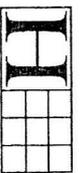


FRANÇAIS
LANGUE
ÉTRANGÈRE

PROFESSEUR DE FILE
HISTORIQUE, ENJEUX
ET PERSPECTIVES

Fabrice Barthélémy

*Classe
2009*



HACHETTE
Français langue étrangère

Le primat de l'écriture phonétique (vulgarisée par l'imprimé) a contri-
bué – toujours selon le sociologue canadien – au triomphe de la vue.
L'imprimé symbolise à ses yeux l'Occident. À travers ses caractéris-
tiques, c'est toute une perception, une compréhension et une organisati-
on particulière du monde qui s'imposent. Les réalités sont décompo-
sées en lettres, en mots, en phrases et en chapitres, et provoquent la
dissolution de l'imaginaire et des sens. Ainsi, « l'œil remplace l'oreille »,
écrit l'auteur et cela oriente l'activité de notre cerveau dans le sens de
l'analyse, de la logique et de la linéarité. De cette domination sont nés
les concepts d'individualisme, de spécialisation, de parcellisation, ou
bien encore de point de vue et/ou de chronologie en littérature, de
perspective en peinture. Ces concepts sont à la base de nos systèmes
sociaux, économiques, étatiques ou éducatifs.

Puisque chaque technologie modifie nos perceptions et établit un
nouvel équilibre du système nerveux, on oppose volontiers l'écriture à
l'électricité, par les modes de représentation qu'elles exigent, ou la façon
dont elles modulent nos attitudes mentales. Les médias participent à
l'évolution en profondeur des comportements culturels, en y répandant
de nouvelles formes de pensée et de perception, par le biais de leurs
caractéristiques matérielles, techniques et technologiques. Les sens
refoulés par la dictature de la vue ressurgissent peu à peu grâce aux
médias électroniques. Le « happening simultané » qu'ils provoquent
oblige à une réactivité immédiate face aux flux d'images et de sons qui
nous parviennent du village planétaire. Cette réaction immédiate aux
solicitations du monde extérieur nous distingue radicalement d'un âge
littéraire où l'écho aux événements requerrait des temps d'arrêt et de
réflexion.

Immédiateté et ubiquité permettent le développement d'un senti-
ment de participation qui fonctionne comme ce que L. Porcher nomme
une « quasi-perception¹ ». En d'autres termes, la spontanéité première,
déclenchée par les médias, va prévaloir dans la perception des réalités
dans lesquelles l'individu est plongé, et encouragera une « confiance
immédiate » : ce que disent ou montrent les médias est incontestable
pour la majorité des usagers qui confondent les réalités et leurs
reproductions.

Louie, la vue et le toucher sont des sens que mobilisent désormais les
médias, des outils de relation avec un monde que nous percevons
aujourd'hui de manière différente. Les médias jouent sur le terrain de

1. L. Porcher, *Television, culture, éducation*, Paris, Armand Collin, p. 26.

l'émotion, qui s'oppose ainsi, dans une dichotomie macluhanienne,
à la rationalité inhérente au mode de perception linéaire et visuel induit
par la technologie imprimée.

Ces derniers ont accoutumé les jeunes générations à un temps frac-
tionné, avec des périodes de concentration plus courtes – ce qui ne veut
pas dire moins efficaces –, une manière de zapper continuellement, qui
ne se limite pas à leurs seules pratiques télévisuelles. Une nouvelle rela-
tion de l'individu aux médias s'est installée du point de vue temporel.
Fragmentation de l'écoute et durée des séquences sont désormais liées
aux formes actuelles d'une culture médiatique. Cet *habitus* fonctionne
ainsi sur le mode émotionnel, globalisant et non plus linéaire, sensoriel.
Le ressenti prime désormais sur le pensé, et les processus d'acquisition
de l'information sont des processus de juxtaposition. Paradoxalement,
ce sont les médias qui rendent cela visible à l'école, dont les disciplines
paraissent, aux yeux des élèves, de plus en plus isolées et compartimentées.

Ces schèmes comportementaux dépassent la seule fréquentation
des médias pour resurgir dans d'autres domaines de l'existence. Cette
culture-là paraît naturelle aux enfants et se heurte souvent à celle des
adultes et de l'école, car leur mode de perception, de participation, leurs
comportements s'appliquent aussi en ce lieu, ce qui n'est pas sans créer,
en quelque sorte, des frictions culturelles¹.

Aujourd'hui dévalorisé par les enseignants, cet *habitus* médiatique
est pourtant incontournable. Il correspond effectivement à une nou-
velle façon de penser, une nouvelle manière d'appréhender le monde,
et il convient de le prendre en considération dans les modes d'ensei-
gnement/apprentissage.

2. Des médias dans les classes de langue

L'introduction des médias dans *La Citadelle scolaire*² va véritablement
s'organiser et se généraliser par le biais de l'enseignement des langues.
En la matière, l'enseignement du français langue étrangère a fait figure
de pionnier, en raison certainement de son assujettissement plus
flagrant aux lois de l'offre et de la demande. Au risque de schématiser,

1. Les enseignants se plaignent, par exemple, que leurs élèves ne puissent tenir en place
comme autrefois.

2. C. De Margerie et L. Porcher, *Des médias dans les classes de langue*, Paris, Nathan-Cité
international.

disons que les méthodologies traditionnelles, naturelles, directes, audio-orales, audiovisuelles et communicatives ont dominé le panorama dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En rupture totale avec les méthodes précédentes ou en s'y adaptant par la force des demandes, des contextes et des publics, l'évolution fut radicale entre des méthodologies classiques et traditionnelles (dès le XIX^e siècle) et l'éclectisme qui prévaut aujourd'hui.

Si les institutions (scolaires ou non) sont toujours aussi puissantes dans le monde afin de disposer, en matière d'enseignement, d'une sorte de monopole, les médias, mais aussi les échanges divers et les séjours à l'étranger, ont modifié considérablement le paysage de l'apprentissage des langues. Dans ce domaine, effectivement, deux tendances nouvelles sont apparues : celle qui participe des échanges de toute nature (universitaires, linguistiques, culturels, intra ou extra-scolaires...) et celle qui procède des autoapprentissages – vis-à-vis desquels les médias sont appelés à jouer, bien évidemment, un rôle majeur et croissant¹.

Le FLE, dans son acception moderne, est né au début des années cinquante, poussé par une volonté politique de contrecarrer la prédominance de l'anglais, mais aussi porté par un contexte économique où les relations internationales devenaient de plus en plus incontournables. La Seconde Guerre mondiale marqua l'introduction des médias dans les classes. Le développement des échanges commerciaux, dès la fin des hostilités a modifié la perception de l'enseignement des langues étrangères. Son premier but consiste à permettre de comprendre et se faire comprendre, c'est-à-dire prendre pour objectif ce que l'on nomme une « compétence communicative », c'est-à-dire la construction d'une capacité à communiquer chez les apprenants. Le coût et la fiabilité des outils médiatiques (rétroprojecteur, projecteur de films ou de diapositives, magnétophone...) permettent la généralisation de leur entrée dans les classes.

2.1. La méthode traditionnelle et la méthode naturelle

Qualifiée aussi de classique, la méthode traditionnelle prend ses racines au XVIII^e siècle : elle s'est largement répandue dans les systèmes d'enseignements institutionnels et a été soumise à des évolutions incontestables, qui vont permettre l'accession d'une méthodologie dite « directe ». Fondée sur une relation pédagogique où le maître est au

centre du dispositif et constitue le modèle linguistique à imiter, cette approche vise essentiellement la maîtrise de codes et ne permet pas l'acquisition d'une compétence de communication, même à l'écrit.

L'apprentissage de la langue est basé sur la lecture et la traduction d'un corpus de textes constitué de classiques de la littérature. La langue est un système de règles et d'exceptions, étudié à partir de ces ouvrages. C'est clairement la langue des grands auteurs qui y fait figure de norme, synonyme de qualité et dont l'imitation est exigée. L'oral est placé au second plan. Le thème, traduction de la langue maternelle vers la langue cible, y est l'exercice privilégié à partir duquel la grammaire est enseignée de manière déductive – présentation de règles, suivie de leurs applications.

L'introduction de la version (au XIX^e siècle) permettra l'évolution d'une méthodologie désormais basée sur la traduction par découpage, en vue d'une traduction dans la langue maternelle. Dès lors, un apprentissage graduel des difficultés grammaticales, abordées en fonction de leurs apparitions dans les textes, ne sera plus permis. Un apprentissage par cœur des leçons quotidiennes est prescrit par les instances ministérielles de l'époque, et l'oral est traité par une accoutumance auditive à partir de dictées apprises, elles aussi par cœur, dans leur intégralité ou de façon parcellaire, pour être récitées. Les textes, choisis par les enseignants en fonction de leurs représentations – subjectives – de la culture savante ou cultivée, ne justifient pas le recours à un manuel. L'enseignant, institué comme omniscient, corrige systématiquement l'erreur hors norme. L'apprentissage du vocabulaire s'opère par listes successives et sans contextualisation. Dans ce modèle où l'objectif consistait à se rapprocher d'une maîtrise de la langue similaire à celle du natif, des illustrations (dessins) pouvaient s'insérer, à l'instar des cartes géographiques des écoles d'antan, sous forme de panneaux qui déclinaient thématiquement les objets du quotidien.

La rigidité d'un tel système d'enseignement n'admettait guère de créativité. Sous la pression d'une demande sociale de plus en plus soucieuse d'accéder à une connaissance pratique des langues étrangères, des cours traditionnels à objectifs pratiques (CTOP) voient le jour. Ce sont les CTOP qui varient et multiplient les angles d'apprentissage par rapport à des objectifs plus utilitaristes. Ils réduiront l'artificialité des méthodes traditionnelles qui vont cohabiter de plus en plus difficilement avec la méthode « naturelle ». F. Gouin, qui fut l'instigateur de cette dernière¹, se basa sur ses observations tirées des mécanismes

1. Voir à ce sujet le numéro du *Français dans le monde*, *Recherches et applications* coordonné par L. Porcher, « Les auto-apprentissages », Hachette, 1992, 159 p.

1. F. Gouin, *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*, Anne Sebbert, 1880.

d'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant. Intimement lié au désir de communication entre les hommes, l'importance de l'oral est désormais flagrante. C'est à partir de la langue usuelle que cet apprentissage doit alors être bâti, avec la définition de priorités atteintes par le biais de séries linguistiques. Radicalement novatrice, cette méthode naturelle met l'accent sur le rôle de l'oral dans l'apprentissage du langage et des langues étrangères : l'immersion, c'est-à-dire la mise en contexte de l'écoute prolongée d'une langue cible, y est un concept tout à fait moderne.

2.2. La méthode directe et la méthode active

C'est en 1902 qu'une instruction officielle imposera la méthodologie « directe » dans l'enseignement des langues, véritable « coup d'État pédagogique », selon C. Puren¹. Cette méthodologie a commencé à être utilisée en France et en Allemagne essentiellement à la fin du XIX^e siècle et répond à une volonté d'ouverture sur l'étranger, motivée par l'accélération du développement d'échanges économiques, mais aussi politiques ou culturels. L'évolution des besoins fait apparaître des espérances pratiques en termes d'acquisition des langues, véritables instruments de communication. L'expression « méthode directe » désigne l'ensemble des procédés ou des techniques employés dans cet enseignement/apprentissage, qui vise à éviter le passage par la traduction systématique. Les principes fondamentaux qui la définissent se résument en trois items.

- Penser en langue étrangère. La confrontation directe avec la langue est privilégiée. Plus de traduction systématique en langue maternelle pour le vocabulaire, par exemple, expliqué désormais par le truchement d'objets ou d'images.
- Privilégier l'oral. Le passage par la forme écrite n'est pas systématique. La prononciation et les phénomènes d'oralité revêtent une importance particulière. L'enseignant sollicite la production orale des élèves par réaction à ses questions, dans un souci pragmatique d'utilisation post-scolaire de la langue. Le recours à l'écrit permet secondairement de fixer définitivement ces connaissances
- Privilégier l'inductif. C'est à travers l'observation que s'élaborent les règles d'une langue. Chacun peut donc, en quelque sorte, se constituer sa propre règle, transposable à d'autres situations.

1. C. Puren, *Histoire des méthodologies*, Paris, Cle international, 1988.

154

Pour ce faire, les techniques interrogatives – exercices dirigés – incitent les élèves à répondre aux sollicitations du maître afin de réemployer des formes linguistiques étudiées. L'intuition permet quant à elle de deviner, à partir de la représentation d'objets ou d'images, le sens du vocabulaire nouveau. Il en est de même pour le fonctionnement grammatical qui s'approprie à partir d'exemples en langue étrangère. L'imitation (apprendre en copiant l'enseignant), mais aussi la répétition (jusqu'à l'assimilation), sont des moyens d'acquisition dévolus à la production orale et à l'aspect phonétique de la langue. Enfin, la théâtralisation (ancêtre des récents jeux de rôles) devait accroître la motivation.

Ces techniques ont mis en avant le rôle de l'apprenant, en tenant compte de ses centres d'intérêt, de ses besoins et de ses capacités. Le succès de cette méthode sera particulièrement visible en Europe et aux États-Unis, alors que les échanges internationaux se multiplient en ce début de XX^e siècle. Sans employer la même terminologie, l'exemple emblématique en a été donné par M. Berlitz et ses cours de langue. Le déclin de cette méthode fut rapide, sans doute en raison de l'extraordinaire rupture avec les pratiques pédagogiques existantes qu'elle exigeait, et également à cause de l'ambition peut-être excessive de son imposition. Elle laissa place à une méthodologie « active », plus souple.

Grossièrement située entre les années 1920 et 1960, la méthodologie dite « active » se généralise dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes. Elle est un compromis entre les méthodes directes (trop novatrices et exigeantes) et traditionnelles (trop écrites et littéraires) et considérée comme une « méthode directe assouplie » ; produit des difficultés d'adaptation de la méthode directe dans le cycle secondaire.

Les objectifs formatifs, culturels et pratiques n'excluent pas définitivement le recours à la langue maternelle, ni un certain éclatisme dans les techniques d'enseignement/apprentissage. Bête noire de la méthodologie directe, l'inflation lexicale est maîtrisée par le recours à la thématisation (autour de la vie courante), dans laquelle l'image permet d'éviter la traduction. L'écrit retrouve sa légitimité comme support didactique, et les techniques d'induction, d'imitation et de répétition (extensive) demeurent.

2.3. La méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle

Inspirée des méthodes mises en place par Bloomfield pour former rapidement les soldats américains, la méthodologie audio-orale (ou MAO, entre 1930 et 1960) s'inspire de la psychologie behavioriste (concept de stimulus-réponse-renforcement et importance du laboratoire de langues), et du structuralisme linguistique (analyse distributionnelle

155

qui permet la transformation de structures et/ou la substitution d'unités qui les composent). Dans cet enseignement centré sur l'oral, les nouveaux éléments linguistiques sont introduits en situation.

La question du vocabulaire, restreint aux besoins de la leçon, est de fait reléguée au second plan derrière les structures syntaxiques.

Le début des années cinquante marque l'avènement des méthodologies structurales audiovisuelles (SGAV). Disparues aujourd'hui, elles reposent sur les deux axes précédents : celui de la linguistique structurale, avec le principe – pourrait-on dire pour simplifier – que la langue est un système où chaque élément se distingue des autres ; celui du béhaviorisme, à travers laquelle on tente de créer, chez le sujet apprenant, une réaction automatique appropriée entre un stimulus et une réponse. C'est, en d'autres termes, avoir un réflexe conditionné en matière langagière. Comme le chien de Pavlov, qui bave au son de la cloche associée à l'heure du repas, l'élève est conditionné pour apporter la bonne réponse au stimulus de l'enseignant ou de la bande sonore. Dans l'apprentissage d'une langue, il s'agira de reproduire, sans vraiment réfléchir, des énoncés écoutés ; une reproduction d'énoncés qui forme, au final, une compétence langagière, perfectible par ailleurs.

Et voici que l'outil utilisé à cette fin, le magnétophone, prend toute son importance. Pas de fluctuation dans les accents, de gorge enroulée ou de sautes d'humeur pour ce compagnon couplé généralement avec des diapositives qui offrent une mise en contexte des énoncés. Les laboratoires de langues (versions élaborées des magnétophones) permettent aux étudiants d'écouter, de s'enregistrer puis de s'écouter, afin de vérifier l'écart de prononciation entre l'énoncé d'origine et leur production. Disparus des établissements scolaires du secondaire, ils fonctionnent encore allègrement dans les filières universitaires.

La notion de locuteur revêt ici une importance particulière, qui rend à l'oral toutes ses lettres de noblesse. En filigrane, émerge l'idée d'une capacité à communiquer. C'est dire que notre enseignement institutionnel actuel est encore, en la matière, loin des objectifs prioritaires de ces méthodologies SGAV, dans la mesure où la centration sur les connaissances y est fortement survalorisée par rapport aux possibilités d'utilisation pratique d'une langue étrangère – on passe, ce qui est significatif, l'épreuve de langue du baccalauréat... à l'écrit. *Le Français fondamental*, présenté par le CREDIF en 1954, avec un 1^{er} degré composé de 1 475 mots et un 2^e degré qui en comprend 1 609, est un corpus lexical et grammatical établi sur la base des fréquences d'apparition et des importances thématiques. Il constitue le socle de la première étape de l'apprentissage du FLE en milieu scolaire.

Élaborées à partir du corpus du *Français fondamental*, les méthodes verront leurs thèmes peu à peu s'étoffer pour répondre à des publics et des demandes de plus en plus différenciés. C'est dans ce cadre de réflexion que *Voix et images de France* (CREDIF, 1962), premier prototype de méthode audiovisuelle, *Bonjour Line* (CREDIF, 1963) ou encore *Frères Jacques* (BELC, 1968) seront commercialisés. « Les premières leçons de "Voix et images de France" (la maison, l'appartement, la famille, l'anniversaire de Catherine, etc.), et la constellation des Thibaut elle-même, sont fortement imprégnées de l'héritage sécurisant et popote de la famille Vincent, omniprésente dans le "Mauger bleu", même si la forme dialoguée et quelques velléités de mise en situation confèrent aux leçons une certaine originalité qui effaroucha bien des enseignants de l'époque, et en enthousiasma quelques-uns », résume P. Rivenc¹.

Leurs détracteurs considèrent que situations et dialogues y étaient trop conventionnels et diffusaient une image lissée et stéréotypée de Français qui, circonstance aggravante, parlaient une langue aseptisée. Les critiques sont faciles, mais la société de l'époque aurait-elle permis l'émergence d'autre chose ? « On n'abolit pas en une méthode, 2 000 ans (et plus) d'esclavage pédagogique. L'indignation vertueuse des didacticiens post-soixante-huitards n'est, au mieux, que de la coquette-rie, au pire, que de la sottise² », d'ailleurs, les règles établies alors sont toujours d'actualité pour l'enseignement/apprentissage du FLE :

- intégration forte des outils audiovisuels et présence de documents non didactiques (également appelés matériels sociaux ou documents authentiques) ;
- priorité à l'oral sans recours systématique à la traduction ;
- tolérance d'une grammaire implicite avec développement du jeu et de l'intuitif ;
- exercices béhavioristes ;
- volonté de communication pratique avec des énoncés moins stéréotypés, une parole donc plus proche des réalités sociales ;
- développement du jeu et de l'intuitif.

Les cours audiovisuels ont dominé les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues jusque dans les années quatre-vingt. La méthodologie SGAV, construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son, a vécu ses heures de gloire jusqu'à l'apparition d'une approche communicative qui reste, aujourd'hui, dominante.

1. P. Rivenc, « Contributions à une histoire subjective du CREDIF », dans *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, ouvrage coordonné par D. Coste, CREDIF-Hatier, 1984, p. 131.

2. J. Cortes, « Réflexions sur l'histoire d'une institution Flie : le CREDIF », *Ibidem*, 1984, p. 163. Le succès de sa diffusion atteste de lui-même qu'elle fut une méthode de son temps.

2.4. Les méthodes communicatives

Les années quatre-vingt ouvrent la voie à des méthodes plus authentiques au sens où la recherche de réalité s'y fait davantage sentir. Les actes de paroles remplacent les dialogues. Pour ce faire, la présence de documents réels, c'est-à-dire non fabriqués pour la circonstance et dits « authentiques », est généralisée. L'objectif est de communiquer en français, par le biais d'une identification des besoins langagiers, avec un enseignement d'avantage fonctionnel. Les publics sont beaucoup plus hétérogènes que par le passé. L'analyse de leurs besoins (R. Richterich¹) précède d'une volonté d'établir des outils adaptables, en fonction de critères objectifs et de paramètres comme la personnalité, la motivation et les besoins de chacun (public scolaire ou non, migrant ou pas, spécialiste ou non d'un domaine, adolescent ou adulte, etc.).

« Dans quel but celui qui apprend une langue l'apprend-il ? [...] Pour atteindre ces buts, de quelles compétences langagières l'apprenant doit-il disposer ? [...] Pour arriver à ces compétences, quels types de savoirs linguistiques faut-il posséder ? » Telles sont les questions, résolues par L. Porcher dans *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire*, et sous-jacentes à cette approche.

Alors que les structuralistes mettaient l'accent sur la compétence linguistique, le paradigme fonctionnaliste privilégie la compétence de communication. Ayant composé un groupe d'experts internationaux – dont L. Porcher, D. Coste et H. Holec constituaient, pour la France, la cheville ouvrière –, le Conseil de l'Europe élabore un projet « Langues vivantes » dont la première étape (objectif descriptif) déboucha, pour notre langue, sur la publication de *Un niveau seuil pour le français*², qui tente de prendre davantage en compte besoins langagiers et motivations diverses des publics. Cette description reposait sur une linguistique énonciative qui mettait en valeur les actes de paroles, « speech acts » d'Austin (*How To Do Things With Words*, 1962), « que les apprenants auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objectifs ou notions » (L. Porcher). Ainsi, pour acheter son billet de train, l'impétrant sera amené à demander, préciser, accepter ou refuser... Cette étape marquera véritablement l'enseignement mondial des langues. L. Porcher publia dans la foulée *Adaptation d'un niveau-seuil pour les contextes scolaires* (avec M. Huart et F. Maniet), ainsi que *Analyse des besoins en contextes scolaires*. Fondé sur ces travaux, le manuel de J. Courtillon, *Archipel* (1982), connu lui

aussi un succès international. L'analyse des besoins langagiers et leur évaluation est capitale (R. Richterich), car l'enseignement d'une langue est liée au type de public auquel il s'adresse et qu'il faut donc connaître (c'est-à-dire savoir en faire une description objective).

Les quatre habiletés, compétences ou « skills » (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) peuvent être tour à tour développées en fonction des besoins. La compétence grammaticale, par exemple, est englobée, dans celle, plus vaste, appelée compétence de communication, et qui prend en considération les dimensions linguistiques comme extra-linguistiques de la langue (codes, règles psychologiques, sociologiques, culturelles...), permettant un emploi approprié, efficace, en situation.

Cinq axes majeurs caractérisent et résument cette approche :

- concentration sur l'apprenant ;
- spontanéité de la prise de parole ;
- comparaison entre culture source et culture cible ;
- analyse de besoins (ressentis et qu'il faut satisfaire pour combler ceux, objectifs, que les apprenants ne soupçonnent pas) ;
- évaluation (formelle, mutuelle et autoformation) ;

Parallèlement, c'est sous l'impulsion de la prise en compte d'un nouveau public d'adultes migrants – pour lequel la loi de 1971 proposait de nouvelles structures d'enseignement et de recherche –, que cette méthodologie va s'affirmer. L. Porcher est nommé président du groupe d'experts chargé du projet *Développement éducatif et culturel des migrants et de leur famille*, auprès du Conseil de l'Europe. Le concept d'interculturel y est novateur. C'est bien entendu le terme « inter » qui est important car, contrairement au terme anglo-saxon multiculturel, il évoque davantage l'idée de mélange, d'échange, de communication, bref, de métissage, pourrait-on dire à la manière d'un Michel Serres.

2.5. L'approche actionnelle

Les méthodes communicatives, dominantes tout au long des années quatre-vingt, ont été les outils pédagogiques d'une grande partie des enseignants en poste aujourd'hui. C'est peut-être pour cette raison que l'on assiste actuellement à l'émergence d'une prise de distance significative (méfiance) vis-à-vis des positions dogmatiques, qui s'accompagne d'une certaine liberté de pratiques : un éclectisme qui prévaut, et qui peut parfois ressembler au bricolage, au sens de Lévi-Strauss¹, c'est-à-dire, « pour employer le langage même du

1. R. Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

2. *Un niveau seuil pour le français*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.