

Porcher visionnaire... - Alerte, Monsieur Thibaut est  
revenu et il a vendu le Bec Bunsen !  
Objectifs spécifiques, activité et besoins des apprenants :  
pour un retour de la méthodologie



**Marie Berchoud**

Université de Bourgogne, EA 4182, France  
marie.berchoud@u-bourgogne.fr

### Résumé

Cet article revient sur quarante années de didactique du français, langue non native, avec la relecture d'un article fameux de Louis Porcher, *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*, dans lequel il montrait que la question utile n'était pas d'abord celle des objectifs (spécifiques ou pas) mais celle de la méthodologie, « pratiques, méthodes, stratégies » pour apprendre et enseigner. Hélas, cet article a souvent été compris comme un refus des objectifs spécifiques, du FOS, etc., mais à tort : relisons ! Le constat actuel est implacable : Porcher avait vu juste, la réflexion méthodologique est toujours en panne, chacun se focalise sur les domaines, au lieu de se demander comment enseigner à partir du comment on apprend, qui veut apprendre et les contextes, les situations, la diversité des apprenants et de leurs buts.

**Mots-clés :** méthodologie, apprenants, enseignants, objectifs spécifiques, pratiques, méthodes, stratégies

**Porcher visionary ... - Alert Mr. Thibaut returned and sold the Bunsen burner!  
Specific objectives, activities and needs of the learners : for a return of the  
methodology**

### Abstract

This paper returns over forty years of didactics of French, not native language, with the review of Louis Porcher's famous article, *Mister Thibaut and the Bunsen burner*, in which it showed that the useful question was not the one at first objectives (specific or not) but that of the methodology, "practices, methods, strategies" to learn and teach. Regrettably, this article was understood often as a refusal of the specific objectives, the FOS, etc., but wrongly: let us reread! The current report is merciless: Porcher had seen just, the methodological reflection always breaks down, each focuses on domains, instead of asking how to teach, how we learn, who wants to learn, and contexts, situations, all the diversity of the learners and your aims.

**Keywords :** methodology, learners, teachers, specific purposes, practices, methods, strategies

En bientôt quarante ans, qu'avons-nous fait du et dans le champ du français langue non native, ses enseignement et apprentissage ? Mon propos est de montrer

ici que les tentations technocratiques, pourtant bien pointées par Louis Porcher dès 1976, se sont incarnées, qu'elles ont pris la place des préoccupations méthodologiques, restreignant *ipso facto* l'autonomie des professeurs et le respect des parcours d'apprentissage des apprenants. Le champ s'est de ce fait fragmenté entre des enseignements du français langue non native officiels, reconnus, subventionnés, certifiés d'un côté, et les besoins réels de chaque apprenant dans ses objectifs comme dans son apprentissage, de l'autre. Et maintenant, que faire, quelles sont les ouvertures possibles ?

« Tout apprenant, *quel qu'il soit*, entretient un rapport « actif » à son apprentissage, écrivait Porcher en 1980 (Conseil de l'Europe, *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire* : 9 ; le souligné est de LP). Autrement dit, seul l'apprenant apprend, et tout le reste est habillage pour l'y amener ou l'y inciter fortement. Lesdits apprenants ont, au fil des générations, survécu aux différentes méthodes assises (parfois à tous les sens du terme) sur des méthodologies puis à l'absence de méthodologie, aux pratiques fossilisées, aux professeurs en manque de formation initiale et/ou continue, aux diktats de toutes sortes, qu'ils soient guidés par une main de fer ou des gants de velours. C'est que les apprenants ont des objectifs, qui fondent leur engagement (ou non) dans l'apprentissage, mais aussi des particularités personnelles, générationnelles, sociologiques, culturelles, professionnelles ou disciplinaires. Ces propos de Louis Porcher paraissent simples, mais en avons-nous tiré toutes les conséquences, notamment en termes de méthodologie ?

Revenons donc d'abord sur l'article de 1976 (Crédif, puis *Études de linguistique appliquée*, n° 23 : 6-17, Didier éd.), « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », de Louis Porcher, article souvent cité, mais peu ou pas lu des étudiants. Il faut dire que le numéro de la revue est épuisé de longue date, c'est le signe qu'il répondait à des questions vives ; il n'est pas réédité ni mis à disposition des lecteurs, autre signe, les propos dateraient, ou seraient dépassés, si ce n'est gênants. Ensuite, nous pourrions nous situer au présent proche, et envisager l'avenir méthodologique.

## 1. Les objectifs spécifiques, mise en contexte et histoire (1976-2016)

Monsieur Thibaut était l'un des personnages de la méthode audiovisuelle *Voix et images de France*, symbole de la méthodologie du même nom, qui entendait faire apprendre aux apprenants à communiquer dans les situations ordinaires de la vie quotidienne, étant donné que le français va servir pour lire, se promener, découvrir la France... Louis Porcher s'interrogeait alors dans les années soixante-dix sur l'intérêt d'un français « fonctionnel », soit un « nouvel accent mis sur des

domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française » (op. c. : 6), par opposition au français dit « général ». Or selon lui, « ce n'est pas de domaines qu'il s'agit de changer, mais de pratiques, de méthodes, de stratégies. Transformer l'enseignement parce qu'on en déplace le contenu, c'est un pur rêve scolastique, une utopie mystificatrice ». Disant cela, Porcher regroupait dans une seule et même phrase les domaines, les pratiques, les méthodes, les stratégies, étant donné qu'il s'agissait prioritairement à l'époque (1976, rappelons-le) de lutter contre l'emprise du tout-linguistique. C'est pourquoi il rappelle qu' « il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français » (ibid. : 7).

C'est ce qui, ensuite, a permis à ses proches d'inférer un peu vite en regroupant ces différents termes (« domaines, pratiques, méthodes, stratégies »), comme on le constate dans le n° 14 des *Cahiers de l'Asdifle*, 2002, « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? ». L'introduction de ce volume, pp 7-8, cosignée par Louis Porcher et Michel Drouère, constate sans surprise que les objectifs spécifiques sont le décalque direct des *specific purposes*, soit déjà un déficit de réflexion méthodologique, et que tout enseignement d'une langue revêt des objectifs spécifiques. Mais n'est-ce pas là manière indirecte ou non consciente d'envisager l'individualisation de l'apprentissage (cf. supra) ? En effet, que deviennent les pratiques, les méthodes, les stratégies, tous termes qui étaient joints à « domaines » ? Oubliées, ces trois-là ! Elles évoluent avec les technologies et leurs usages / leurs usagers, ainsi qu'avec les apprenants eux-mêmes, de plus en plus capables d'énoncer leurs besoins, comme le montre Mangenot (ibid., 101) à partir de quelques exemples. Cependant, ce volume paru en 2002 ne dit pas un mot du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) juste paru, sur la base des Niveaux-seuils, mais avec une orientation méthodologique, ou plus exactement non-méthodologique avérée. Il est sans doute encore trop tôt. Et puis Porcher était peut-être pessimiste...

À partir de là, on peut se demander si la méthodologie a été mise hors-jeu, hors champ par le CECR, ou si la tendance au dessaisissement méthodologique de la part des concepteurs, des décideurs et des enseignants était déjà présente, en filigrane avec ce « français fonctionnel » dont Porcher montre les limites en 1976. Il avait peut-être perçu un risque, il l'avait même dit (cf. supra) en faisant feu sur les fameux domaines de spécialité, cette tendance « traduit les carences de l'enseignement actuellement dominant », et il faudrait donc « un renouvellement méthodologique... et sur un double plan : linguistique d'une part, pédagogique de l'autre » (ibid. : 7). Puis en 1995, la revue *Le français dans le monde - Recherches et Applications* de janvier 1995, « Méthodes et méthodologies » s'interroge sur le renouvellement méthodologique nécessaire : Gisèle Kahn conclut sur la « diversité

des situations, des supports et des discours », en disant aussi que « rien n'est moins monolithique que cet espace méthodologique » (ibid. : 149, 152). Ainsi, Louis Porcher avait vu clair dès 1976, et c'est la confection de ces « domaines », qu'on pourrait aussi nommer chasses gardées, qui suscite le risque d'oubli ou d'émiettement méthodologique, autrement dit, la technocratie éducative dans les langues. Oui, Monsieur Thibaut s'est emparé du bec Bunsen, et il faut en tirer les conséquences, et le plus vite sera le mieux : nous n'avons que trop attendu.

La méthodologie dominante est désormais une non-méthodologie faite d'évidences, d'erreurs, de laisser-faire adaptatifs et de tautologies acceptées. Beacco parle de « méthodologie circulante » (1995, op. c.: 43-53) en disant d'entrée de jeu que « les méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères sont fondamentalement destinées à accompagner les processus d'appropriation des apprenants » (ibid. 43), soit une décentration en faveur des apprenants. Et après ? Il conclut sur la francophonie, manière élégante de botter en touche. Mais en francophonie comme ailleurs, encore faut-il que les apprenants aient les moyens et l'espace pour apprendre, encore faut-il que leurs enseignants soient formés. C'est pourquoi le médium qu'est la méthodologie devient une urgence. Car une individualisation de l'apprendre (y compris l'apprendre à enseigner) ne signifie pas une absence de méthodologie, bien au contraire. Les apprenants (et les enseignants) ont besoin de progressions proposées, d'auto-évaluations, de cheminements en réseau plus que linéaires, et d'ouvertures sur les arrière-plans culturels, professionnels et médiatiques. Mais quand on lit des développements taillés à la serpe lourde du marché, on ne peut que s'inquiéter. Un exemple ? Le tableau sur les différences entre français général et français sur objectif spécifique, extrait de la page 154 de l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2004), souvent reproduit par les étudiants dans leur mémoire de master, car il est simple, il est rassurant, il donne des réponses sur la base unique des « domaines » hypothétiques, au lieu de poser les questions utiles. J'en citerai juste trois items sur sept :

Français général	Français sur objectif spécifique
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité thématique, diversité de compétences	Centration sur certaines situations et compétences cibles

Lire ce tableau me frappe à chaque fois de stupeur, et l'inquiétude me gagne quand je constate que ça ne fait pas sursauter les étudiants. Alors donc, il n'y aurait plus de formations intensives en FLE ? Il n'y aurait pas ou plus de choix par les apprenants, et quand les enseignants discutent des objectifs de leurs cours, ce serait seulement un généralisme du tout et rien ? Il n'y aurait pas ou plus de choix dans les compétences à travailler selon les demandes de chaque apprenant ? Car l'enseignement différencié, cela existe, et depuis longtemps. Est-ce donc une aide pour « accompagner les processus d'appropriation des apprenants » (Beacco, v. *supra*) ? En tout cas cela dévoile le peu d'esprit critique et de réflexion de certains étudiants (pas tous). Le besoin de stabilité et de certitudes, même en pacotilles, est tellement fort ! Le marché fait fonds sur ce besoin.

Car s'il y a une analyse des besoins, c'est bien celle, marketing ou marquetée, convertie en analyse de la demande implicite, des acheteurs potentiels, grandes institutions d'enseignement, professeurs non ou mal formés, étudiants en attente de stage, etc. Le FOS est devenu un marché juteux : une réponse dévoyée à des besoins réels. C'est, vraisemblablement, ce qu'évoquait Porcher dans son article de 1976, avec : « ce n'est pas de domaines qu'il s'agit de changer, mais de pratiques, de méthodes, de stratégies. Transformer l'enseignement parce qu'on en déplace le contenu, c'est un pur rêve scolaire, une utopie mystificatrice » (p. 6). Intéressons-nous donc aux pratiques, aux méthodes, aux stratégies, autrement dit à la méthodologie. Elle se fonde sur l'analyse des besoins des apprenants. Oui, mais, qui mène cette analyse ? Et ne peut-elle être faite en plusieurs étapes déclinées selon les contextes, situations et caractéristiques individuelles ? Un groupe d'étudiants en droit arrive, chacun d'eux partage avec les autres ce même statut ainsi que des enseignements de tronc commun ; mais ne partage pas les enseignements optionnels, non plus que les origines sociales, culturelles, le parcours de vie, les orientations et goûts, les projets. Donc à une première analyse, externe, faite avant le contact avec les étudiants, ou à leur arrivée (cf. les tests linguistiques de type DALF, puis B1), doit succéder une ou plusieurs analyses menées AVEC ces étudiants, au fil de l'année. Il s'agit en outre de les rendre sujets de leur apprentissage. Mais laissons là cet exemple, il n'a de valeur que parce que je l'ai vécu et pratiqué lorsque j'enseignais à Paris-2, et de validité que par la réussite des étudiants ainsi placés chacun dans leur trajectoire personnelle. Du FOS, alors, du FOU ? Oui, mais reliés à une préoccupation méthodologique constante du « comment le / la faire apprendre et progresser en fonction de ce qu'il / elle est, fait, veut ? », de la part de l'enseignante. Bref, nous voilà loin des programmes massifs.

Pourtant, c'est cela qui a été fait, et ça marche, vu qu'il y a de la demande : des demandes, massifiées en une, ça, c'est un marché, de quoi faire des manuels, des

livres de référence. Et il y a le CECR, pour compléter le panorama en libérant les appétits et la circulation des autorisations de faire sur une base minimum (et utile) d'évaluation. Le CECR se veut en retrait de toute méthodologie, celle-ci étant laissée au choix des utilisateurs, «Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre [...] sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social (v. CECR, 2001 : 19-110, point 6.4). Ici, loin de nous l'idée de dire que tout est nul dans les apports évoqués ci-dessous, il y en a d'utiles, durables, mais encore une fois, la méthodologie a très souvent été oubliée : les uns ont développé la préoccupation lexicologique (voir Binon J. et son DAFA, *Dictionnaire du français des affaires*, 1999), les autres ont heureusement élargi la perspective aux discours spécialisés (Elimam : 2012), Mourlhon-Dallies, 2011) et aux interactions (Boutet, revue en ligne<sup>1</sup> *Langage et travail*, et *Paroles au Travail*, 1995, Paris : Harmattan). D'autres encore ont taillé leur fief dans les objectifs spécifiques du français (Mangiante, Parpette : 2004), régressant aux domaines, aisément codifiables et vendables, esquivant ainsi les nécessaires changements de pratiques, de méthodes, de stratégies, là où il aurait fallu s'intéresser de près aux contextes socio-professionnels, universitaires et culturels. Ces manques ont toutefois été pointés et comblés par Richer (notamment, 2008, *Synergies Chine*, n° 3), qui signale l'importance d'une vraie méthodologie en FOS, ainsi que de la prise en compte de tous les besoins, y compris d'apprentissage et de culture. Aborder maintenant les questions de méthodologie, c'est-à-dire de démarche pour enseigner et faire apprendre une langue ou de la langue à des personnes, des publics, vivant dans des contextes, des cultures, et ayant des aspirations, des besoins, des projets.

## II. Perspectives en méthodologie

Quarante ans ont passé depuis les propos de Louis Porcher, au titre impliqué dans celui du présent article. L'évolution vient d'être brossée à grands traits, pour marquer les étapes, et pointer aussi les lectures partielles de Porcher, ainsi que la technocratisation du ou des champs de l'enseignement et apprentissage du français langue non native, en particulier ici pour les apprenants adultes. Dès cette époque, Porcher disait ceci, « les publics se sont modifiés, et plus encore leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage : ils ont besoin, désormais, de participer à l'élaboration même de l'enseignement, de relier celui-ci à leur existence. Parallèlement, les enseignants éprouvent la nécessité de lier leur pratique à ces nouveaux comportements ». Or, qu'est-ce qui leur a été proposé depuis quarante ans ?

Cela même que Porcher récusait : « le problème essentiel est bien de méthodologie et non pas de réalisation de matériels exactement adaptés à chaque public » (ibid. : 9) ; « il ne faut pas se laisser prendre au technocratisme selon lequel il suffit de décrire tous les publics existants pour en *déduire* les méthodes qui leur seraient adaptées. En fait il faut intégrer l'analyse des publics... à la méthodologie elle-même » (ibid : 9).

Or que constatons-nous ? En FOS ou en FOU, français sur objectif spécifique, français sur objectif universitaire, si la phase première de l'analyse de la demande est généralement menée, ensuite l'analyse des besoins, qui devrait être continue et tisser la progression même des apprentissages et de l'enseignement, ne l'est pas du tout. En effet, là, il faudrait intégrer les enseignants, ainsi que les apprenants et alors... adieu maîtrise des coûts, des programmes, des manuels et des horaires. Ces deniers mots vous font penser à l'école façon Jules Ferry, grand progrès mais aussi une pour tous, tous pour un, 1882 et au-delà ? Nous y sommes - au lieu de l'escamotage des apprenants, et du formatage des professeurs. Vous direz : cela avait du bon, les élèves au moins savaient lire et écrire, pour les filles, coudre, tenir une maison, et les garçons, participer aux bataillons militaires. Sauf que nous ne sommes plus en 1882, ni même en 1976. Alors, comment faire cesser cette régression, mue par le désir de maîtrise et par celui d'économies d'échelle, au sens des économistes, c'est-à-dire massifier la production pour en abaisser les coûts ?

La première question est : peut-on « produire » des apprenants qui ont appris dans une langue ce qu'ils souhaitaient de la même façon qu'on produit des savonnettes, des escabeaux ou des tuiles ? Il y a de quoi rire, certes, mais comparaison n'est pas raison. Dans les méthodes de FLE dites traditionnelles, il était dit qu'il appartenait au professeur d'avoir « une classe vivante » (Mauger : 1952 et s.), cela pour maintenir la centration sur la langue, la culture scolaire et les auteurs valorisés. Il en va de même avec le CECR sur lequel sont bâties désormais toutes les méthodes, obligatoirement inscrites dans la « perspective actionnelle » (soit un point de vue orienté), cependant que les enseignants et les élèves sont des « utilisateurs ». Ce texte européen à valeur indicative est centré d'abord sur l'évaluer, descripteurs et échelles, ensuite le lien est fait avec enseigner et apprendre. « Qui tient l'évaluation tient tout le système », a écrit Louis Porcher, « l'évaluation est le nœud des actes d'enseignement » (Porcher : 1995, 46). Alors, si on ne « produit » pas des apprenants ni des enseignants conformes - et comment les vérifier, d'ailleurs - les certifications et les labels de qualité sont une aide précieuse à la standardisation de l'offre de cours et formations. Au-delà se tient l'espace des cours et des formateurs individuels.

La deuxième question est donc : entre offre standardisée et possibilités individuelles, y a-t-il des relations d'échange d'expériences et de développements en méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue non native ? Sur le réseau internet, nous trouvons effectivement, depuis quinze ans au moins, profusion d'aides à l'apprentissage, depuis *babbel.com*, en passant par *conversationexchange.com*, ou *language-exchange.meetup.com*. *Le point commun de ces sites ? C'est l'apprenant qui choisit ses contenus, ses interlocuteurs, ses rythmes, en bref, l'ensemble de son apprentissage. Ici, il faut mentionner les travaux pionniers du CRAPEL et d'Henri Holec en faveur de l'autonomisation dans les apprentissages à l'université de Nancy, désormais université de Lorraine. Les technologies sont une voie vers la réappropriation de ses apprentissages. Mais si c'est la seule, c'est-à-dire si les enseignants ne disposent pas de l'espace indispensable pour se former, partager, inventer en méthodologie, les institutions d'enseignement courent le risque de se vider, pour se figer en des instances de certification et de validation.*

On le constate, les besoins d'individualisation des apprentissages sont là, et les réalisations sont en cours (sans jeu de mots). Pourquoi alors les renouvellements méthodologiques resteraient-ils en panne ? Il n'est pas ou pas seulement question ici d'usage des outils web, mais de ce qui passe et se passe dans les canaux de l'internet. « Les publics se sont modifiés, et plus encore leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage : ils ont besoin, désormais, de participer à l'élaboration même de l'enseignement, de relier celui-ci à leur existence » (Porcher, op. c. : 8), cela a été écrit il y a quarante ans ! Et depuis, la centralisation technocratique a triomphé - pour le moment ; car les technologies se sont présentées comme alternative à saisir, ce qui fut fait. « Il est clair, alors, que le problème ne consiste plus à fabriquer *a priori* des méthodes, mais à élaborer des méthodologies », poursuit Porcher dans le même article, en précisant toutefois que «une méthode ne reposant sur aucune méthodologie n'est ni plus ni moins dangereuse qu'une méthodologie ne s'appuyant sur aucune méthode concrète ». La démonstration est limpide, quand sera-t-elle entendue ? Il faut citer encore cet article (d'un numéro de revue épuisé) dont seul le titre circule à présent sur le net, ce qui ne suffit pas :

« Les seuls matériels pédagogiques adéquats ont nécessairement pour caractéristiques d'être modulables, souples, adaptables, redondants et mosaïques. Ils intègrent d'emblée, en creux, l'intervention des enseignants et des enseignés comme partie prenante du matériel lui-même. En somme, et cela est radicalement nouveau, il s'agit de construire des outils pédagogiques *faits pour* être subvertis, violés, détournés, voire détruits » (Porcher, *ibid* : 8). La fin de la phrase est effrayante pour l'éditeur comme pour l'institution d'enseignement et



de formation. Il y a, il y aurait là quelque provocation ? Peut-être. Il faudrait alors préciser, penser que la destruction sert une construction autre, il ne s'agit pas de brûler bibliothèques et écoles ! Mais de repenser aussi bien l'apprentissage que la formation des enseignants. Que pouvons-nous avancer à la lumière des apports de Porcher, relus en cette fin d'année 2015 ?

1. En matière d'apprentissage d'une langue, et notamment ici pour les adultes, déjà en 1976, il était clair que, et c'est encore ainsi, « tout converge vers le développement d'une *auto-formation assistée* (c'est-à-dire qui exige le professeur et le groupe) » (Porcher, *ibid.* : 15). On peut dire que l'apprendre à apprendre valorisé par le Conseil de l'Europe et le CECR va dans cette direction ; mais il s'agit d'en tirer toutes les conséquences, et cela va bien au-delà des points d'auto-évaluation sur les stratégies employées (dans les cours, dans les méthodes), qui sont des miettes arrachées d'une vision globale non assumée ou non consciente, non formulée. Autrement dit, pas de méthodologie sans un focus initial sur ce qu'est venir au langage à travers une langue prime, puis apprendre une, des langues non natives. Nous le savons, nous sommes encore nombreux à le savoir, pour avoir vécu côté étudiant, puis côté professeur la mention FLE de 3<sup>e</sup> année de Licences Lettres et Langues, à partir de 1982-83. Il nous était demandé d'élaborer un journal d'apprentissage et de revenir sur notre « biographie langagière » pour la décliner, l'analyser, la synthétiser, la réfléchir, enfin, en mettant en relation l'apprendre et l'enseigner<sup>2</sup>.
2. Ensuite, les apprenants adultes, notamment dans les domaines professionnels et universitaires « viennent à l'apprentissage du français avec des objectifs précis (même si leurs besoins réels ne coïncident pas totalement avec leurs désirs ou leurs attentes. Ils s'instaurent donc partie prenante dans l'enseignement lui-même (et non plus dans la pure et simple réception de celui-ci) ». Sur ce point, je nuancerai le propos utile en son temps de Porcher en différenciant les publics :
  - la massification de l'enseignement supérieur a fait que des publics étudiants nombreux, notamment dans les pays ex-colonies ou protectorats français ont à étudier en français dit langue seconde ou étrangère (choix politique de terminologie), et pas seulement (voir cas de l'Asie), et qu'ils doivent aussi émerger hors des habitus et pratiques de leur système d'enseignement secondaire. Là un sas, une propédeutique seraient à créer de toutes pièces : par exemple un ou plusieurs modules de remise dans la dynamique d'apprentissage (et trop souvent on les nomme : remise à niveau, mais il ne s'agit pas ou pas seulement de niveau) ;

- D'un autre côté, les demandes individuelles ou d'entreprise émanent d'un macro- et micro-contexte spécifique, dans lequel des individus interagissent, travaillent, se perfectionnent, rentrent tout à fait dans le cadre du propos ci-dessus de Porcher et il est important de les associer aux processus d'élaboration, de décision, de régulation tout au long de la formation.

« S'agissant d'un stage de formation, il en découle que le temps de préparation antérieur au début du stage est d'importance décisive : c'est lui qui permet une véritable négociation des objectifs de formation entre stagiaires et animateurs. Cela impose une concertation sérieuse et l'abandon de vieux schémas selon lesquels un stage consiste à apporter des solutions à des problèmes déjà existants, indépendamment des stagiaires » (Porcher, *ibid.* : 15). On ne saurait mieux dire que ce sont les partenaires de la formation, apprenants et formateurs, qui font émerger et donnent forme aux problèmes ressentis et diversement exprimés, en les reformulant de manière opératoire, c'est-à-dire de façon qu'ils puissent être résolus.

3. Enfin, pour la conduite de la formation, sa régulation et son évaluation, la co-gestion semble être le meilleur choix, qui n'est pas exclusif de l'engagement des apprenants dans des certifications s'ils le souhaitent : alors des sous-groupes de besoins, ou d'objectifs peuvent être créés. Du côté des enseignants et formateurs ou apprentis-formateurs, ils vont enseigner « un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ses destinataires » (Porcher, *ibid.* : 16). Disons même aujourd'hui, qu'ils ne pourront plus désormais enseigner que cela' s'ils ne veulent pas que des groupes, des réseaux, des échanges sur le net les court-circuitent. Oui, enseigner vraiment c'est enseigner quelque chose de juste en ce que cet enseignement bien approprié sert le développement personnel et parfois aussi professionnel de chaque apprenant. Cela signifie que l'enseignant, le formateur doivent être à la fois pragmatiques et réflexifs (Porcher, *ibid.* : 14), « les uns veulent du tout fait, du pré-cuit, un ensemble de recettes applicables telles quelles, une série de certitudes, bref, une perpétuation ... de la méthodologie traditionnelle » sous des allures nouvelles, « pour eux, se former, c'est recevoir des modèles de comportements pédagogiques, en faisant l'impasse sur toute interrogation ». Excessif ? Peut-être. Enfin, on le souhaite. Mais l'urgence, les programmes démentiels dans les formations d'enseignants ici et là nous amènent à ne pas exclure cette formulation. Porcher poursuit son propos, avec les enseignants réflexifs (avant Donald Schön !) « qui comprennent les liens nécessaires de la théorie et de la pratique, l'impertinence de toutes instrumentation pédagogique préfabriquée, l'impossibilité de solutions toutes faites à des problèmes qui n'ont même pas été clairement formulés ». On

ne saurait mieux dire l'engagement nécessaire de chacun dans l'apprendre, l'apprendre à enseigner / à apprendre, et l'enseigner. Faute de quoi, et nous voilà à nouveau en pleine actualité, nous ne serions que dans du faux-semblant, Porcher dit « du français pré-contraint... comme le béton du même nom » (ibid. : 15). L'ère du faux ? selon la formule d'Umberto Eco (1985). Faisons en sorte qu'elle ne triomphe pas : on ne fait pas semblant d'apprendre, fût-ce une langue (v. Berchoud, 2013) ; on échoue, on se ferme, on clôt ses espérances et son avenir. Ou, dans l'élan de la vie à venir, on ouvre les vantaux de l'avenir.

### Pour conclure

« Aussi faut-il se défier du clivage qui est en train de s'instaurer par manque de définition rigoureuse, entre un français fonctionnel [ndlr : aujourd'hui FOS, FOU, FLP, FLI...] et un français qui ne le serait pas, le premier ayant seul un avenir parce qu'il couvrirait des domaines plus *rentables* que le second. C'est mal poser le problème (...) Le Bec Bunsen vaut autant que monsieur Thibaut, ni plus, ni moins. (...) Il s'agit, en vérité, de refonder cet enseignement [du français pour non natifs], en faisant passer les clivages là où ils sont réellement, c'est-à-dire au plan méthodologique », concluait Porcher en 1976 dans l'article qui fonde le propos ici.

Je dirai pour ma part qu'en ces dizaines d'années, une inversion<sup>3</sup> est apparue : alors que le français dit faussement général ou de culture, ou encore scolaire / universitaire constituait la référence, une référence que l'émergence du FLE a déstabilisée (mais la nostalgie reste ce qu'elle était, certains rêvent encore de cette stabilité écrasante), il est petit à petit devenu un ensemble d'objectifs, de besoins, d'attentes et de réalisations d'apprentissage, parmi d'autres. Le défi demeure : que ces réalisations ne soient pas du faux, du vent, et en cela seule une méthodologie participative, engageante, réfléchie peut tenir ces promesses.

Le champ ne s'est pas fragmenté, malgré les efforts en ce sens de féodaux en manque de terres, il est devenu, pour reprendre un mot de Louis Porcher, mosaïque, c'est-à-dire lié en un destin et un dessein / dessin communs dans le concert des langues.

### Bibliographie

- ASDIFLE, 2002. *Cahier de l'Asdifle*, « Y a-t-il un français sans objectif-s spécifique-s ? », Paris : Clé international.
- Berchoud (dir). 2013. *L'intime et l'apprendre - la question des langues*. Berne : Peter Lang.
- Berchoud & Rolland (coord.), 2004, « Français : de la langue aux métiers », *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, janvier 2004. Et article : « Mondialisation, cultures,

communication de spécialité » (numéro épuisé, article disponible en ligne : <http://www.marieberchoud.com/apprendre-les-langues-fle-s-fos/> [consulté le 30 octobre 2015]).

Eco, U. 1985. *L'ère du faux*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Elimam, A. 2012. *Le français langue seconde d'enseignement*. Oran : ILV.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique* : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Paris : PUG.

Mourlon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Porcher, L. (dir), 1976, *Études de linguistique appliquée* n° 23, Paris : Didier. Et article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » p. 6-17.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette / CNDP.

## Notes

1. Ici : <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/publications.htm> [consulté le 30 octobre 2015].

2. Voir par ex. mon article in *Recherche et Formation*, 2003, disponible en ligne :

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039-11.pdf> [consulté le 30 octobre 2015]. Au tournant des années 2000, les relecteurs de la revue m'avaient fait retirer les termes « biographie langagière » au motif que nul ne connaissait cet OVNI !

3. Voir *Le français dans le monde Recherches et applications*, « français : de la langue aux métiers », janvier 2004, coord. Berchoud & Roland.