



HAL
open science

Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE.

Véronique Laurens

► To cite this version:

Véronique Laurens. Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE.. Les Cahiers de l'ASDIFLE, 2017, Le FLE dans tous ses états : dialogues avec Louis Porcher, n°28, pp. 165-178. hal-01552982

HAL Id: hal-01552982

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01552982>

Submitted on 22 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les cahiers de l'asdifle

**Le FLE dans tous ses états :
dialogues avec Louis Porcher**

Actes de la 56^e rencontre
Colloque organisé en hommage à Louis Porcher
et à l'occasion du 30^e anniversaire de l'ASDIFLE



Association de didactique du français langue étrangère

Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE

Véronique LAURENS

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

DILTEC EA 2288

Université Sorbonne Paris-Cité

Résumé

Cet article montre l'apport fondamental de Louis Porcher à l'évolution de la réflexion méthodologique en didactique du FLE dans les années 1970 à partir de sa proposition de passer d'un enseignement du français fonctionnel à un enseignement fonctionnel du français. Le fil d'histoire et de mémoire est tissé entre ce virage fonctionnel et la perspective actionnelle actuelle, à travers le recours à la modélisation didactique de la trame méthodique repère, à la fois cadrante et souple d'adaptation en contexte. L'exemple de l'ingénierie des ateliers socio-linguistiques (ASL) mise en place pour l'apprentissage du français à visée sociale par des adultes migrants illustre la pertinence toujours actuelle du virage fonctionnel proposé par Louis Porcher il y a 40 ans.

*Mots clés : fonctionnel / actionnel / modélisation didactique /
trame méthodique repère / ASL /*

Introduction

L'apport de Louis Porcher aux travaux portant sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ne vient pas spontanément à l'esprit lorsque l'on évoque son œuvre. Pourtant, son apport à l'évolution méthodologique en didactique du FLE a été décisif au moment de l'émergence du français fonctionnel (Porcher, 1976 ; Cortès, 1977 ; Lehmann, 1980). Il y a un fil didactique d'histoire et de mémoire à tisser entre l'émergence du fonctionnel au tournant des années 1970-80 et la perspective actionnelle dans laquelle la réflexion méthodologique se situe en didactique du FLE depuis le début des années 2000 (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001).

Mes travaux de recherche sont centrés, d'une part, sur l'utilisation d'une modélisation didactique pour la conception de séquences tant du point de vue de la définition des objets langagiers que de la sélection des activités d'enseignement et de leur articulation (Laurens, 2012), et, d'autre part, sur la pertinence du recours à une modélisation didactique comme outil de formation à la méthodologie des enseignants de FLE. Mes recherches ciblent plus spécifiquement l'appropriation par les

étudiants des savoirs d'ingénierie abordés en formation et le développement de l'agir professoral des enseignants nouvellement formés (Laurens, 2013).

Cette contribution exposera le paradigme méthodologique pérenne dans lequel la didactique du FLE évolue et situera les contours de la trame méthodique repère que l'on peut dégager de ce paradigme, trame qui sert de base à la conception d'une infinité d'unités ou de séquences en FLE. Ce retour sur l'évolution de la réflexion méthodologique en didactique du FLE soulignera l'apport capital de Louis Porcher à cette notion de trame au moment du tournant fonctionnel (Porcher, 1977).

Les repères méthodologiques datant de ce virage fonctionnel nourrissent la conception d'ingénieries innovantes aujourd'hui. L'exemple de l'ingénierie des ateliers socio-linguistiques (ASL), développée dans le secteur de la formation linguistique des adultes migrants, sera esquissée brièvement (De Ferrari *et al.*, 2005), ce qui permettra de faire le lien avec l'une des préoccupations majeures de Louis Porcher concernant l'apprentissage du français par les migrants (Porcher *et al.*, 1978 ; Porcher, 1982).

1. VERS LA NOTION DE TRAME

L'agencement des objets langagiers et des activités d'enseignement demeure la question méthodologique majeure en didactique du FLE. En fonction du public d'apprenants auquel on s'adresse et du contexte éducatif dans lequel on intervient, quels sont les contenus à enseigner ? Avec quelles activités ? Dans quelle articulation ? À partir de quels supports ? Et quelles modalités d'intervention ?

L'histoire récente des méthodologies en didactique du FLE, des années 1960 à aujourd'hui, montre à la fois la pérennité de l'articulation des activités d'enseignement et le renversement opéré par le virage fonctionnel concernant la définition des objets langagiers. Nous revenons ci-après sur les aspects de cette double caractéristique.

1.1. DE LA COMPRÉHENSION À LA PRODUCTION : LA PÉRENNITÉ DE L'ARTICULATION DES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Afin de situer en quoi le virage fonctionnel a été décisif pour l'évolution de la réflexion en méthodologie de l'enseignement du FLE, notamment concernant le recours à une modélisation didactique, il est intéressant de poser une vision synthétique sur cinquante ans de réflexion méthodologique à partir de la notion d'unité ou de séquence didactique en FLE. Ces cinquante ans, des années 1960 à aujourd'hui, peuvent être divisés en deux temps et quatre mouvements.

1.1.1. Deux temps et quatre mouvements

Le premier temps se confond avec la période du courant structuro-global audio-visuel (SGAV), période révolutionnaire, telle que l'a qualifiée Puren (1994), en ce sens que cette méthodologie formalisée visait à modifier radicalement les manières

d'enseigner. Une innovation méthodologique a servi à la fois de pierre d'angle et de carcan à la notion d'unité didactique à cette période : l'articulation des activités en moments de la classe de langue (Girard, 1964 et 1969), posés comme des passages obligés, pour un apprentissage conforme aux processus que l'on voulait mobiliser chez les apprenants, en fonction de contenus langagiers préétablis.

Le second temps, dans lequel nous nous tenons toujours, recouvre trois mouvements. Il y a l'approche communicative des années 1970-80 ; puis ce que Puren, dans les années 1990, a qualifié d'ère de l'éclectisme (1994), avec un débat de fond entre Puren (1995) et Courtillon (1995) sur la nécessité ou non d'adosser la planification de l'enseignement à une modélisation didactique ; et enfin, il y a la perspective actionnelle, dans laquelle nous nous situons depuis le début des années 2000, et qui montre au fil de différents écrits que la discussion autour du recours à une modélisation didactique pour l'organisation des objets et des activités d'enseignement n'est pas close.

1.1.2. Zoom sur les années 2000 : le recours à une modélisation en question

Marquons un temps d'arrêt sur la période actuelle pour remonter ensuite vers le virage fonctionnel. La réflexion méthodologique dans les années 2000 est marquée par une tension concernant le recours à une modélisation didactique, tension notable dans plusieurs écrits, notamment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) et des ouvrages à dimension méthodologique publiés autour du CECRL.

Dans le chapitre 6 du CECRL qui traite de méthodologie, on constate une prudence certaine par rapport à des indications ou des recommandations méthodologiques possibles pour la mise en place de la perspective actionnelle. Il n'est pas question de se situer dans une quelconque prescription et de prendre parti pour une approche particulière. Ce qui est proposé est un recensement large et éclectique d'activités possibles (*ibid.*, CECRL, pp. 110-119).

Ce positionnement peut surprendre et paraître même paradoxal, car dans le même ouvrage, au chapitre 2, est mise en avant la perspective actionnelle notamment dans ses dimensions méthodologiques de choix des objets langagiers et de types d'activités, avec la tâche à accomplir posée comme pivot de l'organisation d'unités ou de séquences didactiques. Le fait de prôner le développement d'une perspective actionnelle de l'enseignement des langues articulée autour de la notion centrale de tâche implique des choix au niveau des types d'activités et de leur enchaînement. Cette non prise de position sur le plan méthodologique est d'autant plus contradictoire que, par ailleurs, le CECRL développe une vision actionnelle de la langue et de la communication, nouvelle conception qui pourrait appeler, comme avant dans le développement de la didactique, un renouveau sur le plan méthodologique (Richer, 2009, pp. 15-16).

Pour autant, divers écrits méthodologiques des années 2000 traitant de la perspective actionnelle (Beacco, 2007 ; Bourguignon, 2009 ; Robert *et al.*, 2011 ; Guichon,

2012) proposent des modélisations pour guider l'articulation des activités qui font apparaître un même fil conducteur méthodologique, une articulation des activités de la compréhension vers la production. Ces ouvrages se situent dans la lignée proposée par Courty de « chrono-logique » de l'apprentissage (1995) : pour s'exprimer en langue étrangère, il faut avoir mémorisé des énoncés, et on mémorise parce qu'on a été exposé à la langue. On se trouve donc dans cette logique d'organisation des activités de compréhension, de traitement de la langue, de systématisation et de production. Cela démontre la force pérenne du modèle dans lequel évolue la réflexion sur la méthodologie de l'enseignement depuis le tournant des années 1960, avec une filiation à relier au courant SGAV et aux moments de la classe de langue (Laurens, 2013, pp. 124-127). Cette organisation est attestée tout au long des mouvements du deuxième temps : Bérard (1991) l'avait souligné pour l'approche communicative en s'appuyant sur l'analyse de quelques méthodes emblématiques du tournant des années 1980 ; les écrits à dimension méthodologique des années 2000 mettent au jour également cette organisation (Beacco, 2007, p. 254 ; Bourguignon, 2009, pp. 72-73 ; Robert *et al.*, 2011, p. 109 ; Guichon, 2012, p. 156), et les manuels, des années 1980 aux années 2010, restent dans leur grande majorité organisés selon cette logique.

Le passage du premier au second temps ne se situe donc pas tant au niveau de l'articulation des activités d'une unité ou d'une séquence qu'au niveau de la définition des objets langagiers à enseigner. L'articulation des activités est devenue souple car il ne s'agit plus de s'en tenir à un enchaînement strict des moments de la classe de langue, mais le changement radical n'est pas là. Au moment du glissement vers ce second temps, au tournant des années 1970, le principe phare posé est celui de la centration sur l'apprenant, sur ses besoins d'apprentissage (Richterich et Chanceler, 1977 ; Richterich, 1985). À l'origine de ce second temps, en fonction du principe de centration sur l'apprenant, se trouve le virage fonctionnel proposé par Louis Porcher. En quoi ce virage a-t-il consisté ?

1.2. POUR UN ENSEIGNEMENT FONCTIONNEL DU FRANÇAIS : LE RENVERSEMENT MÉTHODOLOGIQUE DE LA DÉFINITION DES OBJETS LANGAGIERS

En 1976, dans un article, « M. Thibaut et le Bec Bunsen », devenu un marqueur de l'époque, Louis Porcher prend le contrepied de ce qui se développe alors autour de l'enseignement du français fonctionnel¹, en proposant de passer à un enseignement fonctionnel du français (*cf.* Coste, dans ce numéro). En déplaçant l'adjectif « fonctionnel » de français à enseignement, il crée l'émoi : « *J'ai écrit un petit texte [...]*,

1. Depuis 1974, sur fond de crise économique et de recul du français dans le monde, le Ministère des affaires étrangères développait des programmes de formation pour l'enseignement du français fonctionnel afin de donner une nouvelle impulsion à la diffusion du français en ciblant des publics spécialisés (des techniciens, des cadres, etc.) ayant besoin d'apprendre une langue scientifique et/ou technique, selon leurs domaines de spécialité professionnelle (Fattier, 1992 ; Holtzer, 2004 ; Qotb, 2009, pp. 35-45).

qui s'appelait Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen qui a fait un barouf épouvantable malgré moi et qui disait [...] je ne vois pas ce que veut dire "français fonctionnel". Moi, je crois qu'il y a un enseignement fonctionnel du français. [...] À l'époque, ça a secoué beaucoup les gens, au point qu'il y a eu plusieurs dizaines d'arrivées de courriers au Ministère des affaires étrangères demandant que je sois foutu à la porte ; c'était quand même assez raide. » (Porcher, 2002, pp. 85-86).

Pourquoi le bec Bunsen, outil technique en physique, relié à M. Thibaut, personnage du manuel *Voix et images de France* (1961), destiné à l'enseignement du français pour tous publics, fait-il sensation ?

1.2.1 De l'enseignement du français fonctionnel à l'enseignement fonctionnel du français

Dans cet article, Louis Porcher dépasse la notion de français fonctionnel afin de ne pas enfermer la réflexion sur l'enseignement de la langue française dans des domaines de spécialité. Ce n'est pas le français qui doit être fonctionnel mais son enseignement : « Un enseignement est fonctionnel qui repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaires, encadrement, etc.), bref sur une connaissance du milieu de destination, et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner. Ainsi se trouve complètement définie la rénovation globale de l'enseignement du français langue étrangère : le français fonctionnel, comme on voit, est tout autre chose qu'un français sectoriel, spécialisé, entièrement programmable. » (Porcher, 1976, p. 7).

En accolant l'adjectif « fonctionnel » non plus à la langue française mais aux stratégies d'enseignement, Louis Porcher propose d'opérer un glissement fondamental sur le plan méthodologique : le fonctionnel n'est plus relié aux spécificités langagières de tel domaine professionnel ou dit de spécialité, la fonctionnalité est celle des buts des apprenants en termes d'apprentissage de la langue, en lien étroit avec leurs besoins concrets professionnels ou autres d'utilisation de la langue. Ce renversement est fondamental car il permet de lier cadre méthodique et adaptabilité aux publics. Ceci lui confère un caractère toujours actuel au cœur du débat rappelé plus haut sur la référence à des repères méthodiques et la prise en compte des diversités des publics et des contextes. Le renversement fonctionnel amène à ce virage méthodologique cardinal : les dispositifs didactiques et les pratiques pédagogiques sont au service des objectifs visés par les apprenants en fonction de leurs besoins.

1.2.2. La trame comme cadrage méthodologique souple

C'est ensuite dans un article de 1977 que Louis Porcher propose l'idée de trame comme outil à la fois cadrant et souple pour penser les objets langagiers à enseigner, le choix des activités, des supports, et leur articulation : « La méthodologie du français fonctionnel [...] entraîne la définition d'un matériel pédagogique essentiellement flexible, capable de supporter, de favoriser, et d'incarner l'activité même de l'enseignant

et de l'apprenant. Pour savoir sa pleine efficacité, cet outil doit viser à être seulement (et c'est très difficile) une trame, un canevas, un guide, à partir de quoi les partenaires pédagogiques construisent leur propre progression et leurs cheminements spécifiques. Toute situation d'apprentissage est alors à la fois originale et déjà inventoriée dans ses lignes de force au moins potentielles. L'enseignant a à son service une panoplie de démarches possibles entre lesquelles il lui appartient de choisir, conjointement avec les apprenants, et en fonction de caractéristiques de la situation.

La variété des outils proposés, gage de souplesse et de non-enfermement, est la colonne vertébrale de cette méthodologie : les procédures pédagogiques sont innombrables, comme le sont les publics auxquels on a à faire et les conditions dans lesquelles se déroulent les enseignements. » (Porcher, 1977, pp. 75-76).

Cette idée de trame, proposée ici pour la première fois dans la littérature méthodologique en didactique du FLE, est à comprendre comme un outil garantissant la souplesse d'adaptation à un public et aux besoins de ce public, à partir de la prise en compte de la diversité des personnes et des contextes. Depuis lors, il semble que toutes les réflexions sur un canevas, une trame ou toute modélisation didactique en FLE sont héritières, souvent sans le savoir, de ce virage, proposé par Louis Porcher, du français fonctionnel à l'enseignement fonctionnel du français.

À titre d'exemple, une modélisation proposée au début de l'approche communicative retient l'attention car elle est construite justement comme un canevas, à la fois cadrant et souple : il s'agit de la modélisation proposée par Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981). Tout ce qui est choisi en termes de tâche(s) et d'objectif(s) l'est en fonction du public d'apprenants et des besoins identifiés.

Ce canevas propose notamment les phases de travail suivantes (1981, pp. 78-79) :

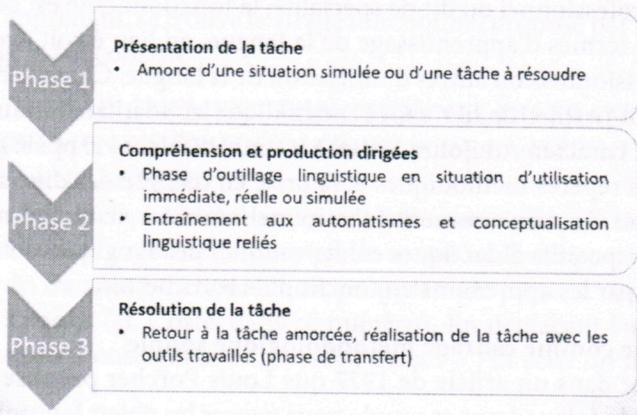


Figure 1 - Les phases de la modélisation didactique de Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981).

Ce type de canevas guidant la conception d'une unité ou d'une séquence permet de se dégager de la rigidité d'une méthodologie constituée (tels que les moments de la classe de langue du courant SGAV avaient été perçus, par exemple) tout en garantissant de suivre un cadre cohérent selon des dimensions à prendre en compte : spécificités des publics, particularités des contextes éducatifs, des situations spécifiques d'utilisation de la langue par les personnes, des textes liés, c'est-à-dire tous les indices qui permettent de situer clairement les besoins des apprenants sur le plan langagier.

2. MODÉLISATION DIDACTIQUE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE : L'EXEMPLE DE L'INGÉNIERIE DES ATELIERS SOCIO-LINGUISTIQUES (ASL)

L'idée de trame comme outil méthodologique pour articuler objets et activités d'enseignement-apprentissage nous semble toujours centrale dans la réflexion méthodologique en FLE aujourd'hui, notamment car les publics et les contextes sont toujours plus diversifiés, ce qui demande à l'enseignant d'être outillé sur le plan des savoirs langagiers à faire découvrir et apprendre et des savoirs d'ingénierie pour enseigner. Ainsi, dans le cadre de nos travaux, nous avons proposé la modélisation de la *trame méthodique repère* (TMR) (Laurens, 2012, 2013).

2.1. LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE (TMR), UN OUTIL AU SERVICE DE LA CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES PLURIELS

La TMR consiste en une proposition d'outil méthodologique pour concevoir une infinité d'unités ou de séquences didactiques, c'est-à-dire tout dispositif didactique visant l'apprentissage du français de manière contextualisée, en fonction des besoins d'apprentissage identifiés par et avec les apprenants. Cette modélisation est héritière d'une cinquantaine d'années de travaux et de réflexions sur la méthodologie de l'enseignement et s'inscrit de ce fait comme un outil palimpseste dans l'histoire du champ de la didactique du FLE.

La TMR peut être schématisée en deux parties, à la fois distinctes et complémentaires, avec, d'une part, les objets, et, d'autre part, les activités et leur articulation (Laurens, 2013, p. 194) :

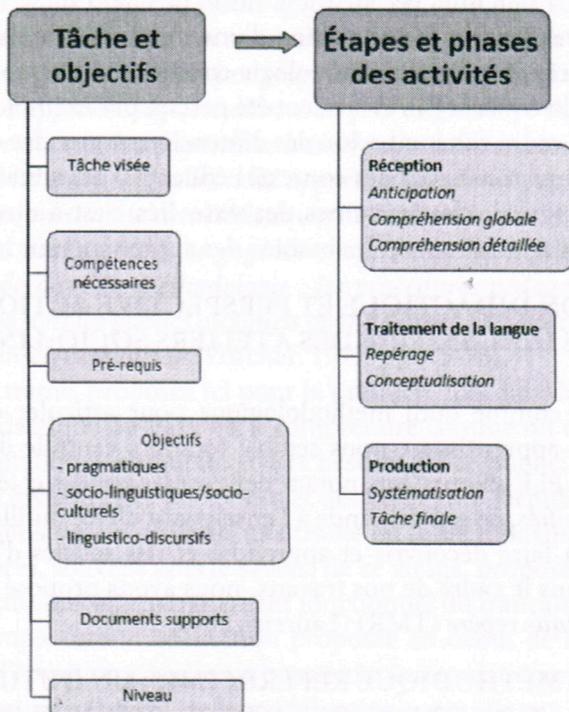


Figure 2 - Schématisation de la TMR (Laurens, 2013).

Les objets langagiers sont déterminés et les supports d'enseignement sont sélectionnés à partir des publics et des contextes d'utilisation de la langue par ces publics. Dans le cadre de la perspective actionnelle, on part d'une tâche ciblée, qui recouvre des compétences. Certaines de ces compétences font partie des prérequis ou des acquis des apprenants. L'autre partie de ces compétences est à l'origine des objectifs que l'on peut fixer sur le plan pragmatique (c'est-à-dire fonctionnel), sur le plan socio-linguistique et socio-culturel, ainsi que sur le plan linguistico-discursif quand on réfléchit au quoi enseigner et quand on planifie des unités ou des séquences didactiques. Les activités possibles d'enseignement-apprentissage sont présentées selon l'articulation pérenne de la réflexion méthodologique en didactique des langues mais, bien évidemment, en fonction des contextes et des publics, les activités peuvent être planifiées et mises en œuvre dans bien d'autres articulations et constructions.

La force et la pertinence toujours actuelle de la proposition de Louis Porcher se trouve là : la modélisation méthodologique des étapes et des phases d'activités est une trame, un canevas, un guide, mais ce cadrage n'est pas enfermant car tout est varié et variable en termes de publics d'apprenants, de caractéristiques, de besoins, de contextes d'utilisation, de supports : le « qui apprend » détermine le « quoi

apprendre », le « avec quoi apprendre », et le « comment apprendre ». L'infinie variété, la souplesse et l'adaptation se situent au niveau des objets langagiers que l'on cible, des supports que l'on sélectionne, des types d'activités que l'on fait faire, de l'articulation qu'on planifie et des modalités de mise en œuvre de ces activités.

On retrouve ici l'équilibre souhaité entre cadrage méthodique et adaptation ou souplesse contextuelle : le fait de prendre en compte la variété des publics et des contextes ne doit pas mener à renoncer à toute proposition méthodologique cadrante, à dimension transversale ou transcontextuelle.

Coste souligne cette nécessité avec ces mots : « [...] même si l'ère des méthodologies dominantes et du transfert direct d'ingénierie éducative est probablement révolue, nul ne saurait se satisfaire d'un relativisme didactique résultant d'abord d'une prise de conscience de l'extrême diversité des contextes de diffusion et d'enseignement de la langue et donnant lieu ensuite à une forme de soumission aux normes du contexte. [...] Qu'il s'agisse de politique des langues, d'élaboration de matériaux pédagogiques, de formation des enseignants, de positionnement sur le marché de l'offre et de la demande, s'inscrire dans la pluralité des langues et la diversité des contextes implique des recadrages, non un renoncement à tout cadre d'action et à toute option transversale forte. » (Coste, 2006, p. 25).

Les manières plurielles de réfléchir à l'agencement des objets et des activités prennent leur source dans l'émergence de la notion de fonctionnel pour l'enseignement du français à partir de l'article fondateur de Porcher en 1976.

2.2. L'EXEMPLE DE L'INGÉNIERIE DES ATELIERS SOCIO-LINGUISTIQUES

Nous terminons cette contribution en l'illustrant par une présentation brève de l'ingénierie ASL utilisée actuellement dans bon nombre de structures de proximité et de centres sociaux pour l'enseignement du français à visée sociale, avec des adultes migrants anciennement installés comme nouvellement arrivés en France. Cette ingénierie est fondée sur des principes didactiques en écho au virage fonctionnel et ancrés dans une perspective actionnelle de l'enseignement du FLE (De Ferrari *et al.*, 2005 ; De Ferrari et Extramiana, 2009).

Cette ingénierie repose sur trois principes (De Ferrari *et al.*, 2016, pp. 120-121) :

– Didactiser l'immersion : les espaces sociaux fréquentés par les apprenants deviennent des objets d'apprentissage. Ainsi les dimensions et les activités langagières qui y sont liées (réceptions et interactions orales, réceptions et productions écrites) constituent les objectifs à travailler au regard des besoins situés des apprenants. Cela permet de mettre au jour les apprentissages informels, de les décrypter et de les cadrer. Il s'agit, dans le même temps, d'amener les personnes (enseignants comme apprenants) à comprendre la nécessaire contextualisation de l'apprentissage

de la langue et de sortir des représentations de l'apprentissage de la langue pour la langue elle-même.

- Intégrer des objectifs pluriels en vue de l'autonomie : toutes les composantes de l'apprentissage de la langue sont convoquées (les trois dimensions inter-reliées du pragmatique/fonctionnel, du socio-culturel/sociolinguistique et du linguistique ; et aussi les dimensions cognitive et affective). Le fait d'aborder ces composantes en formation, de les interroger, de les discuter favorisent le développement à la fois de la construction de savoirs, de savoir-faire, de repères partagés ainsi que l'autonomie des apprenants dans l'espace-temps de l'apprentissage et dans les situations réelles de fréquentation et d'utilisation des espaces sociaux (par exemple, apprendre à décoder le fonctionnement de l'accueil d'un service administratif).

- Privilégier une entrée par compétence sociale : les apprenants évoluent dans des situations de communication réelles, nécessairement complexes, non calibrées par rapport à des niveaux, dans des espaces sociaux variés. Il est donc nécessaire de situer les objets langagiers à travailler au regard des compétences à développer dans les situations concrètes d'utilisation de la langue, y compris dans une optique de développement de compétences partielles (De Ferrari, 2011 ; Laurens et Guimbretière, 2016).

La démarche ASL est cartographiée en huit compétences (De Ferrari et Forzy, 2013) :

- Agir dans des espaces sociaux
- Agir en fonction des codes sociaux
- Organiser les temps de vie personnelle pour se rendre disponible
- Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale
- Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale
- S'informer pour construire un point de vue à travers les médias
- Se déplacer pour agir dans des espaces sociaux
- Naviguer sur Internet et utiliser les automates.

Cette démarche s'appuie sur deux principes forts autour de la relation à l'autre, qui font écho à d'autres travaux de Louis Porcher :

- L'éthique de la relation pédagogique : il s'agit de considérer l'autre apprenant comme un *alter ego* (Porcher, 2004). La notion d'*alter ego* renvoie ici à la considération de l'autre comme responsable, comme capable d'apprendre et comme une personne autonome ou capable d'autonomie. Ceci signifie de ne pas confondre les personnes adultes dites migrantes et les difficultés de vie qu'elles rencontrent temporairement, car ce processus d'essentialisation, qui repose sur la pitié, voire sur la condescendance, débouche souvent sur du misérabilisme ou du fatalisme qui peuvent amener à faire le choix de démarches didactiques infantilisantes à l'opposé de ce qui peut permettre aux personnes d'apprendre, d'interagir socialement, comme tout

citoyen, dans les espaces sociaux qu'elles fréquentent et d'agir de manière autonome (De Ferrari, 2008 ; Laurens, 2011).

– L'appui sur le potentiel d'une approche interculturelle : cette approche favorise le questionnement, l'étonnement, la découverte, la décentration, dans le rapport dialectique que vit chaque personne s'installant dans un nouvel espace de vie, entre l'ici-maintenant et l'ailleurs-avant (De Ferrari *et al.*, 2016).

En termes de phases d'activités, la démarche se découpe en trois étapes : découverte, exploration et appropriation. Ces étapes permettent aux apprenants de situer la nature et la fonction des espaces sociaux et des supports et outils qu'ils peuvent y utiliser ; d'identifier et de distinguer progressivement les informations à traiter en situations ; d'être en capacité d'évoluer de manière autonome et/ou d'aider un tiers dans ces espaces (*cf.* carte de compétences des ASL, De Ferrari et Forzy, 2013). Ces trois étapes possibles d'activités permettent une adaptation maximale aux apprenants et à leurs besoins, tout en donnant des clés pour gérer l'inévitable hétérogénéité des profils au sein d'un groupe. De la capacité à situer et à discriminer à la capacité à (inter-)agir par soi-même avec les autres, nous retrouvons ici le fil conducteur « chrono-logique » de la compréhension à la production.

Conclusion

On reconnaît la force d'une proposition à l'aune de sa longévité dans l'histoire et l'évolution d'une discipline. Le tournant fonctionnel des années 1970 en didactique du FLE, amorcé par deux textes courts mais fondamentaux de Louis Porcher en 1976 et 1977, a irrigué de manière féconde la réflexion méthodologique. Il continue de nourrir cette réflexion, centrale en didactique, de la sélection d'objets langagiers à enseigner (à une grande variété d'apprenants dans une infinité de contextes) qui se déploient au fil d'activités qu'il revient à l'enseignant de concevoir ou de sélectionner et d'organiser en dispositifs didactiques cohérents et adaptés. Pour ce faire, un outillage méthodologique repère, tel que le canevas proposé par Lieutaud, Dalgalian et Weiss en 1981 ou la trame méthodique repère utilisée actuellement constituent des outils à la fois cadrants et souples.

Quelques quarante après, pour reprendre les mots de J.-P. Cuq, écrits dans un éditorial hommage à Louis Porcher en juillet 2014 sur le site de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), le Bec Bunsen de M. Thibaut ne s'est pas éteint et ne s'éteindra pas. Preuve s'il en fallait de la modernité de la pensée de Louis Porcher et de l'intelligence perspicace qu'il a eue de la nécessité de faire évoluer le champ sur le plan méthodologique à l'époque. Le tournant fonctionnel n'est donc pas figé dans le temps. Il constitue toujours un ancrage méthodologique fort sur lequel s'appuyer pour relever les défis, nombreux et variés, des conceptions d'ingénieries et de dispositifs en phase avec les besoins actuels de publics d'apprenants divers dans des contextes multiples d'apprentissage du français.

- **BEACCO J.-P.** *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, Paris, 2007.
- **BÉRARD É.** *L'approche communicative*. CLE International, Paris, 1991.
- **BOURGUIGNON C.** L'apprentissage des langues par l'action. M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (éds.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Difusión/Maison des langues*, Barcelone, 2009, pp. 49-77.
- **CONSEIL DE L'EUROPE** *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Didier, Paris, 2001.
- **CORTÈS J.** Rapport introductif : français scientifique, français instrumental et français fonctionnel, essai de définition. *Actes de colloque AUPELF*. Strasbourg, 1977.
- **COSTE D.** Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? V. Castellotti, H. Chalabi (éds.) *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 11-25.
- **COURTILLON J.** L'unité didactique. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1995, n° spécial, pp. 109-120.
- **COURTILLON J.** *Élaborer un cours de FLE*. Hachette, Paris, 2003.
- **DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F.** *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, CLE International, 1981.
- **DE FERRARI M.** Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 2008, n° spécial, pp. 20-28.
- **DE FERRARI M.** Adultes et usages du français en situation d'immersion : l'évaluation et les certifications interrogées. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2011, n° 23, pp. 153-161.
- **DE FERRARI M. et EXTRAMIANA C.** Perspective actionnelle et didactique du français dit 'migrants'. M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (éds.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Difusión/Maison des langues*, Barcelone, 2009, pp. 233-261.
- **DE FERRARI M., FORZY B. et NGUYEN M.** *Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière*. CLP, Paris, 2005.
En ligne : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/>

■ **DE FERRARI M. et FORZY B.** (éds.). *Axes des compétences ASL*. RADYA/Co-Alternatives, Paris, 2013.

En ligne : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/carte-des-competences/>

■ **DE FERRARI M., LAURENS V. et BRULEY C.** Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion. F. Leconte (éd.) *Appropriation linguistique des adultes migrants, dynamiques d'apprentissage et de formation*. Riveneuve éditions, Paris, 2016, pp. 115-148.

■ **FATTIER D.** Enseignement fonctionnel à des publics spécialisés : éléments de bibliographie. *Linx*, 1992, n° 27, pp. 197-214.

■ **GIRARD D.** Les moments de la classe de langue. *Le français dans le monde*, 1964, n° 29, pp. 16-19.

■ **GIRARD D.** Une classe de langue française aux débutants. *Le français dans le monde*, 1969, n° 65, pp. 22-27.

■ **GUBERINA P. et RIVENC P.** (éds.) *Voix et images de France* (cours premier degré). Didier-Crédif, Paris, 1961.

■ **GUICHON N.** *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier, Paris, 2012.

■ **GUIMBRETIERE É. et LAURENS V.** *Paroles en situations*. Hachette, Paris, 2015.

■ **HOLTZER G.** Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – Histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 2004, n° spécial, pp. 8-24.

■ **LAURENS V.** Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile. *Éducation permanente*, 2011, n° 186, pp. 123-131.

■ **LAURENS V.** Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 2012, n° 176, pp. 59-75.

■ **LAURENS V.** *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2013.

■ **LAURENS V. et GUIMBRETIERE É.** Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ? *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 2016, n° 60, pp. 149-158.

- **LEHMANN D.** Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. R. Galisson (éd.) *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. – Remembrement de la pensée méthodologique*. CLE International, Paris, 1980, pp. 115-143.
- **PORCHER L.** Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, 1976, n° 23, pp. 6-17.
- **PORCHER L.** Pour une sociologie des apprentissages. *Le français dans le monde*, 1977, n° 133, pp. 73-77.
- **PORCHER L.** (avec la collaboration de J. Cortès) *Propositions pour la définition d'objectifs intermédiaires d'apprentissage du français à destination des travailleurs migrants*. Conseil de l'Europe, 1982.
- **PORCHER L.** Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2002, n° 14, pp. 85-100.
- **PORCHER L.** L'interculturel, quoi qu'on en dise. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2004, n° 15, pp. 27-43.
- **PORCHER L., BLOT B. et MARIET F.** *Pour la formation des travailleurs migrants*. Crédif-Didier/Hatier, Paris, 1978.
- **PUREN C.** *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier, Paris, 1994.
- **PUREN C.** Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1995, n° spécial, pp. 36-41.
- **QOTB H.** *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*. Éditions Publibook, Paris, 2009.
- **RICHER J.-J.** Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (éds.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Difusión!* Maison des langues, Barcelone, 2009, pp. 13-48.
- **RICHTERICH R.** *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette, Paris, 1985.
- **RICHTERICH R. et CHANCEREL J.-L.** *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe/Hatier, Paris, 1977.
- **ROBERT J.-P., ROSEN É. et REINHARDT C.** *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette, Paris, 2011.