevant d'un « art ». Dans son article « Pédagogie » rédigé pour le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1911), il constatait que les réflexions pédagogiques « prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger

⁹D. Girard fait allusion à l'ouvrage de 1961 de William Francis MACKKEY, *Language Teaching Analysis*, qui venait tout juste d'être traduit en français avec comme titre *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues* (Paris : Didier, 1972, 713 p.).

l'action », en quoi selon lui elles se rapprochent de l'art. Et il proposait finalement de les considérer comme étant de même nature que « les théories médicales politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre » (Durkheim 1911).

Ce que veut désigner Durkheim par cette expression paradoxale de « théorie pratique », c'est ce que B.K. appelle « des théories de la pratique orientées classe » (*classroom-oriented theories of practice*, p. 29), et c'est ce que les épistémologues appellent maintenant des « modèles » dans le sens qu'ils donnent à cette notion lorsqu'il s'agit des produits de la modélisation systémique. Mais B.K. ne pense pas ses « théories de la pratique » comme des modèles systémiques. Ce qui fait la complexité et la spécificité épistémologique du métier d'enseignant, c'est qu'on ne peut le penser ni comme une application directe d'un ensemble de pratiques établies, ni comme une application directe de théories extérieures : la seule manière de sortir de l'éternelle autant qu'insoluble problématique de la « relation théorie-pratique », c'est le recours à ces interfaces indispensables entre les théories et les pratiques que sont les modèles. Les modèles sont suffisamment concrets pour générer des pratiques, mais suffisamment abstraits pour que ces pratiques puissent être diversifiées en fonction des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage¹⁰. Il existe de très nombreux modèles que nous ont légués les différentes méthodologies historiques, de différents formats – micro-, méso et macro-méthodologiques – et de différents types – pratiques, praxéologiques, théoriques et didactologiques, suivant leur différentes origines et fonctions¹¹.

L'une des faiblesses des positions et propositions de B.K., c'est qu'il en reste à l'opposition stérile théorie-pratique, de sorte qu'il envisage seulement, pour lutter contre la domination des « théoriciens », de faire partir toute la réflexion et l'intervention didactiques des seules pratiques enseignantes, ce en quoi on ne fait que passer d'un type de limitation à un autre.

1.5. Les approches multi- et pluri-méthodologiques

Les deux approches multi- et pluri-méthodologiques sont déjà en émergence dans l'éclectisme empirique à partir des années 1970 en France. Elles ont été développées récemment d'un point de vue de didactique des langues-cultures par Bruno Maurer dans la 5^e partie de Maurer & Puren 2019, et par moi-même dans Puren 2020f¹².

Ces deux types d'approche s'appuient sur l'idée, que j'ai déjà abordée au chapitre 1.1 *supra*, de la disponibilité actuelle de matrices méthodologiques différentes fournies par les différentes méthodologies d'enseignement des langues qui se sont succédé depuis la fin du XIX^e siècle en France, ainsi que sur l'idée, validée par l'analyse de l'évolution de ces méthodologies, de l'existence de composants de ces méthodologies suffisamment cohérents et autosuffisants pour avoir été « copiés-collés » d'une méthodologie constituée à une autre. Ces composants, aujourd'hui comme hier, peuvent être également insérés tels quels par les enseignants dans leurs propres « logiciels » méthodologiques. J'ai proposé d'appeler ces composants des « objets » méthodologiques, d'un terme utilisé par les informaticiens, qui parlent de « programmation orientée objet » lorsqu'ils intercalent ainsi des parties déjà écrites de logiciels dans le nouveau logiciel qu'ils sont en train de créer. Ces composants de logiciels sont disponibles dans des « bibliothèques d'objets » à la disposition des informaticiens. Il en est de même des « objets méthodologiques », qui sont à la disposition des enseignants de langues-cultures : il s'agit par exemple des techniques « directes » (*i.e.* en L2) d'explication d'un mot inconnu, de l'approche active et globale des textes, des techniques expérientielles, de la procédure standard d'exercisation ou encore des cinq logiques documentaires (cf. Puren 2019g). Certains de ces composants méthodologiques sont tellement robustes, efficaces et autosuffisants qu'on les retrouve ajoutés à toutes les méthodologies constituées depuis la méthodologie traditionnelle comprise : ce sont les « techniques

¹⁰ Sur la question des modèles en DLC, cf. par ex., avec leurs bibliographies respectives, Puren 2015a et, en espagnol, 2019i-es. Le titre de ce chapitre 1.4. reprend le sous-titre de ce dernier texte, qui s'intitule « *La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos* ».

¹¹ Cf. Sur les différents formats de modèles, cf. Puren 2019g. Pour les différents types, cf. 2020a.

¹² Ces deux textes renvoient eux-mêmes, bien entendu, à des références d'autres didacticiens.

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

expérientielles », qui se proposent de « faire vivre » par les élèves la langue étrangère en classe, et qui sollicitent pour cela « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel » (Puren 052, p. 4).

J'ai proposé récemment (Puren 073, novembre 2020) les définitions suivantes des approches multi- et pluri-méthodologiques, qui me semblent à l'œuvre dans la construction des méthodologies correspondantes :

Une approche « multiméthodologique » est une approche où l'on se contente de juxtaposer des méthodologies différentes sans même les articuler, par exemple d'une séquence didactique à une autre ou d'une année à une autre. [...]

Une approche « pluriméthodologique » est un système conçu pour « articuler », « intégrer » ou « combiner » plusieurs méthodologies, c'est-à-dire les gérer de manière à les mettre en synergie dans la même cohérence globale. (p. 2)

La distinction apportée à ces deux approches par les préfixes multi- et pluri- est homologue à celle que les auteurs du CECR, avec les mêmes préfixes, attribuent aux notions de « multilingue/multiculturel » et « plurilingue/pluriculturel » : le multi- est de l'ordre de la juxtaposition, le pluri- émerge lorsque les différentes langues et les différentes cultures entrent en synergie et s'intègrent dans une nouvelle cohérence globale :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

[...] Les différentes cultures [...] auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée. » (COE 2001, p. 11 et p. 12)

Parce qu'il se situe dans le seul cadre de l'approche communicative dans son article de 1994 en refusant toute forme d'éclectisme, puis en rejetant l'idée même de « méthodologie » dans son article de 2001, B.K. ne peut envisager la pertinence de ces approches multi- et pluriméthodologiques.

2. ANALYSE DES POSITIONS ET PROPOSITIONS DE B. KUMARAVADIVELU

Les trois premiers chapitres de cette seconde partie portent sur les positions de B.K. : sa perspective « post-méthodologies », sa critique de l'éclectisme et sa promotion de l'autonomie pédagogique des enseignants. Les deux derniers chapitres portent sur ses deux propositions successives, un « cadre macrostratégique » (1994) et une « pédagogie post-méthodologies » (2001).

2.1. Un projet de « décolonisation » de l'enseignement international de l'anglais langue étrangère

Originaire de l'Inde, B.K. y a fait toutes ses études universitaires ; il y a commencé sa carrière d'enseignant à l'université ; et même s'il a passé la plus grande partie de sa carrière aux USA, il a constamment conservé la conscience aigüe d'être un enseignant d'anglais locuteur non natif, et une forte solidarité avec tous les pays, comme l'Inde, dans lesquels il considère que les pays occidentaux de langue anglaise – ce sont, si l'on en fait le compte, l'Angleterre, les USA, le Canada anglophone et l'Australie – imposent un mode et des contenus d'enseignement de l'anglais

inadaptés à ces autres pays et à leurs enseignants. Reprenant une terminologie géopolitique critique, il appelle ceux-ci les pays de la « Périphérie », ceux-là les pays du « Centre »¹³.

Mais ses critiques visent en fait prioritairement les USA, seul pays auquel il se réfère clairement quand il parle de « l'Empire ». Dans un article très politiquement engagé aux accents très anti-américains ("Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL", 2006a), il reprend ainsi d'un auteur cité l'équation *Globalization = Westernization = Americanization*.

Dans cet article de 2006a, après avoir rappelé l'invasion de l'Irak en 2003 comme illustration de l'impérialisme américain, il cite entre autres critiques celles faites par TESOL Islamia¹⁴ dénonçant l'orientation néocoloniale des activités de TESOL international « dans les domaines de la politique linguistique, de la conception des programmes d'études, du développement des matériaux, des tests linguistiques, de la méthodologie d'enseignement, de l'évaluation des programmes et de la recherche en langue seconde ». Il ne manque à cette liste que le domaine la formation des enseignants, mais c'est sans doute un oubli, parce qu'il en a souvent parlé ailleurs (très longuement, par exemple, dans son article de 2001, et encore dans son article de 2012).

On connaît la différence entre la critique « **post**coloniale », dans laquelle on considère que les indépendances politiques des pays colonisés ont ouvert une ère nouvelle (B.K. utilise encore ce concept dans le titre d'un article de 2005, et la critique « **dé**coloniale », dans laquelle on considère que le colonialisme a perduré jusqu'à nos jours sous des formes nouvelles de domination, celles des réseaux internationaux de pouvoir économiques, politiques, idéologiques et culturels. Pour B.K., et pour les nombreux auteurs qu'il cite à ce propos, l'un des instruments de perpétuation de cette domination est l'enseignement international de l'anglais, y compris dans sa méthodologie, qu'il considère comme une « construction coloniale » : il dénonce la « manipulation méthodologique associée aux méthodologies centralistes » (B.K. 2012b), en particulier au moyen du modèle de l'enseignant natif, qui impose une approche monolingue, ainsi qu'une approche mono-culturelle avec une vision du monde et un mode de communication occidentaux.¹⁵

Ce que B.K. appelle une « colonisation de l'enseignement de l'anglais » dans les pays de la Périphérie met en danger, selon lui, l'identité linguistique et culturelle des apprenants, et elle est même susceptible de provoquer, dans les pays où l'anglais est langue seconde nationale (comme en Inde, précisément), une véritable acculturation collective.

L'approche interculturelle, qui est venue historiquement se greffer à l'approche communicative langagière pour y assurer la gestion du versant culturel de l'enseignement des langues-cultures, rétablit selon lui quelque peu l'équilibre entre la culture étrangère et la culture des apprenants, mais elle lui paraît insuffisante¹⁶ :

Alors que le monde dans son ensemble semble traiter l'anglais comme un véhicule de communication mondiale, une partie important des professionnels TESOL continue d'être informé par une croyance anthropologique anachronique dans l'inextricabilité du lien langue-culture. Les manuels TESOL continuent d'utiliser la langue anglaise comme support culturel. Il y a des cas où les articles universitaires présentés lors de conférences professionnelles

¹³ Concernant la formation et la carrière de B.K., je renvoie aux informations détaillées qu'il fournit lui-même sur son site personnel, toujours en ligne même s'il n'est plus alimenté depuis son départ à la retraite en 2018, www.bkumaravadivelu.com.

¹⁴ <http://cqcounter.com/site/tesolislamia.org.html>. Comme son nom le suggère, le projet des responsables de ce site est d'établir une relation étroite entre l'enseignement de l'anglais et l'islam.

¹⁵ Ayachia (2016) présente comme une évidence l'idée, qu'il appuie par des références à B.K. et à d'autres auteurs, que « le rejet de la traduction dans la période des méthodologies était illégitime, et le résultat d'une construction coloniale ». Une telle affirmation est pour moi un exemple de raisonnement purement idéologique. Ce rejet de la traduction s'est construit à l'origine sur des arguments pédagogiques à la fin du XIX^e siècle pour l'enseignement des langues scolaires en Europe, bien avant le béhaviorisme américain, donc, et ce n'est qu'ensuite qu'il a pu être éventuellement exploité au profit d'une domination colonialiste.

¹⁶ B.K. cite à ce propos, toujours dans son article de 2012, un auteur bien connu des didacticiens européens de langues-cultures, Michael BYRAM, et son ouvrage de 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (Clevedon: Multilingual Matters).

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

propagent une vision ethnocentrique de l'apprentissage de la culture et de l'enseignement de la culture (Kumaravadivelu, 2002). Même les manuels sur la communication interculturelle, à de très rares exceptions près, traitent encore les pratiques culturelles occidentales comme la norme de communication pour la communication interculturelle à travers le monde. (B.K. 2006a)

Et il appelle à la « rupture épistémique »¹⁷ indispensable, dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues et dans la recherche correspondante, pour parvenir à une réappropriation radicale de l'enseignement de l'anglais du point de vue des « exigences historiques, politiques, culturelles et éducatives » de ces différents pays (B.K. 2012).

La plupart des didacticiens français, et sans doute européens, seront certainement surpris comme moi de voir leur postulat de l'indissociabilité langue-culture traitée de « croyance anthropologique anachronique ». Il est certes important de se rappeler que, comme le dénonce B.K., la langue peut être un redoutable instrument d'acculturation : les pays européens qui comme la France ont une longue histoire coloniale le savent bien. Mais on peut opposer à B.K. les trois objections suivantes :

(1) Ce qu'il souhaite voir, c'est en réalité qu'une certaine langue soit dissociée d'une certaine culture de manière à ce que puissent lui être associées d'autres cultures. Or ce projet ne remet pas en cause, mais tendrait plutôt à conforter, l'idée d'une indissociabilité langue-culture. Dans son article de 2001, B.K. cite d'ailleurs le passage suivant de Weedon (1987) :

La langue est le lieu où les formes réelles et possibles d'organisation sociale et leurs conséquences sociales et politiques probables sont définies et contestées. Mais c'est aussi le lieu où se construit notre sens de nous-mêmes, notre subjectivité (p. 21).

Et B.K. enchaîne : « Cela s'applique encore plus à l'enseignement de la L2, qui met en contact les langues et les cultures. »

(2) L'approche interculturelle se propose de modifier les représentations des apprenants sur la culture étrangère, mais « à de très rares exceptions près », pour reprendre la formule de B.K. elle n'a donné lieu en fait dans les manuels qu'à une approche comparative métaculturelle, *i.e.* de comparaison explicite entre les cultures étrangères et les cultures des apprenants. C'est d'ailleurs cette approche, qu'il appelle « multiculturelle », que propose B.K. , mais en la limitant, comme les deux auteurs qu'il cite dans le passage ci-dessous, aux cultures des enseignants et des apprenants :

*Pour élever la conscience culturelle, il faut au minimum au contraire privilégier l'enseignant comme seul informateur culturel, et traiter l'apprenant comme un informateur culturel également. En traitant les apprenants comme des informateurs culturels, nous pouvons les encourager à s'engager dans un processus de participation qui met en valeur leur pouvoir/connaissance. Nous pouvons le faire en identifiant les connaissances culturelles que les apprenants apportent à la classe et en les utilisant pour les aider à partager leurs propres perspectives individuelles avec l'enseignant ainsi qu'avec les autres apprenants dont la vie, et donc les perspectives, diffèrent des leurs (Swaffar, 1991 ; Walters, 1992). Nous pouvons amener nos apprenants sur la voie de la « polyvalence culturelle » si nous « structurons les tâches et les devoirs de manière à [...]. susciter une synthèse entre l'apprenant, sa culture d'origine et l'objectif culturel visé » (Robinson, 1991, p. 118). Une telle **approche multiculturelle** peut également dissiper les stéréotypes qui créent et entretiennent les problèmes interculturels de compréhension et de communication. (1994, je souligne)*

Je ne vois pas personnellement pourquoi cette approche comparative métaculturelle ne porterait pas non plus, au moins dans l'enseignement scolaire de l'anglais, sur les cultures des pays occidentaux de langue anglaise, précisément pour donner aux élèves les moyens d'en développer une vision critique. Faire l'impasse dans cet enseignement sur la culture américaine – puisque c'est d'elle qu'il s'agit concrètement, pour B.K. – au moins dans les pays où elle est massivement diffusée, c'est se priver d'un moyen efficace de lutte contre l'acculturation. On se demande aussi

¹⁷ Cf. le sous-titre de son texte de 2012 : *The case for an epistemic break.*

plus généralement pourquoi la stratégie proposée par B.K. serait valable pour d'autres cultures qui ne présentent pas de risque d'acculturation pour les élèves. L'une des faiblesses des positions et propositions de B.K. est qu'elles sont difficilement généralisables, parce qu'il ne questionne jamais leur validité pour d'autres publics, d'autres environnements institutionnels et d'autres langues.

(3) B.K. souligne avec raison l'insuffisance de l'approche interculturelle, mais il ne voit pas ce qui en est la cause, à savoir que cette approche interculturelle a hérité des caractéristiques de l'approche communicative du fait qu'historiquement elle s'est mise au service du même objectif social de référence¹⁸. Remplacer la culture occidentale de communication par les cultures locales de communication ne peut produire cette « rupture épistémique » que préconise B.K. : il faut, pour y parvenir, remettre en cause l'exclusivité de la composante interculturelle au sein de la compétence culturelle en même temps que l'exclusivité de la composante communicative au sein de la compétence langagière. Mais B.K. ne peut remettre en cause la compétence interculturelle parce qu'il ne remet pas en cause l'objectif langagier de compétence communicative, et c'est la raison pour laquelle il propose la seule autre solution, radicale et discutable, à savoir l'impasse sur les cultures des pays occidentaux de langue anglaise (cf. le paragraphe ci-dessus). Du point de vue d'une DLC ouverte sur toute l'histoire des méthodologies, la relation langue-culture apparaît toujours comme indissociable parce qu'elle y est pensée de manière complexe dans la diversité des composantes de la compétence langagière et dans la diversité des composantes de la compétence culturelle : ce sont les relations entre les composantes compréhensive et métaculturelle dans la méthodologie active, communicative et interculturelle dans l'approche communicative, plurilingue et pluriculturelle dans les méthodologies plurilingues-pluriculturelles, co-langagière et co-culturelle dans la perspective actionnelle.¹⁹

Alors que jusqu'en 2006 B.K. avait publié exactement la moitié des articles référencés sur son site dans la revue *TESOL* (8 sur 16), il faut attendre 2016 pour y trouver un autre, qui sera le dernier, où ses prises de position sont tout aussi critiques et militantes, comme le suggère son titre même : « *The decolonial option in English teaching* ». L'auteur du « profil » de B.K. sur son site personnel note qu'il avait la réputation, parmi ses étudiants, d'être un professeur critique et cherchant à former ses étudiants à la critique (*a thoughtful, and always thought provoking guide*) : bien qu'il ait obtenu à sa retraite l'éméritat de son université californienne, il est probable qu'ailleurs il ait payé d'une certaine marginalisation la radicalité de ses prises de position politiques et idéologiques.

Je me sens personnellement proche de ces prises de position de B.K. et de sa manière directe de les prendre, comme on peut le voir dans les critiques que depuis vingt ans maintenant, avec quelques autres collègues, j'adresse aux experts de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe et à leurs propositions en termes de politique linguistique ainsi que d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues-cultures²⁰. Il me semble cependant que B.K. ne rappelle pas suffisamment la particularité de son champ d'intervention par rapport à d'autres pays, d'autres langues et d'autres publics apprenants, et que ses propositions méthodologiques ne sont pas généralisables parce qu'elles se limitent trop étroitement à l'enseignement qu'il critique.

2.2. Une perspective « post-méthodologies »

L'analyse que fait B.K. de la situation actuelle de l'enseignement de l'anglais langue internationale lui semble fournir le moyen de sortir de ce qu'il dénonce comme une « manipulation méthodologique » néocoloniale. Il l'annonce au tout début de son article de 1994 :

¹⁸ Cf. Puren 2017h, diapos n° 27 et 28. La même « relation de service », qui explique en partie l'absence de prise en compte de la compétence interculturelle dans les manuels communicatifs, se retrouve dans les échelles de compétences de médiation dans le *Volume complémentaire* du CECR paru en 2018 (COE 2018) : cf. Puren 2019b, p. 57

¹⁹ Sur les différentes composantes de la compétence culturelle, cf. Puren 2011j. Sur ces différentes relations entre les composantes culturelles de la compétence culturelle et les composantes langagière de la compétence langagière, cf. Puren 052, schéma p. 2.

²⁰ Voir les références bibliographiques citées au 2^e paragraphe de l'introduction générale de Maurer & Puren 2019, p. 1 (ouvrage librement téléchargeable en ligne).

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

*D'un point de vue pratique, la condition postmethod fournit plusieurs possibilités de redéfinir la relation entre le Centre et la Périphérie. La première et la plus importante consiste à rechercher une alternative à la méthodologie, plutôt qu'une méthodologie alternative.*²¹

Dans l'expression *postmethod condition*, le terme *method* a chez B.K. le sens restreint de « méthodologie constituée »²². Ses critiques concernent toutes les méthodologies en tant que telles. C'est par elles qu'il commence son article de 1994, dont on notera le ton d'emblée très incisif :

Après avoir juré par une succession de méthodologies d'enseignement des langues à la mode (fashionable language teaching methods) et les avoir fait miroiter devant un troupeau de croyants déconcertés ([after] dangling them before a bewildered flock of believers), il semble que nous soyons soudainement entrés dans une période de réflexion solide. [...] Ces dernières années, nous avons assisté à un flux constant de réflexions évaluatives sur la nature et la portée de la méthodologie [qui] nous déconseillent de rechercher la meilleure méthodologie et qui en fait [nous mettent en garde] contre le concept même de méthodologie. [...] Cette prise de conscience est en train de créer rapidement ce qu'on peut appeler la postmethod condition. (pp. 27-28)

Pour traduire *condition* en français, la reprise du même terme s'impose à mon avis. C'est celui qu'utilise François Lyotard dans son célèbre ouvrage de 1979, *La condition postmoderne*. Certes, ce philosophe français n'est pas cité dans les textes de B.K. que j'ai pu consulter ; dans un texte de 2012, il prend même ses distances avec le postmodernisme, qu'il présente à partir d'un ouvrage de la sociologue américaine Harvie Ferguson, parce qu'il l'estime dépassé à son tour par la mondialisation (*the globalization*, B.K. 2012a). Mais l'analogie est trop forte, entre la critique des méthodologies par B.K. et la critique des idéologies par F. Lyotard, toutes fonctionnant selon les deux auteurs comme de grands systèmes de cohérence unique, fermée et universelle, pour ne pas justifier la reprise de ce terme.

La traduction française la plus exacte de *the Postmethod condition* me semble être, par conséquent, « la condition post-méthodologies ».

La première raison de l'opposition de B.K. à toutes les méthodologies vient de son projet de décolonisation de l'enseignement international de l'anglais.

Center-based methods and Center-produced materials are all the time imposed on the Periphery. Constructing a context-specific postmethod pedagogy is one way of countering the methodological manipulation that come with Center-based methods. (2012b, p. 7)

Mais il ne vise ainsi précisément, en réalité, que l'instrumentalisation par les USA dans certains pays d'une méthodologie particulière, l'approche communicative. Il ne donne pas dans ses travaux d'autres exemples historiques, et la généralisation qu'il effectue dans la citation ci-dessus n'est guère risquée, parce que c'est une simple lapalissade : par nature et par définition, une méthodologie est « centraliste » lorsqu'elle est imposée par un petit nombre à de nombreux autres... et vice-versa. Le cas le plus fréquent, à ma connaissance, et qui concerne la plus grande partie des enseignants de langue dans le monde, est l'imposition à ces enseignants par les autorités éducatives de leur pays d'orientations pédagogiques et méthodologiques choisies, ainsi que parfois de manuels élaborés, en fonction des finalités et objectifs nationaux. Ce sont là des situations plus complexes à analyser, et à dénoncer, parce que ces orientations et manuels sont des instruments sans qu'il y ait toujours « instrumentalisation », et qu'il s'agit de relations locales d'autorité hiérarchique, et non de domination étrangère.

²¹ Je traduis ce passage de la première page de la version espagnole de l'article de B.K, dont le traducteur s'est apparemment basé sur une version anglaise différente de la version originale.

²² Le terme français de « méthode » est utilisé également en DLC dans le sens de matériel didactique (ex. : « les méthodes d'anglais publiées en Espagne ») et d'unité minimale de cohérence méthodologique (ex. : la « méthode déductive », la « méthode onomasiologique ») : cf. Puren 004.

Lorsqu'il critique les méthodologies en général, les affirmations de B.K. sont souvent sujettes à caution, parce que sa focalisation sur la seule approche communicative ne lui donne pas le recul suffisant, ni historique, ni géographique. Je prendrai comme exemple le passage suivant, que j'analyserai en détail.

Non ancrées dans un contexte spécifique d'apprentissage et d'enseignement, et prises dans le tourbillon de la mode, les méthodologies ont tendance à dériver sauvagement d'un extrême théorique à l'autre. À une époque, les exercices grammaticaux étaient considérés comme la bonne façon d'enseigner ; à une autre époque, on les abandonnait au profit de tâches communicatives. À un moment donné, la correction explicite des erreurs était considérée comme nécessaire ; à un autre moment, elle était désapprouvée. Ces oscillations extrêmes créent des conditions dans lesquelles certains aspects de l'apprentissage sont totalement ignorés, selon la façon dont le pendule oscille (B.K. ??)²³.

Voici les quelques remarques que ce passage me suggère :

a) Chaque méthodologie, en fait, apparaît et se construit en étant fortement « ancrée dans un contexte spécifique d'apprentissage et d'enseignement ». Dans son article de 1994, B.K. propose « Assurer la pertinence sociale » comme l'une des dix macrostratégies à partir desquelles les enseignants pourront élaborer leur propre méthodologie, qui sera constituée de l'ensemble des microstratégies correspondantes :

Macrostratégie 1 : Assurer la pertinence sociale

La pertinence sociale fait référence à la nécessité pour les enseignants d'être sensibles à l'environnement sociétal, politique, économique et éducatif dans lequel se déroule l'apprentissage et l'enseignement de la L2. [...] L'enseignement/apprentissage de la L2 n'est pas une activité isolée; elle est profondément ancrée dans le contexte social plus large qui l'influence en profondeur. Le contexte social détermine diverses questions d'apprentissage/d'enseignement telles que la motivation pour l'apprentissage de la L2, l'objectif de l'apprentissage de la L2, les fonctions qu'une L2 est censée remplir à la maison et dans la communauté, la disponibilité des apports de l'apprenant, la variation des apports et les normes de compétence acceptables pour cette communauté linguistique particulière. (1994)

Or c'est là précisément le mécanisme à l'origine historique de chaque passage d'une méthodologie à une autre : une nouvelle méthodologie commence à se constituer lorsque la méthodologie en vigueur a perdu sa pertinence sociale du fait de l'évolution de la société (cf. les exemples de la méthodologie directe et de la méthodologie active dans Puren 2012f, pp. 6-12, déjà cité *supra* note 4 p. 3, à propos de la notion de « configuration didactique »). L'inadéquation de l'approche communicative dans certains pays, justement dénoncée par B.K., vient précisément du fait que son environnement d'élaboration originelle – les pays occidentaux de langue anglaise – n'est pas le même de celui de ces autres pays. Mais à l'inverse, le fait que ces pays aient importé non seulement l'approche communicative américaine mais aussi les cultures sociales, pédagogiques et communicatives correspondantes et l'aient maintenue dans leur système scolaire pendant si longtemps jusqu'à présent ne peut s'expliquer uniquement par une imposition extérieure néocoloniale ou par une aliénation collective : elle répond forcément en partie aux finalités et objectifs que ces pays se sont eux-mêmes fixés souverainement pour l'enseignement de l'anglais. En d'autres termes – ceux de B.K. – elle a forcément un certain degré de « pertinence sociale ». Elle a aussi un certain degré de pertinence didactique : il y a l'environnement éducatif des enseignants, dont parle justement B.K., mais il y a aussi les finalités éducatives de l'enseignement scolaire des langues étrangères, parmi lesquelles ne peut être exclue la découverte des cultures étrangères. Le fait que d'autres langues soient proposées en parallèle avec l'anglais, chacune

²³ Ce passage est retraduit en anglais à partir d'une citation de B.K. traduite en français dans la version originale de mon article. Il m'a été impossible de la retrouver dans sa version originale en anglais. Je m'en excuse auprès de mes lecteurs. Il est certain, cependant, que même si la forme de l'original anglais diffère quelque peu de cette retraduction, elle en respecte le sens.

enseignée avec sa ou ses cultures correspondantes, modifie aussi l'évaluation que l'on peut faire de la politique éducative d'un pays en ce qui concerne l'enseignement des langues-cultures.

Pour faire rentrer toutes ses analyses dans son schéma de la relation de domination Centre *versus* Périphérie, B.K. l'étend à la relation théorie/théoriciens *versus* pratique/praticiens :

En tant que concepteurs des fondements philosophiques de la pédagogie des langues, les théoriciens ont traditionnellement occupé le centre du pouvoir de la pédagogie des langues, tandis que les praticiens de l'enseignement en salle de classe ont été relégués à la périphérie désarmée. [...] Alors que le concept de méthode autorise les théoriciens à centraliser la prise de décision pédagogique, la condition post-méthode permet aux praticiens de générer des pratiques innovantes spécifiques à un lieu et orientées vers la salle de classe. (B.K. 1994)

Mais les méthodologies ne sont pas seulement l'œuvre de théoriciens. Si certaines sont en partie des applications de théories, d'autres, comme la méthodologie directe et la méthodologie active, sont d'origine empirique, les théories venant ensuite légitimer *a posteriori* les choix faits par des praticiens. Même les méthodologies qui se réfèrent très fortement dès le départ à certaines théories intègrent, lors de leur phase initiale d'élaboration, la prise en compte des expérimentations sur le terrain, et même parfois un long temps d'expériences pratiques de nombreux enseignants. Dans la méthodologie audiovisuelle française des années 1960-1970 en France, par exemple, l'influence des enseignants expérimentateurs, tous formés à la méthodologie directe et active, a été beaucoup plus décisive que la théorie verbo-tonale de Petar Gubérina (cf. Puren 1988a, p. 211). Autre exemple : à l'origine de la méthodologie active, dominante pendant un demi-siècle dans l'enseignement scolaire français, des années 1920 aux années 1960, il y a une révolte des enseignants contre l'imposition autoritaire et dogmatique par le Ministère de l'Éducation nationale de la méthodologie directe, que certains d'entre eux à l'époque avaient dénoncée comme un « coup d'état pédagogique » (Puren 1988a, pp. 63-64). Et cette méthodologie active s'est élaborée de manière progressive et empirique au cours des années 1900-1920 sur la base d'un principe que l'un de ses promoteurs, Auguste Pinloche, présentait ainsi en 1909 :

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthod[ologie] directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité.

Cette méthodologie directe est ensuite devenue officielle, et ceux qui l'ont imposée n'ont pas été les « théoriciens » – linguistes, psycholinguistes et autres spécialistes des sciences de l'éducation – mais les inspecteurs de langues de l'Éducation nationale. Ce sont ceux qui parmi ce corps de fonctionnaires ont le plus conservé une tradition d'autoritarisme, et c'est chez eux que l'opposition aux recherches universitaires « théoriques » sur la DLC est encore la plus forte en France, au prétexte qu'eux seuls connaîtraient les réalités du terrain. Ajoutons à cela le cas des enseignants qui, on le sait, appliquent au jour le jour des pratiques limitées et fossilisées : dans l'enseignement des langues-cultures comme dans toutes les disciplines scolaires, les « centres », les lieux de pouvoir, sont multiples et en compétition les uns avec les autres. J'écrivais au début de ce chapitre 2.2. que B.K. « ne vise [...] que l'instrumentalisation par les USA dans certains pays d'une méthodologie particulière, l'approche communicative » : de ce fait, la pertinence et l'intérêt de certaines de ses positions et propositions ne dépassent pas ce cadre historique et géographique.

b) Décrire les méthodologies comme « prises dans le tourbillon de la mode » est une jolie formule, mais elle est inexacte, tout particulièrement en ce qui concerne l'approche communicative aux USA, qui est encore d'actualité dans les années 2010 (sous cette appellation ou celle de *Task Based*

Learning) alors qu'elle y était déjà dominante dans les années 1980, selon les données bibliographiques apportées par B.K. lui-même. On a connu tourbillons plus rapides... Il ne serait d'ailleurs pas judicieux d'un point de vue stratégique, si les méthodologies étaient vraiment si bien instrumentalisées par un « Centre » tout puissant, que celui-ci les laisse ainsi se modifier constamment par de simples effets de mode.

Le fait que l'approche communicative soit utilisée de manière inadéquate dans d'autres pays ne vient pas seulement de son instrumentalisation, ou plus exactement, cette instrumentalisation est rendue possible par le fait que cette méthodologie est, comme toutes les méthodologies, difficile à modifier et impossible à remettre en cause tant que l'objectif social de référence sur lequel elle s'est construite – en l'occurrence la compétence communicative en langue étrangère – n'est pas remis en question. Les objectifs sociaux de référence se modifient que très peu souvent dans le temps : dans toute l'histoire des méthodologies en France, je n'en connais que cinq depuis le XVII^e siècle, les deux derniers ayant émergé simultanément avec le *Cadre Européen de Référence* il y a tout juste vingt ans – la compétence plurilingue-pluriculturelle, et la compétence d'acteur social –, et ils ne se sont pas encore vraiment imposés dans les programmes de formation et dans les manuels (cf. Puren 029 avec ses références bibliographiques). B.K. lui-même ne remet d'ailleurs pas en cause l'objectif social de compétence langagière communicative en anglais : ce qu'il propose, comme nous le verrons plus avant (chap. 2.5 et 2.6), ce sont des adaptations de l'approche communicative en termes de cultures communicatives, pédagogiques et sociales.

c) Les « oscillations » (*swings*) citées par B.K. dans cet extrait peuvent apparaître négatives si l'on se limite comme lui à l'histoire contemporaine de la seule approche communicative de l'anglais langue internationale telle qu'elle est diffusée dans certains pays. Lorsqu'il illustre les effets de balancier, effectivement toujours notables entre deux méthodologies successives, il se contente d'opposer des exemples communicatifs à des exemples pré-communicatifs. Mais si l'on se situe dans la longue durée historique, on ne perçoit plus ces mouvements comme de simples effets de balancier, mais comme des retours réguliers à des problématiques constantes de la DLC, qui sont revisités à chaque fois d'une manière différente, comme lorsqu'après des années de voyage, on repasse par les mêmes lieux que l'on regarde d'une autre manière (cf. Puren 1990c). C'est la toute première leçon que je tirais de mes recherches historiques dans la conclusion générale de mon *Histoire des méthodologies* :

J'ai été particulièrement frappé par la richesse de ce passé : cohérence des constructions méthodologiques, pertinence des débats, intelligence et conviction de ceux qui y prirent part, permanence, au-delà des modes et même des « révolutions », des problèmes fondamentaux auxquels notre époque, comme les précédentes, s'efforce d'apporter les solutions qui lui conviennent le mieux. Si l'existence d'une discipline autonome se juge à la spécificité et à la cohérence de sa problématique, alors je crois pouvoir affirmer qu'en enseignement scolaire, tout au moins, une véritable didactique des langues vivantes étrangères s'est constituée dès la fin du XIX^{ème} siècle. (Puren 1988a, p. 261)

Je partage tout à fait l'idée de B.K, dans les termes qu'il emprunte à un autre auteur, selon laquelle les enseignants ont développé

« la conviction qu'aucune perspective unique sur les langues, aucune explication unique de l'apprentissage et aucune vision unitaire des contributions des apprenants de langues ne peut rendre compte de ce à quoi ils doivent faire face au quotidien » (Larsen-Freeman 1991, p. 269)

Je ne suis pas du tout d'accord, en revanche, avec la conclusion qu'il en tire : « Dans de telles circonstances, il n'est pas surprenant que toutes les tentatives de concevoir des méthodes alternatives se soient révélées être un exercice futile. » La connaissance de ces constructions méthodologiques successives est en effet non seulement utile, mais indispensable à la formation professionnelle des enseignants de langue. Elle leur fournit de nombreux cas concrets d'élaboration

de « stratégies » d'enseignement différentes parce qu'adaptées à des objectifs, publics, « théories »²⁴ et environnements différents.

Or c'est précisément à cette compétence méthodologique située que B.K. veut former les enseignants pour leur permettre de s'arracher à l'emprise de telle ou telle méthodologie constituée et d'élaborer leur propre méthodologie. Mais cette compétence ne peut pas être donnée, comme il le propose, par la seule application de macrostratégies (cf. *infra* chap. 2.5.1) ou de grands principes pédagogiques (cf. *infra* chap. 4.5.2).

2.3. La critique de l'éclectisme méthodologique

Introduction du chapitre 2.3

B.K. rappelle ainsi en 2012 dans son interview à la revue *MarcoELE* les raisons pour lesquelles les enseignants font généralement le choix de l'éclectisme méthodologique.

En fait, c'est la présence, et non l'absence, du concept de méthodologie qui oblige les enseignants à essayer de mettre au point ce que l'on appelle une méthodologie éclectique. Ils l'ont fait bien avant que le concept de méthodologie ne soit remis en question. C'est parce qu'ils connaissent depuis toujours les limites d'une méthodologie établie, à savoir qu'elle n'est pas spécifique à un lieu, qu'elle n'est pas dérivée de leur classe, qu'elle y est transplantée artificiellement, qu'elle ne peut pas être mise en œuvre telle quelle, et ainsi de suite. Confrontés aux complexités de leur enseignement quotidien et frustrés par les méthodologies établies, les enseignants ne voient pas d'autre choix que d'essayer d'inventer une "méthodologie éclectique" qui pourrait leur convenir.

Je partage tout à fait cette idée selon laquelle l'éclectisme est une réponse empirique à la complexité à laquelle les enseignants sont constamment confrontés dans leurs pratiques (Puren 1994e, chap. 2.1.2. « Éclectisme et complexité », pp. 59 sqq. ; Puren 1988b), et je vois comme lui les risques que cette réponse présente si elle n'est pas réfléchie. Mais ma stratégie dans les mêmes années 1990 a été différente. Elle a consisté non pas à abandonner l'idée de méthodologie, mais à penser toutes les méthodologies au sein d'une discipline prenant en charge cette complexité, une « didactique complexe des langues-cultures ».

Je reprends ci-dessous les différents arguments avancés par B.K. pour critiquer l'éclectisme.

2.3.1. L'éclectisme serait limité par le concept de « méthodologie »

Il est exact que toute méthodologie est limitative dans les pratiques qu'elle promeut, mais c'est essentiellement parce que, pour se construire en tant que cohérence globale, elle doit évacuer ces composantes de la complexité que sont l'hétérogénéité, la variabilité, l'instabilité et la contradiction (cf. Puren 046). Or B.K. exige le même niveau de cohérence de l'ensemble des stratégies personnelles que chaque enseignant²⁵ pourrait selon lui induire directement de ses pratiques de classe : un tel ensemble de stratégies constituerait – et il reprend l'idée à plusieurs reprises dans son article de 1994 – « une alternative **systématique, cohérente** et pertinente à la méthodologie » (je souligne). Mais en réalité, elle se heurterait de ce fait aux mêmes limitations, et au même risque de fossilisation : on a tous connu des enseignants qui s'étaient fait « leur propre méthode »... et l'appliquaient à l'identique dans toutes leurs classes à longueur d'année et de carrière.

²⁴ Je reprends là encore le terme utilisé par B.K. Nous verrons plus avant que ce sont en fait les « modèles » qui, dans la discipline « didactique des langues-cultures », assurent la fonction indispensable d'interface entre les pratiques et les théories.

²⁵ Ou équipe d'enseignants : selon Widodo & Zakaria (2008) dans leur compte rendu de l'ouvrage de 2006 de B.K., « l'auteur propose de créer des communautés professionnelles solides et propices à l'enseignement de la langue anglaise, et d'exploiter les ressources locales pour surmonter les problèmes locaux en utilisant l'expertise et l'expérience locales ». Cette idée n'apparaît pas dans mon corpus d'articles de B.K., et je ne peux donc que renouveler ici mes réserves quant à sa représentativité.

Par rapport à ce qui ne serait en définitive que d'autres méthodologies personnelles ou collectives, l'éclectisme méthodologique classique, qui part des grandes méthodologies constituées différentes, a cet avantage de fournir des modes d'enseignement non seulement différents, mais pour certains opposés, qui sont en permanence à la disposition des enseignants pour gérer la complexité de leurs pratiques. Certes, comme l'écrit B.K. en reprenant une citation de Freeman (1991, p. 34-35), « le concept conventionnel de méthodologie "néglige le fonds d'expérience et de connaissances tacites sur l'enseignement que les enseignants possèdent déjà en vertu de leur vie d'étudiants" » cité par B.K. 1994, p. 30), mais cela ne vaut que dans le cas d'une seule méthodologie exclusive. Rien n'empêche les enseignants, dans une démarche d'éclectisme raisonné, d'ajouter à leurs propres modes d'enseignement les modes d'enseignement empruntés à différentes méthodologies. Ces derniers correspondent à un fonds d'expérience et de connaissances explicites que la discipline a accumulé depuis plus d'un siècle, et qui est autrement plus important que les seules expériences d'un enseignant ou même d'un groupe d'enseignants. Si, comme l'écrit B.K. dans son article de 1994,

tout cadre pédagogique doit émerger de l'expérience et de l'expérimentation en classe et est également motivé par le fait qu'un solide ensemble de résultats de recherche en classe est disponible pour examen et application (pp. 31-32),

je ne vois pas pour quelle raison les différents composants des méthodologies constituées, ce que j'ai appelé plus haut, au chapitre 1.5, des « objets méthodologiques », ne mériteraient pas d'être examinés au titre de résultats historiques de la recherche, et d'être appliqués par les enseignants dont ils conviendraient aux objectifs, publics et environnements d'enseignement-apprentissage.

Il est certain que, dans une certaine mesure, la spécificité des publics, objectifs et environnements demande des mises en œuvre fines qui ne peuvent être du ressort que de l'enseignant dans ses classes, devant ses élèves, mais cette spécificité est relative. Il existe en effet en DLC des problématiques bien repérées depuis longtemps (depuis la méthodologie directe des années 1890-1900, pour les premières) qui ont produit des modes de traitement stables et fiables – ce que j'ai appelé, au début du chapitre 1.5. *supra*, des « objets méthodologiques » –, et il serait stupide de la part des enseignants de ne pas les réutiliser, comme de la part des formateurs de ne pas former les enseignants à leur réutilisation²⁶.

Par ailleurs, la mise en œuvre de l'éclectisme ne se limite pas à de simples juxtapositions plus ou moins empiriques de méthodologies ou d'objets méthodologiques différents : à côté de cette approche « multi-méthodologique » peuvent être conçues des approches « pluri-méthodologiques » où les objets méthodologiques seront soit articulés, soit intégrés, soit combinés les uns aux autres, comme peuvent l'être les langues dans une approche plurilingue, ou les cultures dans une approche pluriculturelle (Cf. Puren 2020f).

2.3.2. L'éclectisme demanderait une formation trop exigeante des enseignants

B.K. écrit à ce propos, dans son article de 1994 :

En dépit de [ses] bonnes intentions, l'éclectisme au niveau de la classe dégénère invariablement en une pédagogie non systématique, sans principe et sans critique, parce que les enseignants qui n'ont qu'une préparation professionnelle très limitée pour être éclectiques dans leurs principes n'ont guère d'autre choix que de rassembler au hasard un ensemble de techniques issues de diverses méthodes et de le qualifier d'éclectique. (p. 30)

Il est surprenant de critiquer la position éclectique, aussi diffusée chez les enseignants, en prétextant qu'elle ne convient pas aux enseignants très peu formés ; parce qu'on devrait en déduire logiquement que B.K. pense qu'elle convient à tous les enseignants bien formés ; et parce qu'en fait les enseignants très peu formés ne se risquent pas en général à des combinaisons méthodologiques hasardeuses, mais préfèrent suivre strictement la méthodologie unique proposée par leur manuel ou leur formation initiale. Et c'est là peut-être un moindre mal, voire un bien

²⁶ On retrouve ces objets d'une méthodologie à une autre, l'emprunt étant un mode constant d'élaboration des grandes méthodologies historiques (cf. Puren 1988c)

provisoire, tant qu'ils n'ont pas le niveau d'expérience et de compétence à partir duquel ils pourront se lancer dans des combinaisons expérimentales personnelles.

Cette critique de B.K. peut d'ailleurs être immédiatement retournée contre ses propositions, qui demandent elles aussi, de son propre aveu, un haut niveau de compétence :

La condition post-méthodologies reconnaît [...] le potentiel des enseignants à savoir non seulement comment enseigner mais aussi comment agir de façon autonome dans le cadre des contraintes académiques et administratives imposées par les institutions, les programmes et les manuels. Elle favorise également la capacité des enseignants à savoir comment développer une approche réflexive de leur propre enseignement, comment analyser et évaluer leur propre pratique d'enseignement, comment initier des changements dans leur classe et comment surveiller les effets de ces changements (Richards, 1991 ; Wallace, 1991). Bref, promouvoir l'autonomie des enseignants signifie les rendre capables de théoriser à partir de la pratique et de pratiquer ce qu'ils ont théorisé (1994, p. 30)

Je ne vois pas pourquoi des enseignants aussi expérimentés et réflexifs que ceux que décrit B.K. ci-dessus ne seraient pas capables d'intégrer judicieusement dans leurs pratiques des objets méthodologiques empruntés à des méthodologies différentes, ou décider à certains moments de construire certaines séquences de classe en fonction de telle méthodologie ou de telle autre, ou encore de proposer à leurs élèves plusieurs des sept types de traitement didactique de documents authentiques relevant de méthodologies différentes (sur ce dernier point, cf. Puren 066). Dans ce même article, B.K. oppose à l'éclectisme, qu'il condamne, le « pragmatisme éclairé » qu'il préconise ; la différence, à ses yeux, étant que dans l'éclectisme l'enseignant choisit ses pratiques parmi les méthodologies existantes, alors que dans le « pragmatisme éclairé » il les induit de ses propres pratiques. Mais c'est aussi une position tout aussi pragmatique et tout aussi éclairée que celle proposée par M. Antier, D. Girard et G. Hardin dans leur ouvrage de 1972 (cité *supra* au chap. 1.3), ou, plus anciennement, celle des enseignants qui élaborèrent au début du XX^e siècle la « méthodologie active » mi-directe mi-« traditionnelle » (*i.e.* de grammaire-traduction) en appliquant le principe qu'Auguste Pinloche, déjà cité plus haut, présentait ainsi en 1913 :

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, [la nouvelle pédagogie] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain.

B.K. écrit, dans son article de 1994 :

Comme le souligne à juste titre Stern (1992), « la faiblesse de la position éclectique est qu'elle n'offre aucun critère permettant de déterminer quelle est la meilleure théorie, ni aucun principe pour inclure ou exclure des éléments qui font partie de théories ou de pratiques existantes » (1994, p. 11).

J'ai du mal à comprendre pourquoi le « pragmatisme éclairé » qu'il préconise pourrait parvenir à offrir ces critères et ces principes, et non pas l'« éclectisme éclairé » que préconisent M. Antier, D. Girard et G. Hardin. En définitive, j'ai même du mal à distinguer ce pragmatisme de cet éclectisme, à part le fait que pour B.K. les concepteurs sont les enseignants eux-mêmes, alors que pour ces trois auteurs il s'agit d'une collaboration entre des enseignants expérimentés, des chercheurs en enseignement-apprentissage des langues et des responsables de l'institution scolaire. Cette seconde stratégie en revanche n'est pas sans danger : on risque d'aboutir ainsi – et ce fut effectivement le cas dans l'enseignement scolaire français avec la méthodologie officielle active des années 1920 aux années 1960 – à une méthodologie éclectique qui se dogmatise et se fossilise du seul fait qu'elle devient officielle.

Nous verrons que B.K., propose successivement deux guides différents d'élaboration par les enseignants de leurs propres méthodologies : des « macrostratégies » dans son article de 1994,

des « principes pédagogiques organisateurs » dans son article de 2001, à partir desquels les enseignants vont pouvoir produire de multiples réponses pratiques adaptées. Dans les deux cas, la stratégie est fondamentalement la même, qui me paraît pertinente parce qu'elle conjugue la rigueur de macrostratégies prédéfinies ou des principes arrêtés avec la souplesse possible de leurs modes de mise en œuvre sur le terrain. Mais je ne vois pas pourquoi ces modes de mise en œuvre devraient tous être construits par les enseignants, alors que l'analyse historique des méthodologies successives en fournit de très nombreux, testés et validés depuis longtemps, qui sont immédiatement disponibles à l'usage, ou du moins à l'essai. Dans quelle profession demande-t-on aux praticiens de ne jamais reprendre aucune des techniques établies de leur métier, mais d'inventer eux-mêmes toutes leurs techniques ?

2.3.3. L'éclectisme ne permettrait pas la nécessaire cohérence des pratiques

Dans son article de 1994, B.K. écrit qu'il existe « des contradictions inhérentes entre [toute] méthodologie telle que conceptualisée par les théoriciens, et la méthodologie telle qu'actualisée par les praticiens », et il en donne comme preuve le fait qu'il existe des méthodologies centrées sur la langue, d'autres sur l'apprenant, d'autres enfin sur l'apprentissage, mais que « aucune de ces méthodologies n'est réalisée dans sa forme la plus pure dans la classe réelle, principalement parce qu'elles ne sont pas dérivées de l'expérience et de l'expérimentation en classe ». Mais il juge, comme nous l'avons vu au début du chapitre précédent 2.3.2, que « l'éclectisme au niveau de la classe dégénère invariablement en une pédagogie non systématique, sans principe et sans critique » (1994, p. 11). Dans son interview à la revue *MarcoELE* en 2012, il considère que les enseignants ne peuvent pas être « éclectiques de manière responsable » parce que pour cela,

nous aurions besoin de savoir, avec un degré raisonnable de certitude, quelles caractéristiques d'une méthode A, d'une méthode B, etc. peuvent être combinées, comment, pour quoi et avec quel résultat. En outre, tout cela devrait se faire en prenant en compte les particularités de tel ou tel contexte concret d'enseignement/apprentissage.

Cette argumentation de B.K. appelle les remarques suivantes :

a) Outre qu'il critique ainsi de manière osée tous les enseignants qui estiment faire correctement leur travail dans le cadre d'un « éclectisme raisonné », et tous ceux qui ont soutenu l'idée d'un « éclectisme éclairé », B.K. utilise là un argument qui me paraît quelque peu spécieux : c'est justement parce qu'il faut prendre en compte les spécificités contextuelles que les réponses méthodologiques ne peuvent être données à l'avance. Et c'est la fonction d'une formation didactique et d'une expérience professionnelle que de fournir ces « connaissances conditionnelles » (les savoirs quand et pourquoi mettre en œuvre telle ou telle connaissance) qui sont tout aussi nécessaires que les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales pour mettre en œuvre concrètement toute compétence (Tardif 1996). La tâche n'est pas aisée, certes, mais elle me paraît moins difficile que celle qui consiste à donner aux enseignants, comme le souhaite B.K., la capacité de construire leur propre méthodologie sur le terrain, parce qu'on leur fournit déjà un ensemble de réponses toutes faites qu'il faut seulement utiliser à bon escient. Pour les enseignants débutants, dont B.K. se préoccupe à juste titre, l'équivalent du « cadre stratégique » ou de la « pédagogie post-méthodologies » qu'il propose peut être fourni par un type de recherche focalisé précisément sur l'élaboration de types de réponses adaptées à des types de contextes préalablement caractérisés, à savoir la « recherche interventionnelle » (cf. Puren 2019c, 2020h).

b) Il est surprenant que la centration sur l'enseignant n'apparaisse pas dans la liste de B.K. alors qu'elle est toujours considérée comme la première phase historique de l'évolution des méthodologies, correspondant à la pédagogie dite « traditionnelle ». Est-ce parce qu'il la jugeait trop connotée traditionnelle ? Mais cette centration sur l'enseignant ne pose aucun problème lorsqu'elle n'est considérée que comme l'une des centrations disponibles : tous les enseignants demandent parfois à leurs élèves de les écouter attentivement ; ce n'est un problème, précisément, que s'ils le font *systématiquement*. Aucune des centrations proposées dans les différentes méthodologies ne peut être maintenue en classe de manière exclusive, et on doit plutôt en conclure qu'elles sont toutes nécessaires, les unes à certains moments, les autres à d'autres moments. Cela me paraît même une évidence empirique : à un moment ou à un autre, par exemple, l'enseignant va expliquer un point de grammaire, ou encourager un élève, ou proposer la réalisation d'un projet.

La conclusion logique que l'on peut tirer de ce constat n'est pas que toutes les centrations et méthodologies correspondantes sont à rejeter, mais au contraire que toutes peuvent être utiles (cf. Puren 1995a).

c) Lorsque l'on choisit l'option éclectique, apparaissent des contradictions non seulement entre les méthodologies constituées et les méthodologies mises en œuvre par les enseignants, mais également entre les différentes méthodologies constituées, qui posent effectivement la question de la cohérence. Mais il faut commencer par interroger la notion elle-même de cohérence. L'une des faiblesses des propositions de B.K. est qu'elles relèvent d'une conception de la cohérence unique, qui était celle de toutes les méthodologies constituées, alors même qu'il veut toutes les rejeter. C'est pourquoi il ne peut envisager de remplacer ces méthodologies que par des méthodologies personnelles d'enseignants conçues sur le même modèle de cohérence, ce qui l'oblige « mécaniquement », pourrait-on dire, à un ensemble de propositions qui relève en fait de la centration sur l'enseignant.

Dans les textes de B.K. que j'ai consultés, je n'ai effectivement pas trouvé de propositions de prise en compte de la diversité des élèves (de leurs profils cognitifs et de leurs stratégies individuelles d'apprentissage, qui peuvent être opposés) et de la nécessité, pour la traiter, de faire appel à des séquences de pédagogie différenciée et d'apprentissage autonome où seront forcément mis en œuvre, par les enseignants et par les élèves, des composants méthodologiques qui ne relèveront pas de la même cohérence.

d) Il existe différents types de cohérence, qui doivent tous rester à la disposition des enseignants parce que la complexité ne peut être gérée par un seul. J'ai proposé une modélisation des « types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères » (titre du document Puren 058), qui présente les caractéristiques des différentes cohérences que j'ai appelées « fermée », « ouverte », « multiple » et « virtuelle ». Contrairement à la méthodologie audio-orale américaine et à la méthodologie audiovisuelle française, qui étaient des cohérences fermées, l'approche communicative s'est voulu une cohérence ouverte²⁷ ; la gestion des centrations différentes demande le recours à des cohérences multiples (c'est le type de cohérence mis en œuvre dans l'éclectisme) ; les matériels sur support numérique proposant des parcours d'apprentissage individualisés ou collaboratifs en réseau ne peuvent être élaborés qu'en référence à une cohérence virtuelle.

e) Dans son argumentation, à partir de son constat de « contradictions inhérentes » entre les propositions des « théoriciens » et les réalisations des « praticiens », B.K. propose un « cadre stratégique » qui permettrait aux enseignants de développer eux-mêmes « des théories de la pratique ». Il en reste ainsi à la même conception épistémologique que celle des méthodologies, alors qu'il les considère comme dépassées. Dans son article de 2001, B.K. propose pour sa *postmethod pedagogy* trois principes, dont celui de « praticité » (*Practicality*), par lequel il répond de la même manière à la même question de Durkheim au début du XX^e siècle (cf. *supra* chap. 1.4). Il écrit ainsi : « Une pédagogie de la praticité vise à une théorie de la pratique générée par l'enseignant (*a teacher-generated theories of practice*) ».

Or, la différence entre les modèles et les théories, c'est que celles-ci s'excluent les unes les autres – on ne peut être à la fois constructiviste et behavioriste, par exemple –, alors que les modèles correspondants, eux aussi opposés, peuvent être en même temps complémentaires. Un enseignant ne verra ainsi nulle contradiction à demander à un moment à ses élèves de réfléchir à la règle qu'ils ont appliquée inconsciemment pour produire telle structure grammaticale incorrecte, et ensuite de leur faire faire ensuite un exercice intensif de reprise du modèle correct (cf. Puren 016). L'analyse microméthodologique de toutes les méthodologies constituées montre qu'elles sont constituées de « méthodes » (dans le sens d'unités minimales de cohérence didactique) qui se classent toutes par paires opposées – méthodes transmissive/active, directe/indirecte, inductive/déductive, etc.

²⁷ Ce qu'elle n'a pas toujours été en pratique : la cohérence fermée est généralement plus rassurante pour les enseignants, parce qu'elle est plus simple à mettre en œuvre ; plus pratique pour les formateurs, parce qu'elle leur fournit le fil directeur de leur programme ; plus valorisante pour les inspecteurs... et les didacticiens eux-mêmes, parce qu'elle légitime leur autorité.

(cf. Puren 008) –, parce que la complexité demande de disposer de modes de gestion opposés. Un enseignant qui demande à ses élèves, à la suite, de conceptualiser une règle, puis de l'appliquer, passe ainsi de la méthode inductive à la méthode déductive. Et si les élèves ne parviennent pas à induire eux-mêmes la règle (méthode active), il pourra finir par la leur donner (méthode transmissive). De sorte que la conceptualisation par les enseignants de leurs propres pratiques ne peut aboutir, contrairement à ce que veut B.K., à une méthodologie « systématique » et « cohérente », mais à ces mêmes modes de gestion de la complexité, par méthodes et centrations opposées.

Dans son article de 2001, B.K. cite ponctuellement Feyerabend : « [...] des philosophes scientifiques comme Feyerabend (1975) affirment qu'il n'y a pas d'objectivité absolue, même dans la recherche scientifique ». Je comprends que le titre de son ouvrage de 1975 lui ait plu (*Against method*)..., et j'ai moi aussi la même année, dans mon *Essai sur l'éclectisme*, cité Feyerabend, mais je l'ai fait en appui de l'éclectisme (cf. p. 109 et note 157 p. 92), parce que c'est la position qu'il défend, et qu'il élargit même aux théories scientifiques opposées. Dans un autre ouvrage de 1987 (*Farewell to Reason*, tr. fr. *Adieu la raison*, 1989), il affirme ainsi, par exemple, que « le seul principe qui n'entrave pas le progrès est "tout est bon" »²⁸, et il y défend ce qu'il appelle, en utilisant une expression qui pourrait parfaitement être retenue comme équivalente à celle d'« éclectisme méthodologique », une « méthodologie pluraliste » :

Un scientifique qui désire élargir au maximum le contenu empirique de ses conceptions, et qui veut les comprendre aussi clairement que possible, doit par conséquent introduire d'autres conceptions : c'est-à-dire qu'il doit adopter une méthodologie pluraliste. Il doit comparer des idées avec d'autres idées plutôt qu'avec l'« expérience », et il doit essayer d'améliorer plutôt que de rejeter les conceptions qui ont échoué dans la lutte. (p. 27)

Dans ce même ouvrage, P. Feyerabend affirme que « Il n'y a pas une règle qui reste valide dans toutes les circonstances, et pas une seule instance à laquelle on puisse toujours faire appel » (p. 196), idée que n'est guère compatible avec celle des « principes organisateurs » de la pédagogie post-méthodologies de B.K.

On est là, comme on le voit, à l'opposé des positions de B.K., qui reconnaît certes qu'il n'y a pas dans les sciences d'objectivité absolue, mais qui pense que les enseignants de langues peuvent s'appuyer sur « un cadre ouvert et cohérent basé sur les connaissances théoriques, empiriques et pédagogiques actuelles » (1994, p. 44), celui des dix macrostratégies qu'il y propose en 1994. J'ai souri lorsque j'ai noté que dans la bibliographie de son article de 2001 n'est pas indiqué le sous-titre de l'ouvrage *Against method* de P. Feyerabend, *Outline of an anarchist theory of knowledge* (*Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*) : on peut se demander si c'est un hasard, citer un auteur qui se réclame d'une forme d'anarchisme risquant d'être fort mal considéré dans une revue universitaire, publiée par une association créée aux USA, et, *last but not least*, destinée à une diffusion internationale²⁹...

Conclusion du chapitre 2.3.

Les critiques de l'éclectisme doivent être maniées avec prudence vis-à-vis des enseignants. Comme je l'écrivais dans un article de 2004 :

[De] forts besoins d'éclectisme [ont été] traditionnellement ressentis dans la profession mais souvent accompagnés jusqu'à présent d'un sentiment d'incapacité professionnelle voire de culpabilité personnelle : en régime de méthodologie constituée dominante (ce qui a été le cas pendant tout le XX^e siècle, entièrement occupé par des méthodologies constituées : directe, active, audiovisuelle puis communicative), la diversification méthodologique n'est pas ressentie comme une richesse adaptative, mais comme une déviance incohérente. (Puren 2004d, p. 4)

²⁸ Page 7 de l'édition française de 1979 aux Éditions du Seuil.

²⁹ Le titre de l'autre ouvrage de P. Feyerabend que j'ai cité dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994 n'était pas non plus très « universitairement » correct (*Adieu la raison*)...

D'autant que ces critiques ne font pas l'unanimité parmi les chercheurs, loin de là. Parmi les auteurs que j'ai pu lire citant les travaux de B.K., je n'en ai pas rencontré qui ait repris à son compte sa critique de l'éclectisme. Il y en a, sans doute, mais ce que j'ai seulement trouvé pour ma part, ce sont trois exemples où paradoxalement ses travaux sont cités en appui de la position éclectique :

(1) Dans sa contribution à un ouvrage universitaire collectif de 2017, Sonia El Euch, didacticienne canadienne, écrit ainsi :

Dans les faits, il n'existe pas de méthode ou d'approche idéale, et il est illusoire de tenter d'en élaborer une. Nous sommes dans ce que Kumaravadivelu (1994, 2001 et 2006a) a appelé l'ère postméthode. Plutôt que de déterminer ou d'élaborer la méthode idéale, il faut définir les principes à respecter pour élaborer une méthodologie d'enseignement visant un apprentissage optimal. Kumaravadivelu (2003a) a relevé 13 principes qui sont, selon nous, les fondements d'un éclectisme expert. (p. 144, original français)

(2) Dans un *Manual de formación para profesores de ELE* (Español Lengua Extranjera) publié en 2019, voilà ce qu'écrit l'un des contributeurs, Manel Lacorte :

[...] depuis les années 90, un intérêt accru envers les perspectives postméthodologiques, qui poussent à un « éclectisme éclairé » (un « eclecticismo informado ») concernant des activités, techniques et ressources pour l'enseignement et l'apprentissage de L2 (voir, par exemple, Kumaravadivelu 2006).

(3) On retrouve de manière encore plus surprenante la même interprétation dans un compte rendu de l'ouvrage de B.K. 2006 publié deux ans plus tard par deux universitaires dans une autre revue internationale américaine sur l'enseignement des langues étrangères :

Actuellement, on encourage les enseignants d'ESL/EFL [English as a Second Language / English as a Foreign Language] à explorer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans tel ou tel contexte d'ELT (English Teaching Learning, « anglais langue étrangère ») en utilisant ce que Brown (2007) appelle une approche/méthode éclairée et éclectique. Il suggère que les enseignants explorent toutes les approches d'enseignement des langues puisque aucune approche ou méthode n'est adaptée à tous les contextes d'enseignement. Kumaravadivelu a apporté une contribution significative à cet égard dans son livre Understanding language teaching: From method to postmethod en présentant des points de vue personnels et professionnels sur les méthodes d'ELT [English Language Teaching]. (Widodo & Zakaria 2008)

C'est aussi sur l'éclectisme que l'intervieweur espagnol de la revue *MarcoELE* (B.K. 2012b) pose sa deuxième question à B.K., après une première, générale, sur la différence entre *method* et *postmethod*. Si l'on se base sur ces exemples, en nombre limité mais concordants, il semble bien que, paradoxalement, les travaux de B.K. n'auraient pas eu le retentissement international qu'ils ont eu s'ils n'avaient pas été interprétés comme une contribution intéressante au débat sur l'éclectisme... qu'il voulait clore.

Dans un article de 1995 intitulé « Des méthodologies constituées et de leur mise en question » (Puren 1995b), je constatais, comme B.K., l'échec de toutes les méthodologies constituées, et j'en conclusais, comme lui, que « la crise des méthodologies doit servir au renouveau de la méthodologie » (p. 6). Mais contrairement à lui, je pense que pour ce renouveau, les enseignants et les autres acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues n'ont aucune raison de ne pas exploiter les méthodologies constituées et leurs composants recyclables (leurs « objets »), dans lesquels est encapsulé plus d'un siècle d'expériences et de réflexions collectives professionnelles.

2.4. La revendication de l'autonomie pédagogique des enseignants

« La *postmethod condition* signifie l'autonomie de l'enseignant » (1994, p. 30) ; « L'autonomie des enseignants est si centrale qu'elle peut être considérée comme le cœur de la *postmethod pedagogy* » (2001, p. 548) : les deux outils proposés par B.K. dans ces deux articles sont très différents, comme nous le verrons, mais ce qui les rapproche, c'est la finalité commune, à savoir

l'autonomisation des enseignants (et des apprenants), ainsi que le moyen commun qui est, pour éliminer la domination imposée selon lui par les théoriciens sur les praticiens, la théorisation par ceux-ci de leurs propres pratiques. Nous avons vu plus haut que B.K., dans son article de 1994, dénonce la domination des théoriciens sur les praticiens, et qu'il pense que la condition post-méthodologies permet aux praticiens de prendre leur autonomie :

Alors que le concept de méthodologies autorise les théoriciens à centraliser la prise de décision pédagogique, la condition post-méthodologies permet aux praticiens de générer des pratiques innovantes spécifiques à un lieu et orientées vers la salle de classe. (1994, pp. 28-29, cité supra p. 13)

On note cependant une évolution notable, en ce qui concerne la conception de l'autonomie, entre le cadre macrostratégique de 1994 et la pédagogie post-méthodologies de 2001.

2.4.1. L'autonomie dans le « cadre macrostratégique » de 1994

Dans le « cadre macrostratégique » proposé par B.K en 1994, sur lequel je reviendrai au chapitre 2.5.1., l'autonomie est limitée par deux facteurs qui se combinent entre eux : le fait qu'il s'agisse d'un cadre, et que ce cadre soit exclusivement celui de l'approche communicative.

(1) Le cadre macrostratégique est en réalité un cadre communicatif.

Même si la notion de *postmethod* concerne toutes les méthodologies, B.K., dans tous ses travaux que j'ai pu consulter, ne s'intéresse qu'à celles qui se donnent la communication comme objectif principal et comme moyen privilégié.

Dans son article de 1994, il présente ainsi la typologie suivante des méthodologies : celles qui sont centrées (a) sur la langue, (b) sur l'apprenant et (c) sur l'apprentissage, en donnant comme exemples correspondants : (a') *the audiolingualism*, qui est une orientation méthodologique pré-communicative ; (b') *the communicative methods* et (c') *the natural approach*, qui est une variante de l'approche communicative. À partir de 1994, je n'ai pas trouvé chez B.K. de référence au *Task Based Learning* (TBL), appellation pourtant plus courante chez les didacticiens anglophones³⁰. Mais cela n'a guère d'importance ici, les tâches du TBL étant des tâches communicatives, et B.K. ne s'intéressant, de toute évidence, ni aux variantes de l'« approche communicative »³¹, ni aux autres méthodologies. Dans ses analyses de l'approche communicative, il n'a jamais recours à la méthode comparative, ni à la méthode historique, ce qui est cohérent avec son idée de *postmethod condition*.

B.K. ne remet pas en cause l'approche communicative en tant que telle : il défend au contraire un enseignement de la langue anglaise comme langue de communication internationale, mais déconnectée des cultures natives, celle des pays du Centre – de leurs cultures d'enseignement, de leurs cultures de communication et plus largement de leurs cultures sociales – pour que les enseignants locaux puissent les remplacer par leurs propres cultures :

L'une des voies ouvertes [...] pour créer un environnement dans lequel fleurissent de multiples identités est de s'écarter de la notion dominante de l'anglais comme vecteur culturel au profit de l'anglais comme outil de communication. (2006)

Son intérêt exclusif pour l'approche communicative s'explique par son combat politique. Dans ce même article de 2006, il cite à plusieurs reprises des passages d'un livre de Hardt & Negri dans lequel ces auteurs dénoncent « l'empire »³², reprenant à son compte leur idée selon laquelle « le

³⁰ Parmi les articles ou contributions antérieurs à 1994 indiqués dans la rubrique *Articles* de son site personnel, on en trouve deux qui font référence au concept de *task* : *Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation* (1991) et *The name of the task and the task of naming: methodological aspects of task based pedagogy* (1993).

³¹ J'utiliserai ici, pour ma part cette expression générique consacrée en français.

³² HARDT Michel. & NEGRI Antonio. 2000. *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Ce livre a été très lu dans les milieux universitaires américains, où il a été parfois considéré comme un nouveau « manifeste communiste ».

contrôle du sens et de la signification linguistiques ainsi que le contrôle des réseaux de communication devient un problème de plus en plus central pour la lutte politique ».

(2) *La notion même de « cadre » limite les propositions qu'il peut contenir.*

B.K. ne s'oppose pas à l'approche communicative, mais à l'éclectisme, à qui il reproche, comme nous l'avons vu, de manquer de principes et de cohérence. C'est pourquoi il propose dans son article de 1994 un cadre communicatif cohérent, qu'il conçoit en même temps au service de l'autonomisation des enseignants. Il y a là une opposition, qui s'exprime sous des formes différentes dans son article de 1994.

On trouve ce qui est au moins l'expression d'une tension dans le passage suivant :

Il est clair que la valeur ultime d'un tel cadre réside dans la manière dont il établit un équilibre entre l'orientation dont les enseignants ont besoin et qu'ils souhaitent et l'indépendance qu'ils méritent et désirent. (p. 44)

Dans les deux passages suivants, ce qui apparaît à la lecture est déjà plus de l'ordre de la contradiction :

Le cadre macrostratégique basé sur la recherche est donc proposé non pas comme un dogme pour une acceptation sans critique, mais comme une option pour une évaluation critique à la lumière de l'expérience nouvelle et croissante et de l'expérimentation dans l'apprentissage et l'enseignement de la L2. (p. 32)

En termes pratiques, [la condition post-méthode] motive la recherche d'un cadre ouvert et cohérent basé sur les connaissances théoriques, empiriques et pédagogiques actuelles qui permettra aux enseignants de théoriser à partir de la pratique et de pratiquer ce qu'ils théorisent. (p. 27)

Dans cet autre passage, enfin, on peut parler de double injonction paradoxale : « Soyez libres, et libérez-vous grâce aux connaissances et principes assurés que je vous propose » :

Bien que l'objectif d'un tel cadre soit d'aider les enseignants à devenir des décideurs autonomes, il devrait, sans nier la valeur de l'autonomie individuelle, fournir des bases conceptuelles adéquates basées sur des connaissances théoriques, empiriques et pédagogiques actuelles afin que leur action d'enseignement puisse se dérouler de manière fondée sur des principes. (p. 31).

Un tel cadre « cohérent », relevant d'une méthodologie unique, l'approche communicative, annoncé comme appuyé par des connaissances validées par la recherche et très détaillé (il contient dix macrostratégies), mais présenté malgré tout comme non dogmatique et « ouvert », rappelle inmanquablement le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui est développé à la même époque. Lui aussi se veut « souple », « ouvert », « en constante évolution », fondé sur des principes » mais « non dogmatique » (COE 2001, chap. 1.6, p. 13)³³. On conviendra qu'un « cadre » souple et d'ouvert est, dans le sens réel, un objet surréaliste comme on en trouve dans certaines peintures de Salvador Dalí, et, dans le sens figuré, l'équivalent d'un OVNI, en l'occurrence un objet épistémologiquement non identifié.

Il y a cependant double différence fondamentale entre B.K. et les auteurs du CECR, entre leur constat de départ et leur visée :

– B.K. considère que les enseignants mettent en œuvre une méthodologie unique qu'on leur impose et qui est inadaptée, et même aliénante, mais qu'ils peuvent parvenir d'eux-mêmes à des pratiques cohérentes s'ils théorisent leurs propres pratiques.

³³ Sur les contradictions, paradoxes et même incohérences dans le CECR, cf. mes analyses dans Maurer & Puren 2019, pp. 51-54, avec leurs différents renvois bibliographiques.

– Les auteurs du CECR reconnaissent que la plupart des enseignants pratiquent l'éclectisme (cf. chap. 6.2.2.2, p. 109) et l'expliquent par le fait que les théories (linguistiques, cognitives et pédagogiques) ne sont pas encore parvenues à des certitudes suffisantes pour que les théoriciens puissent concevoir la meilleure méthodologie possible, ce qu'ils envisagent pour l'avenir.

2.4.2. L'autonomie dans la « pédagogie post-méthodologies » de 2001

Alors que dans l'article de 1994, l'autonomie des enseignants, comme nous venons de le voir, était conçue dans un « cadre macrostratégique » détaillé, dans lequel, comme on le dit justement elle était... « encadrée », l'autonomie des enseignants est beaucoup plus large dans l'article de 2001, où elle n'est guidée que par trois principes « pédagogiques » très généraux. Cette évolution se retrouve dans ses travaux ultérieurs.

La raison en est un engagement politique plus affirmé de B.K envers un type de pédagogie connu sous le nom de « pédagogie de la libération » : B.K. indique dès le début de son article de 2001 s'inspirer principalement de Paulo Freire, éducateur brésilien auquel est attaché cette expression. C'est à lui que B.K. emprunte le premier ses principes proposés dans cet article (par ex. p. 542), *a pedagogy of possibility*, pour laquelle j'ai repris l'expression française consacrée dans les traductions de P. Freire, « une pédagogie du possible ». Ce « possible » désigne ce que les enseignants, mais aussi les formateurs et les apprenants, peuvent mobiliser eux-mêmes parmi leur propres connaissances et expériences, et ce qu'ils peuvent en faire eux-mêmes ; il s'agit, comme l'écrit B.K. dans cet article, d'en faire des « co-explorateurs » (p. 537) de leur identité, de leur société et de leur projet de transformation sociale. La pédagogie de P. Freire, dont il se réclame, est en effet une pédagogie révolutionnaire qui vise à ce que tous les acteurs sociaux se réapproprient eux-mêmes leur propre destin. Dénonçant dans son texte de 2012 l'« automarginalisation » des enseignants locaux par rapport aux enseignants natifs, il appelle, en citant des termes de P. Freire dans son ouvrage *Pedagogy of the oppressed* (1^e éd., anglaise, 1972) à « un effort concerté visant à "changer la conscience des opprimés et non la situation qui les opprime" »³⁴.

C'est à l'occasion de la définition de l'autonomie des apprenants que B.K. cite un didacticien français bien connu en FLE, Henri Holec, pour son introduction d'un ouvrage sous sa direction publié en 1988 par le Conseil de l'Europe. Il cite ses propositions comme caractéristiques d'une « autonomie académique » différente de « l'autonomie sociale » (dans le sens d'autonomie collective d'équipes d'enseignants), toutes deux lui paraissant insuffisantes par rapport à l'« autonomie libératoire », (*liberatory autonomy*) qu'il défend pour sa part dans la lignée de P. Freire :

*Si l'autonomie académique permet aux apprenants d'être des apprenants efficaces, et si l'autonomie sociale les encourage à être des partenaires de collaboration, l'autonomie libératoire leur permet d'être des penseurs critiques. Ainsi, l'autonomie libératoire va beaucoup plus loin que les deux autres aspects de l'autonomie de l'apprenant en cherchant activement à aider les apprenants à reconnaître les obstacles sociopolitiques à la réalisation de leur plein potentiel humain et en leur fournissant les outils intellectuels nécessaires pour surmonter ces obstacles*³⁵. (B.K. 2001)

³⁴ B.K. ne reprend jamais dans les travaux que j'ai consultés le concept d'"aliénation", pourtant central chez Paulo Freire, et qui aurait été par exemple très adéquat dans le contexte de cette citation, puisque c'est l'aliénation qui est la source de l'auto-marginalisation. Il est possible qu'il l'ait jugé trop connoté philosophie marxiste pour le réutiliser dans ses publications.

³⁵ Je partage cette analyse de B.K. concernant l'autonomie dans les travaux H. Holec des années 1980-1990, très dépendante de l'idéologie individualiste de la centration sur l'apprenant, mais je considère que même l'autonomie académique doit être limitée (cf. Puren 2014d). Il faut attendre les années 2000, avec les développements de la perspective actionnelle, pour qu'apparaisse en DLC la formation à l'« autonomie collective » en tant que finalité de l'enseignement des langues-cultures (cf. par ex. Puren 2014a, chap. 3.5 « Un nouvel enjeu éducatif: l'autonomie collective », pp. 11-12).

Dans son interview à *MarcoELE*, s'adressant aux enseignants lecteurs de la revue, son appel à l'autonomie prend des accents libertaires que ni H. Holec, ni sans doute la rédaction de cette revue, ne seraient effectivement pas prêts à reprendre à leur compte :

La liberté ne se donne pas, elle se prend. Mon conseil aux enseignants : allez-y, prenez votre liberté. Je sais que c'est plus facile à dire qu'à faire, bien sûr. Je sais que les enseignants travaillent partout sous d'énormes contraintes gouvernementales et institutionnelles. Ils ont rarement la liberté de prendre leurs propres décisions sur des questions aussi cruciales que la conception des programmes, la production ou l'adoption de manuels scolaires, l'enseignement en classe, etc. Et pourtant, c'est dans un environnement aussi restrictif qu'ils doivent trouver des moyens de faire la différence. Ils peuvent et doivent le faire. (B.K. 2012b, p. 6)

2.5. Les deux outils d'autonomisation des enseignants : un « cadre macrostratégique » (1994) et une « pédagogie post-méthodologies » (2001)

J'ai déjà, dans le chapitre précédent 2.4, analysé les deux articles programmatiques de B.K. de 1994 et de 2001, en ce qui concerne l'autonomie des enseignants, autonomie qui est, selon lui, au « centre » ou au « cœur » de son projet de décolonisation de l'enseignement de l'anglais. Il s'agit dans ce chapitre 2.5. d'analyser à nouveau ces deux articles, chacun successivement, mais en s'intéressant cette fois aux outils mêmes que ces deux articles proposent, à savoir, dans le « cadre stratégique », les dix « macrostratégies » ainsi que les quelques exemples qu'il donne de « microstratégies » correspondantes, et, dans la « pédagogie post-méthodologies », ses trois « principes organisateurs » (*organizing principles*). Les lecteurs qui le souhaitent pourront dès à présent se reporter aux Annexes 1 et 2 de mon texte, qui offrent des extraits de la présentation par B.K. de ces deux outils.

2.5.1. Le « cadre stratégique » des dix « macrostratégies » (1994), une perspective « méta-méthodologie communicative »

Pour ses propositions qui se veulent « post-méthodologiques » tout en évitant le recours à l'éclectisme qui selon lui, « dégénère invariablement en une pédagogie non systématique, sans principe et sans critique » (1994, p. 30), B.K. propose en 1994 une première stratégie qui consiste à élaborer un « cadre stratégique » constitué de dix « macrostratégies ». Ce cadre est « conçu pour aider les enseignants débutants et expérimentés à développer une théorie de la pratique systématique, cohérente et personnelle ». On me pardonnera la longue citation suivante tirée d'un autre de ses articles (2003b), mais c'est pour que mes commentaires soient compris sans avoir besoin de se référer à l'article de K.B.³⁶.

Le cadre stratégique proposé pour l'enseignement de la L2 se compose de macrostratégies et de microstratégies. Les macrostratégies sont des stratégies générales dérivées des connaissances théoriques, empiriques et pédagogiques pour l'apprentissage/l'enseignement de la L2. Une macrostratégie est une ligne directrice générale, sur laquelle les enseignants peuvent générer leurs propres microstratégies ou techniques de classe adaptées à la situation et aux besoins. En d'autres termes, les macrostratégies sont rendues opérationnelles dans la salle de classe par le biais de microstratégies. Selon moi, les macrostratégies sont neutres sur le plan théorique, mais aussi sur le plan pratique. Neutre sur le plan théorique ne signifie pas athéorique ; la théorie signifie que le cadre n'est pas limité par les hypothèses sous-jacentes d'une théorie spécifique du langage, de l'apprentissage et de l'enseignement. De même, la neutralité de la méthode ne signifie pas l'absence de méthode ; cela signifie que le cadre n'est pas conditionné par un ensemble unique de principes ou de procédures de classe normalement associés à l'une des méthodes d'enseignement des méthodes d'enseignement des langues discutées dans la première partie de ce chapitre.

³⁶ Je renvoie les lecteurs intéressés à connaître plus en détail ce cadre macrostratégique, avec quelques exemples de microstratégies correspondantes, à l'Annexe 1, pp. 37-39.

Le cadre stratégique comprend les 10 macrostratégies suivantes : (a) maximiser les possibilités d'apprentissage, (b) faciliter l'action négociée, (c) minimiser les inadéquations de perception, (d) activer les risques intuitifs, (e) favoriser la conscience linguistique, (f) contextualiser les compétences linguistiques, (g) intégrer les habiletés langagières, (h) promouvoir l'autonomie de l'apprenant, (i) assurer la pertinence sociale et (j) développer la conscience culturelle.³⁷ (1994, p. 32)

Ce passage, très dense, mérite plusieurs commentaires, même si l'on se limite, comme je vais le faire ici, à ceux qui entrent dans le cadre de la thématique choisie pour mon présent article.

(1) Très paradoxalement par rapport à la nature et à la fonction la perspective métaméthodologique en DLC (cf. *supra* chap. 1.2), B.K. propose une déconstruction de la seule approche communicative à un niveau, celui des macrostratégies, qui permettrait ensuite aux enseignants, au niveau des « microstratégies », de reconstruire eux-mêmes ... cette même méthodologie. B.K., en d'autres termes, veut se donner une perspective méta... sans prendre de recul. Ces macrostratégies en effet correspondent aux grandes orientations classiques de l'approche communicative, qu'elles soient plus ou moins spécifiques à cette approche – l'interaction (b), la centration sur l'apprenant (h), la mise en œuvre de l'hypothèse constructiviste (d, e, i), l'intégration des différentes activités langagières –, ou reprises des principes généraux des dites « méthodes actives » (a, c, f, j)³⁸.

(2) Les propositions de B.K., par conséquent, ne visent guère autre chose qu'une mise en œuvre intelligente, c'est-à-dire adaptée, de l'approche communicative : je ne vois pas en quoi elles permettraient de gérer une « condition post-méthodologies » (sens de son expression *postmethod condition*, comme nous l'avons vu plus haut), alors qu'elles ne sont pas « post-communicatives ».

(3) Ces macrostratégies ne sont pas « neutres », comme le prétend B.K. : à partir du moment où, comme il le dit lui-même, elles sont « dérivées des connaissances théoriques, empiriques et pédagogiques pour l'apprentissage/l'enseignement de la L2 », elles sont toutes datées et situées. Quant aux « connaissances théoriques », elles correspondent forcément, contrairement à ce qu'il affirme, à des hypothèses sous-jacentes d'une théorie spécifique du langage, de l'apprentissage et de l'enseignement. Il ne les voit « neutres » que parce qu'il reste à l'intérieur du paradigme communicatif, qui, comme tous les paradigmes, crée de la fausse évidence. J'ai souvent cité dans mes conférences ces lignes d'Évelyne Bérard dans son ouvrage sur l'approche communicative, comme fonctionnement des paradigmes comme des machines à créer des certitudes non questionnables :

Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. (1991, pp. 62-63)

(4) J'ai déjà avancé, au chapitre 1.4 *supra*, que l'une des faiblesses des propositions de B.K. était sa non prise en compte des modèles en tant qu'interfaces nécessaires entre les théories et les pratiques. B.K. cite H.G. Widdowson, l'un des théoriciens connus de l'approche communicative³⁹, dans le passage suivant :

Contrairement à l'éclectisme, qui est limité par le concept conventionnel de méthodologie, le pragmatisme de principe est basé sur la pragmatique de la pédagogie (Widdowson, 1990),

³⁷ Ce passage est repris textuellement dans l'ouvrage 2003b, p. 38, où les différentes macrostratégies sont définies chacune en quelques lignes.

³⁸ Le classement que je propose est discutable, parce qu'il dépend de la perspective que l'on adopte. D'un point de vue de pédagogie générale, on peut considérer que toutes les macrostratégies que je classe comme caractéristiques spécifiques de l'approche communicative correspondent à des principes de ladite « pédagogie active ». Mais d'un point de vue de didactique des langues-cultures, ces caractéristiques distinguent l'approche communicative des méthodologies antérieures, active, directe, et bien sûr traditionnelle.

³⁹ L'ouvrage de Widdowson le plus connu en France, *Teaching language as communication* (Oxford : Oxford University Press, 1^{er} éd. 1978) a été publié en français en 1981 sous le titre *Une approche communicative de l'enseignement des langues* Paris, Hatier-CRÉDIF, 192 p. L'ouvrage de 1990 cité par B.K. est *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

dans laquelle « la relation entre la théorie et la pratique, les idées et leur actualisation, ne peut être réalisée que dans le domaine d'application, c'est-à-dire par l'activité immédiate de l'enseignement » (p. 30). (1994, p. 31)

Je pense, comme je l'ai déjà avancé au chapitre 1.4, qu'il manque au cadre conceptuel de B.K., comme à celui de Widdowson, les interfaces théorie-pratique que sont les modèles, qui permettent de penser ladite « relation théorie-pratique » de manière complexe. Je me base dans la suite de chapitre, pour présenter ces relations, sur Puren 2015a, 2019i-es et 2020a :

- La « pragmatique de la pédagogie », pour reprendre l'expression de B.K., n'est pas réalisée par l'activité immédiate de l'enseignement : c'est un processus au sein d'un système dans lequel des entrées de différentes origines et de différents statuts – empiriques, méthodologiques, technologiques, sociales et théoriques – se confrontent avec les pratiques situées des enseignants et leurs modèles théoriques pour générer des modèles praxéologiques (cf., dans Puren 2015a, schéma p. 50). Parmi les entrées méthodologiques disponibles en permanence se trouvent les méthodologies constituées et les « objets méthodologiques » (cf. *supra* chap. 1.5), ce qui fait qu'il y a toujours dans les pratiques enseignantes de l'éclectisme possible, et cela est souhaitable parce que ces entrées viennent, comme les autres, enrichir l'élaboration des modèles praxéologiques.

- Les modèles peuvent être au départ d'origine empirique ou théorique. L'analyse de l'évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage (cf. Puren 016) montre ainsi que l'élaboration de certains modèles a commencé par une « entrée » théorique (l'exercice structural, par le béhaviorisme ; la conceptualisation de erreurs par les élèves eux-mêmes, par le constructivisme), mais que l'élaboration d'autres modèles a commencé par une « entrée » pragmatique (l'immersion et l'interaction communicative, par exemple : on apprend la langue en étant plongé dans un bain linguistique, on apprend à interagir en langue en interagissant entre apprenants en classe).

Dans ces modèles cognitifs, comme dans les autres modèles disciplinaires, sont encapsulés des types de relation théorie-pratique, validés par l'activité d'enseignement de milliers d'enseignants depuis des décennies, transmis par la formation professionnelle et reproduits dans les manuels : « l'activité de l'enseignement » n'est pas « immédiate », pour reprendre l'expression de B.K. ; elle est au contraire fortement médiée par l'histoire, la formation et les outils (cf., dans Puren 2019b, les huit types différents de « médiation didactique », pp. 43-80). Il y a sans doute, dans la conception à la fois spontanéiste et individualiste qu'a B.K. des relations théorie-pratique chez les enseignants, un effet du « paradigme de l'immédiation » qui est la grande caractéristique épistémologique de l'approche communicative (cf. Puren 2020g).

(5) L'intérêt des modèles est qu'ils permettent de générer la plus grande variété et donc adaptabilité possibles des dispositifs et pratiques.

- Nous avons déjà abordé la question de l'autonomie. Il n'est pas suffisant de « promouvoir l'autonomie de l'apprenant », qui est la macrostratégie (h) dans la liste de B.K reproduite plus haut). L'autonomie, en effet, ne peut être concrètement gérée en classe que par rapport à l'hétéronomie, les deux devant être pensés entre autres comme les deux bornes d'un continuum sur lequel l'enseignant doit positionner à chaque moment ses dispositifs de la manière la plus adéquate (cf. Puren 2014d). Dans la pédagogie de projet, par exemple, la plus grande autonomie laissée aux apprenants au moment de la conception de leur projet se « paye » ensuite d'une plus grande directivité de l'enseignant, qui est le plus compétent pour savoir de quoi ses élèves vont avoir besoin en termes de ressources langagières et culturelles, où ils pourront les trouver, et comment les travailler. J'ai proposé, dans l'article cité ci-dessus, un modèle constitué indiquant, en plus du continuum, six autres types possibles de relation entre autonomie et hétéronomie.

- Autre exemple, la stratégie (g) « intégrer les habiletés langagières » (*integrate language skills*) : il s'agit, à partir du début du XX^e siècle, des compréhensions de l'écrit/de l'oral et des productions écrites/ orales, auxquelles se sont ajoutées l'interaction avec l'approche communicative, et plus récemment la médiation. Une des particularités de cette approche communicative, effectivement, a été de privilégier, parce qu'elles paraissaient plus « naturelles » que des exercices ciblés

répétitifs, des exercices amenant à mobiliser simultanément et/ou successivement plusieurs de ces activités langagières (pour un exemple, cf. Puren 075). Concernant cette macrostratégie, B.K. émet une de ces réserves rhétoriques qui visent en fait à renforcer l'affirmation :

Bien que des recherches plus approfondies soient nécessaires pour déterminer le plein impact de l'intégration/séparation des compétences, toutes les informations empiriques, théoriques et pédagogiques disponibles soulignent la nécessité d'intégrer les compétences linguistiques pour un enseignement efficace des langues. (p. 39)

Il est d'évidence empirique, pourtant, que les exercices ciblés et répétitifs (comme les exercices structuraux) ont aussi leur utilité, comme d'autres exercices non répétitifs ciblant une compétence dont veut faire travailler les stratégies, tels que les écoutes successives en classe du même document oral avec, entre chacune d'elles, des bilans collectifs de compréhension partielle et des hypothèses à valider/invalidier au cours de l'écoute suivante. La combinaison ou articulation de ces divers types d'activité langagière permet de concevoir de très nombreux modèles d'unité didactique, contrairement à la macrostratégie unique proposée par B.K.

Ce cadre des macrostratégies proposé par B.K. relève de la perspective métaméthodologique, ou « perspective didactique », puisque ces macrostratégies sont supposées permettre aux enseignants de varier leurs modes d'enseignement en fonction de leurs publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage. Mais alors que cette perspective s'est historiquement élaborée en France, dans les années 1970, à partir de méthodologies différentes, B.K. la met en œuvre paradoxalement à partir d'une seule méthodologie, l'approche communicative, ce qui limite fortement la richesse des modèles que l'on peut obtenir par articulation et/ou combinaison de microstratégies différentes.

2.5.2. La postmethod pedagogy (B.K. 2001), une perspective didactologique

Au début de son article de 2001, B.K. se situe lui-même dans le cadre d'une évolution des idées à la suite des premières réflexions menées par différents auteurs, dont lui-même, au cours des années 1990 :

Poursuivant et consolidant les récentes explorations, et prenant comme point de départ mon article dans TESOL Quarterly sur la condition post-méthodologies (Kumaravadivelu, 1994), je tente dans cet article de fournir les bases d'une pédagogie post-méthodologies. (p. 538)

Son constat et son projet politiques sont les mêmes, comme on peut le voir dans la présentation initiale qu'il fait de cette pédagogie, dans laquelle il annonce ses trois « principes d'organisation de l'enseignement de la L2 et de la formation des enseignants »⁴⁰ :

En visualisant un système tridimensionnel composé des paramètres (a) de particularité, (b) de praticabilité et (c) de possibilité, je soutiens qu'une pédagogie post-méthodologies doit (a') faciliter l'avancement d'une éducation langagière (L2 education) sensible au contexte (a context-sensitive language education), basée sur une véritable compréhension des particularités linguistiques, socioculturelles et politiques locales ; (b') rompre la relation de rôle réifiée entre théoriciens et praticiens en permettant aux enseignants de construire leur propre théorie de la pratique ; et (c') exploiter la conscience sociopolitique que les participants apportent avec eux afin de les aider dans leur quête de formation d'identité et de transformation sociale. (p. 537)

Et il s'agit toujours de se situer dans un cadre « post-méthodologies », comme on le voit dans la description qu'il donne du premier principe de cette pédagogie :

Une pédagogie de la particularité est donc contraire à la notion selon laquelle il peut y avoir un ensemble de buts et d'objectifs pédagogiques réalisables au moyen d'un ensemble de principes et de procédures pédagogiques. (p. 538)

⁴⁰ L'ajout de la première série de lettres (a), (b) et (c) est mienne, de manière à signaler que chacun des éléments est ensuite repris et expliqué par son but et son moyen.

B.K. donne là en effet, au moyen de cette « notion » qu'il critique, une bonne définition d'une méthodologie constituée : « un ensemble de buts et d'objectifs pédagogiques réalisables au moyen d'un ensemble de principes et de procédures pédagogiques ».

Si le constat et le projet politiques du cadre stratégique et de la pédagogie post-méthodologies sont les mêmes, les deux outils sont de nature différente d'un point de vue de didactique des langues-cultures. Le premier relève, comme nous l'avons vu, de la perspective didactique, le second s'élargit à la perspective didactologique⁴¹.

On voit ce changement :

(1) dans la définition qu'il donne de son terme de *pedagogy*, où l'expression elle-même indique une évolution de sa pensée (cf. « non seulement [...] mais aussi ») :

J'utilise le terme « pédagogie » au sens large pour inclure non seulement les questions relatives aux stratégies de classe, au matériel pédagogique, aux objectifs des programmes et aux mesures d'évaluation, mais aussi un large éventail d'expériences historiques, politiques et socioculturelles qui influencent directement ou indirectement l'enseignement de la L2. (p. 538)

Le recours dans la réflexion didactique à toutes ces « expériences », en effet, amène forcément à y mettre en œuvre des positionnements idéologiques, éthiques et épistémologiques caractéristiques de la perspective didactologique.

(2) et dans le fait que son projet affirmé soit désormais celui d'une « éducation langagière »⁴² :

Plus que toute autre entreprise éducative, l'éducation langagière (language education) offre à ses participants des défis et des opportunités pour une quête continue de subjectivité et d'identité personnelle [...]. (p. 543)

B.K. semble bien, en effet, avoir radicalisé son idée de « post-méthodologies » en abandonnant la seule méthodologie, sur laquelle, comme nous l'avons vu, se basait globalement son cadre stratégique de 1994. Lorsqu'il fait référence dans son article de 2001 à l'approche communicative, il ne s'agit plus d'en critiquer comme auparavant l'inadaptation des contenus et des modes de mise en œuvre, mais l'objectif communicatif lui-même, ce qui revient à critiquer cette méthodologie en tant que telle :

Toute pédagogie, comme toute politique, est locale. Ignorer les exigences locales, c'est ignorer les expériences vécues. Les pédagogies qui ignorent les expériences vécues finiront par s'avérer "si perturbantes pour ceux qu'elles touchent - si menaçantes pour leurs systèmes de croyance - que l'hostilité s'éveille et que l'apprentissage devient impossible" (Coleman, 1996, p. 11). Le sentiment de désillusion qui a accompagné la diffusion de l'enseignement communicatif des langues en est un bon exemple. En Afrique du Sud, Chick (1996) se demande si « notre choix de l'enseignement des langues de communication comme objectif n'était pas une sorte d'ethnocentrisme naïf, motivé par la pensée que ce qui est bon pour l'Europe ou les États-Unis doit être bon pour le KwaZulu » (p. 22). Du Pakistan, Shamim (1996) rapporte que sa tentative d'introduire l'enseignement communicatif des langues dans sa classe a rencontré une grande résistance de la part de ses apprenants, ce qui l'a « terriblement épuisée » et l'a amenée à réaliser qu'en introduisant cette méthodologie, elle créait en fait « des barrières psychologiques à l'apprentissage » (p. 539). (B.K. 2001, p. 539)

⁴¹ Sur les trois perspectives constitutives de la DLC, méthodologique, didactique et didactologique, cf. *supra* chap. 1.2.

⁴² Dans le texte de 2001, l'expression *language education* alterne avec celle de *L2 education*. Les exemples concrets donnés, cependant concernent l'enseignement de l'anglais L2.

Cet abandon est cohérent avec le passage d'un objectif d'enseignement d'une langue, dans son article de 1994, à la finalité d'une éducation langagière (*language education*) dans son article de 2001. Nous avons là un autre parallèle frappant entre l'évolution des idées de B.K. et celles des experts de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe au cours des années 2000, qui, comme le signale Bruno Maurer dans son ouvrage de 2011, abandonnent les questions de méthodologie d'enseignement des langues pour un projet d'« éducation aux langues »⁴³. Ce qu'on constate dans les deux cas, c'est l'incapacité à maintenir la récursivité entre les trois perspectives constitutives d'une didactique complexe des langues-cultures, concrètement, à ce moment-là, à mettre en boucle le système en repartant de la perspective didactologique vers les perspectives méthodologique et didactique. On comprend dès lors la critique des deux auteurs du compte rendu de l'ouvrage de 2006 de B.K., dans lequel il développe son idée de pédagogie post-méthodologies :

L'une des faiblesses du livre est que Kumaravadivelu fournit des notions purement théoriques et philosophiques de la pédagogie linguistique post-méthodologies. À cet égard, les lecteurs, en particulier les professeurs de langues en exercice, devraient faire un grand effort pour mettre ces idées en pratique. (Widodo & Zakaria 2008)

Une différence importante, cependant, entre les positions de B.K. et celle des experts de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, est que ceux-ci, avec leur concept d'« éducation aux langues », prennent également en compte – en le privilégiant, même – un enseignement simultané ou successif de plusieurs langues étrangères. B.K., pour sa part, resté focalisé sur l'enseignement de l'anglais langue internationale. La diversité des langues et des cultures qu'il envisage est celle des langues-cultures différentes des apprenants en classe face à la langue-culture étrangère enseignée. Il écrit et cite ainsi, dans son article de 1994 :

[...] la plupart des classes de L2 ne sont pas des cocons monoculturels, mais plutôt des mosaïques multiculturelles dans lesquelles les connaissances culturelles sont susceptibles de diverger en fonction du contexte linguistique culturel des apprenants ainsi que de leur héritage ethnique, de leur classe, de leur âge et de leur sexe (Tannen, 1992). [...] Nous pouvons amener nos apprenants sur la voie de la cultural versatility si nous « structurons les tâches et les devoirs de manière à [...] susciter une synthèse entre l'apprenant, sa culture d'origine et l'objectif culturel visé » (Robinson, 1991, p. 118). (B.K. 1994 p. 41)

Dans cette citation, j'ai laissé *cultural versatility* en anglais, qui est la capacité d'aborder une questions à partir de perspectives différentes données par des cultures différentes, parce que le contexte permet difficilement de trancher, il me semble, entre des significations différentes telles que « souplesse culturelle », « ouverture interculturelle » ou encore « compétence multiculturelle ». Ce qui me semble plus assuré, c'est que l'expression ne correspond pas à la notion de « compétence pluriculturelle », dans laquelle, comme l'écrivent les auteurs du CECR (cf. *supra* chap. 1.5.)

les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (COE 2001, p. 12)

Autrement dit, B.K. n'applique pas aux différentes langues et aux cultures le concept de « système », qu'il mobilise à propos des trois principes organisateurs de sa pédagogie post-méthodologies⁴⁴ :

⁴³ Cf. par ex. la page intitulée « Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues » sur le site de cet organisme, www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe (dernière consultation 15/01/2021)

⁴⁴ La citation qui suit est le paragraphe qui clôt le résumé que B.K. lui-même propose des trois principes de sa pédagogie post-méthodologies (cf. la reproduction de ce résumé en Annexe 2, p. 41).

Les limites du particulier, du pratique et du possible sont inévitablement floues. Ils s'entremêlent et interagissent les uns avec les autres dans une relation synergique où le tout est plus grand que la somme de ses parties. (2001, p. 545)

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour mon analyse critique des travaux de B.K., j'ai choisi, comme je l'ai annoncé dans l'introduction générale, d'utiliser mes propres outils, et plus généralement ma conception personnelle de la didactique des langues-cultures.

Ce choix m'a certainement amené à mettre beaucoup plus l'accent sur mes désaccords que sur mes points d'accord, lesquels sont par ailleurs très nombreux, et importants : la promotion de l'autonomie des enseignants, la reconnaissance de leurs connaissances et compétences, la priorité donnée à l'accord intersubjectif des acteurs par rapport aux injonctions externes, l'importance du travail en équipes, le refus de tout applicationnisme, la critique des effets pervers de toute méthodologie unique, la logique essentiellement contextuelle de toute réflexion et proposition didactiques, les relations étroites entre le domaine de l'enseignement des langues et les besoins, objectifs et environnements sociaux. Je partage aussi son avis sur la fonction fondamentale qu'assure la conceptualisation par les enseignants de leurs propres pratiques, que j'ai appelée un temps comme lui « théorisation »⁴⁵, et que j'appelle maintenant « modélisation », notion qui me paraît plus exacte épistémologiquement, et qui permet surtout de sortir du piège de la confrontation directe entre la « théorie » et la « pratique ».

Pour ne pas reprendre ici inutilement toutes les réserves et critiques que j'ai émises sur les idées de B.K., je me contenterai, pour terminer, de quelques considérations plus générales, en commençant par reprendre le fil du paragraphe ci-dessus.

Ce ne sont pas seulement leurs pratiques personnelles du moment qui doivent être conceptualisées et modélisées par les enseignants, mais toutes les pratiques collectives et historiques qui sont encapsulées dans les méthodologies constituées. Cette modélisation fait apparaître ces méthodologies avec leurs propres logiques conceptuelles et leurs variantes géographiques et historiques, ainsi qu'avec leur structure composite d'éléments de niveaux micro et méso dont certains sont des constantes, d'autres des emprunts trans-méthodologiques. B.K., au contraire, se réfère à une « approche communicative », celle de l'anglais langue internationale, qu'il considère comme un seul bloc compact et unique, parce qu'il s'en sert comme d'un repoussoir.

Je pense qu'il n'y a réellement d'autonomie possible des enseignants sans appui sur une discipline forte et autonome qui a déjà construit ses propres modèles, à commencer par son propre modèle épistémologique. J'ai utilisé ici le mien, constitué des trois perspectives méthodologique, didactique et didactologique, qui sont apparues successivement au cours de l'évolution de la discipline, mais qui doivent toutes fonctionner maintenant en récursivité permanente, comme le veut la logique complexe. Je pense avoir montré, en appliquant ce modèle à ses travaux, que B.K. passe d'une perspective dominante à la suivante, jouant en cela personnellement l'évolution historique de la didactique des langues-cultures sans l'utiliser pour complexifier la réflexion contemporaine.

La discipline « didactique des langues-cultures », qu'on l'appelle ainsi ou autrement, est la grande absente des travaux de B.K. Or ce n'est qu'à partir de cette discipline que l'on peut questionner ce qui ne peut l'être, même collectivement, à partir des seules pratiques, qu'elles soient d'enseignement, de formation ou de recherche, à savoir les paradigmes. Nous avons vu que B.K. en reste, dans les différentes macrostratégies qu'il propose pour son cadre stratégique de 1994, au **paradigme de la communication**. S'il ne met pas en boucle les trois perspectives par lesquelles il est passé au cours de l'évolution de sa réflexion disciplinaire, c'est sans doute parce que la dernière, la perspective didactologique, correspond parfaitement à son projet prioritaire terminal, qui est idéologique et politique ; mais c'est aussi parce qu'il en est resté à un autre paradigme, le **paradigme d'optimisation-substitution**. Il remplace ainsi simplement le cadre stratégique de

⁴⁵ Cf. Puren 1999h chap. 2 « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », pp. 20-35.

1994 par la pédagogie post-méthodologies de 2001, alors que s'il avait appliqué **le paradigme complexe d'adaptation-addition**⁴⁶, il aurait systématiquement mis en relation les dix macrostratégies du premier et les trois principes organisateurs de la seconde, pour le plus grand profit de la réflexion didactique.

J'ai montré dans mes travaux la grande « porosité idéologique » de la didactique des langues-cultures avec les idées de chaque époque, celle qu'étudie ladite « Histoire des idées » (cf. Puren 2006f) ; dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994, j'ai noté en particulier la conjonction entre la crise des méthodologies et la crise des idéologies (cf. Puren 1994^e, p. 5 & pp. 42-43), crise qu'ont signalée beaucoup de philosophes contemporains (cf. supra p. 11, avec la référence à J.-F. Lyotard). Cette crise des idéologies n'a pas empêché l'émergence de nouvelles idéologies, comme celles dites du « capitalisme autoritaire » et de la « démocratie illibérale » ; la crise des méthodologies, notable dans les années 1980, n'a pas non plus empêché l'émergence ultérieure de nouvelles méthodologies, comme en Europe celle de la « perspective actionnelle » dans les années 2000-2010 (cf. Puren 2011c), et sans doute prochainement celle de différentes formes d'approche plurilingue, comme celle de la « méthodologie plurilingue intégrée » proposée par Bruno Maurer dans Maurer et Puren 2019 (5^e partie).

Même si son militantisme est hautement respectable, j'ai trouvé dommage que B.K. se soit limité au champ relativement daté et situé de son engagement idéologique, parce qu'il aurait certainement apporté d'autres idées intéressantes à une réflexion didactique plus générale. Même si je considère erronées certaines de ses idées, ou non transférables à d'autres temps et d'autres lieux, beaucoup d'autres me paraissent très justes, et pertinentes au-delà de son champ d'analyse ; et, surtout, j'estime que les unes comme les autres apportent une contribution précieuse au nécessaire débat scientifique dans notre discipline.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET Marguerite. 2009. « De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques », pp. 31-48 in : VERGNIoux Alain (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen : Presses Universitaires de Caen, 194 p.
<https://books.openedition.org/puc/8138?lang=fr>.

ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard. 1972. *Pédagogie de l'anglais*, Paris : Hachette, 208 p.

AYACHIA Houda. 2016. "The Postmethod Pedagogy as a Postcolonial Construct: A Climate of Revival of Translation as a Fifth Skill in FL Classrooms". *Expressions* n°2 (revue de Université Frères Mentouri. Constantine 1, Algérie), July 2016, <https://fac.umc.edu.dz/fl/pages/expression-n2.php> (dernière consultation 15/12/2020).

BÉRARD Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international, 128 p. Republié en ligne avec l'aimable autorisation de l'auteure, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/070/.

BOIDIN Capucine. 2009. « Études décoloniales et postcoloniales dans les débats français », *Cahiers des Amériques Latines* n° 62, pp. 129-140, <https://doi.org/10.4000/cal.1620> (dernière consultation 15/12/2020)

COE. 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 192 p. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

– 2018. Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, trad. fr.

⁴⁶ Sur ces deux paradigmes, cf. par ex. Puren 2014a, p. 4.

Strasbourg : Conseil de l'Europe, février 2018, 254 p., <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

DURKHEIM Émile. 1911. Article « Pédagogie », in : Ferdinand BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris : Hachette.

EL EUCH Sonia. 2017. « La didactique des langues secondes ou étrangères. Quelle approche, quelle méthode, quelle méthodologie ? », Chap. 6. pp. 125-152 in : EL EUCH Sonia, GROLEAU Audrey, SAMSON Ghislain (dir.), *Didactiques, bilans et perspectives*, Québec : Presses Universitaires de Québec, sept., 340 p.

FEYERABEND Paul. 1975. *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, trad. Fr. Paris : Seuil, 1979, 350 p. [1^e éd. Londres : *Against Method. Outline of an anarchist theory of knowledge* New Left Books, 1975].

– 1989. *Adieu la raison*, Paris : Seuil, 379 p.

FREIRE Paulo. 1972. *Pedagogy of the oppressed*, New York: Seabury Press. Rédigé initialement en 1968 en portugais sous le titre *Pedagogia do oprimido*. 1^e trad. fr. Maspéro, 1974. Un condensé de l'ouvrage en 27 pages, réalisé en 1980 « avec l'aimable autorisation supposée de l'auteur » [*sic*], est disponible à l'adresse www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf.

GIRARD Denis. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris : Armand Colin-Longman, 168 p.

HOLEC Henri. 1988. « Introduction », pp. 5-18 in : HOLEC Henri (dir.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application – Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'applications actuels*, Strasbourg, France : Council for Cultural Cooperation – Conseil de la coopération culturelle, 149 p.

KUMARAVADIVELU Bala. 1994. *The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1 (Spring, 1994), pp. 27-48). Traducción al español: "La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras", Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu12.htm (última consulta 16/01/2021).

– 2001. "Toward a postmethod pedagogy". *TESOL Quarterly*. 35:4:537-560, www.bkumaravadivelu.com/articles.html (last consulted 16/01/2021)

– 2002. "From coloniality to globality: (Re) visioning English language teaching in India". *Indian Journal of Applied Linguistics*. 28:3:45-61.

– 2003a. "A postmethod perspective on English language Teaching", *World Englishes*, n° 22:4, pp. 539-550.

– 2003b. *Behind Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, 43 p.

– 2005. "Deconstructing applied linguistics: A postcolonial perspective", pp. 25-37 in: Maximina Maria Freire et al. (ed.), *Lingüística aplicada e contemporaneidade*, ALAB, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, Sao Paulo, Brazil: Pontese Editore, 352 p.

– 2006. "Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL", pp. 1-32 in: Julian Edge (ed.), *(Re)Locating TESOL in an Age of Empire*, London: Palgrave/Macmillan.

– 2012a. "Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break", pp. 9-27 in: Alsagoff L., Renandya W. Hu, Guangwei & McKay S. (eds.), *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge.

– 2012b. "La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu", *MarcoELE Revista de didáctica*, Núm. 14, 10 p., <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/> (versiones inglesa y española, última consulta 16/01/2021).

Christian Puren : « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu :
éclectisme et didactique complexe des langues-cultures »

– 2016. "The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?" *TESOL Quarterly*,
50, 1, 66-85.

LACORTE Manel. 2019. "Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos",
cap. 1 pp. 9-29 in: Francisco Jiménez Calderón, Anna Rufat Sánchez (edts), *Manual de formación
para profesores de ELE*, SGEL Madrid: Sociedad General Española de Librería. [texto completo
disponible en Internet]

LYOTARD Jean-François. 1979. *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 108 p.

MAURER Bruno. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme,
nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 156 p. [Pour un
compte rendu disponible en ligne, cf. PUREN 2012a.]

MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !*, Paris, Éditions des Archives
Contemporaines, 314 p., <https://eac.ac/books/9782813003522>. (dernière consultation
14/12/2020)

PINLOCHE Auguste. 1913. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions
critiques*, Paris : Didier, 2^e éd. 1927 [1^e éd. 1913^o, 86 p.].

PUREN Christian (*Tous liens actifs à la date du 18 /01/2021*)

- 002. « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/002/.
- 004. « Le champ sémantique de "méthode" », christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- 008. « Les oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.
- 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.
- 020. « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.
- 023. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/.
- 029. « Évolution historiques des configurations didactiques (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.
- 044. « Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/.
- 058. « Types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/.
- 066. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.
- 075. « Analyse comparative d'exercices grammaticaux sur le verbe « avoir » représentatifs de trois méthodologies différentes : (a) directe-active, (b) audiovisuelle, (c) communicative », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/075/.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*, éd. électronique 2012, 300p. [1^e éd. papier Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.]
- 1988c. « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues étrangères en France », *Les Langues modernes* n°1-1988, Paris : APLV, pp. 19-37, www.christianpuren.com/mes-travaux/1988c/.

- 1990c. « Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France », *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avril-juin 1990, pp. 65-74. Paris : Didier-Érudition, www.christianpuren.com/mes-travaux/1990c/.
- 1994a. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ELA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, juil.-sept. 1994, pp. 13-23. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/.
- 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3^e édition électronique, 2013, 139 p. [1^{ère} édition papier : Paris, Didier, 1994, 203 p.], www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1995b. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial *Recherches et applications* (« Méthodes et méthodologies »), janvier 1995, pp. 36-41.
- 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
- 1999h. *La formation en questions*. Chapitre 1, « Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question) » – Chapitre 2, « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) » – Glossaire (extraits). Parties rédigées par Christian Puren dans cet ouvrage en collaboration avec Robert Galisson (Paris : CLE international, 1999, 128 p.), www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/.
- 2003b. « Pour une didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2004d. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? », *Études de Linguistique appliquée* n°134, janvier-mars, pp. 235-249, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d/.
- 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », 14^e Congrès RANACLES, Université de Poitiers, 24 novembre 2006, www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.
- 2011c. « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2012a. « "MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 156 p.". Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.
- 2014d. « Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research* n° 22, LAIRDIL, Université Toulouse-III Paul Sabatier, www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/.
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de*

gestion ? ». 3e éd. électronique, 51 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/. Versión española publicada en *Polifonías*, Revista del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), Número 6, Abril-Mayo 2015, pp. 11-99, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a-es/.

– 2017h. « Évolution historique et gestion complexe actuelle de la relation entre langue et culture en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017h/.

– 2019b. *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. 1^e éd. électronique, 122 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.

– 2019c. « La "recherche interventionnelle" au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie », Contribution aux actes du colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain », INRE, Institut National de la Recherche en Éducation, Alger, 28-29 novembre 2018), *Éducrecherche*, à paraître, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c/.

– 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures », Actes du 2^e Colloque international Méthodal, Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/.

– 2019i-es. "La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos", www.christianpuren.com/mes-travaux/2019i-es/.

– 2020a. « Le système des modèles en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques, didactologiques", www.christianpuren.com/mes-travaux/2020a/.

– 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.

– 2020g. « Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020g/.

– 2020h. « Une stratégie de formation didactique des enseignants dans leurs classes : la "recherche interventionnelle" sur l'usage adéquat des manuels », conférence plénière vidéoscopée (1h10) donnée le 15 décembre 2020 au Colloque international pluridisciplinaire « Formation de formateurs entre état des lieux, innovation et perspectives » organisé conjointement par l'ENS d'Oran (Algérie) et l'INSPÉ-Université Sophia Antipolis (France), www.christianpuren.com/mes-travaux/2020h/.

TARDIF Jacques. 1996. « Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels », pp. 31-45 in : Meirieu Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.

WIDODO Handovo Puji & ZAKARIA Faishal. 2008, "Review of B. Kumaravadivelu Mahwah: *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Pages: xviii + 258." *The Reading Matrix*, Vol. 8, No. 1, April 2008, www.researchgate.net/publication/242086730/.

ANNEXE 1 : « UN CADRE STRATÉGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT D'UNE L2 » (B. KUMARAVADILEVU 1994, PP. 33-42) – EXTRAITS

N.B. J'ai annoncé en **gras+italique** les passages consacrés aux microstratégies.

[...]

Macrostratégie 1 : Maximiser les opportunités d'apprentissage

Il est habituel de distinguer les actes d'enseignement des actes d'apprentissage, de considérer l'enseignement comme une activité qui crée des opportunités d'apprentissage et l'apprentissage comme une activité qui utilise ces opportunités. [...] Si nous traitons, comme nous le devons, l'activité en classe comme un événement social organisé conjointement par les enseignants et les apprenants (Breen, 1985), alors les enseignants devraient à la fois créer des opportunités d'apprentissage et utiliser les opportunités d'apprentissage créées par les apprenants. En tant que créateurs d'opportunités d'apprentissage, il est crucial que les enseignants trouvent un équilibre entre leur rôle de planificateurs des actes d'enseignement et leur rôle de médiateurs des actes d'apprentissage. [...] (p. 33)

Macrostratégie 2 : faciliter l'interaction négociée

[...] L'interaction négociée signifie que l'apprenant doit être activement impliqué dans la clarification, la confirmation les vérifications de compréhension, les demandes, les réparations, les réactions et les prises de tours. Cela signifie également que l'apprenant doit avoir la liberté et l'encouragement nécessaires pour entamer une conversation, et non pas seulement réagir et répondre à celle-ci. [...]

L'interaction négociée peut être facilitée par **plusieurs microstratégies**. La conception d'activités de groupe est l'une d'entre elles. [...] Poser des questions de référence qui permettent des réponses ouvertes, plutôt que d'afficher des questions dont les réponses sont prédéterminées, est une autre microstratégie qui peut générer des échanges significatifs entre les participants (Brock, 1986). Donner à l'apprenant un plus grand contrôle sur le sujet est une autre microstratégie qui fournit une base efficace pour construire des conversations. [...] (pp. 33-34)

Macrostratégie 3 : réduire les inadéquations de perception

[...] L'impact que les activités en classe auront sur le processus d'apprentissage dépend beaucoup de l'interprétation de l'apprenant comme de l'intention de l'enseignant. Il est donc essentiel de nous sensibiliser aux sources potentielles de décalage entre l'intention de l'enseignant et l'interprétation de l'apprenant. [...] (p. 34)

Macrostratégie 4 : activer l'heuristique intuitive

[...] personne n'a une connaissance explicite suffisante de la structure pour fournir des explications et des instructions adéquates. [...] les enseignants peuvent aider leurs apprenants à construire une grammaire adéquate en concevant des activités en classe "de manière à laisser libre cours aux principes créatifs que les humains apportent au processus d'apprentissage des langues [et] créer un environnement linguistique riche pour les heuristiques intuitives que l'être humain normal possède automatiquement" (Macintyre, 1970) [...] (p. 36)

[**Exemple de microstratégie** :] [...] fournir suffisamment de données textuelles pour que l'apprenant puisse déduire certaines règles grammaticales sous-jacentes. [...]

Macrostratégie 5 : Favoriser la conscience linguistique

L'accent mis sur l'activation de l'heuristique intuitive de l'apprenant ne vise pas à proscrire la présentation explicite des structures sous-jacentes chaque fois que cela est possible et souhaitable.

Une telle présentation a le potentiel d'induire des processus d'apprentissage si elle est faite pour favoriser la prise de conscience des langues chez l'apprenant. [...]

Macrostratégie 6 : Contextualiser l'apport linguistique

[...] Il est donc essentiel d'attirer l'attention de l'apprenant sur la nature intégrée du langage. Une façon d'y parvenir est de contextualiser l'apport linguistique afin que les apprenants puissent voir la langue "comme un conglomérat global, unissant tous les niveaux de structure ou de règles complexes d'une langue, à savoir la structure des mots et des phrases, la structure des phrases, la structure des textes et la structure de l'interaction."

Les microstratégies qui aident l'enseignant à promouvoir l'utilisation syntaxique, sémantique et pragmatique du langage peuvent être dérivées, entre autres, de scénarios d'apprentissage du langage (Di Pietro, 1987), de tâches de résolution de problèmes (Brown & Palmer, 1988), de simulations et de jeux de rôle (Crookall & Oxford, 1990) ainsi que d'activités basées sur le discours suggérées par Cook (1989) et Hatch (1992). (p. 38)

Macrostratégie 7 : intégrer les activités langagières

La nature de l'apprentissage de la L2 implique non seulement une intégration des composantes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques du langage, mais aussi une intégration des activités langagières traditionnellement identifiées et séquencées comme étant l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture. [...] (p. 38)

Macrostratégie 8 : Promouvoir l'autonomie de l'apprenant

[...] Il s'agit d'aider les apprenants à apprendre comment apprendre, de les doter des moyens nécessaires pour qu'ils puissent diriger eux-mêmes leur apprentissage, de sensibiliser les bons apprenants aux stratégies d'apprentissage qu'ils semblent posséder intuitivement et de rendre ces stratégies explicites et systématiques afin qu'elles soient disponibles pour améliorer les capacités d'apprentissage des autres apprenants également. [...] (pp. 39-40)

[**Les microstratégies** visent à aider l'apprenant] à assumer la responsabilité de son apprentissage et provoquer chez lui les changements d'attitude nécessaires. Cette préparation psychologique doit être combinée avec une formation stratégique qui aide les apprenants à comprendre les stratégies d'apprentissage, à les utiliser pour accomplir diverses tâches d'élaboration et de résolution de problèmes, à contrôler leurs performances et à évaluer le résultat de leur apprentissage. [...] (p. 40)

Macrostratégie 9 : Éveiller la conscience culturelle

[...] Pour élever la conscience culturelle au minimum, il faut au contraire privilégier l'enseignant comme seul informateur culturel, et traiter l'apprenant comme un informateur culturel également. En traitant les apprenants comme des informateurs culturels, nous pouvons les encourager à s'engager dans un processus de participation qui met en valeur leur pouvoir/connaissance. [...]

[**Microstratégies**] Nous pouvons le faire en identifiant les connaissances culturelles que les apprenants apportent à la classe et en les utilisant pour les aider à partager leurs propres perspectives individuelles - l'enseignant ainsi que d'autres apprenants dont la vie, et donc les perspectives, diffèrent des leurs (Swaffar, 1991 ; Walters, 1992). Nous pouvons amener nos apprenants sur la voie de la "polyvalence culturelle" si nous "structurons les tâches et les devoirs de manière à [...] susciter une synthèse entre l'apprenant, sa culture d'origine et l'objectif culturel visé" (Robinson, 1991, p. 118). Une telle approche multiculturelle peut également dissiper les stéréotypes qui créent et entretiennent les malentendus et les malentendus interculturels. [...] (p. 41)

Macrostratégie 10 : Assurer la pertinence sociale

La pertinence sociale fait référence à la nécessité pour les enseignants d'être sensibles à l'environnement sociétal, politique, économique et éducatif dans lequel l'apprentissage/-l'enseignement de la L2 a lieu. [...]

L'objectif de l'apprentissage et l'utilisation du langage sont peut-être les plus importants pour déterminer la pertinence sociale d'un programme de L2. Comme l'illustre Berns (1990), différents contextes sociaux contribuent à l'émergence de diverses compétences et fonctions communicatives dans une communauté de parole en L2, influençant ainsi l'apprentissage et l'utilisation de la L2 de manière significativement différente.

La préoccupation immédiate de l'enseignant est de savoir s'il doit poursuivre un objectif réaliste de produire des locuteurs compétents ayant une capacité de communication adéquate ou un objectif irréaliste de produire des locuteurs natifs d'imitation. [...]). ***D'un point de vue microstratégique***, un tel objectif devrait éclairer la prise de décision de l'enseignant en termes de matériel pédagogique approprié, de mesures d'évaluation et de compétences cibles. (p. 42)

ANNEXE 2 : « VERS UNE PÉDAGOGIE POST-MÉTHODOLOGIES » (B. KUMARAVADILEVU 2001) – EXTRAIT

N.B. *La division en paragraphes et l'ajout des gras sont miens.*

[...] une façon de conceptualiser une pédagogie post-méthode est de l'envisager en trois dimensions comme une pédagogie de la particularité, de la praticabilité et de la possibilité.

En tant que pédagogie de la particularité, la pédagogie post-méthodologies rejette la défense d'un ensemble prédéterminé de principes et de procédures génériques visant à réaliser un ensemble prédéterminé de buts et d'objectifs génériques. Elle cherche plutôt à faciliter l'avancement d'une pédagogie sensible au contexte et spécifique au lieu, qui est basée sur une véritable compréhension des particularités linguistiques, socioculturelles et **politiques locales**

En tant que pédagogie de la praticité, la pédagogie post-méthodologies rejette la dichotomie artificielle entre les théoriciens auxquels on a attribué le rôle de producteurs de connaissances et les enseignants auxquels on a attribué le rôle de consommateurs de connaissances. Elle cherche plutôt à rompre une telle relation de rôles réifiée en permettant et en encourageant les enseignants à théoriser à partir de leur pratique et à mettre en pratique ce qu'ils théorisent.

En tant que pédagogie du possible, la pédagogie post-méthodologies rejette la vision étroite de l'éducation langagière (*language education*) qui se limite aux éléments fonctionnels linguistiques obtenus à l'intérieur de la classe. Elle cherche plutôt à élargir le champ d'action pour exploiter la conscience sociopolitique que les participants apportent avec eux en classe, afin qu'elle puisse également servir de catalyseur à une quête continue de formation de l'identité et de transformation sociale.

Les limites du particulier, du pratique et du possible sont inévitablement floues. Ils s'entremêlent et interagissent les uns avec les autres dans une relation synergique où le tout est plus grand que la somme de ses parties.