TESOL FRANCE

TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

the JOURNAL

Appropriate Methodology: From classroom methods to classroom processes

Guest Editor: Roger Budd
British Council France

In association with

The British Council

Volume 2 N° 1 1995 80 F

Appropriate Methodology

CONTENTS

Foreword 1
Roger Budd

Avant propos 7
Roger Budd

Contextual Factors in Determining Appropriate Language Methodologies 15
David Nunan

Une approche post-communicative de l'enseignement de l'anglais dans le système français 27
Anne-Marie Kuperberg

ELT Courses for Primary Schools fear New Boston Tea Party: The Communicative Approach for Young Learners in French Schools Revisited 33
James Brossard

Taking Responsibility for Appropriate Methods 39
Julian Edge

Starting from Where They're At: Towards an Appropriate Methodology in Training 53
Rod Bolitho & Tony Wright

Appropriate Methodology: The Classroom Context and the Institutional Context 65
Jill Cadorath & Simon Harris

What is "Too Difficult" for Young Learners of English to Understand? 77
Shelagh Rixon

Storytelling and Storybooks: A broader version of the Communicative Approach 89
Gail Ellis

Communicative Language Teaching in the 1990's: A Consumer's Perspective 101
David Atkinson

Appropriate Methodology in Large Classes 113
Hywel Coleman

BANA v. TESEP: Where does ESP fit in? 127
Tony Dudley Evans

Language Education in Schools and the Role of British EFL 133
John Clegg

A Post-communicative Era?: Method versus Social Context 147
Adrian Holliday

Editorial

Jacqueline Quéniart, Publications Director

The previous Journal revitalized our link with the past by a collection of articles published from 1982 to 1992. The January 1995 issue of The *Journal of TESOL France* is our first real new born baby.

TESOL France is very honoured that, renewing tradition, Roger Budd, Head of British Studies of the British Council in Paris, as well as one of TESOL France's honorary members, accepted to be its guest editor.

This new "print forum" opens up a current vital debate about methodology. Can the communicative approach be considered and used as a method? It has proved difficult to adapt it to all English teaching classes in France and in many other countries around the world. What could an appropriate methodology be? Who should develop it?

As this issue is published in partnership with the British Council, it is a double one. Moreover we are proud to announce that it will be publicised and promoted all over the world. We consider this joint venture as a major event proving the vitality of TESOL France international relationships and interaction.

With the current bi-annual *Journal of TESOL France*, we hope to meet the needs of our present and future members in France, and to interact with the English teaching profession world-wide.

Next Issue

The next two issues will be guest edited by Thomas Miller, Assistant Cultural Officer at USIS in Paris. Top French, American and British researchers in the field of English teaching, such as Robert Kaplan and William Grabe, Claire Kramsch, Ann Jones, Tom Huckin and John Swales, will contribute subjects on discourse analysis.

Publication date for the next issue is set for September 1995, and January 1996 for Vol. 3 N° 1.

THE JOURNAL of TESOL France

Publications Director:	Jacqueline Quéniart
Editor:	Sally Gérôme-Bosworth
Guest Editor:	Roger Budd
Design & Layout:	Anthony Shelton, Paris (1) 42 29 98 81

The JOURNAL is published twice a year. A subscription is included in the dues for membership in TESOL France.

Manuscripts from members and non-members of TESOL France are welcome for consideration by the Editorial Board. In the preparation of manuscripts, prospective contributors should follow the guidelines at the back of this issue.

Essays and reviews in The JOURNAL can be reprinted, provided the source is acknowledged.

Manuscripts, editorial communications and queries about advertising should be addressed to:
The JOURNAL, TESOL France, Telecom Paris, 46 rue Barrault 75013 Paris.

TESOL France

Télécom Paris, 46 Rue Barrault, 75013 Paris, Tél/Fax (1) 45 81 75 91

TESOL France, an affiliate of TESOL International and of IATEFL, is a non-profit organization of teachers of English in France. Its purposes are to stimulate professional development, to disseminate information about research, books and other materials related to English, and to strengthen instruction and research.

TESOL France organizes various events and a convention each year in Paris. Members receive *The News*, a bi-monthly newsletter and *The Journal*, the academic journal of the association.

EXECUTIVE COMMITTEE 1994-1995

President:	Elyane Comarteau	*Membership:*	Linda Thalman
Vice-President:	Gary Anderson	*Publishers Liaison:*	Krystal Keithley
Secretary:	Peggy O'Neil	*Education:*	Jean-Louis Habert
Treasurer:	Jean Cureau	*Members at large:*	Don Anderson
Past President:	Richard Cooper		Mick Howarth
Publications:	Jacqueline Quéniart		Stéphane Lévy

Honorary Members: Roger Budd *(British Council)*
Denis Girard *(Education Nationale)*
Thomas Miller *(USIS)*

Foreword

Roger Budd, Guest Editor

The starting point for this collection was Holliday's (1994:1) article in ELT Journal *The House of TESEP and the Communicative Approach: the Special Needs of State English Language Education.* His argument can be summarised roughly thus:

- the communicative approach (however we define it) has not worked because it has been exported uncritically from those small-size, multilingual student-paying classes in which it developed in Britain, Australia and North America (hence BANA) to large, state-sector tertiary, secondary and primary classes (hence TESEP) in the rest of the world;
- it hasn't worked, not because it is inherently wrong, but because proponents of it in both BANA and TESEP countries have proposed or adopted it decontextually;
- what is needed is reflection by both BANA and TESEP practitioners to make it appropriate for the different contexts in which it might be adopted.

It seemed an interesting idea to invite a number of practitioners, who have established themselves as authorities in their specialist fields in English Language Teaching (hence ELT), or who are engaged in implementing BANA-originated projects in TESEP situations, to reflect on Holliday's argument in the context of their own areas of specialism. Those invited to contribute came from Britain, Australia and France and their areas of interest included the teaching of young learners, English for Special Purposes (hence ESP) and teachers-as-researchers, to name but three. Two of the articles (Kuperberg and Brossard) are pertinently, by French inspectors of English, and their contributions both deal with TESEP (in this case French) doubts about the suitability of the BANA communicative approach that they have been encouraged to adopt since the mid-70s.

As inspectors of English, Kuperberg and Brossard have always been professionally concerned with state sector ELT in France, whose size and coverage is far greater than the private sector. Debate in France about the appropriateness

of the communicative approach is nearly always explicitly or implicitly conducted with reference to the state sector. A comment often heard among senior decision makers in the Ministry of Education is that for the French, the communicative approach has always been *un discours parmi d'autres*. In other words, the French state education system has never accepted uncritically the communicative approach as it has been presented to them, and there is plenty of anecdotal evidence to support the view that teachers in France by and large steer clear of BANA-produced coursebooks in the communicative mould because they find them either threatening, or opaque as to their objectives, or too utilitarian, in the sense of going against the French tradition of teaching languages so as to open doors to the culture of those languages. To use Bernstein's dichotomy, cited in Holliday (1994: 2), of educational systems reflecting either a collectionist paradigm or an integrationist orientation, and this would explain the mismatch perceived between BANA materials produced within an integrationist paradigm, and unease with many of the techniques like pairwork and group-work associated with them.

Kuperberg shows us both how the French understand the phrase "communicative approach" and how French doubts about it mirror very much Holliday's perceptions of how practitioners in receiving countries view it: the excessive emphasis on oral activities, the narrowly utilitarian aims, the lack of awareness of how the language teaching must be a part of the wider educational aims of schooling, and so on.

It should be noted that she makes the assumption that there is such a thing as "the communicative approach", which one can take as self-evident, and from which one can then go on to argue its merits or demerits in a particular situation. For **Nunan**, however, this is not a self-evident fact, and this is why his article opens the collection, by getting us to reflect on whether this phrase has any validity in reality. For Nunan, the term doesn't have any reality *per se*, but only if it can be referenced against the differing realities in different teaching situations. These differing realities are co-constructed by both teachers and learners and assume their particular characteristics depending on the different classroom, institutional, systemic and cultural contests in which they take place.

One way of organising the order of the rest of the papers would be to start from the individual teacher or learner perspective and move through these classroom, institutional, systemic and cultural perspectives that Nunan considers. Starting

Collectionist paradigm	*Integrationist paradigm*
Separate subjects	Inter-disciplinary
Strong subject boundaries	'Blurred' subject boundaries
Didactic, content-based pedagogy	Skills-based, discovery-oriented collaborative pedagogy
Rigid timetabling	Flexible timetabling
Hierarchical, subject-oriented, departmental structure	
Staff identities, loyalties and notions of specialisation oriented to knowledge of subject	Staff identities, loyalties and notions of expertise oriented to pedagogic and classroom management skills
Mainly vertical work relations between staff within their own subject	Horizontal work relations between staff in different subjects through shared, cooperative, educational tasks
Classroom practice and administration is invisible to most staff	Classroom practice can be team-oriented and is open to peer observation and discussion
Oligarchic control of the institution	Democratic control of the instition

Table 1: Collection and integration *(from Holliday, 1994:2:72)*

therefore at the level of the individual teacher, **Edge** offers a stimulating exploration of a part of his own development as a teacher in developing appropriate feedback to learners, in particular on a distance-taught Masters programme run in conjunction with the British Council in France and other parts of the world. Methods and techniques are too often, consciously or unconsciously, seen as static and fixed, hence the risk of them being inappropriate. For Edge the crucial insight is that they should be a process of *becoming*, with the teacher taking responsibility for reflecting on and modifying his or her practice in a continuing (and never-ending) search for most appropriate practice. This is very much in line with Holliday's (1994: 1) point, that TESEP

practitioners have not by and large been encouraged to feel ownership of imported practice or to consider it as evolving (and *evolvable*).

Exploring what might be appropriate is for teachers to put themselves in the position of learners as **Atkinson** did. In the process he revealingly punctures assumptions made by some uncritical BANA practitioners about, for example, learning vs. acquisition, humanistic techniques, or use of the L1 in the classroom. Reflecting on the degree of linguistic awareness on the part of his fellow learners (both of an intuitive kind and on the level of overt metalinguistic knowledge), he echoes Bolitho and Wright's concern to tap into what trainee teachers (therefore learners) bring with them to the learning situation in terms of previous knowledge, experience and beliefs so that the training can be as appropriate as possible. For **Bolitho** and **Wright**, the aim is to enable the trainees to re-connect to their own institutions and contexts after their training, and avoid the lack of ownership that many TESEP practitioners feel about BANA practice implemented in their own situations.

Brossard relates how the French teacher's scepticism about an imported communicative approach was rekindled by the advent of primary foreign language teaching in France, when mainly BANA-produced materials for English for Young Learners (hence EYL) were immediately available. He also neatly illustrates arguments of Holliday and Nunan, namely the dangers of introducing BANA approaches without reference to local classroom, institutional, systemic and cultural contexts. What is interesting is that the characteristics he identifies of the French system - large classes, lack of homogeneity in teacher or learner competences, conflict between the objectives of BANA materials and those of the constituencies outside the classroom, for example - are perceptions exactly shared by TESEP practitioners in many other countries. What he does not mention though, is the possibility of teachers being encouraged to become (to use that perhaps inelegant but useful word) *empowered*, i.e. being encouraged to take responsibility for reflecting on their materials and their use of them, and to develop and modify accordingly. Such a move though would conflict with the values of the collectionist paradigm cited above.

Another example of collectionist values coming into conflict with a more integrationist approach is recounted by **Rixon**. She relates how some French teachers of English reacted to an invitation to evaluate the feasibility of using a particular text for their learners. They all considered in varying degrees that the text was too difficult (unlike comparable Italian and Spanish teachers of

English with similar learners), because they judged the pedagogic value of the text, according to Rixon, in too narrowly linguistic terms, ignoring the other equally important reasons for reading a text. This is a good example of a BANA practitioner, with her own belief-system, coming into conflict with TESEP practitioners with their own belief-systems.

Still at the primary level, **Ellis** argues that an approach that uses a technique that is common and traditional in many cultures, that of storytelling, is appropriate for many different TESEP situations, including France, because of its familiarity and universality, and can be defined in Holliday's terms as *a broader version of the communicative approach.*

Cadorath and **Harris** take up the points raised by Nunan on the importance of the institutional context. Their article describes how in the process of implementing an ambitious British Council/Overseas Development Administration (ODA) project in Mexico, they became aware of the importance of taking into account not just the individual-teacher and classrooom contexts but the institutional context as well if there was to be any reasonable hope of project sustainability.

A similar concern to ensure that innovation is contextually appropriate (and therefore feasible) is seen in **Coleman's** article. One near-universal feature of TESEP educational systems is large class size (however it is defined), both in so-called 'developing' and 'developed' societies. His argument is twofold:

1) rather than seeing large-class size as a constraint to achieving the objectives realisable in an ideal small-sized BANA class, the fact of large numbers should be taken as a feature to be used and exploited in the initial design of methodology for large classes; and
2) the best people to realise the innovation are the teachers themselves.

Dudley-Evans argues that in the field of ESP there are several important examples around the world of TESEP teachers having already taken this responsibility on themselves, and, in the process, refined and made contextually appropriate methodology that started off as a BANA importation.

Clegg's contribution is particularly valuable, because he puts forward a persuasive argument as to why British EFL has been guilty of exporting contextually inappropriate methodologies to TESEP situations. For too long, according to Clegg, British EFL has been unwilling to look beyond its own borders towards other areas of English teaching, namely English as a second language (ESL) in the UK, cross-curricular language teaching, teaching English

as a mother tongue (EMT) and bilingual education. By looking outwards to these other areas of English teaching, British EFL would have understood better, for example, the French view (see Kuperberg) that it has been too narrowly linguistic and not placed enough emphasis on the wider aims of education.

It is fitting that **Holliday's** contribution should round off this collection of papers, for he touches on many of the points raised in the preceding papers, as well as pointing forward. He does not argue for a simplistic rejection of the communicative approach as it has been perceived by many practitioners so far, or for a concomitant search for new 'magic recipes' to solve all our teaching problems. Instead he argues that the way the term 'communicative' has been perceived and transmitted is the root of the problem. *Communicative-as-method* is bound to fail because it ignores the social context in which it is adopted. *Communicative-as-contextually-sensitive-process* is what is needed, and indeed he argues that there is a wind of change in the air. He relates how teachers in a BANA institution in the UK felt able to reject a negative inspection report on their teaching, which was being judged according to the values of 'communicative-as-method' (their classes weren't considered to be 'lively' or 'participative' enough), and yet the evaluation by the students themselves was very favourable, and action research was an important part of the teacher's practice. The following themes, then, emerge from these papers:

1) the need to involve practitioners on the ground in the reflection on, and elaboration of appropriate methodology;
2) the need to make decisions on what goes on in the classroom fit in with the institution, system and society of which it is a part;
3) the need to go deeper into what goes in the classroom by trying to discover the processes rather than simply looking at the surface manifestations as realised by methodology.

References

Holliday, A. 1994:1 *The House of TESEP and the Communicative Approach: the Special Needs of State English Language Education* ELT Journal, 48/1, Oxford University Press.
Holliday, A. 1994:2, *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge University Press.

Avant - propos

C'est un article de Holliday - *La maison de TESEP et l'approche communicative : les besoins propres à l'enseignement de l'anglais dans le secteur public* - paru dans le ELT Journal (1994: 1) qui est à l'origine de cette publication. La thèse qu'il développe peut se résumer brièvement de la manière suivante:

- l'approche communicative n'a pas donné de résultats satisfaisants (quelque soit la définition qu'on en donne) parce qu'on l'a transférée telle quelle des petites classes multilingues de cours privés dans lesquelles elle a été conçue en Grande Bretagne, en Australie et en Amérique du Nord aux classes du secteur public aux niveaux primaire, secondaire et universitaire dans le reste du monde. (Holliday utilise les termes BANA, acronyme anglais des mots Britain, Australia et North America et TESEP, acronyme de tertiary, secondary et primary).
- cet échec ne vient pas de ce qu'elle est mal conçue mais du fait que les acteurs de sa mise en oeuvre n'ont pas tenu compte du contexte propre à ces pays.
- il est nécessaire que les utilisateurs BANA et TESEP réfléchissent à la manière d'adapter l'approche communicative aux différents contextes dans lesquels elle pourrait être adoptée.

Il a paru intéressant d'inviter un certain nombre d'utilisateurs qui sont des autorités reconnues de l'enseignement de l'anglais dans leurs domaines respectifs ou qui mettent en oeuvre des projets BANA dans des contextes TESEP à réfléchir à la thèse de Holliday du point de vue de leur spécialité. Les auteurs sont originaires de Grande Bretagne, d'Australie et de France et leurs domaines de compétence couvrent l'enseignement précoce, l'anglais de spécialité et la recherche pédagogique pour n'en citer que trois. Deux des articles sont donc écrits par des français inspecteurs d'anglais (A.M. Kuperberg et J. Brossard). Ils traitent l'un et l'autre des questions que pose la pertinence de l'approche communicative BANA qu'on les a incités à adopter depuis les années 70.

En tant qu'inspecteurs d'anglais, A.M. Kuperberg et J. Brossard ont tou-

jours été préoccupés par l'enseignement de l'anglais dans le secteur public qui est en France beaucoup plus large et beaucoup plus important que le secteur privé. Les questions posées en France par la pertinence de l'approche communicative se rapportent toujours implicitement ou explicitement au secteur public. On entend souvent dire par les responsables du Ministère de l'Education nationale que, pour les français, l'approche communicative a toujours été *"un discours parmi d'autres"*. Autrement dit, l'enseignement public français n'a jamais accepté sans condition l'approche communicative telle qu'elle leur a été présentée et il existe de nombreuses preuves que les enseignants français répugnent à utiliser les manuels communicatifs BANA parce qu'ils les trouvent dérangeants ou peu clairs quant à leurs objectifs ou trop utilitaires en ce sens qu'ils ne suivent pas la tradition française d'un enseignement des langues qui ouvre sur la culture. Pour utiliser la dichotomie de Bernstein que cite Holliday (1994: 2), entre les systèmes éducatifs *"collectionnistes"* et les systèmes éducatifs *"intégrationnistes"*, la France se situe nettement dans la tendance collectionniste (même si elle ne le fait pas de manière monolithique) ce qui expliquerait les réticences des enseignants à l'égard des matériels pédagogiques BANA créés dans un esprit intégrationniste et leur malaise à l'égard de techniques telles que le *pair work* et le travail en groupe qui leur sont associés.

A.M. Kuperberg nous montre comment les français comprennent l'expression *"approche communicative"* et comment les questions qu'ils se posent à son sujet reflètent parfaitement le constat de Holliday sur la façon dont les utilisateurs des pays dans lesquels elle est exportée la considèrent: trop grande importance accordée aux activités orales, objectifs étroitement utilitaires, refus de prendre en compte la nécessité pour l'enseignement des langues de faire partie des objectifs éducatifs plus larges de l'institution scolaire etc.

Il faut noter qu'elle fait l'hypothèse qu'il existe bien une *"approche communicative"*, qu'on peut la tenir pour évidente, ce qui permet ensuite de peser ses avantages et ses inconvénients dans une situation donnée. Pour **Nunan**, au contraire, ce n'est pas un fait évident. C'est pourquoi son article ouvre cette série car il nous conduit à nous interroger sur la réelle validité de cette expression. Pour Nunan, le terme n'a de réalité que si on peut le rapporter aux diverses réalités créées par chaque situation d'enseignement. Ces diverses réalités sont construites à la fois par les enseignants et les apprenants et revêtent leurs propres charactéristiques qui dépendent des diverses contextes - salle de classe, institution, système éducatif et culture - dans lequels ils se déroulent.

approche collectionniste	*approche intégrationniste*
disciplines séparées	interdisciplinarité
frontières nettes entre disciplines	frontières floues entre disciplines
pédagogie didactique basée sur le contenu	pédagogie associant l'élève à son apprentissage, centrée sur la découverte et le développement des compétences
emploi du temps rigide	emploi du temps souple
structure du département hiérarchique et orientée sur la discipline	
reconnaissance du personnel enseignant et qualification liée à la connaissance de la discipline	reconnaissance du personnel enseignant liée à la compétence pédagogique et à la gestion de la classe
relations de travail essentiellement verticales entre enseignants à l'intérieur de leur discipline	relations de travail horizontales entre enseignants de diverses disciplines collaborant à des tâches éducatives communes
pratique de la classe et administration occulte pour la majorité des enseignants	pratique de la classe orientée sur le travail d'équipe, ouverte à l'observation des collègues et à la remise en question
contrôle oligarchique de l'institution	contrôle démocratique de l'institution

Tableau 1: Collection et intégration *(Holliday, 1994:2:72)*

On pourrait organiser l'ordre des autres articles en partant de la perspective de l'enseignant ou de l'étudiant pour passer ensuite à celles de la classe, de l'institution, du système éducatif et de la culture envisagées par Nunan. Commencons par l'expérience personnelle d'un professeur: **Edge** offre une analyse stimulante d'une partie de sa propre évolution d'enseignant lors de la conception d'un feedback approprié destiné aux étudiants d'un programme d'enseignement à distance au niveau de la Maitrise en collaboration avec le British Council en

France et dans d'autres parties du monde. Les méthodes et les techniques sont trop souvent, consciemment ou inconsciemment, considérées comme statiques et figées, d'où le risque qu'elles soient inappropriées. Pour Edge, le point essentiel, c'est qu'elles devraient *advenir* peu à peu, le professeur assumant la responsabilité de poursuivre sa réflexion et et de modifier sa pratique dans une recherche continue et jamais achevée de celle qui sera la plus appropriée. Ceci va tout à fait dans le sens de la remarque de Holliday: on n'a pas encouragé les utilisateurs à s'approprier les pratiques importées et à les considérer comme en devenir - *"modifiables"*.

La recherche de la pratique la plus appropriée possible consiste pour les professeurs à se mettre dans la position d'apprenants, comme l'a fait **Atkinson**. Ce faisant, il dénonce, de manière révélatrice, les hypothèses faites par certains utilisateurs BANA inconditionnels, par exemple, sur l'apprentissage par rapport à l'acquisition, les techniques humanistes ou l'utilisation de la langue 1 dans la classe. Réfléchissant au degré de conscience linguistique de ses collègues en formation (conscience intuitive et connaissances métalinguistiques explicites), il fait écho au souci de Bolitho et de Wright de puiser dans les ressources que ces enseignants en formation (donc des apprenants) apportent à la situation d'apprentissage en fait de connaissances préalables, d'expérience et de convictions pour que la formation puisse être la plus appropriée possible. Pour **Bolitho** et **Wright**, l'objectif est de permettre aux stagiaires de refaire le lien après leur formation avec l'institution et le contexte dans lesquels ils enseignent pour éviter qu'ils aient l'impression de ne pas s'être approprié les pratiques BANA, ce que beaucoup d'utilisateurs TESEP éprouvent lorsqu'ils les mettent en oeuvre dans leur pays.

Brossard relate comment le scepticisme du professeur français à l'égard d'une approche communicative importée a été ravivée par le développement de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire alors que n'étaient immédiatement disponibles que des matériels pédagogiques produits dans les pays BANA. Il met aussi clairement en lumière les thèses de Holliday et de Nunan en soulignant qu'il est risqué d'introduire de telles approches pédagogiques sans référence au contexte de la salle de classe, de l'institution, du système éducatif et de la culture du pays d'accueil. Ce qui est intéressant, c'est que les caractéristiques qu'il prête au système français - classes nombreuses, hétérogénéité des connaissances des enseignants et des étudiants, conflits entre

les objectifs des matériels BANA et ceux du public extérieur à la classe par exemple - sont des sentiments partagés par les utilisateurs TESEP de beaucoup d'autres pays. Ce qu'il n'évoque pas cependant, c'est la possibilité pour les enseignants d'être *dotés de pouvoir*, c'est à dire encouragés à assumer la responsabilité de réfléchir sur leurs propres matériels et sur l'usage qu'ils en font et de le faire évoluer et de le modifier en conséquence. Une telle attitude irait à l'encontre des valeurs de l'approche collectionniste que nous avons présentée précédemment.

Rixon rapporte un autre exemple où les valeurs *collectionnistes* entreraient en conflit avec une approche plus *intégrationniste*. Elle raconte comment certains français professeurs d'anglais ont réagi à l'invitation qui leur était faite d'évaluer si un texte donné pouvait convenir à leur élèves. Ils ont tous estimé, à des degrés divers, que ce texte était trop difficile (à la différence de leurs homologues italiens et espagnols avec des élèves de même niveau) parce que, selon Rixon, ils jugeaient la valeur pédagogique du texte de manière trop exclusivement linguistique et oubliaient qu'il existe d'autres raisons tout aussi importantes de lire un texte. C'est là un bon exemple d'un utilisateur BANA dont le système de valeurs entre en conflit avec celui des utilisateurs TESEP.

Toujours au niveau primaire, **G. Ellis** prétend qu'une approche reposant sur une technique traditionnelle commune à de nombreuses cultures, celle du conte, convient à des situations TESEP multiples et diverses, y compris en France, à cause de son caractère familier et universel et qu'on peut la définir, selon les termes de Holliday, comme *"une version plus large de l'approche communicative."*

Cadorath et **Harris** reprennent les points soulevés par Nunan sur l'importance du contexte institutionnel. Leur article décrit comment au cours de la mise en oeuvre d'un ambitieux projet British Council /Overseas Development Administration (ODA), ils ont pris conscience de l'importance de tenir compte non seulement de la situation de l'enseignant et de la salle de classe mais également du contexte institutionnel pour que le projet ait une chance raisonnable d'être maintenu.

L'article de **Coleman** reflète la même préoccupation - s'assurer que l'innovation est adaptée au contexte. Les classes nombreuses (quelque soit la définition qu'on en donne) sont une caractéristique quasi universelle des systèmes éducatifs TESEP dans les sociétés dites en voie de développement

comme dans les sociétés développées. Ses arguments sont de deux ordres:

1) plutôt que de considérer une classe nombreuse comme une contrainte pour atteindre les objectifs réalisables dans une classe BANA idéale à petit effectif, il faudrait utiliser les grands effectifs comme une contrainte à exploiter dans la conception initiale de la méthodologie destinée aux classes nombreuses et
2) ceux qui peuvent le mieux réaliser l'innovation sont les professeurs eux-mêmes.

Dudley-Evans affirme que, dans le domaine de l'anglais de spécialité - *English for Special Purposes* (ESP), il ya, dans le monde, plusieurs exemples significatifs de professeurs qui ont déjà assumé cette responsabilité et ainsi mis au point et adapté à la situation locale la méthodologie qui était, au départ, une importation BANA.

La contribution de **Clegg** est particulièrement intéressante parce qu'il donne une explication convaincante de la raison pour laquelle l'enseignement britannique de l'anglais comme langue étrangère (EFL) s'est rendu coupable d'exporter des méthodologies inadaptées au contexte TESEP. Pendant trop longtemps, selon Clegg, le secteur EFL britannique n'a pas voulu porter le regard au delà de ses propres frontières vers les autres secteurs de l'enseignement de l'anglais, notam-ment l'anglais comme seconde langue au Royaume Uni (ESL), l'enseignement de la langue dans d'autres disciplines, l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle (EMT) et l'éducation bilingue. En se décentrant, l'EFL britannique aurait mieux compris, par exemple, le point de vue français (c.f. l'article de A.M. Kuperberg) qui le juge trop exclusivement linguistique et n'accorde pas assez d'importance aux objectifs plus larges de l'enseignement.

Il convient que ce soit la contribution de **Holliday** qui conclut cette publication car il aborde nombre des points soulevés dans les articles précédents en regardant vers l'avenir. Il ne plaide pas pour un rejet simpliste de l'approche communicative telle qu'elle a été perçue jusqu'alors par bien des utilisateurs ou pour une recherche simultanée de nouvelles *"recettes magiques"* pour résoudre tous nos problèmes d'enseignement. Il affirme, en revanche, que le coeur du problème tient à la façon dont le terme *"communicatif"* a été reçu et transmis. Considérer l'approche communicative comme une méthode en soi ne peut qu'échouer parce qu'elle ne tient aucun compte du contexte social dans

lequel cette "méthode" est adoptée. Ce qu'il faut, c'est un processus communicatif qui reflète le contexte et Holliday prétend que souffle un vent de renouveau. Il raconte comment les professeurs d'un établissement BANA au Royaume Uni se sont sentis capables de refuser un rapport d'inspection négatif dont les critères de jugement étaient les valeurs de la "méthode" dite communicative (leurs classes n'ont pas été considérées comme suffisamment *"vivantes"* ou *"participantes"*) alors que l'évaluation faite par leurs étudiants était très favorable et que l'analyse de leur action faisait partie de leur pratiques.

Les thèmes suivants ressortent donc de ces articles:

1) le besoin d'impliquer les utilisateurs sur le terrain dans la réflexion et l'élaboration d'une méthodologie appropriée;
2) le besoin de prendre des décisions pour que la pratique de la classe soit adaptée à l'institution, au système et à la société desquels elle fait partie;
3) le besoin d'approfondir ce qui se passe dans la classe en essayant de découvrir les processus plutôt que de se contenter de repérer les manifestations de surface résultant de la méthodologie.

Références

Holliday A, 1994: 1, *"La maison de TESEP et l'approche communicative: les besoins propres à l'enseignement de l'anglais dans le secteur public"* ELT Journal, 48/1, Oxford University Press.

Holliday A, 1994: 2, *Méthodologie appropriée et contexte social*, Cambridge University press.